

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

Rivista di Politica, Educazione e Storia

2021

Gennaio - Giugno 2021

a. XIV-n. 14

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

SOMMARIO

Anno XIV, n.14, Gennaio – Giugno 2021

<i>La rivoluzione napoletana del 1799 Aspetti educativi nel progetto costituzionale di Mario Pagano, di Giovanni Genovesi</i>	5
<i>La educación en España durante el franquismo (1936-1975) (III): del desarrollo tecnocrático al tardofranquismo y la eclosión escolar, di Pablo Celada Perandones</i>	31
<i>Il rifiuto del libro di testo, leva per smantellare la scuola-potere nell'Italia degli anni Settanta, di Letterio Todaro</i>	55
<i>Gramsci, una "pedagogia rivoluzionaria", di Vincenzo Orsomarso</i>	75
Note	
<i>Seriatamente con gioia. Il Montaigne di Giovanni Genovesi e le sue prossimità scientifico-educative, di Nicola Siciliani de Cumis</i>	95
<i>Riflessioni a partire dal Festival della Scuola 2020 - ANP Complessità e prospettive al tempo del Coronavirus, di Angelo Luppi</i>	101
Finestra sulla storia e sull'educazione	
<i>Il catechismo repubblicano di Francesco Antonio Astòre, di Giovanni Genovesi</i>	115
Documenti	
<i>– Un invito alla rilettura: R.R. Rusk, <i>The Doctrines of the Great Educators</i>,</i>	

Chapter VIII Rousseau (parte prima)	121
– <i>Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027: ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale Bruxelles 30.09.2020</i> , con presentazione di Angelo Luppi	143
Notizie, Recensioni e Segnalazioni	165
A. Anichini, P. Giorgi, <i>Lo straniero di carta. Educare all'identità tra Otto e Novecento</i> (Luciana Bellatalla), A. Labriola, <i>Scritti di pedagogia e di politica scolastica 1876-1904</i> , a cura di Nicola Siciliani De Cumis e Elisa Medolla (Vincenzo Orsomarso), L. Luatti, <i>Storia sommersa delle migrazioni italiane. Letteratura per l'infanzia ed emigrazione dall'Ottocento a oggi</i> , (Luciana Bellatalla), F. Lussana, <i>Cinema educatore. L'Istituto Luce dal fascismo alla Liberazione (1924-1945)</i> , (Stefano Campagna), F. Pruneri (a cura di), <i>La scuola di Mazzini a Londra</i> , (Luciana Bellatalla)	
Spigolature bibliografiche	183
Collaboratori	191

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review

SPES

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), Franco Giuntoli (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 – Università di Frankfurt am Main; Iveta Kestere – Università della Lettonia; Margarida Louro Felgueiras – Università di Oporto, Justino Magalhaes - Università di Bragaminho, Damiano Matasci – Università di Losanna, Michel Ostenc – Università di Angers, Irena Stonkuvienė – Università di Vilnius.

Comitato di Referee: Luciana Bellatalla (coordinatrice), Susanna Barsotti – Università di Cagliari, Luca Bravi – Università di Firenze, 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 XIV, n. 14, Gennaio – Giugno 2021, pp. 5-30

La rivoluzione napoletana del 1799 aspetti educativi nel *Progetto di Mario Pagano**

Giovanni Genovesi

Queste mie note cercano di analizzare le luci e le ombre degli aspetti educativi del Progetto costituzionale scritto da Mario Pagano per la Repubblica napoletana sorta a seguito della rivoluzione a Napoli nel 1799. Una rivoluzione nata male e finita peggio e che tuttavia affascina per gli ideali che la sorreggono. Per di più chi ha tali ideali è sicuro fin dall'inizio di finire giustiziato. Dopo aver inquadrato il contesto dove avviene la storia con i suoi maggiori protagonisti, in capo a tutti, Mario Pagano, la seconda parte è dedicata a quali siano gli aspetti innovativi dal punto di vista educativo.

These notes aim to analyze lights and shadows of the educational aspects of the Constitutional Project written by Mario Pagano for the Neapolitan Republic, established thanks to the revolution in 1799. This revolution, badly born, ended up worse. Nevertheless, it fascinates for the ideals that support it. They who share these ideals are conscious that they will be executed. After describing the context where the events occurred and their most important protagonists, first of all Mario Pagano, the second part of my article is dedicated to the innovative aspects of this project from an educational point of view.

Parole chiave: storia, educazione, rivoluzione, Pagano, Costituzione

Key-words: history, education, revolution, Pagano, Constitution

1. Considerazioni preliminari

Mi è sembrato importante fare un esame di un documento di indubbio interesse per novità di carattere generale e particolare che, comunque, hanno tutte e due una ricaduta di grande e inestimabile valore sull'universo educativo.

Il documento in questione è il *Progetto* di Costituzione, redatto da Mario Pagano a nome del Comitato di legislazione istituito dal Governo provvisorio della Repubblica napoletana del 1799¹.

- I passi di Mario Pagano li ho messi in corsivo.

¹ “Il 23 gennaio, con l'approvazione e l'appoggio del comandante dell'esercito francese, viene proclamata la Repubblica Napoletana. Nasce un governo provvisorio di venti membri, poi portato a venticinque, tra cui Carlo Lauberg (il primo Presidente), Ignazio Ciaia (suo successore dalla fine di febbraio), Ercole d'Agnesse, (terzo

Nel *Progetto* di Mario Pagano, come accade in tutte le repubbliche giacobine sorte in Italia a seguito della Rivoluzione francese, ha come modello la Costituzione della repubblica madre, così chiamata molto spesso dai nostri giacobini.

Del resto la Repubblica Napoletana era protetta, almeno così sembrava, dalle armi dei soldati dell'esercito del generale francese Jean Étienne Championnet che era entrato a Napoli senza colpo ferire. Il generale francese, il 23 gennaio (con legge del 4 piovoso) proclama, riconosce la repubblica e costituisce un Governo provvisorio.

Da Napoli, in effetti, Ferdinando IV di Borbone², impaurito dei disordini popolari che agitavano la città, mentre tornava precipitosamente da Roma, una volta fallita l'incursione del suo esercito contro la Repubblica Romana (1798-1799) e, messo in rotta dai francesi di Championnet³, era fuggito, il 21 dicembre 1798, insieme alla moglie Maria Carolina d'Asburgo-Lorena, figlia di Maria Teresa, e a tutta la sua famiglia a Palermo.

Ferdinando aveva lasciato come suo rappresentante il conte Francesco Pignatelli che l'11 gennaio 1799 concluse, a Sparanise, un gravoso armistizio col generale Championnet, armistizio che scatenò la violenta reazione dei *lazzari*, sostenitori affezionati ai Borbone.

2. *Nascita e morte della Repubblica Napoletana*

Ecco, dunque, che scendono in campo anche i fautori della repubblica, ossia gli aristocratici illuminati, i borghesi progressisti, professori e studenti, insomma la più istruita gente della società meridionale che porta avanti le idee di libertà, di uguaglianza e di fraternità, i con-

Presidente) il giurista lucano Mario Pagano, Melchiorre Delfico, Domenico Cirillo e Pasquale Baffi, Cesare Paribelli. Il governo si articola in sei Comitati (Centrale, Militare, Legislazione, Polizia Generale, Finanza, Amministrazione Interna), che poi formano l'Assemblea Legislativa ed esercitano il potere esecutivo in attesa dell'organizzazione definitiva del governo. Nei giorni successivi, tra gli altri provvedimenti, viene ordinato che tutti i tribunali, gli organi civili, amministrativi e militari sino ad allora regi si dichiarino repubblicani”(Cfr. [it.wikipedia.org. > wiki > Repubblica _Napoletana_ \(1799\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Repubblica_Napoletana_(1799)), letto il 20 gennaio 2021).

² Dopo il Congresso di Vienna del 1815, si aggiunse al Regno di Napoli il Regno di Sicilia, per il quale si chiamò Ferdinando III che, nel 1816, prese il nome di Ferdinando I delle due Sicilie.

³ Dopo la rapida ritirata dei borbonici, si diffuse a Roma la battuta riferita a re Ferdinando: “In pochi dì, venne, vide e fuggì” (in I. Montanelli, M. Cervi, *Due secoli di guerre*, Alessandria, Editoriale Nuova, 1982, vol. II, p. 82).

7 – *La rivoluzione napoletana del 1799*
Aspetti educativi nel Progetto di Mario Pagano

cetti guida della Rivoluzione francese. Costoro riuscirono a entrare nel castello di Sant’Elmo, da dove, con l’aiuto francese, dispersero a cannonate i *lazzari* e proclamarono, “tra il 19 e il 20 la Repubblica Napoletana una e indivisibile, sotto la protezione della grande nazione francese”⁴.

La guerra civile, apparentemente, si placa, ma resterà sempre il serpe in seno alla Repubblica per tutto il suo tempo, rendendone la vita quotidiana più pericolosa e complessa e senza soldi, requisiti da Championnet con l’armistizio senza condizioni stipulato con il conte Pignatelli⁵.

Ferdinando ritornerà da Palermo a Napoli quando la repubblica aveva finito di vivere già dal 13 giugno sotto la scalmanata violenza delle bande dei Sanfedisti⁶ radunate e appoggiate dai *lazzari*, in nome della fede, dal cardinale Fabrizio Ruffo, nominato Luogotenente del re e ben contento di avere, con il sangue, dato una mano sostanziale, con l’aiuto dal mare dell’ammiraglio inglese Nelson che proteggeva gli interessi degli imprenditori inglesi nel Regno di Napoli.

Per quanto riguarda la protezione di Championnet, che, peraltro, era stato l’unico, a nome proprio e non della Francia secondo una legge mai trascritta da Parigi, a riconoscere la Repubblica napoletana, essa fu effimera. Infatti, costui, essendosi scontrato con gli stessi grasseti francesi, mandati da Parigi a requisire tutto il requisibile dei beni del Regno, cadde in disgrazia e fu richiamato in patria e sostituito dal generale McDonald.

Quest’ultimo, in una repubblica malridotta, infestata nelle varie province del Regno dalle bande realiste come quella di Fra’ Diavolo, di Panedigrano, Mammone e Sciarpa⁷, era già in partenza per Roma nel maggio, ossia ben prima che arrivassero i Sanfedisti, mentre i patrioti repubblicani, idealisti e dottrinari e non certo uomini d’azione, furono lasciati soli, in balia della reazione, che fu feroce.

⁴ È l’*incipit* della Costituzione napoletana mai approvata.

⁵ Pignatelli riuscì il 17 gennaio a sbarcare a Palermo. Ferdinando lo fece arrestare, ma, in seguito, lo liberò avendo accettato le sue spiegazioni.

⁶ Con il termine sanfedismo si designa un variegato movimento contro-rivoluzionario cattolico, fondato nell’Italia Meridionale alla fine del XVIII secolo dal cardinale Fabrizio Dionigi Ruffo (1744-1827).

⁷ Scrive Croce che esse si distinguono per i loro metodi feroci e sanguinari, tant’è che lo stesso Ruffo ne rimane amareggiato e non riesce a placare del tutto la loro efferatezza (cfr. Benedetto Croce, *La riconquista del regno di Napoli nel 1799*, Bari, Laterza, 1943, p. 227).

2.1 *Quattro personaggi indegni decidono la sorte dei rivoluzionari*

Mi fermo su questo aspetto che è del tutto non trascurabile, anche dal punto di vista etico, per capire come certi personaggi, come i quattro che hanno nel luglio del 1799 il potere di decidere sulla vita e la morte di circa 8.000 persone, non hanno nessun ripensamento e decidono, con evidente desiderio di vendetta. Forse perché Maria Carolina covava l'odio per la morte della sorella o perché i rivoluzionari avevano sottratto a tutti loro tempo ai vizi o ai passatempi preferiti o, comunque, avevano procurato ansia, scomodo e trambusto, pensano che costoro non abbiano altra alternativa che il processo davanti un Tribunale speciale, i cui giudici dovevano essere portati a cercare vendetta e non giustizia.

Vediamo in sintesi lo svolgimento dei fatti in quella riunione in cui partecipano i seguenti personaggi: re Ferdinando IV, la regina Maria Carolina, l'ammiraglio Orazio Nelson⁸ e la sua amante, Emma Hamilton, il Comandante Generale del Re, cardinale Fabrizio Ruffo, il capo di Gabinetto del re, Giovanni Acton, alcuni comandanti di navi-

⁸ Sui tre personaggi, Ferdinando, Maria Carolina e Orazio Nelson sentiamo i giudizi taglienti di Benedetto Croce: "La ricerca dei responsabili della sanguinosa reazione borbonica del 1799 è stata fatta. Lasciamo da parte i consiglieri per cortigianeria o per esaltazione, e gli esecutori secondari, e quelli più o meno incoscienti, e il canagliume ch'è sempre pronto e disposto a tutto. Ma i grandi responsabili restano tre: re Ferdinando, Carolina d'Austria e il Nelson". E io aggiungerei lady Emma Hamilton, l'amante di cui Nelson era del tutto succube anche per la sconfinata amicizia con Maria Carolina. Non appoggiare Maria Carolina per lui significava perdere Emma. Su Ferdinando: "A re Ferdinando si è fatto forse troppo onore chiamandolo un tiranno: il che farebbe supporre, per lo meno, l'ambizione della forza e del potere. Egli pensava alla caccia, alle femmine e alla buona tavola; e purché gli lasciassero fare le dette cose, era pronto a intimare la guerra, a fuggire, a promettere, a spergiurare, a perdonare e ad uccidere, spesso ridendo allo spettacolo bizzarro". E, infine, su Maria Carolina: "...una donna che, oltre le scorrettezze e turpitudini della vita privata, è stata colta in una serie di menzogne flagranti e di violazioni di impegni solenni presi sull'onore e sulla fede, io non riesco a intendere. Circa poi l'ammirazione per la sua energia e pel suo ingegno, confesso che anche qui mi riesce abbastanza oscura, fin quando almeno l'energia e l'ingegno non diventino tutt'uno con l'irrequietezza e la chiacchiera. Spirito torbido, non ebbe né elevatezza mentale, né accorgimenti e prudenza; e fece di continuo il danno suo e di tutti" (B. Croce (a cura), *La rivoluzione napoletana del 1799*, (1912), Bari, Laterza, 1961, pp. XVII-XIX).

9 – *La rivoluzione napoletana del 1799*
Aspetti educativi nel Progetto di Mario Pagano

gli da guerra, inglesi, russi e turchi, ancorati nel porto di Napoli.

Ordine del giorno: decidere della sorte di coloro che si erano arresi e che avevano avuto incarichi apicali nel governo dei territori della Repubblica o coloro che, comunque, avevano avuto incarichi pubblici e d'appoggio al governo rivoluzionario. Si trattava di diverse centinaia di persone. Giuridicamente erano tutte in una posizione molto difficile, anche perché, come si è visto, la Repubblica non era stata riconosciuta dal Direttorio e, quindi, non potevano essere riconosciute come prigioniere di guerra, con le garanzie annesse.

Erano tutti traditori e, pertanto, da punire con la pena di morte. Ai repubblicani trincerati in Castel Sant'Elmo, il cardinale Ruffo offrì un' "onorevole capitolazione", concedendo loro di optare per la fuga, imbarcandosi o seguendo le guarnigioni francesi, che avevano già abbandonato la città.

Ma appena questo accordo fu sottoscritto ed accettato dai comandanti delle truppe regolari, inglesi, russe e turche presenti all'assedio, il re e la regina, forti dell'appoggio di Orazio Nelson, che odiava a morte l'ammiraglio Francesco Caracciolo⁹ ed era manovrato dalla sua amante, Emma Hamilton e, quindi, dalla regina, lussuosa amica di Emma, esautorarono il cardinale Ruffo dal comando, sconfessarono l'accordo e scelsero per tutti i rivoluzionari traditori il processo, sperando, evidentemente, il più possibile nelle condanne a morte.

La repubblica fu ufficialmente dichiarata decaduta l'8 luglio dal re, che, dopo qualche mese, nominò un tribunale speciale e cominciarono i processi contro i repubblicani: su circa 8 000 prigionieri, 124 vengono mandati a morte¹⁰, 6 sono graziati, 222 sono condannati all'ergastolo, 322 a pene minori, 288 alla deportazione e 67 all'esilio.

Tra i condannati vi sono alcuni tra i nomi più importanti della classe nobiliare, borghese e intellettuale di Napoli, provenienti da diverse province meridionali, che hanno dato il loro appoggio alla Repubblica¹¹: Pagano era tra questi e fu impiccato il 29 ottobre 1799.

⁹ Lo farà impiccare, il 30 giugno 1799, al pennone della nave *Minerva*, mentre lui sta cenando.

¹⁰ Vedi l'elenco dei repubblicani napoletani giustiziati nel 1799, in www.nila-lienum.it > Repubblica napoletana.

¹¹ *Ibidem*.

3. *Considerazioni sulla folle, ma lucida, avventura rivoluzionaria*

In sostanza, la Repubblica napoletana, nata da una rivoluzione di stampo elitario fu portata avanti dalla volontà, dall'illusione e, infine, dal coraggio dell'*intelligenza* meridionale che fu abbandonata dal popolo, mai stato, del resto, dalla sua parte, derubata dei suoi beni che erano quelli del re Ferdinando.

Essi furono saccheggianti dai francesi i quali, peraltro, non la riconobbero ufficialmente, non la difesero e la trattarono quasi come terra di conquista¹² e, ciliegina sulla torta, non le fecero approvare la Costituzione ormai scritta seguendo per buona parte il progetto presentato al secondo Governo provvisorio tra i tanti, persino eccessivi, che vi furono perché cambiati da Championnet e da Macdonald.

Tuttavia il *Progetto* fu scritto da Pagano nei primi tempi della Repubblica, proclamata dal castello di Sant'Elmo, il 23 gennaio, il giorno in cui Championnet prese ufficialmente possesso di Napoli.

Il "Monitore Napoletano", diretto da Eleonora Fonseca Pimentel, annuncia, nel n.15, che ne pubblicherà il 30 marzo venticinque copie, evidentemente una per ogni membro del Governo provvisorio.

Da ciò si inferisce che Pagano aveva cominciato a scrivere il Progetto almeno tra la fine di febbraio e la prima quindicina di marzo del 1799. Ossia, appena un mese dopo la proclamazione della Repubblica, quando ancora vi era un'aria euforica ed ancora il Governo provvisorio, i cui membri non erano né soldati né politici, ma degli studiosi patrioti, non si era ancora ben reso conto delle non poche lacune che la indebolivano irrimediabilmente. Diciamone, per esempio, qualcuna.

°Innanzitutto il personale amministrativo per il funzionamento della burocrazia dello Stato era stato tutto invitato a restare ai posti di lavoro con gli stessi orari del periodo borbonico, come se veramente avessero giurato alla Repubblica¹³.

°Inoltre senza potere avere un proprio esercito, benché il governo avesse approvato un organigramma con il numero di armate e a chi assegnarle fino ai caporali di fureria, ma i Francesi non permettevano

¹² Dei saccheggi e degli espropri i francesi lasciavano alla Repubblica le briciole, a malapena il 10%.

¹³ Come si vede, questo massimo dell'ingenuità, dovuto anche all'incombenza dei tempi a disposizione per agire diversamente è già il segno sicuro che la Repubblica non avrà lunga vita: la rassegnazione alla fatale fine della Repubblica appare in tutta evidenza.

che avesse vita.

°Il Governo e i vari ministeri approvati erano sotto la stretta sorveglianza e dipendenza dalle truppe francesi senza nulla in cambio perché la Repubblica è considerata terra di conquista e, quindi soggetta al saccheggio e non riconosciuta come Repubblica autonoma.

°I Francesi avevano requisito tutti i beni di Ferdinando e presi quelli previsto dall'armistizio di Sparanise. Alla Repubblica veniva versato il tra il cinque e il dieci per cento.

°Quest'ordine di cose va sempre più peggiorando nei cinque mesi circa della durata della Repubblica e Mario Pagano non è pensabile che avrebbe aperto il suo *Progetto di Costituzione* profondendosi per ben due volte verso la Repubblica francese appellandola “madre”.

°Con sempre più evidenza la Francia, specie con il cambio dell'umano Championnet¹⁴ con il rapace Macdonald che, peraltro, se ne andò proprio quando la Repubblica avrebbe avuto assoluto bisogno dei suoi soldati, si era dimostrata ben più di matrigna.

4. *Il Progetto di Pagano e la critica di Cuoco*

Ma ormai il *Progetto* era stato scritto, almeno più di un mese prima, da quando ne cominciò la presentazione che dette vita a una “discussione che si protrasse fino al 5 giugno, quando un proclama della Commissione legislativa dichiarò la Repubblica in pericolo e tutti i suoi membri, compreso naturalmente Mario Pagano, impugnarono le armi e accorsero alla sua difesa”¹⁵.

Resta, comunque, il fatto che il *Progetto* di Pagano non mancò certo di rifarsi al modello della Costituzione francese del 1795 e di Genova del 1797, anche se cercò di cambiare o di semplificare, a detta

¹⁴ Che, comunque, non si era certo sottratto alla ruberia delle opere d'arte da mandare a Parigi; ecco una lettera di Championnet al Direttorio con la quale, il 7 ventoso anno VII (25 febbraio 1799), comunica l'invio di pezzi d'arte a Parigi: “Vi annuncio con piacere che abbiamo trovato ricchezze che credevamo perdute. Oltre ai Gessi di Ercolano che sono a Portici, vi sono due statue equestri di Nonius, padre e figlio, in marmo; la Venere Callipigia non andrà sola a Parigi, perché abbiamo trovato nella Manifattura di porcellane, la superba Agrippina che attende la morte; le statue in marmo a grandezza naturale di Caligola, di Marco Aurelio, e un bel Mercurio in bronzo e busti antichi del marmo del più gran pregio, tra cui quello d'Omero. Il convoglio partirà tra pochi giorni”(cfr. M. Antonietta Macciocchi, *Napoleone lo scippo d'Italia*, in “Corriere della Sera”, 6 maggio 1996).

¹⁵ A. Orefice, *La Costituzione della Repubblica Napoletana del 1799*, in “Nuovo Monitore Napoletano”, periodico mensile, 21 gennaio 2019.

sua, in modo più svelto e efficace e più consono al territorio napoletano, alcuni parti della Costituzione francese quali quella di un organismo superiore di controllo, formato da sei efori con durata annuale, del corretto funzionamento dei poteri stessi su cui si fonda la Repubblica¹⁶.

Tutte le Costituzioni delle repubbliche giacobine furono criticate e accusate di aver “copiato” la Costituzione francese e non aver tenuto conto delle necessità del popolo, come ho illustrato nella nota precedente.

E per quanto riguarda Mario Pagano è una critica in buon parte accettabile, anche se egli apportò vari cambiamenti circa ciò che riguardava l’articolazione del potere della magistratura e l’aggiunta dei diritti e doveri dell’uomo. Ne parlerò nel sesto e ultimo paragrafo.

Fino a pochi anni fa questa critica di Vincenzo Cuoco era un vero *topos*, senza distinzione e comprendeva anche Pagano che lo stesso Cuoco cercava di distinguere per una stesura migliore rispetto alle altre Costituzioni giacobine che, peraltro, avevano avuto un destino diverso e, comunque, ben più lungo e, quindi, senza il pungolo della fretta di Pagano e non certo dei Francesi.

Non voglio certo dire che il *Progetto costituzionale* non abbia difetti e che la presenza francese non sia, comunque, soverchiante. Come

¹⁶ L’accusa della troppa dipendenza dalla Costituzione francese, per tutte le repubbliche giacobine (Ligure 1797-1805, Romana 1798-1799, Vastese 1799-1799, Cisalpina 1802-1805, Cispadana 1796-1797, transpadana, 1796-1797) che hanno approvato Costituzioni, fu lanciata già da Vincenzo Cuoco nel *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799*, (Milano, 1801), Firenze, Vallecchi, 1925, p. 358, dove, pur ammettendo che il progetto del Pagano era migliore di quello delle altre repubbliche giacobine, sosteneva che essa fosse, tuttavia “troppo francese e poco napoletana”. E Cuoco conclude così nel cap. XV: “Se mai la repubblica si fosse fondata da noi medesimi; se la costituzione, diretta dalle idee eterne della giustizia, si fosse fondata sui bisogni e sugli usi del popolo; se un’ autorità, che il popolo credeva legittima e nazionale, invece di parlargli un astruso linguaggio che esso non intendeva, gli avesse procurato de’ beni reali, e liberato lo avesse da que’ mali che soffriva; forse... noi non piangeremmo ora sui miseri avanzi di una patria desolata e degna di una sorte migliore”. Circa cento anni dopo, L. Palma riprendeva le accuse di Cuoco e con maggior pesantezza su Pagano il cui progetto di Costituzione non è che una copia della Costituzione francese (*Le Costituzioni dei popoli liberi*, Torino, UTET, 1895, p. 541). E, ancora nel 1973 l’accusa di Cuoco fu ripresa da C. Ghisalberti, *Le Costituzioni “giacobine” (1796-1799)*, Milano, Giuffrè, 1973, pp. 4-5. Ma si veda più avanti l’opera di M. Battaglini, *Mario Pagano e il Progetto di Costituzione della Repubblica napoletana*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1994, che confuta le affermazioni di plagio su Pagano.

prima ho già accennato, e qui ribadisco, credo che debbano essere tenute presenti, diciamo così, alcune attenuanti.

Innanzitutto ciò che accadde tra il 19 e 23 gennaio era risultato assolutamente impreveduto con i *lazzari* che avevano messo su una rivolta in grande stile che tenne occupate le milizie di Championnet.

Inoltre, la capacità di attacco e la violenza e agilità dei *lazzari*, ben più abituati alle zuffe e alle armi, bianche e a fuoco, dei nostri rivoluzionari repubblicani quasi tutti, in media, oltre la mezza età o donne aristocratiche come la Fonseca Pimentel e la Sanfelice incutevano terrore.

Nessuno di essi aveva mai frequentato il popolo e ne erano distanti anni luce. In poche parole, non lo conoscevano nelle sue idee e nei suoi bisogni. In realtà il popolo, a parte i *lazzari* sempre violenti e stregati dai Borbone, non sapeva assolutamente cosa stesse accadendo e perché accadesse.

Il riuscire nell'impresa, sia pure con il forte aiuto di Championnet, aveva particolarmente gasati i nostri euforici rivoluzionari che erano arrivati a complimentarsi credendo, c'è da pensare, che fosse stata opera loro.

Comunque, studiosi ma non sciocchi avevano subito capito che avrebbero dovuto fare tante cose, tra le quali scrivere e approvare quanto prima una Costituzione – e non fecero a tempo. E la cosa da fare non poteva essere che prendere a modello la Costituzione francese che, pensando in termini generali, tennero presente, tralasciando di pensare anche al popolo napoletano che, del resto, come si è detto, non conoscevano¹⁷.

Mettendosi nei panni di questi rivoluzionari borghesi e illuminati, niente sembrava più “acconcio” che tributare onori e ringraziamenti alla Francia che portava in giro per l'Europa e oltre sulle baionette gli ideali che loro stessi dividevano addirittura ancora prima che arrivassero.

¹⁷ Mi sembrano esplicite, al riguardo, le dichiarazioni di Pagano messe nel preambolo del Progetto: “*Ma quando diciamo popolo, intendiamo parlare di quel popolo, che sia rischiarato ne' suoi veri interessi, e non già d'una plebe assopita nella ignoranza e degradata nella schiavitù, non già della cancrenosa parte aristocratica. L'uno e l'altro estremo sono de' morbosi tumori del corpo sociale, che ne corrompono la sanità. È increbbevole al certo, che non abbiamo nelle moderne lingue voce per esprimere la nozione che vogliamo designare. E però non potendo precisare la nozione di popolo, abbiamo prefinita la sua facoltà dicendo, ch'esso può insorgere per darsi una nuova costituzione, ma libera soltanto*”.

Anzi, a dire il vero, dai francesi avrebbero dovuto prendere ben di più specie per quanto riguardava l'importanza dell'educazione e del sistema scolastico che, comunque, Pagano, come vedremo, lascia intendere che debba essere considerato un potere che costruisce e regge uno Stato di diritto.

Insomma, questi Illuministi di vaglia e rivoluzionari allo sbaraglio fecero ciò che non era mai stato fatto con tanta determinazione etica che, di per sé, ha un grande valore educativo, cercando di realizzare al meglio se stessi con l'impiego dei loro studi.

Certo sbagliarono in più settori amministrativi, perché erano di scarsa competenza organizzativa, bellica e, soprattutto, politica, condito il tutto con tanta, tanta ingenuità.

5. Tutto fu pagato con la morte, di cui erano consapevoli fin dall'inizio

E questi sbagli li pagarono con una morte feroce che li riscattò pienamente e ne fece degli eroi che s'illudevano di perseguire un'arte del vivere che fosse apprezzata da tutti, anche da coloro il cui vero problema era trovar rimedio ai problemi della sopravvivenza, seppure fossero uomini e donne anche loro. I nostri rivoluzionari, come dicevo impolitici e ingenui, sacrificarono la loro vita illudendosi che fosse un sacrificio apprezzabile da tutti.

Come scrive Croce nella prefazione al saggio della rivoluzione napoletana del 1799, “i fatti accaduti in Napoli nel 1799 sono una delle parti più note e, quasi direi, più rilucenti della moderna storia d'Italia”¹⁸. E dice poeticamente il perché: “Nella storia, è grandissima quella che potrebbe dirsi l'efficacia dell'esperimento non riuscito, specie quando vi si aggiunga la consacrazione di un'eroica caduta”.

È vero, una frase così ci fa capire la passione con cui Benedetto Croce scrisse e curò questi saggi che cercano di ricostruire la sfortunata vicenda di una rivoluzione fondata su alti ideali senza tempo, che donne e uomini affascinati dalla forza attiva della ragione difesa eroicamente, ma passiva per l'incapacità di trascinarsi dietro il popolo ignorante e mosso solo per motivi di sopravvivenza, riuscirono a suscitare.

¹⁸ B, Croce, *La rivoluzione napoletana del 1799. Biografie, racconti, ricerche*, Bari, Laterza, 1926, Quarta edizione riveduta, p. IX.

Una rivoluzione così è destinata al fallimento perché non sa legarsi alla realtà, anche se crede sia appagante farla senza un piano strategico, senza armi, senza seguaci perché i *lazzari* sono tutti per Ferdinando che in qualche modo, con forche e farina, li tiene legati a sé.

Pensare che tanti intellettuali si siano volontariamente sacrificati senza uno scopo è far loro torto. Per loro fu un inno alla riscossa, alla libertà che esige sempre il coraggio di scegliere cosa dà significato alla vita anche a costo della morte.

Non è certo un caso che Pagano abbia voluto mettere, dall'inizio alla fine, il *Progetto* all'insegna della libertà, termine che è, sì, il primo, insieme a uguaglianza e fraternità, che sventola sulle bandiere della Repubblica Francese, ma anche obbliga a una scelta di cui il soggetto sa di essere responsabile anche nelle circostanze avverse.

E questo è un grande principio educativo che trasmettono tutti coloro che hanno pagato per le loro scelte, con la conseguente responsabilità perché sentivano che ne valeva la vita.

Io mi sono preso l'impegno di esaminare il progetto di Pagano per individuare le luci e le ombre delle proposte costitutive di uno Stato di diritto, cosa del tutto nuova nel panorama politico del tempo, eccetto le altre effimere Repubbliche giacobine.

La più grande novità che la Costituzione Napoletana introduce, almeno indirettamente nel Progetto di Mario Pagano, è il ruolo importante, veramente basilare, che l'educazione e la scuola hanno per cercar di dar vita a uno Stato democratico.

Pagano, uomo di legge, ci si mette d'impegno, un impegno civico che è passione per la libertà in un periodo come gli anni di fine Settecento in cui il contrasto tra *intelligenza* e situazione sociale è veramente stridente e, a dire il vero, il mondo dell'illuminismo è stato asfaltato dalla Rivoluzione francese anche se questa s'illude di muoversi sempre per esportare la libertà, l'uguaglianza e la fraternità con il terrore e la spada, quando invece è sempre la ragione, e quindi l'educazione, che può coltivare e far attecchire quei tre ideali.

Come si può, altrimenti, costruire uno Stato di diritto? Con l'educazione, frutto dell'illuminismo. La Rivoluzione che certamente apre orizzonti nuovi e che dà speranze nuove per liberarsi dell'*ancien régime*, spinge a creare le repubbliche giacobine che poi, come Cronos, le distrugge quasi invidiosa che esistano. Così, le abbandona finché Napoleone, tornato dall'Egitto vuol fare l'impero e non ha più bisogno di Repubbliche.

Quella napoletana prende il via proprio quando Napoleone costituisce, subito dopo Marengo (14 giugno 1800), il Regno d'Italia e va verso l'Impero, prima con il colpo di Stato del 18 brumaio (9 novembre 1799) che rovescia il Direttorio, e poi creando il Consolato retto dal triumvirato Bonaparte, Sieyès e Ducos. Il 2 dicembre 1804 (11 frimaio) Napoleone è imperatore dei francesi.

Come si vede la Repubblica Napoletana era destinata a finire a breve dalla sua Costituzione: il 13 giugno del 1799 per tornare nel Regno di Ferdinando IV; tuttavia, anche se fosse durata, sarebbe, comunque, sparita nel Regno di Napoli nel 1805 di Giuseppe Bonaparte.

Ad ogni modo, ripeto, il compito che mi sono dato prescinde da una dettagliata ricostruzione delle vicende della Repubblica Napoletana, accennate¹⁹ solo per dare un sia pure breve ma utile contesto per inquadrarne la temperie quotidiana; ma vuole limitarsi all'esame del *Progetto* di Mario Pagano dal punto di vista educativo.

Vediamo, ora, dei cenni sul profilo politico e di studioso di Mario Pagano

6. *Profilo di Mario Pagano*

Francesco Mario Pagano nacque a Brienza, in terra di Lucania l'8 dicembre del 1748 in una famiglia di giureconsulti. A Napoli compì i suoi studi sotto la guida di Don Gherardo Degli Angeli, un giovane sacerdote, già allievo di Vico che gli dedicò un suo scritto.

Con Degli Angeli apprende il latino, il greco, l'ebraico, si impadronisce dei classici latini e greci e assorbe il pensiero di Vico.

All'Università studia diritto e segue Antonio Genovesi (1713-1769) che ebbe una incidenza significativa nella sua formazione. E poi, morto Genovesi, ebbe la fortuna di sperimentare l'influenza intellettuale di un altro grande illuminista come Gaetano Filangieri (1752-1788).

È l'insegnamento di Filangieri che lo porterà nel sentiero della criminologia che diverrà il suo interesse principale di studio e che coinvolgeva in pieno la dimensione etica e, per ciò stesso, educativa.

Proprio questa convinzione lo porta a considerare la libertà come un'entità che si alimenta con quell'energia viva e concreta che è la virtù. In questo senso non si può dire che la libertà ci può essere portata, perché non è un dono, ma è attingibile, sia pure provvisoriamente, con

¹⁹ Per una soddisfacente ricognizione cfr. gli *Orientamenti bibliografici*, in conclusione del presente lavoro.

il comportamento virtuoso che può arrivare a chiedere il sacrificio di sé.

È quanto regola il comportamento dei nostri rivoluzionari repubblicani che già, scegliendo la libertà, avevano anche scelto la via del massimo sacrificio.

Mario Pagano sa anche che senza educazione è impossibile scegliere consapevolmente quella via. E così scriveva alcuni anni addietro nei suoi *Saggi politici*:

*“All’interne cagioni, che rendono debole o potente un corpo civile, deesi principalmente rapportare la robustezza del corpo, il valore e la bontà dell’animo e l’acume dello spirito. Sì fatte qualità verranno comprese tutte sotto il capo dell’educazione. Avvegnaché deboli o robusti, coraggiosi o vili, virtuosi o depravati, còliti od ignoranti sieno gli uomini stessi, secondoché l’educazione medesima o gl’innalza ovvero li degrada”*²⁰.

Difficile dire, quindi, che i nostri rivoluzionari non fossero consapevoli di fallire: non avendo il popolo alcuna educazione, sapevano bene che non li avrebbe seguiti. E così sarà, più tardi, con i fratelli Bandiera, con Murat e con Pisacane.

Laureatosi in giurisprudenza, Pagano insegnò, per qualche anno, *Etica* alla Nunziatella, una piccola accademia dove aveva insegnato Genovesi stesso etica, mentre teneva anche la cattedra di *Economia e meccanica* all’Università. Pagano si impegnò, dopo l’insegnamento, per una decina di anni nell’avvocatura e questa esperienza forense lo avviò verso la criminologia che divenne il denominatore comune di tutti i suoi lavori.

Pagano mostrò sempre una geniale versatilità: scrisse tragedie, commedie cui dava un valore educativo, illudendosi che il suo illuminismo avrebbe potuto contribuire a fugare l’oscurantismo che affliggeva il popolo, e drammi lirici, poesie, testi di diritto penale, impostati sempre più con un metodo scientifico, come *Considerazioni sul processo criminale* del 1787, quando già da due anni era andato in cattedra di diritto criminale all’Università di Napoli e dove riprese il tema del terzo libro sul processo penale del saggio della *Scienza della legislazione* (1783) per onorare il maestro cui dedicò la tragedia *Gli esuli tebani* scritta nel 1782.

Tra il 1783 e il 1785, Pagano riuscì a far stampare il lavoro *Saggi*

²⁰ F. M. Pagano, *Saggi politici dei principii, progressi e decadenza delle Società*, (tra 1783 e 1792), Lugano, 1837, II ediz., Tomo II, Saggio V, cap. V, p. 186.

politici, diviso in sette parti che, secondo la filosofia di Vico, traccia le linee di una filosofia della storia. La stampa fu interrotta a causa di un catastrofico terremoto, nel 1783, in Calabria e terminata nel 1785.

Non essendo passata dall'*iter* censorio, l'opera fu sospettata e i censori l'accusarono, parlando del terremoto, di aver eluso il principio d'autorità. Al processo si salvò grazie a una difesa ben argomentata, appellandosi alla natura intesa come forza che è il lievito visto come continuo fermento del mondo umano che fa crescere la civiltà – e a questo punto si fermò la difesa perché il resto l'avrebbe di certo fatto condannare – secondo certe leggi che tutelano le libertà civili.

Come si vede, nei *Saggi politici* vi è un intreccio tra natura e storia che fa sì che il divenire proceda a salti non in continuità. Anche parlando dell'uomo, animale sociale, dice che parte da bisogni che sempre più si complicano e che perfeziona sempre più la sua base sociale e si scosta dalla animalità e approda alla socialità. Da questa situazione storica matura l'uomo cade schiavo di altri popoli, ed è qui che è necessaria la legge che fissa diritti e doveri.

Nel 1789 gli fu conferito l'incarico di “avvocato dei poveri” presso il Tribunale dell'ammiragliato e del consolato di mare. Un evento forse a seguito di un intervento di Pagano a difesa dei pescatori, in fermento contro un provvedimento dell'anno precedente che aboliva la tassa sul pesce, un'imposta con l'effetto di calmierarne il prezzo.

Poi, dal 1794, divenne giudice del medesimo Tribunale. Ma fu anche, in quello stesso anno, avvocato difensore nel primo importante processo politico celebratosi a Napoli, intentato contro i “rei di Stato”, imputati di cospirazione e congiura, sospettati di aderire a una società segreta, la Società patriottica fondata pochi mesi prima da Carlo Lauberg con finalità antimonarchiche e rivoluzionarie. Il processo si concluse con la condanna a morte di tre degli imputati e con ingenti pene per una cinquantina di altri.

Sullo stesso Pagano si addensarono, in quel processo i sospetti della monarchia, che conobbe sia la sua adesione alla Società patriottica, fondata nell'agosto del 1793 con dichiarate finalità di riforma e sciolta da pochi mesi, sia la precedente uscita della seconda edizione dei *Saggi politici* (1791-92), con veste più nettamente riformatrice.

Poi ecco la goccia che fa traboccare il vaso: già condannata dalla Chiesa in prima edizione, l'opera verrà messa all'*Indice* per empietà nel gennaio del 1795.

Denunciato nel 1795 per idee rivoluzionarie, Pagano fu arrestato

l'anno successivo con l'accusa di avere egli stesso fatto parte della società segreta, per l'affiliazione alla quale erano stati due anni prima condannati i pescatori-patrioti da lui difesi.

Furono anche proibiti i *Saggi politici*, che tuttavia continuarono a circolare clandestinamente e anzi in breve diventarono una sorta di Bibbia laica per i più politicamente impegnati. In assenza di risultanze obiettive a conferma del capo di imputazione, Pagano fu liberato dopo più di due anni di carcere ed espulso da Napoli nel febbraio 1798.

Riparò a Roma, ove era stata proclamata da poco la Repubblica; qui venne accolto trionfalmente e gli fu offerta la cattedra di *Diritto pubblico*. Pagano, esule, accettò la cattedra, purché lo stipendio gli garantisse solo il minimo per sopravvivere.

Caduta la Repubblica romana, fuggì a Milano e il 23 gennaio del 1799 scoppiò la rivoluzione a Napoli: egli rientrò immediatamente in città.

Già prima del suo arrivo fu scelto tra i membri del governo provvisorio da proporre per nomina al generale Championnet; poi, come uomo di legge di chiara fama divenne il presidente del Comitato di legislazione.

Dai primi di febbraio fino al maggio del '99 Pagano riesce a far discutere e approvare dal Comitato di legislazione e rendere operativi molti e importanti provvedimenti legislativi. Nel febbraio medesimo vengono aboliti i fecondomessi, per i quali i patrimoni feudali venivano trasmessi al primogenito impedendo la divisione e la diffusione della proprietà: già Gaetano Filangieri ne aveva, a suo tempo, sostenuto l'intralcio.

Dopo poco vengono abolite le servitù feudali, poi viene abolito il *testatico*, una "tassa sulla propria testa", cioè una tassa dovuta per il semplice fatto di esistere.

Fa abolire la tortura, la carcerazione segreta, tutte le tasse sul grano, sulla farina, sulla pasta e sul pesce, sugli alimenti popolari.

Fa inoltre discutere una riforma complessiva di tutto l'ordinamento giudiziario, e alcuni provvedimenti di questo riordino globale entrano subito in atto: viene provvisto, per esempio, di difesa legale chi non si può permettere un avvocato.

Avanza proposte di legge per la confisca dei beni dei nobili emigrati e per ridistribuire i beni confiscati. Come si vede, l'attività fatta e promossa da Pagano è infaticabile e tutta a favore degli umili.

Nel frattempo, il 1° aprile del 1799, comincia la presentazione al

Governo provvisorio del progetto di Costituzione. Il 5 giugno il Governo provvisorio deve emanare un decreto di chiamata alle armi dei patrioti perché si stanno avvicinando le armate reazionarie: truppe sanfediste, soldati inglesi e borbonici.

Pagano impugna anch'egli le armi e si dedica, con un nucleo di ufficiali francesi rimasti anch'essi, a resistere agli attaccanti, stipula una resa condizionata con borbonici e inglesi, un atto con una precisa validità formale.

Circa Pagano la condizione è quella di essere detenuto in attesa di giudizio sull'“Audace”, una nave inglese. Senza rispettare i patti sottoscritti tra le parti contraenti, Ferdinando IV, tornato a Napoli, fa prelevare Pagano dall' “Audace” e lo fa rinchiudere nel Maschio Angioino nella zona più buia e umida riservata ai criminali più pericolosi. Poi è trasferito al carcere della Vicaria e ai primi di agosto a Sant'Elmo.

Qui arriva il giudice, ma questi rifiuta di prendere atto delle dichiarazioni di Pagano e gli dice che la Corte lo odia e il popolo vuole la sua testa e che quindi è inutile che si difenda in quanto il suo destino è già segnato.

Pare che Pagano abbia risposto di auspicare che il popolo parlasse in prima persona piuttosto che attraverso suoi rappresentanti così falsi e disonesti, come il giudice che calpestava in quel momento la legge.

Pagano era il principale esponente di una commissione di cinque giuristi incaricata di stendere la Costituzione della Repubblica, compito assunto da Pagano in persona come accertato dalle ricerche di Mario Battaglini, giurista che ha dedicato la sua vita all'analisi della storia istituzionale della Repubblica del 1799²¹.

Vincenzo Cuoco, esponente dell'ala moderata della Rivoluzione napoletana, ha sostenuto – come ho ricordato – che la Costituzione fosse stata ricalcata su quelle francesi: egli scrisse che era “molto francese e poco napoletana”. Ciò non è del tutto vero.

Battaglini ha dimostrato che Pagano ha tenuto presente soprattutto la Costituzione francese del '93 e quella del '95, oltre alla Costituzione della Repubblica ligure del '97, nella convinzione storicamente fondata che quelle fossero le costituzioni più avanzate, da prendere come modello²².

²¹ Cfr. il già citato lavoro di M. Battaglini, *Mario Pagano e il Progetto di Costituzione della Repubblica napoletana*.

²² M. Battaglini, *Op. cit.*, pp. 29-35.

Del resto, lo stesso Pagano fa presente al Comitato di legislazione, sia per il “molto francese” sia per le innovazioni apportate²³ che, una volta “*adottata la costituzione della madre repubblica francese... egli è ben giusto, che da quella mano istessa, da cui ha ricevuto la libertà, ricevesse eziandio la legge, custode e conservatrice di quella. Ma considerando che la diversità del carattere morale, le politiche circostanze, e la fisica posizione delle nazioni richieggono necessariamente dei cangiamenti nelle costituzioni propone alcune modificazioni a quella della repubblica madre, e vi rende conto altresì delle ragioni che a ciò l’hanno determinato*”²⁴.

Comunque, caduta la Repubblica e sconfitta la rivoluzione, la costituzione non fu approvata e Pagano fu condannato a morte, come un criminale comune e giustiziato il 29 ottobre 1799²⁵.

²³ A proposito di innovazioni, che dimostrano che il Progetto di Pagano non fosse che una copia della Costituzione francese del 1796, oltre agli aspetti ricordati nel testo perché più incisivi a livello educativo, quali i Doveri dell’Uomo, la censura, il ruolo portante dell’educazione per costruire uno Stato di diritto, ricordo anche l’istituto dell’eforato. Gli efori sono un corpo che rientra nella colonna portante della magistratura, che esercitano poteri di vigilanza ben circoscritti. Pagano precisa anche i tempi di riunione, i tempi di rielegibilità, la non eleggibilità in altre cariche dei sei efori, che sono i supremi garanti della Costituzione e devono stare attenti a che nessun potere prevarichi sugli altri. È un organismo, frutto originale della riflessione e dell’esperienza giuridica di un uomo di legge come Mario Pagano, che vigila sull’equilibrio dei vari poteri. L’organismo, si legge in Antonio Gargano, “è completamente estraneo a tutta la tradizione delle tre costituzioni rivoluzionarie francesi” (cfr. Antonio Gargano: *Francesco Mario Pagano*, [www.iisf.it > scuola > pagano > pagano](http://www.iisf.it/scuola/pagano/pagano), letto il 28 gennaio 2021).

²⁴ M. Pagano, *Progetto di Costituzione della Repubblica Napolitana presentato al Governo Provvisorio dal Comitato di Legislazione*, cit., *Appendice*, p. III. Il *Progetto*, conservato nella biblioteca di Mario Battaglini, è stato riprodotto in copia anastatica e pubblicato nel libro dello stesso M. Battaglini, *Mario Pagano e il Progetto di Costituzione della Repubblica napoletana*, cit., *Appendici*, da p. 243 alla fine del testo, delle quali pp. 19 di *Dichiarazione dei diritti e doveri dell’Uomo* tutte in numero romano; infine 54 pp. in numeri arabi. Le 73 pagine furono stampate nella Stamperia Nazionale nel 1799. Circa la scrittura ho uniformato i riporti dal *Progetto e dalla Costituzione* in Times New Roman.

²⁵ Per la stesura del profilo di Mario Pagano mi sono servito degli scritti di M. Battaglini, *La rivoluzione giacobina del 1799 a Napoli*. Messina-Firenze, D’Anna, s. d. (ma 1973); M. Battaglini, *Mario Pagano e il Progetto...* cit.; De Pascale C., *Pagano, Francesco Mario, Il Contributo italiano alla storia del Pensiero – Filosofia (2012)*, letto il 25 gennaio 2021; Antonio Gargano, *Francesco Mario Pagano*, cit.; E. Lama (a cura), *Il pensiero pedagogico dell’Illuminismo*, Firenze, Giuntine-Sansoni, 1958, pp. 568-569. Per riferimenti più estesi cfr., comunque, gli “Orientamenti bibliografici”, in conclusione del presente articolo.

7. *Il Progetto di Pagano: una lettura “sub specie educationis”*

Come già ho accennato, Pagano intende valorizzare l'idea di libertà, mettendo il suo Progetto costituzionale sotto la sua insegna. È chiaro che l'occasione o, meglio, il *kairos* più eclatante è ciò che i Francesi erano riusciti a realizzare quanto tutta l'*intelligenza* meridionale sognava e carezzava da tempo, insieme al riscatto dalla secolare ignoranza dei contadini del Sud. Perché l'idea di libertà, affiancata da quella di uguaglianza e fraternità, forma un trinomio che, se attecchisce, garantisce il prosperare dell'educazione e della scuola. Erano gli insegnamenti di Antonio Genovesi e di Gaetano Filangieri che hanno formato illuministi come Cuoco e Pagano e tanti altri, tutti i rivoluzionari della Repubblica che sognavano di andare a braccetto con Madonna libertà, la bellissima donna che li affascinava, soprattutto perché non l'avevano mai vista e per costoro Libertà è scienza e educazione è poesia per i cuori.

Sentiamo cosa scrive Pagano nell'euforia del momento in cui la libertà c'è, portata dalle armi francesi, sì, ma che importa?, ora c'è per tutti perché siamo tutti fratelli e tutti uguali, purché ce la sappiamo meritare:

“Una costituzione che assicuri la pubblica libertà, e che slanciando lo sguardo nella incertezza de' secoli avvenire, guardi a soffocare i germi della corruzione e del dispotismo, è l'opera più difficile a cui possa aspirare l'arditezza dell'umano ingegno... le antiche repubbliche le più celebri e sagge ne supplirono in più cose la mancanza colla purità de' costumi e colla energia dell'animo, che ispirò loro una sublime educazione. Gran passi avea già dati l'America in questa, diremo, nuova scienza, formando le costituzioni de' suoi liberi Stati. Novellamente la Francia, che ha contestato straordinario amore di libertà con prodigi di valore, ha data fuori altresì una delle migliori costituzioni che si siansi prodotte finora”²⁶.

Da questa “nuova scienza”, come la chiama Pagano, dalla libertà, dipende il perfezionamento di tutte le nostre potenzialità. Ciò significa che senza la libertà non ci può essere educazione, quella attività che permette all'uomo di diventare padrone di sé, perché è abituato a fare uso della ragione che esprime opinioni, pensa, resiste all'oppressione e regola il *conatus sese conservandi* che ha la sua natura così come

²⁶ M. Pagano, *Progetto di Costituzione...*, cit., p. III ,

regola gli input che la stessa natura gli dà per andare sempre più avanti, migliorarsi, trasformarsi.

Il trinomio libertà, ragione e natura postula l'educazione e la scuola perché queste forze aiutino l'uomo a crescere nell'unità di mente e corpo, ragione e natura, un sinolo che se non è sorvegliato, curato e spinto ad andare oltre a ciò che c'è, con tutta libertà di movimento e di testa c'è il pericolo che il soggetto sprechi le potenzialità naturali che se non coltivate si disperdono.

A me sembra che Pagano si mostri un vero educatore: attento, premuroso affinché il soggetto non perda ma anzi si concentri nello sforzo di realizzare i suoi pensieri conoscitivi e trasformativi, misurando le forze, psichiche e fisiche di quel sinolo indissolubile cui accennavo prima.

7.1. Il ruolo importante dell'educazione

Quanto ho detto non è altro che la resa esplicita di ciò che Pagano accenna nel brano che riporto, ovviamente interpretandolo, e che sostiene senza ombra di dubbio la necessità dell'educazione e della scuola se vogliamo che si costruisca, si conservi e migliori uno Stato di diritto senza il quale non è possibile nessun cammino spedito verso la civiltà.

“La libertà, la facoltà di opinare, di servirsi delle proprie forze fisiche, di manifestare i propri pensieri, la resistenza all'oppressione, sono tutte modificazioni del primitivo dritto dell'uomo di conservarsi quale la natura lo ha fatto, e di migliorar se stesso come la medesima lo sprona.

La libertà è la facoltà dell'uomo di valersi di tutte le sue forze morali e fisiche come gli piace, colla sola limitazione di non impedir agli altri di far lo stesso. Questo dritto si confonde con quello primitivo. Perciocché quando l'uomo viene impedito di far uso delle sue facoltà, egli non si conserva nello stato suo naturale. Le facoltà paralizzate dalla violenza sono nulle, e l'uomo schiavo è l'uomo deteriorato.

Potendo l'uomo valersi di tutte le sue facoltà, può far uso della principale, ch'è la sua ragione, in tutti i modi ed in tutta l'estensione. E perciò può aversi quelle opinioni che più gli sembrano vere. La sola limitazione dell'esercizio della facoltà di pensare sono le regole del vero. La tirannia che inceppa gli spiriti, è più detestabile di quella che incatena i corpi.

*Poiché l'uomo ha la facoltà di valersi dell'azione del suo corpo; poiché è per natura stabilito che le idee e le volizioni determinano il moto del corpo; il dritto di manifestare le sue opinioni e volizioni con la voce, colla parola, coi segni, o colla scrittura, è conforme all'ordine della natura*²⁷.

7.2 Diritti, doveri e educazione

Pagano dà una struttura del tutto nuova alla comunità, come mette in evidenza Battaglini, che scrive: “Egli, infatti, distingue accanto ai *Diritti dell'Uomo* (che sono quelli propri della ‘umanità’...o, in altro senso, quelli ‘naturali’) i *Diritti del Cittadino* (che riguardano i rapporti del singolo con la società statale) e i *Diritti del Popolo* (che riguardano la sovranità insita non nel sovrano o in uno qualsiasi dei poteri che solo la esercitano, ma nella collettività che vive e lavora e lotta entro i confini dello Stato)”²⁸.

Questa parte sui diritti, sia pure ispirata “dalle tre costituzioni francesi del 1791, 1793, 1795, subisce, ad opera del Pagano, una struttura del tutto nuova”²⁹, che distingue, come detto, varie qualifiche dei diritti.

La parte sui doveri è completamente nuova e ispirata a un principio che viene da Antonio Genovesi (1713-1769), cioè dal pensiero illuministico napoletano del ‘700.

Tuttavia, i doveri che Pagano inserisce nel suo Progetto di Costituzione non derivano dalla costituzione termidoriana francese del ‘95, ma, come sopra detto, dalla concezione che Antonio Genovesi (1713-1769), di cui era stato allievo, tratta nella *Diceosina* (1766). L'uomo, considerato nella sua interezza di anima e corpo è, sì, un cittadino di uno Stato libero, ha dei diritti ma, proprio per la sua natura morale, è anche portatore di doveri: una concezione che parte proprio dalla dignità dell'uomo come portatore di istanze morali.

Pagano, quindi, vede che nella Costituzione è necessario che ci sia una sezione importante sui doveri che sono anch'essi tripartiti: doveri dell'uomo, doveri del cittadino, doveri de' pubblici funzionari.

Egli così scrive circa i primi:

²⁷ M. Pagano, *Progetto di Costituzione...*, cit., pp. IV-V.

²⁸ M. Battaglini, *La rivoluzione giacobina del 1799 a Napoli*, cit., p. 67. Il saggio ha una robusta serie di brani antologici sulla rivoluzione del 1799.

²⁹ *Ibidem*.

*“Dal medesimo principio della somiglianza e uguaglianza di natura abbiamo fatto scaturire tutti i doveri dell’uomo. Essendo gli uomini tutti simili ed uguali ciascuno si deve, nei versi dei suoi simili, comportare come verso di sé, se gli è pur vero che siano simili i rapporti dell’essere stesso verso degli esseri simili. Il fondamentale dovere, base di ogni morale, è che ciascuno sia verso gli altri affetto come è verso di se stesso”*³⁰.

Ecco, quindi, che *“I doveri dell’uomo sono obbligazioni o sia necessità morali, che nascono dalla forza morale di un principio di ragione”*³¹.

Non è da dimenticare che la ragione dà forza morale che impone gli ultimi due doveri dell’uomo: *“È sacro dovere dell’Uomo di alimentare i bisognosi”* e ancor più difficile quello successivo: *“È obbligato ogni Uomo d’illuminare e di istruire gli altri”*.

In questi due articoli, 19 e 20, Pagano riesce a unire due doveri che esprimono la carità cristiana e la saggezza pagana per bocca di un adagio di Platone che dice: *“Se a un uomo che ha fame gli regali un pesce lo sfami per un giorno, ma se gli insegni a pescare lo sfami per tutta la vita”*.

Ne consegue che i *Doveri del Cittadino* traggono origine dal fatto che *“la società vien composta dall’aggregato delle volontà individuali. Quindi la volontà generale, o sia la legge, deve dirigere le volontà individuali”*³².

L’ultimo oggetto della tripartizione dei doveri è quello che riguarda i Doveri de’ pubblici funzionari, due norme deontologiche, tra le quali spicca, a mio avviso, la seconda: *“Ogni pubblico funzionario deve consecrar se stesso, il suo ingegno, la sua fortuna e la sua vita per la conservazione e pel vantaggio della Repubblica”*³³: ciò dà al pubblico funzionario un’aura sacra³⁴ che richiama il compito che assolve nella comunità protestante il soggetto investito col sacerdozio, come, del resto, tutti altri.

7.3 I tre poteri dello Stato di diritto cui Pagano non osa aggiungere il quarto

³⁰ M. Pagano, *Progetto di Costituzione...*, cit., p. VI.

³¹ *Ibidem*, p. XVIII.

³² *Ibidem*, p. VII.

³³ *Ibidem*

³⁴ Tant’è vero che li chiama *“Sacerdoti della Patria”*, *Ibidem*.

Un altro punto fondamentale è quello che riguarda i quattro poteri dello Stato di diritto che, ovviamente, Pagano riprende da Montesquieu che parla di tre poteri, Parlamento, Governo e Magistratura³⁵, a cui io ho aggiunto il quarto potere, il Sistema scolastico, senza il quale non avrebbero vita gli altri. Inoltre, Pagano assegna, direttamente o meno, delle responsabilità all'educazione e alla scuola che impongono di attribuire al problema della formazione un ruolo di colonna portante come gli altri tre poteri, che hanno, peraltro, un posto visibilmente primario nel *Progetto* di Pagano.

Purtroppo per i compiti che Pagano pensa possa assolvere, troppo esigue sono le attenzioni che dedica alla scuola, alla quale, peraltro, spetta di diffondere l'educazione in un Paese che, Repubblica o Regno che fosse stato, era pieno di miserabili straccioni, taluni addirittura criminali armati, perché con loro, i *lazzari*, re Ferdinando si sentiva più sicuro, la polizia borbonica chiudeva un occhio o, meglio, tutti e due.

E anche se, per assurdo, la Repubblica avesse potuto resistere e la Costituzione fosse stata approvata avrebbe avuto, comunque, questa caterva di zavorra, sediziosa e ignorante, senza mezzi per aiutarli a cambiare, per riuscire a trovare piacere per gli studi di cui la Repubblica aveva previsto solo scuole, peraltro, pochissime in un sistema scolastico inesistente.

Eppure, è vero, tante sono le volte che nella Costituzione sono citati i termini *educazione*, *istruzione* e *scuola*, almeno cinquantaquattro volte. Sufficienti, almeno stante il modo con cui sono citati, per affidar loro un ruolo decisivo per essere colonna portante per la costruzione dello Stato. Tuttavia, per quanto sognatore e amante degli ideali, Pagano sa restare con i piedi per terra e assegna all'educazione un ruolo del tutto virtuale perché a livello pratico del tutto insufficiente per poterlo far funzionare come sistema formativo: sostanzialmente l'unico mezzo più abbondante erano i catechismi della Repubblica, libretti ideologici di nulla operatività didattica, da leggere, da parte di maestri, ai ragazzi inquadri nei campi di Marte³⁶.

³⁵ Cfr. il Titolo V sul Potere legislativo, il Titolo VI sul Potere esecutivo e il Titolo VIII sul Potere giudiziario della Costituzione, in M. Battaglini, *Il Progetto di Costituzione...*, cit.

³⁶ Il Titolo X della Costituzione di Pagano è dedicato a *Della educazione ed istruzione pubblica*. Si tratta di 16 articoli sui 414 totali della Costituzione che s'affida alla scuola paterna (art. 297), ben sapendo quali erano le condizioni della famiglie povere.

7.4 L'educazione nel Progetto

Ma vediamo come Pagano ne parla nel Progetto.

Circa il ruolo assegnato all'educazione Pagano già parla, nell' *incipit*, dell'importanza che ebbe nelle antiche repubbliche “*una sublime educazione*”³⁷.

Parlando della censura³⁸, altro aspetto non presente nella Costituzione francese, si legge: “*La censura, più che spegnere il male, deve prevenirlo. Fondare i buoni costumi è il metodo più proprio per estirpare i corrotti. Quindi ella deve invigilare sulla privata e pubblica educazione*”.

In un passo successivo, Pagano si spinge più avanti:

“*...Le leggi dell'educazione debbono esser sempre relative alla costituzione, come eziandio le altre leggi tutte, civili, criminali, e particolarmente di quelle che riguardano l'educazione, convien che formino parte integrale della costituzione. Essa deve contenere i germi dell'intera legislazione, e deve rassomigliare il tronco dell'albero da cui sbocciano i rami, che sono segnati nei suoi nodi. Vi sono delle leggi civili, criminali ed amministrative immediatamente connesse alla costituzione, da cui non possono distaccarsi, senza che essa vacilli; non altrimenti che un edificio è necessitato a crollare ove si atterri quel muro che lo attacca alle vicine fabbriche... Per sì fatta ragione eziandio nella costituzione convien dispiegare i principii della pubblica educazione*”³⁹.

Andando avanti, si rafforza sempre più il ruolo dell'educazione come salvaguardia del bene della Repubblica. E così scrive Pagano:

“*La costituzione per tanto deve innalzare un argine altissimo contro la corruzione dei costumi non meno, che contro l'eccessivo potere de' funzionarii. Cosa che non si può altrimenti conseguire se non per mezzo dell'educazione e delle istituzioni repubblicane*”⁴⁰.

E quando arriva allo spinoso problema delle elezioni, dove si trova

³⁷ M. Pagano, *Progetto di Costituzione...*, cit., p. XI.

³⁸ La censura cerca di porre rimedio alla cattiva educazione che spinge a vivere “*poco democraticamente, cioè da dissoluto o voluttuoso, darà una cattiva educazione alla sua famiglia, userà dei modi superbi ed insolenti e contro l'eguaglianza; sarà dai censori privato del dritto attivo o passivo di cittadinanza, secondo la sua colpa*”(art.314).

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem*, p. XII.

costretto a riconoscere che gli uomini, dal punto funzionale, non sono tutti uguali e, quindi, a indicare i criteri di scelta, Pagano ricorre all'educazione nelle sue articolazioni di istruzione e di qualità degli studi per avere in mano i requisiti che i cittadini aspiranti eleggibili o elettori debbono avere e così scrive:

“Quindi la legge deve prefinire le qualità morali del cittadino che può essere eletto. Ella deve stabilire quale educazione, quali studi ed esercizi si richieggono nel cittadino eleggibile. Il dritto di eleggere può essere più esteso di quello di essere eletto, richiedendosi minore ingegno per discernere l'ingegno altrui, che per amministrare la repubblica. Per la qual cosa abbiamo individuato un poco più esattamente le qualità e l'educazione del cittadino eleggibile, affidandone a' censori l'ispezione e la cura”⁴¹.

E in più, colui esaminato per essere eleggibile *“... deve aver compiuto un corso di studi nelle pubbliche scuole, e deve aver ricevuto l'educazione fisica e morale che la legge stabilisce. Deve inoltre aver trascorse le minori magistrature, tirocinio e prove per le maggiori. E deve di più non esser mai stato notato dal corpo censorio”⁴².*

Mi sembra che le citazioni riportate sorreggano a sufficienza il proposito di fare dell'educazione una colonna portante dello Stato di diritto. È questa un'operazione che Pagano non fa esplicitamente anche perché l'educazione, l'istruzione e la scuola, perlomeno a livello di fruizione pubblica, sono in quella temperie culturale e specie nel Mezzogiorno, di una fragilità indescrivibile e senza una tradizione di alto valore come la colonna della magistratura, sorretta da livelli di istruzione superiore a livello privato e universitario⁴³ dello Stato a cominciare da Carlo III di Borbone, da quando dal 1730 prese il via il Regno di Napoli.

8. Conclusione

Insomma, la Costituzione di cui Mario Pagano fu il principale estensore, nonostante alcune ombre, quali la divisione dell'elettorato in due categorie degli eleggibili e degli elettori in una Repubblica che dice di avere il suo punto di forza sull'uguaglianza di tutti gli uomini.

⁴¹ *Ibidem*, p. 13.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ L'Università si occupava della formazione di studiosi di lingue classiche, filosofia e diritto.

Eppure per infrangere una simile solenne affermazione e, forse, per superare l'*impasse* si avvale, come una nemesi maledetta, di criteri che attingono all'educazione che avrebbe dovuto, di principio, essere più curata e avviata a una vera strutturazione come sistema formativo.

Così, Pagano conclude la sua presentazione:

*“Cittadini rappresentanti, son queste le considerazioni sopra i pochi cambiamenti fatti alla costituzione della repubblica madre, che il comitato di legislazione vi propone. Ponderatele col vostro eletto ingegno, esaminatele colla vostra alacre attenzione, adottatele o rigettatele, secondo che il bene della Patria lo richiede”*⁴⁴.

Ma l'uomo e lo studioso Pagano si rende conto, evidentemente, di non poter fare di meglio in un mondo in cui vive che, invece di cercare le strade per illuminare quelle ombre, facendo tesoro delle innovazioni educative che proponeva la sua Costituzione, preferì scegliere un esito tragico come quello della Repubblica napoletana del '99.

Orientamenti bibliografici

Aquarone Alberto, D'Addio Mario, Negri Guglielmo, *Le Costituzioni italiane*, Milano, Edizioni Comunità, 1958

Astòre Francesco Antonio, *Catechismo Repubblicano In Sei Trattenimenti a forma di dialoghi*, 1799, a cura di Leonardo Puma, Manduria, Piero Lacaïta, 2003

Azzinnari Marina (a cura di), *La Repubblica napoletana. Memoria e mito*, Napoli, Gaetano Macchiaroli, 1999

Battaglini Mario, *La rivoluzione giacobina del 1799 a Napoli*, Messina-Firenze, D'Anna, (s.d.) (ma 1973)

Battaglini Mario (a cura di), *Il Monitore Napoletano 1799*, Napoli, Guida, 1974

Battaglini Mario, *La Repubblica napoletana. Origini, nascita, struttura*, Roma, Bonacci, 1992

Battaglini Mario, *Mario Pagano e il Progetto di Costituzione della Repubblica napoletana*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1994

Consiglio Alberto, *La rivoluzione napoletana del 1799. Fine di un regno*, Milano, Rusconi, 1998

Croce Benedetto, *La rivoluzione napoletana del 1799. Biografie, racconti e ricerche*, Bari, Laterza, 1926

Croce Benedetto, *Storia del regno di Napoli*, Bari, Laterza, 1943

Croce Benedetto, *La riconquista del Regno di Napoli, 1799. Lettere del Cardinal Ruffo, del Re, della Regina e del Ministro Acton*, Bari, Laterza, 1943

Cuoco Vincenzo, *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799*, (Milano, 1801), Firenze, Vallecchi, 1926

De Felice Renzo, *Italia giacobina*, Napoli, ESI, 1965

De Pascale C., *Pagano, Francesco Mario, Il Contributo italiano alla storia del Pensiero – Filosofia* (2012)

⁴⁴ M. Pagano, *Progetto di Costituzione...*, cit., p. XV.

- Forgione Mario, *Eleonora Pimentel Fonseca*, Roma, Newton & Compton, 1999
- Forgione Mario, *Luisa Sanfelice*, Roma, Newton & Compton, 1999
- Gargano Antonio, *Francesco Mario Pagano*, www.iisf.it › scuola › pagano › pagano
- Genovesi Antonio, *Della Diceosina o sia della filosofia del giusto e dell'onesto dell'Abate Antonio Genovesi*, Venezia, Modesto Fenzo, 1799
- Ghisalberti Carlo, *Le Costituzioni "giacobine" (1796-1799)*, Milano, Giuffrè, 1973
- Lepre Aurelio, *Storia del Mezzogiorno nel Risorgimento*, Roma, Editori Riuniti, 1969
- Lerra Antonio, *Onofrio Tataranni Catechismo nazionale pel cittadino Progetto di cultura politica e ruolo dell'antico*, Manduria, Piero Lacaíta, 2010
- Macciocchi Maria Antonietta, *Cara Eleonora. Passione e morte della Fonseca Pimentel*, Milano, Rizzoli 1993
- Macciocchi Maria Antonietta, *L'amante della rivoluzione. La vera storia di Luisa Sanfelice e della Repubblica napoletana del 1799*, Milano, Mondadori, 1997
- Orefice Antonella, *La Costituzione della Repubblica Napoletana del 1799*, in "Nuovo Monitore Napoletano", periodico mensile, 21 gennaio 2019
- Pagano Francesco Mario, *Saggi politici dei principii, progressi e decadenza delle Società*, (tra 1783 e 1792), Lugano, 1837, II ediz., 2 voll.
- Palma Luigi, *Le Costituzioni dei popoli liberi*, Torino, UTET, 1895
- Perrone Clodomiro, *Storia della Repubblica Partenopea del 1799 e vite de' suoi uomini celebri*, Napoli, s.e., 1860
- Petraccone Claudia, *La rivoluzione napoletana del 1799*, in "Studi Storici", Anno 26, No. 4, 1985, pp. 929-936
- Rao Anna Maria (a cura di), *Napoli 1799 fra storia e storiografia*, Napoli, Vivarium, 2002
- Repubblica Napoletana*, it.wikipedia.org. > wiki > Repubblica _ Napoletana_ (1799)
- Rodolico Niccolò, *Il popolo agli inizi del Risorgimento nell'Italia meridionale*, Firenze, Le Monnier, 1926
- Serrao de' Gregori F., *La Repubblica partenopea e l'insurrezione calabrese contro i francesi*, Firenze, Novissima, 1924, 2 voll.
- Striano Enzo, *Il resto di niente. Storia di Eleonora de Fonseca Pimentel e della rivoluzione napoletana del 1799*, Milano, Rizzoli, 2001, 2004
- Tedeschi Augusto, *Il pensiero filosofico e sociale di Mario Pagano e le sue concezioni giuridiche fondamentali*, Milano, Giuffrè, 1948
- Venturi Franco, *Settecento riformatore*, Torino, Einaudi, 1984, vol. IV
- Venturi Franco (a cura di), *Illuministi italiani tomo V Riformatori napoletani*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1962

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XIV, n. 14, Gennaio – Giugno 2021, pp. 31-54

La educación en España durante el franquismo (1936-1975) (III): del desarrollo tecnocrático al tardofranquismo

Pablo Celada Perandones

Superada la fase de autarquía, mediado ya el siglo XX, en los años que precedieron al desarrollismo, las iniciativas de renovación pedagógica acompañaron a la salida del aislamiento en que había quedado sumido el país y abrían un nuevo ciclo. La España tecnocrática, con el objetivo de modernizar la economía y la cultura en el horizonte, incorpora aires de renovación pedagógica para aventar la tradición escolar arcaizante, ampliando la escolaridad obligatoria e implementando el nuevo orden tecnoeconómico, propiciando así una mejora general en las condiciones de vida de la sociedad española.

Once Spain had moved beyond the autarchy phase, in the years preceding developmentalism during the mid XXth century, pedagogical renovation initiatives accompanied the country's emergence from the isolation into which it had been plunged giving way to a new phase. Technocratic Spain, with the goal of modernizing the economy and culture, included expressions of pedagogical renovation to overcome the archaizing school tradition, expanding compulsory schooling and implementing the new techno-economic order, thus bringing about a general improvement in the living conditions of Spanish society.

Palabras clave: desarrollismo, tecnocracia, tardofranquismo, Ley General de Educación, eclosión escolar

Key-words: developmentalism, technocracy, late Francoist, General Educational Law, school exclusion

1. Presentación

Con el subtítulo *del desarrollo tecnocrático al tardofranquismo* se aborda la tercera parte de la trilogía titulada *La educación en España durante el franquismo (1936-1975)*, cuyos sendos precedentes han visto la luz en esta misma publicación¹. Partiremos de los ecos

¹ Pablo Celada Perandones, *La educación en España durante el Franquismo (1936-1975) (I): guerra civil, niveles educativos, represión y depuración ideológica,*

resonantes de un periodo autárquico que todavía se desenvuelve en los cánones del nacional-catolicismo, para adentrarnos a continuación en los planes del desarrollismo, los cuales ocupan la época tecnocrática, para desembocar en los últimos años de la década de 1960, antesala de los años conocidos como tardofranquismo, una etapa ciertamente breve que –avanzamos– será tratada en una nueva entrega.

Así pues, superada la fase de autarquía, con su envolvente nacionalcatolicismo, la remodelación del gobierno en 1951 redujo la influencia del llamado *banco azul* e incorporó a algunos católicos y técnicos más abiertos a la necesaria modernización de la economía y de la cultura. El ministerio de Ruiz Giménez reanimó algo el panorama educativo en 1953 con la Ley de construcciones escolares, que daría origen al plan quinquenal de 1956, y la promulgación de los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, que trataban de pautar el contenido de la actividad escolar, hasta entonces abandonada a la libertad de maestros y maestras. La prudencia de Adolfo Maillo, nombrado mentor por el propio ministro, le hizo advertir en el texto introductorio el temor a que un excesivo prurito de originalidad e innovación pudiera encontrar resistencias en la tradición escolar arcaizante, y a postular en consecuencia un razonable “realismo” en las reformas que se proponían².

La década de 1950 significó para el franquismo el fin de su aislamiento en el concierto político internacional: el reconocimiento de la dictadura por parte de los países capitalistas vencedores de la II Guerra Mundial, su progresiva aceptación en los organismos internacionales, así como el abandono de la política autárquica con la pérdida de la influencia de Falange y la aplicación de medidas liberalizadoras propiciaron un destacable crecimiento de la situación económica, traduciéndose en una mejora general de las condiciones de vida en la realidad del país. Con todo, los años que precedieron al

“SPES. Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia. Suppl. di ‘Ricerche Pedagogiche’”, 9, gennaio-giugno 2019, pp. 43-69, disponible en: http://www.spes.cloud/stampa_singoli_capitoli_riviste/rivista2019_1/5.%20Celada%20Perandon.pdf; *La educación en España durante el Franquismo (1936-1975) (II): primer franquismo, autarquía y nacional-catolicismo*, “SPES. Rivista della...”, 13, ottobre-dicembre 2020, pp. 39-69, disponible en: http://www.spes.cloud/stampa_singoli_capitoli_riviste/rivista2020_3/4.%20Celada%20-%20F.pdf.

² MEN, *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEN, 1953, p. 9.

33 - *La educación en España durante el franquismo (1936-1975) (III): del desarrollo tecnocrático al tardofranquismo y la eclosión escolar*

desarrollismo no hicieron otra cosa que “prolongar la historia sin cambiarla”, como advirtió Madariaga³, pero el ámbito educativo no iba a ser una excepción en una época de intensa actividad, fruto de los vientos de cambio que comenzaban a soplar en la sociedad española, pues las iniciativas de renovación pedagógica acompañaron a la salida del aislamiento y abrían un nuevo ciclo.

En efecto, el siguiente decenio representó el desarrollo definitivo que haría de España una economía desarrollada, el surgimiento de una clase media que repercutió positivamente en la bonanza económica a través del consumo interno y una sociedad más permeable a los aires de modernidad y libertad que llegaban del exterior. El Régimen percibió cierta apertura dando entrada a los tecnócratas responsables del cambio y progreso económico, y con ello consolidó a los sectores más reformistas. A raíz de los acontecimientos que se estaban viviendo, los planes educativos experimentaron cambios a fin de poder responder a las nuevas necesidades y a las transformaciones que se empezaban a producir en la sociedad, teniendo un protagonismo cada vez más visible la formación de la mujer encaminada al mercado de trabajo⁴.

La España tecnocrática, que se moderniza al hilo del desarrollo y la industrialización, da paso a una nueva escuela, iniciando una ola expansiva de la enseñanza obligatoria, que amplía su duración hasta los 14 años, incorporándose a ciertas corrientes pedagógicas innovadoras que implementan el nuevo orden tecno-económico y que no eran incompatibles con la dogmática del Régimen; mudanzas que van a dar al traste con el neoarcaísmo educativo de la posguerra, revisado en parte por la tímida apertura que comportaron las mentadas reformas iniciadas en 1953.

Los sucesivos gobiernos tecnocráticos, incluso durante el tardofranquismo, desplegaron aún más la lógica de renovación de las

³ Salvador de Madariaga, *España. Ensayo de historia contemporánea*, Madrid, Espasa-Calpe, 1975, p. 525.

⁴ Magis Iglesias, *Fuimos nosotras. Las primeras parlamentarias de la democracia*, Madrid, Debate, 2019; Julia Varela Fernández, Pilar Parra Contreras y Alejandra Val Cubero, *Memorias para hacer camino: relatos de vida de once mujeres españolas de la generación del 68*, Madrid, Morata, 2016; M^a Luisa Maillard, *Asociación Española de Mujeres Universitarias (1920-1990)*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1990; Sara Ramos Zamora (Ed.), *Entre lo público y lo doméstico. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1970)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2016.

estructuras económicas, sociales y educativas, sin afectar por ello a la naturaleza del Régimen, que siguió pautas autoritarias hasta su extinción. Este último periodo corresponde al ciclo tecnocrático del franquismo y afectó a todo el tracto desarrollista de los 60 y principios de los 70. La nueva etapa ejemplifica bien el ensayo de una estrategia modernizadora de la educación sin democracia, esto es, la salida de un sistema arcaizante hacia formas nuevas de organización de la educación acordes en parte con las expectativas económicas y sociales de la época. La progresiva incorporación del país a la dinámica de las sociedades industriales era incompatible con la subsistencia de un sistema tan obsoleto como el mantenido en las décadas anteriores. Las nuevas expectativas no solo generaron demandas educativas sino también una cultura escolar más sensible a las renovadas formas de sociabilidad que emergían en el horizonte de la vida cotidiana y a los cambios científico-técnicos y pedagógicos de los nuevos tiempos⁵. En pocas palabras, la cultura escolar tenía que abandonar su arcaísmo y acercarse a los mismos criterios de eficiencia y modernidad que eran normales en la sociedad industrial.

Este proceso de innovación, que se abrió con los tímidos cambios de los 50, siguió en los 60 con las iniciativas que acompañaron a los sucesivos planes de desarrollo y desembocó en la reforma de los 70 – Ley General de Educación–, que aspiraba a constituirse en una revisión del sistema educativo en todos sus niveles con orientaciones pedagógicas que contrastaban con la cultura establecida. La crisis económica subsiguiente al inicio del proceso reformista y las contradicciones del tardofranquismo dieron al traste con aquella experiencia modernizadora, que algunos han querido relacionar con el regeneracionismo en su visión conservadora, identificable con el “conservadurismo español más logrado”, reformismo “desde arriba” sin participación⁶.

⁵ Agustín Escolano Benito, *Las culturas escolares en el último medio siglo*, en Agustín Escolano Benito (Ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 267-287, especialmente 276-277.

⁶ Manuel de Puellas, *Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970*, “Revista de Educación”, nº extraor., 1992, pp. 28-29.

2. *Desarrollo tecnocrático*

La crisis de los últimos años de la década de 1950 augura un cambio de rumbo hacia el modelo tecnocrático, que supone ciertos visos de modernización del Estado y un intento por eludir las consecuencias derivadas de la libertad política implantando en su lugar la libertad económica. Se perfila así una nueva ideología – relevo de la Falange por el *Opus Dei* – que defiende nuevos valores, aunque subsiste el autoritarismo y no varía el sustrato del Régimen⁷. El crecimiento económico va a producir un cambio radical en la estructura de la sociedad española, mas la incapacidad del Estado para responder a las demandas sociales propiciarán notables desajustes, cuya manifestación más ostensible es la conflictividad social⁸, la cual, por lo que toca a la educación, confluye en la explosión escolar, a la que la Administración educativa no responde suficientemente, apareciendo en la década siguiente el fenómeno de los conflictos escolares⁹. En efecto, comienza lentamente la recuperación económica, iniciándose el proceso de industrialización, lo que conlleva cierta apertura al exterior. Surgen, simultáneamente, los primeros brotes de oposición, destacando la protesta universitaria de febrero de 1956, manifestada en la inquietud estudiantil contra el Sindicato Español Universitario (SEU) y en apoyo de un sindicato democrático independiente¹⁰, revueltas cuyo impacto social trascendió

⁷ Feliciano Montero y Joseba Louzao, (Eds.), *Catolicismo y franquismo en la España de los años cincuenta. Autocríticas y convergencias*, Granada, Comares, 2016.

⁸ Miguel Á. del Arco Blanco y Claudio Hernández Burgos (Ed.), “*Esta es la España de Franco*”. *Los años cincuenta del franquismo (1951-1959)*, Zaragoza, Publicaciones Universidad de Zaragoza, 2020.

⁹ Eduardo González Calleja, *Rebelión en las aulas: un siglo de movilizaciones estudiantiles en España (1865-1968)*, “*Ayer*”, 59, 2005, pp. 21-49.

¹⁰ David Jato Miranda, *La rebelión de los estudiantes. Apuntes para una historia del alegre SEU*, Madrid, Edición del autor, 1975; Miguel Á. Ruiz Carnicer, *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965. La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*, Madrid, Siglo XXI, 1996; Ricardo Montoro Romero, *La Universidad en la España de Franco (1939-1970). Un análisis sociológico*, Madrid, CIS, 1981; Gregorio Valdelvira González, *La oposición estudiantil al franquismo*, Madrid, Síntesis, 2006; Elena Hernández Sandoica, Miguel Á. Ruiz Carnicer y Marc Baldó Lacomba, *Estudiantes contra Franco (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2007.

los recintos académicos, propiciando la caída de los ministros del Movimiento – Raimundo Fernández Cuesta – y de Educación – Joaquín Ruiz Giménez –, éste sustituido por un antiguo colaborador de Ibáñez Martín, Jesús Rubio García-Mina (1956-1962), y aquel por José Luis Arrese.

El nuevo ministro de Educación Nacional, navarro de ascendencia, catedrático de Derecho Mercantil, que continúa la etapa de tránsito y apertura iniciada por su predecesor hacia nuevos modelos educativos mejor ajustados a las necesidades que el orden tecnoeconómico demandaba, a la nueva imagen que el Régimen quería ofrecer al exterior y a otros factores relacionados con la evolución interna del sistema, centra su actividad en la enseñanza primaria y en la técnica.

Por estos años, gracias al buen hacer del diplomático Pedro Cortina Mauri, España se incorpora a algunos organismos internacionales e inicia nuevas relaciones exteriores, tras su presencia en la UNESCO (1952) y Naciones Unidas (ONU) en 1955, con su anexión a la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1956, al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional (FMI) en 1958, año en que recibe la visita del presidente estadounidense Dwight D. Eisenhower –cuyo país contaba con Embajada en Madrid desde 1951–, a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 1961, e inicia el año siguiente conversaciones y tímidas negociaciones con la Comunidad Económica Europea (CEE). La inserción progresiva en éstas y el respaldo que el Régimen recibe de los Estados Unidos y el Vaticano cierran en cierto modo el aislamiento autárquico y abren una nueva etapa¹¹.

En otro orden y perspectiva, se deben considerar los cambios ministeriales producidos en 1957 entrando a formar parte del Gobierno dos miembros del *Opus Dei*, Alberto Ullastres y Mariano Navarro Rubio, al frente de los Ministerios de Comercio y Hacienda, respectivamente, que estaban complementados por Laureano López Rodó, otro miembro de la Obra, cabeza visible de la Secretaría General Técnica de la Presidencia del Gobierno. La labor de esta terna

¹¹ G. Ossenbach y A. Martínez Boom, *Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950-1970)*, “Paedagogica Historica”, 47.5, 2011, pp. 679-700; Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, *Estados Unidos, ¿soporte del franquismo o germen de la democracia?*, en Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, Ricardo Martínez de la Guardia y Rosa Pardo Sanz (Eds.), *La apertura internacional de España. Entre el franquismo y la democracia (1953-1986)*, Madrid, Sílex, 2016, pp. 263-307.

fue la que impulsó el cambio en la política económica al propiciar la apertura y un mayor grado de integración con las economías americanas y europeas, pues con ellos llegó la estabilización económica. El Plan de Estabilización, aprobado por decreto-ley de 21-07-1959¹², contaba entre sus objetivos con sentar las bases para un desarrollo económico equilibrado e iniciar una mayor integración con otras economías, y supuso acabar con el intervencionismo y dar paso a la libertad económica.

Pues bien. Conviene, en primer término, enlazando con lo dicho *ut supra* sobre el desfase escolar, tener en cuenta que la ley de 17-07-1956 engloba un plan quinquenal para construir 25.000 escuelas rurales, cuyo coste se sufraga a través del presupuesto general del Estado, y representa el segundo intento serio de abordar el grave problema del inhibicionismo estatal en materia de enseñanza primaria¹³. Para su ejecución se constituye, en enero del siguiente año, la Junta Central de Construcciones Escolares, cuya actuación sobrepasó el quinquenio 1957-1961, no obstante que en octubre de 1960 editaba la *Operación Escuela* dando cuenta de lo realizado¹⁴, toda vez que los autores del plan dejaban constancia de las debilidades del mismo –la ideología rural-conservadora, la escasez de recursos y el incumplimiento de la legislación urbanística¹⁵–, como ha puesto de manifiesto sucintamente Viñao¹⁶.

¹² “BOE”, 174, 22-07-1959, pp. 10005-10007.

¹³ MEN-DGEP, *Plan Nacional de construcciones escolares. I: Proyectos tipo de escuelas rurales y viviendas de maestros. II: Proyectos tipo de escuelas graduadas*, Madrid, MEN-DGEP, 1957 y 1958, respectivamente; Emilio Lázaro Flores, *Historia de las construcciones escolares en España*, “Revista de Educación”, 240, 1975, pp. 117-120; Josefina González-Cubero, *Arquitectura escolar y educación*, “Proyecto, Progreso, Arquitectura”, 17, noviembre 2017, pp. 150-153, disponible en <http://dx.doi.org/10.12795/ppa.2017.i17.12>

¹⁴ MEN-DGEP, *Plan Nacional de Construcciones escolares. Operación Escuela, octubre 1960*, Madrid, MEN-DGEP, 1960.

¹⁵ Joaquín Tena Artigas, *El plan Español de Construcciones Escolares*, Luis Vázquez de Castro, *Aspectos del urbanismo escolar*, y Antonio Gil Alberdi, *Función social del edificio escolar*, en Rodolfo García-Pablos (Dir.), *Construcciones escolares*, Madrid, MEN-DGEP, 1960, pp. 21-26, 231-236 y 237-244, respectivamente.

¹⁶ Antonio Viñao Frago, *El plan quinquenal de construcciones escolares de 1957-1961*, disponible en <https://mon.uvic.cat/araef-conceptual-challenges/2018/09/07/antonio-vinao-frago-el-plan-quinquenal-de-construcciones-escolares-de-1957-1961/>.

Las enseñanzas medias y técnicas son coordinadas por el decreto de 6-07-1956, que también crea el Bachillerato Laboral Superior, estableciendo que el laboral elemental tendría una duración de cinco cursos y de siete el laboral superior¹⁷, cuyo plan de estudios se aprueba mediante el del 21-12¹⁸. Entre tanto, otro del 26-07 propicia la aparición de nuevos centros docentes destinados exclusivamente al bachillerato elemental, las Secciones Filiales, en cuyo desarrollo, por orden de 1-10, “se crean estudios nocturnos para obtener el grado de bachillerato elemental dirigidos a los trabajadores, que por su ocupación no pueden asistir durante la jornada laboral al Instituto”¹⁹. La orden de 5-07-1957 aprueba los cuestionarios de Bachillerato, en lo que se configura como Plan del 57²⁰, que se completa por el decreto de 23-08 con el plan de estudios del Bachillerato Laboral para su aplicación al alumnado femenino²¹. La orden de 14-09 da instrucciones experimentales para mejorar el funcionamiento de los Institutos²², y casi otro tanto se puede decir de aquel por cuanto se publican los cuestionarios y las orientaciones metodológicas²³. El decreto de 5-09-1958 establece el plan de estudios del Bachillerato Laboral en la modalidad administrativa²⁴, y la orden de 27-01-1959 reorganiza el Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer²⁵. En idéntico tenor, otra del 16-09-1961 aprueba el reglamento de la Institución de Formación del Profesorado de enseñanza laboral²⁶.

En este sentido, hemos de volver sobre las Universidades Laborales, por cuanto que cuentan con un Estatuto aprobado conjuntamente por los Ministerios de Educación Nacional y de

¹⁷ “BOE”, 224, 11-08-1956, pp. 5242-5243.

¹⁸ “BOE”, 24, 24-01-1957, pp. 403-406.

¹⁹ “BOE”, 302, 28-10-1956, pp. 6829-6831.

²⁰ “BOE”, 170, 2-07-1957, pp. 528-536.

²¹ “BOE”, 237, 18-09-1957, recogido en MEN, *Bachillerato Laboral Administrativo*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEN, 1965², pp. 198-203.

²² “Boletín Oficial del MEN”, 23-09-1957, pp. 1995-1997.

²³ MEN, *Cuestionarios del Bachillerato Laboral Elemental y orientaciones metodológicas para su aplicación*, Madrid, Sucesores de J. Sánchez Ocaña, 1957, 175 p.

²⁴ “BOE”, 237, 3-10-1958, reproducido en MEN, *Bachillerato Laboral Administrativo*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEN, 1965², pp. 11-18.

²⁵ “BOE”, 55, 5-03-1959, p. 3718.

²⁶ “BOE”, 237, 4-10-1961, 14332-14336, reproducido en MEN, *Bachillerato Laboral Administrativo*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEN, 1965², pp. 293-308.

39 - *La educación en España durante el franquismo (1936-1975) (III): del desarrollo tecnocrático al tardofranquismo y la eclosión escolar*

Trabajo con carácter provisional y para un bienio²⁷. Dispuestas estaban las de Córdoba, Gijón, Sevilla y Tarragona, como órganos docentes de las Mutualidades Laborales con personalidad jurídica propia y bajo régimen de Patronato²⁸. El titular de la cartera de Trabajo, José A. Girón de Velasco, define así su razón de ser:

“Las Universidades Laborales son, pues, instrumento esencial de nuestra más decisiva acción revolucionaria. El sujeto activo de toda revolución verdadera, quien en definitiva hace o padece la Historia, es el hombre. Forjar el hombre en todas sus dimensiones, entero y completo, es la tarea de las Universidades Laborales...

El hombre para cumplir su misión sobre la tierra tiene como derecho y deber fundamental el de vivir aplicando la inteligencia, voluntad y esfuerzo físico en un sentido determinado, esto es, trabajando”²⁹.

Sin embargo, desde el año siguiente en que Girón de Velasco es sustituido por Fermín Sanz Orrio como ministro de Trabajo, las Universidades Laborales no continuaron su expansión hasta 1962. En estos años de estancamiento, la ley de 11-05-1959 de la Jefatura del Estado reafirma su situación jurídica³⁰, definiéndolas como “instituciones docentes con la misión de capacitar profesional y técnicamente a los trabajadores españoles y elevar su total formación cultural y humana para hacer posible su acceso a cualquier puesto social” (art. 1), y el decreto de 24-11-1960 del Ministerio de Trabajo aprueba su Reglamento Orgánico³¹. Tal vez, la razón estribe en un gesto de reconocimiento a un falangismo que se depreciaba como sistema ideológico y se mantenía como política vertical-sindicalista –a instancias de José Solís Ruiz, secretario general del Movimiento– y en un intento de establecer sus bases jurídicas y económicas implicándose en ello el Estado³².

²⁷ Orden conjunta de los Ministerios de Educación Nacional y de Trabajo de 12-07-1956 por la que se aprueba con carácter provisional el Estatuto de las Universidades Laborales, “BOE”, 201, 19-07-1956, pp. 4710-4722.

²⁸ Decreto de 26-07-1956, “BOE”, 232, 19-08-1956, p. 5421.

²⁹ *Ibid.*, preámbulo.

³⁰ “BOE”, 113, 12-05-1959, pp. 6929-6930.

³¹ “BOE”, 292, 6-12-1960, pp. 16749-16759

³² Ricardo Zafrilla Tobarra, *Universidades Laborales: un proyecto educativo falangista para el mundo obrero (1955-1978). Aproximación histórica*, Cuenca, Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha, 1998; Ricardo Zafrilla Tobarra y Julia Uriel Heras, *Universidades Laborales: Aproximación a su historia económica*, Albacete, Popular Libros, 2006; Patricia Delgado Granados, *La Universidad de los*

Por su parte, la ley de ordenación de las Enseñanzas Técnicas (20-07-1957)³³ aparece ya desprovista del contenido retórico, justificando la ordenación de estas enseñanzas en función de las crecientes necesidades de industrialización, que exigen un cambio sustancial y demandan técnicos especializados con los que dirigir el proceso tecnológico. Esta medida incorpora las escuelas al MEN y las inserta dentro del contexto universitario, disponiendo dos grados de enseñanza: Escuelas Técnicas de Grado Medio, que otorgan el título de aparejador o perito, y Escuelas Técnicas Superiores, que proporcionan sólida base científica y especialización tecnológica a ingenieros y arquitectos. Tal disposición conlleva una revisión profunda de las enseñanzas técnicas y es un síntoma más de las intensas transformaciones que se están produciendo en la sociedad española. La adscripción de estos centros al Ministerio, la creación de dos grados de enseñanza diferentes y la sustitución del examen de ingreso por un curso selectivo desbloquearon el acceso de un número mayor de futuros técnicos de los que tan necesitado estaba el país.

También se producen innovaciones importantes, sobre todo de la mano de la Inspección, no tanto regulando las visitas de los inspectores a las escuelas nacionales³⁴, cuanto por su presencia oficial y efectiva en los Centros de Colaboración Pedagógica, autorizados por orden de 22-10-1957³⁵. Destaca asimismo la creación, por decreto de 25-04-1958³⁶, del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), dedicado “al estudio de los problemas didácticos y organizativos de este grado de la docencia y a la elaboración y difusión de normas técnicas que impulsen el avance de la educación primaria en beneficio de la formación de las nuevas

pobres. Historia de la Universidad Laboral sevillana y su legado a la ciudad, Sevilla, Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla, 2005; *Formación profesional, educación y empleo. Retrospectiva de las Universidades Laborales*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2012.

³³ “BOE”, 187, 22-07-1957, pp. 607-614.

³⁴ Orden de 23-01-1957, “BOE”, 29, 29-01-1957, pp. 527-528.

³⁵ “BOE”, 297, 27-11-1957, pp. 1184-1185. “Todos los Inspectores de Enseñanza Primaria tratarán de establecer en sus respectivas zonas, Centros de Colaboración Pedagógica, a los que quedarán adscritos los Maestros de la Zona” (art. 1). Su Reglamento se aprobará por resolución de 21-02-1964, “Boletín Oficial del MEN”, 20-04-1964, pp. 173-177.

³⁶ “BOE”, 116, 15-05-1958, pp. 882-883. Su Reglamento se aprueba por orden de 12-03-1959 y se modifica por la de 20-02-1961, “Boletín Oficial del MEN”, 14-05-1959, pp. 1138-1140, y 3-07-1961, pp. 2028-2030.

41 - *La educación en España durante el franquismo (1936-1975) (III): del desarrollo tecnocrático al tardofranquismo y la eclosión escolar*

generaciones”. Su primer director, el inspector y publicista Adolfo Maílló³⁷, motor del perfeccionamiento del profesorado, la tecnificación de la inspección, la emergencia de un movimiento docente de renovación pedagógica, etc., era un pedagogo sin formación específica, pero con un importante bagaje teórico y práctico construido en buena parte de manera autodidacta y en la propia experiencia profesional. La revista *Vida Escolar* (1959) será canal divulgador.

En el ámbito de la enseñanza media, se aprecia cierto despegue, tanto en el número de alumnos matriculados –de 216.744 en 1953 a 474.057 en 1960– cuanto en el contingente de institutos, apareciendo en este sentido nuevos centros públicos, como las referidas Secciones Filiales o los Colegios Libres Adoptados (1960); nuevas instituciones, volcadas hacia un bachillerato elemental y dirigidas hacia los suburbios de las grandes ciudades y el mundo rural, que son consagradas formalmente, junto con los estudios nocturnos para los trabajadores adultos, en la breve ley de 14-04-1962 sobre extensión de este tipo de enseñanza media³⁸.

Paralelamente, en la Universidad, ante el declive del sindicato oficial, aumenta la represión estudiantil, a remolque de la creciente movilización de la protesta de estudiantes, que trata de ser modulada con el fomento del asociacionismo profesional de carácter oficial y pretendidamente apolítico mediante las Asociaciones Profesionales de Estudiantes (APEs). Sin embargo, la celebración en Madrid de la I Asamblea Libre de Estudiantes impone otro cariz. El decreto de 26-10-1956 señala que es competencia de los Colegios Mayores “la vigilancia para el mantenimiento de la disciplina y la información a los familiares de los estudiantes acerca de la conducta académica y social que observen”³⁹. En 1957 la policía entra violentamente en el campus para detener a un estudiante en la Facultad de Derecho, dimite el decano y se cierra temporalmente la Universidad de Sevilla⁴⁰; en

³⁷ Juan Mainer Baqué y Julio Mateos Montero, *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maílló*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2011.

³⁸ “BOE”, 91, 16-04-1962, p. 5102. Manuel Utande, *Treinta años de Enseñanza Media (1938-1968)*, “Revista de Educación”, 240, 1975, pp. 73-85; Francisco Díaz Alcaraz y Silvia Moratalla Isasi, *La segunda enseñanza desde la II República hasta la Ley Orgánica de Educación*, “Ensayos”, 23, 2008, pp. 283-305.

³⁹ “BOE”, 319, 14-11-1956, p. 7166.

⁴⁰ Eduardo González Calleja, *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta*

1958 se dan altercados en las facultades de Medicina de Cádiz y Sevilla. Aquí, como capital del distrito universitario, entre febrero y marzo 1961, se constituye el SEUATO Independiente, que hace campaña en Salamanca, Valladolid, Santiago y Oviedo, donde son detenidos los emisarios por la Dirección General de Seguridad (DGS), trasladados a Madrid y devueltos a Sevilla produciéndose algunas protestas de estudiantes⁴¹. La II Asamblea Libre de Estudiantes tiene lugar en Madrid en 1962, precisamente cuando sale la revista *Triunfo*. Pero el gran cambio de rumbo de las protestas lo precipita el SEU y, en particular, porque el franquismo desplaza a los falangistas ante el ascenso de los tecnócratas opusistas.

Probablemente, una de las últimas intercesiones señeras del ministro, actuando cerca de la Presidencia del Gobierno, fue la intervención para tratar de cerrar el círculo del largo proceso depurador, lo que se consiguió mediante el decreto de 1-04-1964, posibilitando así el reingreso de los funcionarios públicos separados de sus cargos por expedientes de depuración. No obstante, por otro de la misma fecha, se concede indulto general “con motivo de los XXV años de Paz Española”⁴². Así suena una estrofa de *Antecesor*, grupo burgalés de heavy metal:

Y se oxidó la memoria,
y la verdad se enterró.
Y la justicia dormía,
en brazos del vencedor⁴³.

3. *Tecnocracia, desarrollismo y educación*

Estrenado el verano de 1962 se produjo un amplio cambio de Gobierno en un ambiente en el que se había superado la crisis económica con el Plan de Estabilización y los tecnócratas del *Opus*

estudiantil en la España contemporánea (1865-2008), Madrid, Alianza, 2009, p. 250.

⁴¹ Juan L. Rubio Mayoral, *Disciplina y rebeldía. Los estudiantes de la Universidad de Sevilla (1939-1970)*, Sevilla, Universidad, 2005, pp. 111-114; Juan Teba, *La Sevilla de Rojas Marcos*, Barcelona, Planeta, 1991, pp. 69-91; Joaquín Arbide, *Sevilla en los 60*, Sevilla, RD Ediciones, 2002, pp. 104-106.

⁴² *BOE*, 84, 7-04-1964, p. 4313.

⁴³ *Antecesor* (Óscar Díaz, Rodrigo Arroyo, David Oter y José Antonio Delgado), *Ex Libris*, disco presentado en la sala El Hangar –Burgos–, 8-01-2019, 20:15 p.m.

43 - *La educación en España durante el franquismo (1936-1975) (III): del desarrollo tecnocrático al tardofranquismo y la eclosión escolar*

Dei, con Laureano López Rodó a la cabeza, estaban preparando el I Plan de Desarrollo Económico y Social, de la mano de los especialistas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional. La cartera de Educación la asumió Manuel Lora-Tamayo Martín (1962-1968), un andaluz jerezano licenciado en Farmacia y catedrático de Ciencias Químicas, que tenía una vocación científica e intelectual más acusada que perfil político.

En este contexto, la política educativa de Lora-Tamayo, que se hace cargo en julio del Ministerio de Educación Nacional –el cual cambiará su denominación por Educación y Ciencia en mayo de 1966⁴⁴–, se caracteriza por una atención especial a la enseñanza primaria, destacando al respecto la orden de 22-04-1963 por la que se programa la distribución de las actividades escolares para aumentar la eficacia y el rendimiento de las escuelas primarias⁴⁵, y, especialmente, la ley de 29-04-1964⁴⁶ sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria, hasta los 14 años, que supone una reforma profunda en este nivel, puesto que el certificado de estudios primarios posibilita la incorporación al tercer curso del bachillerato general o laboral al tiempo que discrimina al alumno porque le hace perder dos cursos. Esta norma, en cuyo desarrollo se aprueban los cuestionarios que uniformizan todas las actividades didácticas⁴⁷, se complementa con otra acerca de la Reforma de la Enseñanza Primaria (21-12-1965)⁴⁸, en la que cobra especial relevancia el art. 42, relativo a la implantación del Libro de Escolaridad, así como los requisitos necesarios para la obtención de los Certificados de Estudios Primarios y de Escolaridad, que se desarrolla con el decreto de 17-11-1966⁴⁹, y

⁴⁴ Ley de 31-05-1966, “BOE”, 131, 2-06-1966, pp. 6897-6900. Este cambio de denominación conlleva la reestructuración de la Sección 18 de los Presupuestos Generales del Estado.

⁴⁵ “BOE”, 102, 29-04-1963, p. 7087; “Vida Escolar”, 51-52, septiembre-octubre 1963, p. 1.

⁴⁶ “BOE”, 107, 4-05-1964, pp. 5696.

⁴⁷ Orden de 8-07-1965, “BOE”, 229, 24-09-1965, pp. 130006-13065, reproducida en “Vida Escolar”, 70-71, junio-septiembre 1965, pp. 1-96.

⁴⁸ “BOE”, 306, 23-12-1965, pp. 17240-17247; Joaquín Tena Artigas, *Reformas de la Enseñanza Primaria. Ley 169/21 de diciembre de 1965*, “Revista de Educación”, LXI.177, 1966, pp. 23-35; *La educación en el Plan de Desarrollo*, Madrid, Gredos, 1966.

⁴⁹ “BOE”, 290, 5-12-1966, pp. 15278-15280.

éste a su vez con la orden de 14-01-1967⁵⁰, cuyo texto refundido con la anterior aparece el 2 de febrero⁵¹. El aporte fundamental –insistimos por notoriedad– es la gratuidad de la enseñanza primaria, alargando su obligatoriedad a los 14 años; hasta los 10 se estudiará en las escuelas y centros de Primaria, y de los 10 a los 14 se podrá elegir entre estos o los de Enseñanza Media. A partir de esta ley, los centros estatales que imparten los ocho cursos de escolaridad pasan a denominarse Colegios Nacionales de Enseñanza Primaria⁵², y los que no llegan a completar los ocho cursos reciben el nombre de Escuelas Graduadas. Para aquellos centros que no alcanzan a 30 alumnos se crean las Escuelas Mixtas⁵³.

Fundamentalmente en estas últimas, conviene advertir, a tenor de los informes del inspector delegado del Servicio Escolar de Alimentación y Nutrición (SEAN), Julio de la Cueva, que se sigue ofreciendo el complemento alimenticio en todas las escuelas para que se beneficien los alumnos, recalando que el complemento no es obra de beneficencia sino educativo y social para los escolares, y que está encaminado a suplir las carencias de proteína y de calcio que son las más acusadas en la alimentación de niños y niñas⁵⁴. En 1964 se divulgan las seis unidades didácticas de educación en alimentación⁵⁵, a saber, la enseñanza de la alimentación, el complemento alimenticio, los comedores escolares, los huertos escolares, las granjas escolares y el Club Escolar 3C, que tiene como objetivo conseguir que los niños sean actores en todas las actividades educativas que se promuevan dentro y fuera de la escuela, viéndose así obligados a tomar decisiones y, lo que es más importante, aprender a proceder con responsabilidad.

El capítulo II de esta Ley de Reforma explica cómo llevar a cabo la formación del maestro en las Escuelas Normales, y la advocación y nombre que debe darse a cada Normal, que debe ser una figura ilustre de la pedagogía nacional o fundadores de instituciones. El Plan

⁵⁰ “BOE”, 21, 25-01-1967, pp. 1071-1086.

⁵¹ Decreto de 2-02-1967, “BOE”, 37, 13-02-1967, pp. 1949-1963.

⁵² Orden de 10-02-1967 por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria, “BOE”, 43, 20-02-1967, pp. 2291-2297.

⁵³ *Reglamento de Escuelas Nacionales y de Patronato*, Madrid, Edit. Escuela Española, 1971, págs. 3-50.

⁵⁴ Justo Pintado Robles, *La leche, complemento alimenticio*, Madrid, SEAN/DGEP/MEN, 1963.

⁵⁵ “Boletín de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria”, 22, marzo-abril 1964, p. 7.

45 - *La educación en España durante el franquismo (1936-1975) (III): del desarrollo tecnocrático al tardofranquismo y la eclosión escolar*

profesional del 67 trató de hacerse similar al de la República y fue debatido entre todo el profesorado⁵⁶ e interlocutores implicados. Sobre el acceso de los aspirantes, ahora se requiere estar en posesión del título de bachiller superior –primer plan de estudios del franquismo que exige el bachillerato universitario– y la escolaridad será de dos cursos; al finalizar el segundo, los alumnos efectuarán una prueba de madurez y quienes la superen se harán cargo de una escuela nacional en periodo de prácticas con los derechos económicos que se determinen. Aunque se perciben desigualdades de género en la política de formación del magisterio, quienes obtengan mejor expediente académico y calificaciones de prácticas ingresarán directamente en el Cuerpo del Magisterio⁵⁷. Para obtener el título de maestro/a es necesario que alumnos y alumnas realicen los cursos de capacitación en actividades juveniles y de tiempo libre, fijados por el Ministerio, de acuerdo con las delegaciones nacionales de Juventudes y la Sección Femenina.

Por otro lado, dado que los objetivos del desarrollismo no se logran, las necesidades de escolarización son abrumadoras, tanto por la falta de maestros como por instalaciones deficientes. Así lo recogía el Informe del Banco Mundial⁵⁸, tras la Misión realizada en la primavera de 1961 bajo la presidencia de Hugh Ellis-Rees, en el

⁵⁶ Manuel de Guzmán, *Vida y muerte de las Escuelas Normales*, Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias, 1986, p. 234; Teresa González Pérez, *Innovación tecnocrática y nuevos saberes académicos en la formación docente*, en Teresa González Pérez (Ed.), *Templos del saber. Discursos políticos y utopías educativas*, Madrid, Mercurio Editorial, 2015, pp. 193-219.

⁵⁷ “Como analogías, cabe destacar la exigencia del bachillerato superior, una prueba de madurez o reválida y prácticas de todo un curso controladas por la Escuela Normal y la Inspección de Enseñanza Primaria. Como diferencias, la no exigencia de examen selectivo, el constar de solo dos años lectivos y que las prácticas no fueron pagadas con el suelo de entrada, sino con una cantidad simbólica de cinco mil pesetas en total. El acceso, al tratarse en el plan profesional de un ingreso por examen-oposición, era en el plan de 1931 directo para todos los alumnos; mientras que en el plan de 1967 accedían únicamente los de mejor expediente académico, en variados porcentajes según los cursos”, M. de Guzmán, *Vida y muerte...*, pp. 218-219.

⁵⁸ “El Informe del Banco Mundial fue remitido por su presidente Eugene R. Black al ministro de Hacienda, Navarro Rubio, mediante carta de 3 de agosto de 1962. Al mes siguiente la OCYPE publicó la versión española publicada por el Banco Mundial que constituyó un best seller”, Laureano López Rodó, *Memorias I*, Barcelona, Plaza & Janés-Cambio 16, 1990, p. 306.

capítulo dedicado a *Educación e investigación científica*, estableciendo dos objetivos prioritarios: “asegurar que todos los niños comprendidos en la actual edad obligatoria (seis-doce años) reciban educación...; (y) proveer una base de enseñanza profesional y técnica para aquellos que continúan su educación”⁵⁹. Según el Informe, aunque la educación primaria era obligatoria, había niños/as que no asistían a clase por falta de escuelas y de maestros/as, postulando un aumento del número de escuelas, que estuvieran bien dotadas de material y bibliotecas, así como de maestros/as capaces de dirigir las, para quienes propugnaba mejorar los salarios con objeto de retenerlos en la enseñanza; también proponía una serie de modificaciones en los planes de estudio y otros ajustes. Para la secundaria pretendía una preparación científica y técnica acorde con el proceso de industrialización en que estaba inmerso el país; en el inmediato futuro y con la expansión de la economía, España iba a necesitar “no solo directores y administrativos, sino también ingenieros, investigadores, científicos y técnicos graduados en las universidades y escuelas técnicas superiores”. En idéntico tenor se pronuncia el Proyecto regional Mediterráneo:

“Es innegable que la educación es en sí un bien de consumo desde el punto de vista del individuo, independientemente de su consideración como factor de crecimiento. Sin embargo, en nuestras circunstancias actuales se impone una planificación educacional que tenga perfectamente en cuenta las necesidades de mano de obra cualificada que el desarrollo económico implica. No hay, en realidad, oposición entre este enfoque, que podríamos llamar *económico* y el enfoque puramente *cultural*. La condición necesaria para el desarrollo cultural, en su sentido más amplio, es el propio desarrollo económico”⁶⁰.

Aunque las cifras oficiales previstas en el plan quinquenal no alcanzan el guarismo previsto, a pesar de que la ejecución del plan se prolongó de hecho hasta 1963, pues los estudios del *I Plan de Desarrollo Económico y Social* (1964-1967) arrojan déficit, cabe

⁵⁹ *El desarrollo económico de España. Informe de 1962 (selección)*, Madrid, Orbis S.A., 1986, t. I, p. 277 ss. La Misión pretendía analizar el conjunto de los principales sectores de la economía española, cuyos resultados sirvieran como punto de partida para el futuro Plan de Desarrollo que tendría que ser realizado por las autoridades españolas.

⁶⁰ MEN-OCDE, *Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España. Proyecto regional Mediterráneo*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1963, p. 14.

47 - *La educación en España durante el franquismo (1936-1975) (III): del desarrollo tecnocrático al tardofranquismo y la eclosión escolar*

pensar que en ello influye el crecimiento vegetativo de la población y sus grandes desplazamientos internos, imprevisiones ministeriales que hacen que muchas de las escuelas construidas queden obsoletas⁶¹. Las consecuencias de ello repercuten en la política oficial de construcciones escolares⁶², desbordada por la realidad, que origina graves tensiones en el sector no estatal, aún con la política paralela de ayuda a la iniciativa privada⁶³, y en la política de contratación masiva de profesorado medio y superior generando insatisfacción e inestabilidad en el empleo. De aquí que la política de leyes sectoriales apuntalara unas estructuras educativas cada vez más inapropiadas para la nueva sociedad⁶⁴, y a pesar de que se actualiza el Reglamento del Cuerpo de Inspección Profesional de Enseñanza Primaria del Estado⁶⁵. Por su parte, el sindicalismo comienza a dejarse oír⁶⁶.

No ha de pasar desapercibido, dado que el ministro es miembro del *Opus Dei*, los efectos que el Concilio Vaticano II (1962-1965) tiene en la educación católica en diferentes contextos culturales y nacionales⁶⁷. Basta señalar que el 1-09-1962 se envían comunicaciones a todas las escuelas del país para que colaboren en la campaña denominada *Preparar los caminos del Concilio* convocado por el Papa Juan XXIII, quien proclama la encíclica *Mater et*

⁶¹ Joaquín Tena Artigas, *La educación en el Plan de Desarrollo*, Madrid, Gredos, 1966; Antonio Viñao, *El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios*, en Agustín Escolano Benito (Dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 289-308.

⁶² MEC, *Construcciones escolares (Régimen jurídico-administrativo)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1967.

⁶³ Sara Ramos Zamora y Teresa Rabazas Romero, *The invention of the educational tradition in religious Madrid elite schools. Identity and distinction of the private school culture during Franco's dictatorship*, "History of Education & Children's Literature", XIV.1, 2019, pp. 333-358.

⁶⁴ Ignacio Elguero, *¡Al encerado! Un interesante y divertido retrato de los colegios de los años 60, 70 y 80*, Barcelona, Editorial Planeta S.A., 2011.

⁶⁵ Decreto de 23-11-1967, "BOE", 295, 11-12-1967, pp. 17110-17116.

⁶⁶ Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, *40 años transformando la educación. 40 Aniversario de CCOO*, Madrid, Federación de Enseñanza de CCOO, 2018, véase especialmente el cap. I "De la Camocha a Atocha, 1957-1977", dedicado cronológicamente a los orígenes y formación de Comisiones Obreras durante el franquismo.

⁶⁷ Rosa Bruno-Jofre y Jon Igelmo Zaldívar (Eds.), *Catholic Education in the Wake of Vatican II*, Toronto, University of Toronto Press, 2017. (Los trabajos que forman parte del volumen están escritos por investigadores de Chile, Canadá, España y Francia).

Magistra, donde ofrece claves sociopolíticas para empujar a la conquista de valores democráticos y derechos fundamentales, bien apoyada por las revistas *Signo* y *Eclessia* y las organizaciones HOAC, JOC, JEC, etc.⁶⁸. Sin embargo, las complejas interacciones dentro de la Iglesia Católica en un tiempo de rápida secularización y su repercusión en el campo de la educación derivan en un paulatino apartamiento⁶⁹. Desde otra óptica, un elemento divulgador importante es la revista *Cuadernos para el Diálogo*⁷⁰, así como la modernización de los libros de texto⁷¹ e igualmente la literatura pedagógica de la época, destacando en 1964 el *Diccionario de Pedagogía*⁷² y el III Congreso Nacional de Pedagogía (Salamanca).

En relación a la enseñanza media y profesional, con el inicio del curso se implanta el bachillerato por radio y televisión (1962), modificando casi a renglón seguido, mediante la ley de 2-03-1963, la de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y de madurez⁷³, al tiempo que se ponen en marcha las Secciones Delegadas, lo que implica regular la formación de un número cada vez mayor de aspirantes al profesorado de este nivel⁷⁴; pero lo que más preocupa es el Bachillerato Laboral, de un lado estableciendo el Plan de estudios y cuadro horario correspondientes a las enseñanzas de las materias generales básicas de todas las especialidades del Superior⁷⁵, y de otro haciendo lo propio –plan de estudios, cuadro horario y

⁶⁸ Feliciano Montero García, *De la JUMAC a la JEC. Aproximación a la historia de la AC estudiantil*, en F. Montero (Coord.), *Juventud Estudiante Católica (1947-1997)*, Madrid, JEC, 1998, pp. 21-71.

⁶⁹ Feliciano Montero, *La Iglesia: de la colaboración a la disidencia (1956-1975). La oposición durante el franquismo*, Madrid, Editorial Encuentro, 2009; Guy Hermet, *Los católicos en la España franquista. II: Crónica de una dictadura*, Madrid, CIS-Siglo XXI, 1986.

⁷⁰ Javier Muñoz Soro, *Cuadernos para el Diálogo (1963-1976). Una historia cultural del segundo franquismo*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2006.

⁷¹ Agustín Escolano Benito, *La segunda generación de manuales escolares*, en Agustín escolano (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 19-47.

⁷² Víctor García Hoz, *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona, Labor, 1964, 2 vols. (1974³⁰).

⁷³ “BOE”, 55, 5-03-1963, p. 3747.

⁷⁴ Orden de 12-12-1964, “BOE”, 312, 29-12-1964, pp. 17430-17431.

⁷⁵ Orden de 26-07-1963, “BOE”, 216, 90-09-1963, p. 13201-13203; orden de 6-07-1964, “BOE”, 195, 14-08-1964, pp. 10696-10701.

49 - *La educación en España durante el franquismo (1936-1975) (III): del desarrollo tecnocrático al tardofranquismo y la eclosión escolar*

cuestionarios– del Elemental en sus distintas modalidades⁷⁶, así como la formación de su profesorado, para lo que se crea, por decreto de 22-07-1965, la Escuela de Formación y perfeccionamiento del Profesorado de Grado Medio⁷⁷. Así las cosas, la ley de 8-04-1967⁷⁸, sobre unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media, sienta una base común haciendo desaparecer el bachillerato laboral elemental, aunque se mantiene la división del bachillerato superior en Ciencias y Letras y se conserva el bachillerato superior técnico. Se consigue de este modo suprimir la diversidad de planes de estudio y potenciar la extensión del bachillerato elemental –aprobando los cuestionarios⁷⁹–, si bien persevera la discriminación que somete al alumno a un doble sistema académico: los que a los 10 años siguen la enseñanza primaria para ingresar en el mercado de trabajo y los que cursan el bachillerato con probabilidad de seguir carrera ascendente en la pirámide académica. En cualquier caso, hay que registrar la explosión escolar, particularmente significativa en la enseñanza media –de 564.111 alumnos en 1961 se pasa a 1.207.006 en 1968– y en la universitaria, cuyo contingente de matrícula se duplica en el corto periodo de siete cursos académicos.

A partir de 1962, con Jesús Romero Gorria al frente del Ministerio de Trabajo, las Universidades Laborales recuperan su buena racha. Otro tanto cabe decir de los estudios superiores y de la universidad. La ley de 20-04-1964 reordenaba las enseñanzas técnicas⁸⁰, reduciendo las de grado superior a cinco cursos y a tres las de grado medio, adecuándolas para la formación de científicos y técnicos de uno y otro grado. Acorde con la misma, la orden de 29-05-1965 establece las enseñanzas de los cursos 3º, 4º y 5º de las Escuelas Técnicas Superiores⁸¹; normativa que se refunde mediante el decreto de 21-03-1968⁸². En el fondo, se pretende un acercamiento entre las Universidades y las Escuelas Especiales, procurando una mayor

⁷⁶ Orden de 12-09-1963, “BOE”, 245, 12-10-1963, pp. 14624-14637, reproducido en MEN, *Bachillerato Laboral Administrativo*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEN, 1965², pp. 112-114.

⁷⁷ “BOE”, 217, 10-09-1965, 12386-12387.

⁷⁸ “BOE”, 86, 8-04-1967, pp. 4805-4806.

⁷⁹ Orden de 4-09-1967, “BOE”, 234, 30-09-1967, pp. 13421-13447. Hay una corrección de errores en “BOE” 20, 23-01-1968, pp. 967-968.

⁸⁰ “BOE”, 105, 1-05-1964, pp. 5581-5583.

⁸¹ “BOE”, 132, 3-06-1965, pp. 7989-7994.

⁸² “BOE”, 85, 8-04-1968, pp. 5262-5267.

identificación de su estructura curricular, académica y organizativa y el fomento de la investigación en aquellas.

Para el caso de la Universidad, vigente aun la Ordenación de 1943 en su texto refundido con las mudas puntuales introducidas coyunturalmente –la ley de 27-07-1948⁸³ modifica varios artículos, la de 16-07-1949⁸⁴ reforma los arts. 18 y 58, la de 16-12-1954⁸⁵ trasforma el apdo. a) del art. 58 y el e) del art. 59 concernientes a cátedras, la de 2-03-1963⁸⁶ matiza las pruebas de grado y madurez, la de 2-12-1963⁸⁷ precisa el apdo. b) del art. 58–, y la ley de 17-07-1965⁸⁸ transformaba la estructura de las Facultades y su profesorado, por el crecimiento del alumnado y por la exigencia de renovación a causa del desarrollo y diversificación de las ciencias. Esta norma perseguía una triple finalidad: garantizar la calidad en el acceso al profesorado mediante el profesor agregado, figura intermedia entre el adjunto y el catedrático; la creación y vitalización del Departamento como una entidad destinada a la labor docente, formativa e investigadora en un campo científico determinado; y la exigencia de dedicación exclusiva para el profesorado. Además, en esta década surge la universidad no estatal, representada por la Universidad de Navarra, creada y dirigida por el *Opus Dei*, a la que seguirán la Universidad de Deusto, la Pontificia de Salamanca y la de Comillas, a quienes, por obligación concordataria, el Estado no tuvo más remedio que otorgar reconocimiento civil a los títulos otorgados.

Capítulo aparte merece, al respecto de la Universidad, la preocupación creciente por la movilización y protesta estudiantil, de un lado, por el declive del sindicato oficial y los intentos frustrados por impulsar el asociacionismo semioficial, a la par que el Régimen abordaba la normalización del aparato coactivo estatal, la separación del Ejército de las competencias represivas y la construcción de instituciones jurídico-administrativas *ad hoc* como el TOP⁸⁹. De otro, porque en el curso 1963-64 aparece el Frente de Estudiantes Sindicalistas (FES) –organizado el año anterior, se presenta el 1-04-

⁸³ “BOE”, 200, 18-07-1948, pp. 3271-3272.

⁸⁴ “BOE”, 198, 17-07-1949, pp. 3163-3164.

⁸⁵ “BOE”, 353, 19-12-1954, pp. 8355-8356.

⁸⁶ “BOE”, 55, 5-03-1963, pp. 3747.

⁸⁷ “BOE”, 291, 5-12-1963, pp. 16988-16989.

⁸⁸ “BOE”, 172, 21-07-1965, pp. 10293-10296.

⁸⁹ Juan J. del Águila Torres, *El TOP. La represión de la libertad (1963-1977)*, Barcelona, Planeta, 2001.

1964–, compuesto por disidentes falangistas que renegaban del sindicato único⁹⁰, entra en escena Defensa Universitaria, de extrema derecha, que colisiona con el Frente, la Federación Universitaria Democrática Española (FUDE) se ubica en el sur⁹¹, y se convoca la III Asamblea Libre de Estudiantes en Madrid, en cuya Universidad la DGS mantiene agentes encubiertos desde 1960 para que informen. Entretanto, la actividad opositora permanece a la defensiva, enfrascada en la lucha interna por el control del sindicato oficial, hasta que su ruptura permite plantear lucha abierta a través de los Sindicatos Democráticos de Estudiantes Universitarios (SDEU).

Así las cosas, los democristianos, socialistas y sindicalistas de la plataforma sindical democrática, federal e independiente FUDE y los democristianos de la Unión de Estudiantes Demócratas (UED) organizan una Semana de Paz, con ciclo de conferencias “Hacia una verdadera paz, hoy” para el 17-02-1965 que molesta al Régimen, embarcado en conmemorar los XXV Años de Paz, y es vetada por el decano de Ciencias; acto seguido, entre los días 18 y 22, se celebra la IV Asamblea Libre de Estudiantes de la Universidad de Madrid. La reunión del Aula Magna fue un éxito de 6000 alumnos, profesores y catedráticos, se solicitó la sindicación libre, al margen de las directrices del Movimiento y la disolución del SEU; y se acuerda convocar manifestación para el día 24, que concluye demandando amnistía para catedráticos y estudiantes expedientados, sindicación libre y autónoma, expresión libre docente y discente, y declarando el 2-03 *Día del Estudiante Libre* en réplica al falangista *Día del Estudiante Caído*. Al encaminarse la comitiva hacia el Pabellón de Gobierno para entregar el documento, con José L. Aranguren y Agustín García Calvo a la cabeza, hacen una sentada y son dispersados por Policía armada “a manguerazos”, resultando varios heridos, y detenidos cuatro profesores y una treintena de alumnos. El día 28 Fernando Herrero Tejedor, vicesecretario del Movimiento, informaba oficialmente de las medidas represivas: José L. Aranguren, A. García Calvo, Enrique Tierno Galván, Mariano Aguilar Navarro y Santiago Montero Díaz son retenidos.

⁹⁰ Francisco Blanco Moral, *El Frente de Estudiantes Sindicalistas: Una manifestación de la oposición falangista al régimen de Franco*, “Espacio, Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea”, 3.2, 1990, p. 191-209, sobre todo 204.

⁹¹ Alberto Carrillo-Linares, *Subversivos y malditos en la Universidad de Sevilla (1965-1977)*, Sevilla, Centro de Estudios Andaluces, 2008, pp. 41-45.

Desbordado por los sucesos, el Gobierno decide negociar directamente con los estudiantes opositores. El presidente de las Cortes, Esteban Bilbao, se muestra dispuesto a reformar la vetusta LOU, en tanto que la prensa se hace eco de mediación. Del 7 al 9 marzo, Herrero Tejedor se reúne con representantes universitarios al margen del SEU en su casa de Villacastín, tratando de ralentizar el movimiento estudiantil, que se extendía como yesca: el 22 y 23 se concita clandestinamente en Madrid la I Reunión Nacional Coordinadora (RNC), con representantes de Asambleas Libres de Barcelona, Bilbao, Salamanca y Valencia⁹², así como con delegados desvinculados del SEU de Madrid, Oviedo, Valladolid y Zaragoza⁹³. Por decreto 5-04-1965⁹⁴ desaparece el SEU, fragmentándolo en secciones amorfas de APEs, “de acuerdo con la legalidad y las organizaciones existentes”; el conjunto de éstas integraría el SEU, entidad corporativa tutelada por el Estado, como “cauce de promoción de los intereses profesionales de los estudiantes” (art. 3), que sobreviviría vegetando hasta enero de 1970.

Sea como fuere, lo indudable es el incremento de la represión orquestada desde los ministerios de Justicia, Gobernación y MEC, con intervención de la fuerza pública en los campus y aplicación del reglamento de disciplina en las aulas, con resultado de expedientes, sanciones y expulsiones, pero también se documenta la actuación policial, destacando la “caputxinada” de Barcelona (9/11-03-1966), cuando se estaba celebrando la asamblea constituyente del Sindicato Democrático de Estudiantes Catalán (SDEC)⁹⁵. Algo parecido también sucedía en otras universidades, por extensión, mediante las RNCs, destacando la IV a primeros julio, con asistencia de estudiantes de Barcelona, Bilbao, Madrid, San Sebastián, Santiago, Valencia

⁹² En el curso 1965 comienza su andadura la Sección de Pedagogía en la Universitat de València.

⁹³ Elena Hernández Sandoica, Miguel Á. Ruiz Carnicer y Marc Baldó Lacomba, *Estudiantes contra Franco...*, pp. 239-240.

⁹⁴ “BOE”, 83, 7-04-1965, pp. 5192-5194.

⁹⁵ Josep M^a Colomer i Calsina, *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*, Barcelona, Curial, 1978, 2 vols., t. I, pp. 229-240; Joan Crexell i Playà, *La caputxinada*, Barcelona, Edicions 62, 1984, pp. 47-82; Manuel J. Farga, *Universidad y democracia en España (30 años de lucha estudiantil)*, México, Era, 1969, pp. 84-90; E. Hernández Sandoica, M. Á. Ruiz Carnicer y M. Baldó Lacomba, *Estudiantes contra Franco...*, pp. 242-247; Gregorio Valdelvira González, *La oposición estudiantil...*, pp. 80-88; S. Vilar, *Historia del antifranquismo...*, pp. 347-352.

(ADEV) y Sevilla (ADES)⁹⁶. La represión judicial se aplicó a través del TOP⁹⁷. Es más, el 30-01-1967 el estudiante Rafael Guijarro Moreno se tira por la ventana antes de ser detenido por la Brigada Político Social (BPS). En marzo-abril tiene lugar en Pamplona la II Reunión Coordinadora Preparatoria (RCP). Fracasada la maniobra del APEs, con el decreto de 3-05-1967 el Gobierno opta por una política educativa de mayor dureza tratando de controlar de cerca a los estudiantes: el profesor pasa lista a los alumnos oficiales, fijar un máximo de faltas de asistencia, 4 convocatorias por asignatura y restringir el derecho de los alumnos libres a asistir a clase y participar en la vida universitaria; otro decreto suprime la posibilidad de Milicias Universitarias si no hay “buena conducta académica y ciudadana”. La policía inicia una nueva campaña represiva, con redadas nocturnas de la BPS, torturas y otras arbitrariedades, lo que provocó indignación de las familias⁹⁸. El Sindicato Democrático de Estudiantes Universitarios (SDEU) se declara ilegal por sentencia de 2-06-1967.

A comienzos de 1968 entra en servicio la nueva Policía de Orden Universitario, que genera incidentes en febrero, proliferando las querellas de los padres. Algunos miembros del gobierno pensaban que la universidad estaba sumida en abierta crisis y subversión⁹⁹. La presencia policial en recintos universitarios de Madrid, Barcelona, Sevilla, Oviedo, Santiago, Málaga, Valencia y Valladolid degenera en constantes enfrentamientos. El día 16-02 su intervención propició la dimisión de los decanos de Económicas y de Derecho; el 27 se cierran las universidades de Madrid y Valencia, y ya en marzo la de Sevilla¹⁰⁰; el 17-03 se desaloja el edificio principal de Santiago¹⁰¹ y en

⁹⁶ Antonio Déniz Ramírez, *El movimiento estudiantil canario. Selección de textos y documentos (1966-1982)*, La Laguna, Bencho, 1993, p. 17.

⁹⁷ Juan J. del Águila Torres, *El TOP...*, p. 230; Javier Tébar Hurtado (Ed.), *Resistencia ordinaria. La militancia y el antifranquismo catalán ante el Tribunal de Orden Público (1963-1977)*, Valencia, Publicacions Universitat de València, 2012.

⁹⁸ José M^a Mohedano, *Una década de lucha en la Universidad*, en *Historia del franquismo. Franco, su régimen y la oposición*, Madrid, Diario 16, 1985, t. II, p. 695.

⁹⁹ Pere Ysàs, *Disidencias y subversión. La lucha del régimen franquista por la supervivencia, 1960-1975*, Barcelona, Crítica, 2004, p. 17.

¹⁰⁰ Miguel García-Posada, *La Quencia*, Barcelona, Península Atalaya, 1998. Refiere hechos de la VI y última RCP de SDEU, en febrero-marzo 1968, celebrada en Sevilla, con participación de Granada, habiendo numerosas detenciones.

¹⁰¹ Ricardo Gurriarán Rodríguez, 1968. *Do “Gaudeamus Igitur” ao*

cinco facultades de Madrid la policía causa lesiones al decano de Económicas y varios profesores. El día 22 el Gobierno aprueba tres medidas para contener la agitación estudiantil: nombra un magistrado especial, se conmina a las autoridades académicas a mantener con rigor la disciplina y se suprime el fuero que impide a las fuerzas adentrar en recintos universitarios sin autorización rectoral¹⁰². Según López Rodó, Lora Tamayo era partidario de la reconciliación, en tanto que el ministro de la Gobernación, Camilo Alonso Vega, quería “medidas enérgicas para mantener el orden en el campus de la Complutense”¹⁰³.

Tras nueva irrupción policial, el Gobierno ordena el cierre indefinido de la Complutense el día 28. Desbordada por los graves incidentes, la Junta de Gobierno amenaza con dimitir; Lora Tamayo, contrario a la presencia policial porque atenaza la capacidad de decisión de las autoridades académicas, interpela al ministro Camilo, pero se siente desasistido y presenta su dimisión cesando en el cargo el 5-04, siendo el único cambio ministerial, porque no acababa de sofocar la protesta universitaria¹⁰⁴. Su sustituto, José Luis Villar Palasí, valenciano, doctor en Derecho y licenciado en Filosofía y Letras, un tecnoburócrata forjado en puestos de alta responsabilidad en los ministerios de Información y Turismo –con Gabriel Arias Salgado- y Comercio –con Alberto Ullastres-, aceptará el cargo el día

“*Venceremos nós*”. *As mobilizacións estudantes do 68 en Compostela*, Santiago de Compostela, Fundación 10 de Marzo, 2008; *Inmunda escoria. A universidade franquista e as mobilizacións estudantes en Compostela, 1939-1968*, Vigo, Edicións Xerais, 2010; *El movimiento estudiantil en la Universidad Gallega. De la calma a la subversión*, en Julio Prada (Dir.), *Galicia en Transición*, Madrid, Sílex, 2019, pp. 225-261; *La Universidad de Santiago de Compostela (1939-1969): de la indiferencia y la “no adhesión” al antifranquismo*, “CIAN. Revista de Historia de las Universidades”, 32.1, 2020, pp. 119-147.

¹⁰² Jacques Georgel, *El franquismo: historia y balance, 1939-1969*, París, Ruedo Ibérico, 1971, pp. 111-116.

¹⁰³ Laureano López Rodó, *Memorias I*, Barcelona, Plaza & Janés-Cambio 16, t. I, 1990, p. 266.

¹⁰⁴ Manuel Lora-Tamayo, *Lo que yo he conocido. Recuerdos de un viejo catedrático que fue ministro*, Cádiz, Federico Joly y Cía., 1993, pp. 387-411; Alberto Carrillo-Linares y Sergio Rodríguez Tejada, *1968 y los estudiantes españoles: del antifranquismo a la revolución*, en Abdón Mateos López y Emanuele Treglia (Coord.), *Las convulsiones del 68. España y el Sur de Europa*, Madrid, UNED, 2019, pp. 29-63; Eduardo González Calleja, *La represión de la protesta estudiantil durante el franquismo (1936-1976)*, “CIAN. Revista de Historia de las Universidades”, 23, 2020, pp. 21-54, especialmente pp. 40-42.

*55 - La educación en España durante el franquismo (1936-1975) (III):
del desarrollo tecnocrático al tardofranquismo y la eclosión escolar*

16 con la condición de plantear la reforma total del sistema educativo para adaptarlo a la nueva sociedad industrial en que se había convertido España.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XIV, n. 14, Gennaio – Giugno 2021, pp. 55-74

Il rifiuto del libro di testo, leva per smantellare la scuola-potere nell'Italia degli anni Settanta

Letterio Todaro

Se dopo il centenario rodariano già si avviano le iniziative per ricordare la figura e l'opera di Mario Lodi a un secolo dalla nascita, dal punto di vista della storia dell'educazione, va ricordato come, alla svolta degli anni Settanta, un nodo nevralgico della partita democratica ingaggiata dal MCE si concentrò sulle battaglie per il rifiuto del libro di testo scolastico. Il saggio intende focalizzare l'ampiezza degli obiettivi e la radicalità dei moventi che animò quella battaglia, la quale, al di là dei suoi esiti, doveva lasciare un ammonimento sostanziale per riconfigurare su assi di partecipazione orizzontale il senso del fare-scuola

The essay highlights the value of the campaign against the use of textbooks in the classroom engaged by some communities of educators, representative of a critical and democratic pedagogy in the early Seventies in Italy. The refusal of textbooks was mainly held up by a group of teachers gathered around the so-called Movimento di Cooperazione Educativa, a challenging community led by Mario Lodi. The refusal of textbooks symbolized a larger democratic struggle to rebuild the school-system and to enforce a democratic model of school-life raising from below.

Parole chiave: educazione democratica, scuola, cooperativismo, curriculum nascosto, controcultura.

Key-words: democratic education, school-system, cooperative Learning, hidden curriculum, counter-cultures.

1. L'editoria scolastica industria tra cultura e riproduzione simbolica

Nell'ambito degli studi di storia dell'editoria scolastica e della storia del libro per la scuola è possibile tracciare una linea longitudinale che, risalendo a ritroso, evidenzia come la polemica contro il libro scolastico costituisca un *Leitmotiv* intorno a cui sovente si raccolgono motivi di insoddisfazione ed atteggiamenti di rigetto indirizzati contro la globalità del sistema scolastico.

La polemica contro la debolezza dell'impianto culturale di cui il libro di scuola si rende facilmente bersaglio, la raccolta di sentimenti di malcontento rispetto al suo valore qualitativo, la sua degradazione

simbolica a puro strumento destinato a finalità d'uso pratico che nascono e muoiono dentro le aule scolastiche, costituiscono, presi nel loro insieme, una varietà di elementi che ne contraddistinguono la storia e l'immagine nel tempo.

Senza mancare di ricordare le memorabili pagine collodiane in cui il miglior uso dei libri di scuola sembra coincidere con un momento di satira dissacrante contro onorate consuetudini d'insegnamento e contro inveterate tradizioni didattiche usualmente vigenti nelle pratiche dell'istruzione scolastica, tanto da far finire la varietà dei *Sillabari* e delle *Grammatiche*, dei *Giannettini* e dei *Minuzzoli* in pasto neanche tanto gradito ai pesci¹, si potrebbe soprattutto ricordare come l'argomento anti-libresco ed anti-nozionistico acquisisca già agli inizi del Novecento una notevole dignità di discorso pedagogico/critico nel quadro del sorgente "attivismo"².

Anzi cogliere questa premessa storica sembra importante anche per entrare in una modalità di discussione pertinente rispetto alla trattazione delle più precise questioni di ordine storico-educativo che si vogliono trattare in questa sede e che puntano a mettere a fuoco il tema della critica radicale contro il "libro di scuola" all'interno di una diversa fase culturale. Una stagione notevole per l'organizzazione di una pedagogia antagonista, decisamente convinta nel voler combattere la sua battaglia senza quartiere contro l'uso del "libro scolastico": l'epoca *par excellence* del Rifiuto³ e dell'opposizione radicale nei confronti di una normatività codificata in sistema riguardante le pratiche scolastiche di adozione dei libri, dei manuali e dei sussidiari didattici.

Su questo delicato versante la situazione degli anni Settanta prefigurava, difatti, l'innalzamento di un impetuoso vento di opposizione, segnando il comporsi di un ventaglio di iniziative assai motivate nel perseguire obiettivi di smantellamento del sistema-scuola. E non pochi, in effetti, risultano i fili di continuità che collegano l'intenzione di procedere ad una rivoluzione delle prassi didattiche, per via del rifiuto di una modalità di istruzione basata sulla funzione centrale di mediazione assolta dallo strumento-libro, per come esse già si configurano nella prorompente stagione dell'attivismo di inizio secolo⁴ e le aspre

¹ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, Roma, Newton Compton, 1995, p.104.

² F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p.437.

³ G. Chiosso, *Novecento Pedagogico*, Brescia, Editrice La Scuola, 2012, pp.229-231.

⁴ G. Chiosso, *L'Italia alfabetata. Libri di testo ed editoria scolastica tra Otto e Primo Novecento*, in "Quaderni del Cirsil", n.6, 2007, pp.1-23.

prese di posizione, del tutto contrarie all'uso del libro scolastico, concepito quale dispositivo meramente trasmissivo e di fatale degradazione delle pratiche di insegnamento/apprendimento, per come esse dovevano mostrarsi nel panorama di trasformazione del mondo scolastico, allargatosi in coincidenza con l'ingresso negli anni Settanta⁵.

Si potrebbe dire con esauriente cognizione di causa che tra i due momenti corra una linea di connessione importante e che certe lotte venute alla luce nella stagione della "Contestazione" venissero a rinnovare, allargandole e potenziandole nel loro spettro critico-dialettico, il portato di alcune importanti istanze già delineate nel contesto di formulazione della cultura attivistica della scuola. Le nuove frontiere della pedagogia critica emergenti al volgere degli anni Settanta tornavano a denunciare, senza mezzi termini, l'incapacità formativa di una scuola dall'impianto tradizionale che pigramente contava di affidare la propria funzione di insegnamento adagiandosi sul misero serbatoio di un novero di conoscenze cristallizzate, attinte senza filtri e misure, e di fatto senza molto pudore, dalle pagine dei libri scolastici.

Da questo punto di vista non è secondario notare che la decisa iniziativa contro l'uso del libro di scuola che in quegli anni si faceva largo all'interno di certi settori e di certe correnti della pedagogia popolare, ritrovandosi vigorosamente animata dal rinfocolamento di generosi slanci attivistici, vedesse non soltanto innalzare i toni della sua battaglia appellandosi alle ragioni di una volontà di più concreta realizzazione di un modello di scuola democratica. Essa proponeva altresì, tra i suoi argomenti di legittimazione, una serie di motivazioni che inerivano al bisogno di conferire una più solida consistenza metodologica alle pratiche di insegnamento scolastico, secondo il rispetto di principi e di criteri adeguatamente improntati a valori di scientificità⁶.

A questo proposito, anzi, ben oltre gli stessi orizzonti di rinnovamento allargatisi in seno alle culture attivistiche, la scossa prodotta contro un modello educativo fossilizzato e cristallizzato nell'attribu-

⁵ M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, pp.219-248.

⁶ C. Covato, *Marxismo ed educazione nell'Italia degli anni Settanta*, in L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *I sentieri della Scienza dell'Educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp.222-231. Per una panoramica più generale sul periodo si rimanda a L. Todaro (a cura di), *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione. Tra gli anni '60 e '70 del Novecento*, Roma, Anicia, 2018.

zione di una centralità simbolica assegnata al primato del libro, tornava a riproporre il bisogno di riqualificare le pratiche dell'insegnamento/apprendimento, puntando sul primato di un'organizzazione degli strumenti intellettuali e della conoscenza che si costruisse "in situazione", attraverso lo sviluppo di un pensiero riflessivo operativamente e laboriosamente applicato sui modi e sulle pratiche dell'esperienza.

In tal senso, l'alternativa dirimente che, partendo da quello slancio critico, veniva ad allargarsi sul terreno di una didattica attiva tornava ad amplificare il dissidio, tutto moderno, tra una forma di conoscenza ricavata da fonti indirette e necessariamente impoverite (ovvero, dai contenuti di un libro di "carta", i quali drammaticamente riflettevano l'incapsulamento del cosiddetto "sapere" dentro limitati repertori manualistici) ed una forma di conoscenza ricavata per via assai più concreta, fluida e diretta: ovvero per via dello svolgimento di forme di esperienza diretta, che sarebbero state in grado di approfittare positivamente dell'interazione tra il soggetto apprendente ed il mondo reale. E in ragione della validità di quest'ultimo modello esperienziale/sperimentale, il presunto primato del "libro di carta" sarebbe stato chiamato a cedere la sua acclamata posizione di privilegio rispetto alla priorità, ben più oggettiva e naturale, da riconoscere al gran "libro del mondo"⁷. E tuttavia, il panorama critico dentro cui si strutturavano le campagne di rifiuto del libro di scuola, tenacemente sostenute dai fronti di *Controscuola* nel quadro ribollente dei primi anni Settanta, procedeva a consolidarsi accogliendo nel suo novero di argomentazioni polemiche anche altri importanti elementi di antagonismo contrari al sistema, i quali si innestavano dentro la specificità dell'atmosfera di "Contestazione" del tempo.

In tal modo, le ragioni di quell'opposizione dialettica tendevano ad oltrepassare lo spazio di una riflessività eminentemente misurata sulla rivendicazione del valore di autenticità del processo educativo, eroso e minato nella sua integrità da quelle ordinarie pratiche di istruzione che

⁷ La contrapposizione dialettica tra la ristrettezza della scuola pensata come luogo elettivo di un processo di istruzione mantenuto separato dal mondo esterno e l'ampiezza degli insegnamenti ricavabili dalla scuola più grande che è il mondo costituisce un *refrain* attivistico fortemente rilanciato negli anni '60 -'70 e vigorosamente sostenuto dalle voci del rinnovamento democratico. Tra gli altri, piace ricordare la posizione pedagogica sul tema tenuta da Gianni Rodari: G. Rodari, *Una scuola grande come il mondo*, in Id., *Il libro degli errori*, (1964), San Dorligo Della Valle, Einaudi Ragazzi, 2011, pp.153-154; e ancora più in generale: G. Rodari, *Scuola di fantasia*, (a cura di C. De Luca), Torino, Einaudi, 2014.

proponevano di attingere sapere e conoscenza lavorando appena sulle pagine dei libri. L'organicità del gesto di rifiuto veniva a investire, di fatto, sia la scuola classificata quale luogo fittizio di apprendimento, quanto anche la sua struttura di potere o, per dirla secondo la famosa espressione di Althusser, la sua "sostanza" istituzionale, quale apparato ideologico di Stato⁸.

E da questa prospettiva, per quanto la rilettura in chiave storica del tema pedagogico, nelle sue interne trame ed articolazioni, inevitabilmente sottolinei la necessità di prendere in considerazione la compresenza di un intricato intreccio di situazioni e di proposizioni critiche, bisognerà evidenziare almeno un paio di questioni di più spiccato rilievo storico-educativo. La prima riguarda le significative implicazioni di natura politica che una posizione di rifiuto del libro scolastico – argomentata dentro un ventaglio di motivi polemici che variamente spaziavano dall'intrinseca povertà dello strumento alla mancata scientificità dell'insegnamento – lasciava emergere in termini di smascheramento di un sottofondo culturale/ideologico ancora più pericoloso ed a prima vista sfuggente. Su questi termini, si trattava di cogliere, dietro la parvenza di neutralità ed "innocenza" di uno strumento pensato e fatto per la didattica, la portata reale di una subdola operazione di appropriazione ideologica, che camuffava la scuola nel suo operare quale meccanismo di riproduzione di assetti culturali legittimati a monte dall'esistenza di determinati rapporti di potere all'interno della società.

In questo senso, ancora, la severa critica contro quella sottile trama ideologica che pervadeva i libri di testo e che ne permeava la stesura – orientandone la compilazione, condizionandone la formulazione dei contenuti e dei giudizi, legittimando surrettiziamente visioni del mondo – metteva capo ad una vera e propria operazione di "disvelamento" di quanto il libro di scuola, al di là dei riferimenti a meri contenuti nozionistici inerenti ai programmi disciplinari, valesse ad organizzare un "curricolo nascosto"⁹. La seconda questione riguardava, per estensio-

⁸ F. Cambi, *La cultura del '68 e la critica degli "apparati ideologici di Stato". I modelli e gli effetti*, in C. Betti, F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli e frontiere*, Milano, Edizioni Unicopli, 2011, pp. 27-32.

⁹ Sul concetto di "curricolo nascosto" si vedano le indicazioni fornite in N. Papparella, *Il curricolo*, in Id. (a cura di), *Il Progetto Educativo*, vol. II – *Comunità educante, opzioni, curricoli e piani*, Roma, Armando, 2009, pp.143-165.

ne, anche una messa sotto accusa non solo della istituzione-scuola, ma anche della stessa editoria scolastica, non soltanto industria di mercato votata ad approfittare della strutturale incapacità della scuola di “pensare” la didattica al di fuori del rassicurante ricorso alla stampella offerta dal libro di uso didattico, confezionato *ad hoc*, ma anche macchina produttiva di strumenti preordinati alla fatale contraffazione ideologica della cultura educativo-scolastica, ossia vero e proprio meccanismo di manipolazione, dagli esiti omologanti e mortificanti per le reali finalità emancipative dell’educazione¹⁰.

In un contesto storico-culturale trascinato da impetuose pulsioni critiche e all’interno del quale le rivendicazioni di una pedagogia democratica insistevano nella messa sotto accusa di quei segreti meccanismi del Potere che reggevano le fila dei vari sistemi dell’organizzazione sociale, l’editoria scolastica non sfuggiva all’accusa di concorrere alla messa in campo di una strategia di gestione egemonica della cultura che andava a tutto vantaggio di precise finalità di conservazione sociale. La volontà di procedere ad una destituzione del libro di scuola, la diffusione di una posizione di “obiezione” critica di fronte al sistema delle adozioni scolastiche, l’invito a praticare forme di didattica alternativa che prescindessero dall’assegnare un aprioristico valore di indispensabilità ai sussidi di natura manualistica trovavano tutti il loro compendio nel gettare una luce sinistra sulla logica preminentemente commerciale e di profitto che regolava il comparto dell’editoria per la scuola, tradizionalmente fetta sostanziale di mercato in grado di assicurare introiti più o meno garantiti e protetti per l’intera industria editoriale¹¹.

In tal modo, la campagna contro il libro di scuola veniva a rappresentarsi, nel suo complesso, come una lotta decisiva da cui passava la scommessa per un ribaltamento dell’agire educativo, mirato alla effettiva democratizzazione dei processi della formazione scolastica¹². Ma per comprendere ancora meglio le ragioni di questo intento, dal proposito ambiziosamente rivoluzionario, occorre entrare con più precisione nel merito specifico del quadro storico.

¹⁰ G. Roncaglia, *L’età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Roma-Bari, Laterza, 2020, pp.107-112.

¹¹ L. Braidà, M. Infelise (a cura di), *Libri per tutti. Generi editoriali di larga circolazione tra antico regime ed età contemporanea*, Torino, Utet, 2010.

¹² C. Betti, *Per una storiografia delle edizioni scolastiche italiane*, in L. Bellatala, E. Marescotti (a cura di), *I sentieri della Scienza dell’Educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, cit., pp.192-194.

2. *“Riforma della Scuola” contro il libro di testo negli anni Settanta.*

Se, com'è noto, la campagna di contrasto alla logica delle adozioni del libro di testo, specialmente nelle scuole elementari, costituì un fronte di militanza aperto e battuto con determinazione dal Movimento di Cooperazione Educativa, un'area di elaborazione culturale assai prossima ed interessante che accompagnò e sostenne la medesima lotta è da rinvenire nel fronte della pedagogia legata alla cultura neo-marxista e agli ambienti della sinistra comunista¹³: un fronte che, negli anni Settanta, trovò modo di canalizzare la proprie prese di posizione sui problemi dell'educazione e della scuola anche grazie alla pubblicazione della rivista “Riforma della Scuola”¹⁴.

In effetti, prendendo slancio da un complesso di iniziative pedagogiche portate avanti dal MCE ed improntate alla volontà di ribaltamento di un certo verticalismo simbolico – di ordine autoritario e gerarchico – imperante nella pratica scolastica e generalmente corrente nell'impostazione classico-tradizionale della relazione educativa, la battaglia contro il sistema delle adozioni del libro scolastico trovò motivato supporto anche tra i fronti di Controscuola mobilitati intorno ad una linea politico-culturale di orientamento neo-marxista¹⁵.

E per cogliere l'allargarsi di questa solidarietà tra fronti di militanza pedagogica decisi a riconoscere nel libro di testo uno dei pilastri reggenti sui cui si sosteneva l'impianto di una scuola ancora troppo autoritaria e davvero ancora troppo poco democratica, lo svolgimento di un percorso di rilettura delle argomentazioni critiche e delle proposte di lotta lanciate dalle pagine di “Riforma della Scuola” può costituire davvero un'utile via di recupero per saggiare, sulle scorte di un

¹³ A. Santoni Rugiu, *Oltre il libro di testo: il caso della Biblioteca di Lavoro di Manzuoli*, in C. Betti (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Firenze, Pagnini Editore, 2004, pp. 297-313.

¹⁴ L. Alba, *La rivista “Riforma della Scuola” nel decennio delle riforme mancate 1968-1980*, (tesi di laurea a.a. 2013-14, Università di Firenze, relatrice prof.ssa M. Galfré) in on-line: https://www.academia.edu/33263891/La_rivista_Riforma_della_scuola_nel_decennio_delle_riforme_mancate_1968_1980 (letto il 20/03/21).

¹⁵ M. D'Ascenzo, *Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: the Experience of the Movimento di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari's New School in Bologna*, in “Espacio Tiempo y Educación”, vol.7, 1, 2020, pp.69-87.

valido documento storico, le questioni cruciali poste in gioco in quegli anni di vigorose lotte democratiche.

Quelle pagine possono documentare l'allargamento di un fronte di azione impegnato nel dare respiro alle ragioni di un'opposizione schierata contro un tradizionalismo di tipo conservatore regnante nelle prassi didattiche; ragioni che, su questo piano, conferivano vigore ad un tema di vibrante opposizione nei confronti di una passività del sistema-scuola dagli esiti mortificanti nel suo abbandonarsi ad un uso piuttosto trito e piatto del manuale didattico. Per imprimere una rottura contro una simile condizione di inerzia, sembrava necessario organizzare una forma di militanza in grado di prendere in mano e ribaltare la situazione, operando attivamente per la predisposizione di strategie alternative¹⁶. Su questo obiettivo di programma, le pagine della rivista risultavano specialmente interessanti per la capacità di testimoniare l'indicazione di suggerimenti concreti, rivolti all'organizzazione e alla gestione di pratiche fattive di dissenso, di obiezione, se non di vera e propria aperta e conclamata protesta, contrarie sia alla scuola che a quella pedagogia accademico-istituzionale legittimante la bontà dell'uso dei manuali scolastici. Ma per il rafforzamento e la formalizzazione di queste forme di dissenso e di opposizione doveva altresì diventare significativa la congiunzione del fronte di lotta aperto fra gli insegnanti, con le forze del sindacato.

Anche a tal proposito, le pagine di "Riforma della Scuola" riuscivano a documentare, con riferimenti puntuali, una testimonianza di partecipazione attiva a favore dell'organizzazione di un terreno di rivendicazione democratica, impegnato nel marcare un segnale di chiara opposizione all'uso del libro scolastico, su cui organicamente conveniva anche il supporto della CGIL Scuola. E si trattava di un supporto, strategicamente importante anche per tutelare la messa in atto di quelle forme di dissenso che inevitabilmente potevano finire con l'esporsi a contenziosi di natura disciplinare o legale gli insegnanti che si dichiaravano obiettori o "ribelli", in considerazione della trasgressione delle normative regolanti l'uso dei libri di testo nelle classi. In ogni caso, il gettare uno sguardo sui diversi numeri di "Riforma della Scuola" apparsi nel corso degli anni Settanta – e quantomeno nel corso degli anni che avrebbero visto crescere di intensità le pulsioni antagoni-

¹⁶ Per taluni approfondimenti: L. Todaro, *Diritti culturali e dignità umana: per una pedagogia militante "in tempo di pace"*, in S. Olivieri, M. Tomarchio (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa, Ets, 2015, pp. 276-287.

ste, ovvero approssimativamente dall'inizio del decennio fino al turbolento 1977 – può effettivamente offrire una finestra utile per recuperare dal punto di vista storico il comporsi di un dibattito, destinato anche ad inasprirsi di fronte al “muro di gomma” innalzato dalle istituzioni di governo della scuola ed alle minacce di ritorsione punitiva adombrate, o concretamente mosse, dai capi d'istituto nei confronti dei docenti “renitenti”.

Dal punto di vista della posizione di un tema critico avente una sua corposa sostanza teorica in seno allo svolgimento della cultura pedagogica del tempo, appare, quindi, importante riprendere il valore di quelle indicazioni ricordate, per cui, nella lotta contro il libro scolastico effettivamente si canalizzava la decisività di uno scontro simbolico tra una scuola pigramente ripiegata sulle sue abitudini ed adagiata su convenzioni didattiche istituzionalizzate per prassi consuetudinaria e, d'altra parte, una scuola della sperimentazione e della ricerca, così come tra una scuola della trasmissione nozionistica del sapere ed una scuola pronta ad accettare la sfida della costruzione partecipata della conoscenza. Si trattava ancora, dell'aprirsi di una contrapposizione ben netta tra una scuola funzionale alla riproduzione lineare dei meccanismi di potere vigenti all'interno del più ampio quadro del sistema della cultura ed una scuola che, invece, osava rifiutare l'uso di strumenti messi a disposizione dal sistema istituzionale, per avventurarsi nella scommessa del fare da sé e del provare a fare “dal basso”¹⁷.

Difatti, tra le provocazioni più importanti che emergevano dall'invito rivolto agli insegnanti a voler ristrutturare profondamente il momento della didattica e l'attività del “fare-scuola”, partendo innanzitutto dalla rinuncia a quelle vie brevi che poteva prestare il comodo ricorso all'uso del libro di testo, doveva considerarsi l'analisi sistematica degli *imprinting* ideologici che governavano i modi tradizionali dell'insegnare. Guardando attentamente a quei modi si poteva ben comprendere come lo stesso libro di scuola rimanesse a segnare la permanenza di un impianto scolastico antiquato, in ragione del quale l'esperienza dell'accesso al sapere continuava a restare impressionata dentro il prevalere di una logica dell'istruzione di natura depositaria¹⁸,

¹⁷ Si veda ampiamente E. Catarsi (a cura di), *Freinet e la “pedagogia popolare” in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

¹⁸ Si è voluto appositamente richiamare in questo caso un concetto derivato dalla pedagogia di Paulo Freire, che fin dalla sua prima circolazione in Italia sarebbe stata

calata dall'alto, linearmente trasmissiva e genealogicamente preconfezionata ed artefatta. Da qui, era poi possibile passare a sviluppare, in maniera ancora più analitica, una “radiografia” capace di portare alla luce il tessuto di quella matrice ideologica che stava al fondo di quel sistema e di quelle prassi; si apriva, cioè, una strada che riconduceva al riconoscimento dei codici sovrastrutturali che improntavano i libri di scuola. E era un'operazione di analisi dei territori profondi da cui traeva linfa la cultura del libro di scuola, attraverso la quale traspariva l'esatta corrispondenza dei loro convenzionali statuti simbolici con gli impianti culturali che organizzavano una visione del mondo in tutto corrispondente ai canoni egemonici nella “cultura borghese”¹⁹.

Il tracciamento dei codici ideologici che sottintendevano la compilazione dei libri di testo – e naturalmente nel mirino non potevano finire che i libri maggiormente predisposti ad agglutinare consistenti livelli di gravidanza ideologica, fra cui specialmente i libri di lettura per le scuole elementari – apriva, così, uno squarcio profondo e disarmante sulla questione capitale che portava la scuola sul banco degli imputati accusata di servire e di blandire gli interessi di conservazione e di mantenimento del controllo sociale, a servizio dei gruppi dominanti²⁰.

La forza di presa sull'immaginario collettivo di un repertorio di convenzioni e di stereotipi filtrati dai libri di scuola si rivelava tanto più stringente e condizionante quanto più ci si rendeva conto dell'ancora assai limitata accessibilità da parte delle classi popolari ad altri strumenti culturali, eventualmente alternativi.

integrata in un discorso di rifiuto della ordinaria cultura scolastica, d'impostazione tradizionale e libresco a vantaggio di un'educazione diversa, fondata sulla problematizzazione dell'esperienza da parte dei soggetti direttamente coinvolti in situazione di apprendimento: P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971; Id., *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973; per l'analisi critica riguardante gli aspetti specifici su rimanda principalmente a B. Bellanova, *Paulo Freire: educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione*, Modena, Centro Programmazione Editoriale, 1978; e più recentemente a M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire: educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2016; P. Vittoria, *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo: pensieri, dialoghi, esperienze*, Sassari, Carlo Delfino Editore, 2016.

¹⁹ Su questi temi: F. Cambi, *La sfida della differenza: itinerari italiani di pedagogia critico-radical*, Bologna, Clueb, 1987.

²⁰ Per approfondimenti si rimanda a L. Todaro, *Formazione, dimensione affettiva e percorsi della pedagogia critico-radical in Italia alla svolta degli anni Settanta*, in T. Iaquina (a cura di), *Educazione, ragione e sentimento. Prospettive pedagogiche per educare all'affettività*, Aprilia-Roma, Novalogos, 2019, pp.84-108.

Come potevano a ragione argomentare le diversi componenti del blocco antagonista-democratico, in un'Italia dove ancora restava spesso limitata a pochi anni di frequenza elementare l'esperienza della scolarizzazione per i figli delle classi popolari e dove l'incontro col libro di scuola negli anni dell'istruzione dell'obbligo restava ancora, per tanti italiani, l'esperienza sostanziale e pressoché unica di incontro con il mondo dei libri, il peso di condizionamento ideologico esercitato da quegli strumenti di cultura scolastica si moltiplicava esponenzialmente²¹. Dal punto di vista di un'analisi mosca a partire da categorie marxiste-gramsciane, la messa sul banco degli imputati del libro di scuola allargava su un versante di valore niente affatto marginale la critica generale contro la scuola quale macchinario obbediente ad una strategia di dominio imposta dal "blocco egemonico". Una simile critica allargava – immettendone le ragioni polemiche su di un piano che ineriva alla denuncia di una diretta funzionalità degli strumenti dell'istruzione a servizio dell'estensione di un progetto di dominio – la volontà di penetrare con intento critico dentro un tessuto particolarmente predisposto al conformismo e alla reiterazione di atteggiamenti riflettenti un codice autoritario, così come l'ambiente scolastico provava di essere. Se la scuola era per antonomasia il luogo più adatto alla celebrazione di una liturgia della conservazione sociale e culturale officiata dalle "vestali della classe media"²², allora si poteva anche concludere, drammaticamente, un giudizio di aspra negatività sui reali valori emancipativi impersonati dal sistema d'istruzione pubblica, con il registrare nel medium del libro scolastico l'esistenza di un pericoloso "strumento di dominio, consenso e legittimazione dei rapporti sociali esistenti"²³.

Insomma, il rifiuto del libro scolastico non costituiva appena un gesto orientato alla rivoluzione democratica della scuola che si costituiva in termini di provata inadeguatezza rispetto alla soddisfazione di obiettive esigenze formative inerenti al piano della qualità della didattica; più radicalmente esso incarnava un gesto di "disobbedienza civile" finalizzato a contrastare un vero e proprio strumento di oppressio-

²¹ G. Bonomi, *Con il libro di testo non si può continuare*, in "Riforma della Scuola", n.6-7, 1971, pp.48-52.

²² M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino, 1972.

²³ L. Rotondo, *Con il libro di testo non si può continuare*, in "Riforma della Scuola", n.8-9, 1971, p.30

ne. Se pertanto, fin dagli inizi degli anni Settanta, a partire dalle conclusioni di un convegno di studi organizzato dall'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna su *Il superamento del libro di testo per la ricostruzione della scuola di base*²⁴, la rivista "Riforma della Scuola" apriva una finestra continua sulle questioni che ne interessavano le ricadute culturali, lanciando a voce alta un appello a favore di iniziative di rottura e rubricandone il segnale di allerta sotto il titolo combattivo di: *Con il libro di testo non si può continuare*, ebbero intorno alla fine del 1971 la stessa rivista ospitava un incisivo intervento di Mario Lodi centrato sulla questione relativa alla "Biblioteca di Lavoro"²⁵. Si trattava di un intervento lucido e tagliente che faceva da amplificatore alle attività di sperimentazione già personalmente avviate da Lodi, e quindi prese in consegna dagli attivisti del MCE, portatrici di una robusta istanza di cambiamento, implicante la decisione di messa in soffitta di una didattica di tipo tradizionale, tutta basata sul ricorso immediato al libro di testo²⁶.

Attraverso l'intervento in prima persona di Lodi, "Riforma della Scuola" ribadiva, conseguentemente, le ragioni per un'alternativa necessaria, impegnata nel ricostruire operativamente le forme del "fare-scuola" nel rispetto di una logica democratica, antiautoritaria e cooperativistica. E, prestando argomenti alla sua rivoluzione attivistica, Lodi poteva spiegare con chiarezza come la scelta mirata alla esclusione del libro di testo dagli arnesi ordinari della didattica, mirasse esattamente a colpire al cuore un modello di scuola che precludeva lo scatto autentico del pensiero verso una conoscenza vissuta ed esperita come ricerca condotta in comune, ovvero come esperienza del conoscere riconosciuta quale attività socializzata e partecipata:

"Nella scuola nuova che noi vogliamo, dove lo studio si fa sfogliando le pagine del grande e sempre nuovo libro della vita degli uomini e delle loro lotte, mettendo in relazione gli avvenimenti del pre-

²⁴ G. Rodari, *L'ultimo discorso di Bruno Ciari*, in "Il Giornale dei Genitori", n.12, 1970, pp.23-27; tra gli studi critici successivi riferiti al medesimo passaggio storico-pedagogico degli anni '70 e della lotta democratica per le alternative al libro di scuola: L. Lombardo Radice, *Educazione e rivoluzione*, Roma, Editori Riuniti, 1976; E. Becchi, F. Ghilardi (a cura di), *Il libro d'obbligo: il libro di testo nella scuola elementare degli anni '80*, Firenze, Nuova Guaraldi, 1981; E. Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari e la controriforma della scuola*, Pisa, Ets, 2012.

²⁵ M. Lodi, *La biblioteca di lavoro*, in "Riforma della Scuola", n.11, 1971, pp.21-23.

²⁶ C. I. Salviati, *Mario Lodi maestro*, Firenze, Giunti, 2011.

sente, il bambino esercita essenzialmente la riflessione e il ragionamento, oltre che la memoria”²⁷. Alla scuola dell'apprendimento meccanico di nozioni, che di per sé finiva col trascinare la mente del bambino dentro un mondo del tutto artificiale, si desiderava pertanto sostituire, una scuola intesa ad assimilare e ad elaborare una genuina logica della ricerca²⁸: una scuola che mostrava il proprio valore formativo soprattutto nel suo farsi addestramento di un'intelligenza proiettata all'analisi critica e “scientifica” della realtà²⁹.

Una distinzione non da poco, se riferita ad una solerte attenzione di natura epistemica verso i motivi di autenticità partecipati nella generazione dei processi della conoscenza, ma resa particolarmente urgente per via dell'avvertito bisogno di sviluppare modelli educativi alternativi, a fronte della percezione di uno strisciante rafforzamento della pressione diffusa dentro il quadro della cultura dominante, la quale, nel depotenziamento delle capacità critiche prodotto dal mantenimento dentro la scuola di modelli di insegnamento/apprendimento piuttosto deboli sotto il profilo cognitivo, mostrava di soddisfare uno scopo di addomesticamento adattivo delle intelligenze.

La violenta polemica sviluppata contro la scuola “tradizionale”, a questo punto, si spostava su un terreno assai più largo, che abbracciava la denuncia della pervasività ideologica di un sistema di Potere piuttosto subdolo nel dispiegamento delle sue strategie di persuasione e di controllo delle masse, le cui armi di seduzione e di addomesticamento delle menti potevano contemporaneamente rendersi visibili nel trionfo di una logica propagandistica della comunicazione di massa. Si trattava di mettere a fuoco, allora, la continuità di un sistema di dominio che invadeva certamente la scuola e nondimeno s'infiltrava anche per altri canali. Nei diversi casi, si trattava di un sistema di omologazione culturale che operava per via di strategie *soft*, e nondimeno subdole di assoggettamento del pensiero, portate ad effetto tramite azioni di modellamento dell'immaginario collettivo sviluppate operando sui grandi circuiti mediatici moderni, con in prima fila la televisione e il tam-tam della pubblicità.

²⁷ M. Lodi, *La biblioteca di lavoro*, cit., p.22.

²⁸ G. Tamagnini, *Didattica operativa: le tecniche Freinet in Italia*, Movimento di Cooperazione Educativa stampa, 1965.

²⁹ F. Tonucci, *La ricerca come alternativa all'insegnamento*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1974.

Per quanto riguardava gli argomenti specifici della critica pedagogica, l'intervento di Lodi, analizzato nelle sue coordinate teoriche di riferimento, evidenziava, per il resto, come il rifiuto di appoggiare l'azione didattica sul libro di testo valesse quale varco di sfondamento per sostenere un capovolgimento radicale dei modelli formativi, secondo una propensione volta a sostenere un concetto socio-costruttivistico della conoscenza, in grado di abbracciare insieme suggestioni attivistiche – con evidenti rimandi freinetiani, piagetiani e deweyani³⁰ – ed echi comunitaristi di impostazione socialisticogramsciana³¹.

Affrancarsi dalla dipendenza servile dal libro di testo prometteva di valere come una sfida coraggiosa dalla cui piattaforma di rivendicazioni emergeva la solidità di un nucleo di ragioni pedagogiche orientate a favorire e sostenere un modello educativo di tipo democratico. Liberarsi da quella grigia dipendenza dal libro di scuola significava sostanzialmente “uscire di tutela” e provare ad avere l'audacia di costruirsi autonomamente una bussola per orientarsi nel mare aperto della conoscenza; significava anche avere l'ardire di muoversi con le proprie forze per provare a fissare l'individuazione di una rotta, per navigare tra le onde instabili del mutamento culturale e sociale.

3. La lotta contro i libri “malfatti”

La pubblicazione numero 3 di “Riforma della Scuola” del 1972

³⁰ “Il metodo dell'analisi scientifica della realtà è incompatibile con il libro di testo per il semplice fatto che questo non insegna a pensare, a ragionare, a costruire la realtà. Noi dobbiamo far agire il pensiero del bambino in modo del tutto diverso perché è sostanzialmente diverso il lavoro mentale dell'alunno che assimila notizie e soluzioni da quello che costruisce nozioni attraverso la ricerca. ... Il problema di fondo è perciò di liberare l'intelligenza dei fanciulli sviluppando le funzioni logiche, le strutture mentali e il pensiero creativo. Se manca ciò è impossibile la ricostruzione continua dell'esperienza. Se vogliamo questi risultati il libro di testo, anche il migliore, non serve” (M. Lodi, *La biblioteca di lavoro*, cit., p.22).

³¹ “Indagando e scoprendo la trama del tessuto sociale del suo tempo nei vari aspetti, il bambino riesce ad evidenziare ben presto i temi di fondo della società in cui vive, i valori della sua civiltà, e scopre che lui è dentro quel tessuto vitale insieme a tanti altri apparentemente senza peso, ma che possono diventare protagonisti se si uniscono per creare una forza capace di imprimere alla storia del loro paese e quindi indirettamente anche a quella dell'umanità, spinte determinanti. Impara che nella storia c'è anche lui, con i suoi diritti e con i suoi doveri, e può diventare l'artefice del proprio destino” (*Ibidem*).

portava in bella evidenza, sul fondo di copertina, il testo di un vigoroso appello: *No ai libri fascisti nella scuola; Sì all'informazione aperta, alla discussione, alla ricerca, alla partecipazione democratica*³².

La rivista segnalava, così, in maniera molto evidente ed enfatica, il compiersi di un salto di qualità nell'organizzazione della campagna anti-manualistica e contraria ai libri di testo, dietro cui si vedeva rafforzarsi la solidarietà delle forze schierate in campo: quelle movimentiste-democratiche aggregate intorno al MCE, quelle collegate all'ispirazione politica comunista, quelle operanti dentro i collettivi degli insegnanti "contestari", quelle dei sindacati della sinistra congiunti al fronte di lotta.

Quell'appello ben posto in evidenza sulla copertina di "Riforma della Scuola" segnalava allo stesso tempo un innalzamento di mira rispetto alla precisazione dei bersagli da colpire, intorno alla quale si intravedeva il convergere di più obiettivi di smantellamento ideologico legati a una prospettiva di rinnovamento della vita scolastica. Ora, sulle tracce del Convegno bolognese del 1970, quale soggetto di promozione e di sintesi di tale programma pedagogico si poneva il Centro di Studi e Iniziative "Bruno Ciari", fortemente mobilitato nella creazione di un apposito *Comitato di Iniziativa sul libro per la scuola*³³.

Per di più, il verificarsi di un cambio di marcia sembrava portare ad evidenza il senso di urgenza per cui quel programma si associava alla volontà di portare a compimento un'operazione di "disincrostazione" ideologica della scuola, dentro la quale si metteva nero su bianco il senso della filiazione di quell'operazione critica da una prima matrice di stampo Costituzionale, fissata nell'immagine della Repubblica Italiana quale realtà storicamente generata dalla riconquistata libertà democratica e riconoscibile in termini di corrispondenza rispetto ad un codice genetico antiautoritario ed antifascista³⁴.

Insomma, in quel chiaro *No ai libri fascisti*, proclamato con determinazione, ancora in fase di prima apertura degli anni Settanta, e che andava a posizionarsi in linea diretta di opposizione contro i libri di testo generalmente in uso nelle scuole del Paese veniva allo scoperto

³² "Riforma della Scuola", n.3, 1972 (in copertina).

³³ Comitato di Iniziativa sul Libro per la Scuola, *Come superare il libro di testo*, in "Riforma della Scuola", n.3, 1972, pp.29-31.

³⁴ L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

l'integrazione sostanziale di una battaglia democratica con una dimensione di "memoria operante" ed attiva della Resistenza³⁵, per cui liberarsi dai libri di testo significava soprattutto portare ad esito una, evidentemente, ancora incompiuta epurazione del sistema scolastico e della sua cultura di riferimento dalle scorie di un autoritarismo che restava ad impregnare posture ideologiche in linea di continuità con la stagione pre-repubblicana e fascista.

Il libro di scuola, al di là di tutti i limiti che già appartenevano al rappresentare il prodotto fittizio di un'industria editoriale impegnata nel fare profitto senza troppe preoccupazioni all'accertamento del valore di qualità dei suoi artefatti ed il risultato di un sistema tendente alla concentrazione della produzione all'interno di uno stretto circuito di sigle editoriali che si replicavano senza originalità e che sfornavano prodotti anonimi, derivati l'un l'altro per copiatura imitativa, mostrava il suo punto di caduta più basso laddove dava adito al sospetto di obbedire ad una resistente matrice ideologico-culturale di stampo reazionario-fascista. E la decriptazione di questa maglia simbolica che resisteva al tempo e che faceva in modo che ancora agli inizi degli anni Settanta specialmente le letture scolastiche per gli alunni delle classi elementari riflettessero un'atmosfera culturale e sociale appartenente ad un altro tempo – un tempo di Regime e comunque un tempo sostanzialmente bloccato e rivolto nostalgicamente alla evocazione di un passato indefinito, segno di una dimensione di arresto del pensiero collettivo dentro un guscio primitivo e di una nazione ancora impastoiata dentro una rappresentazione di sé proto-moderna, fortemente ancorata dentro uno schema di autoconservazione – era qualcosa che già apparteneva con consapevolezza critica alle osservazioni di un aperto fronte democratico, sensibile alla pressione condizionante esercitata da quegli occulti schematismi ideologici operanti dentro i libri di scuola³⁶.

³⁵ Sul tema si segnala quale utile approfondimento: L. Todaro *Il '68 dei bambini: per un nuovo statuto-critico del bambino lettore, sulle tracce di Roberto Denti*, in A.M. Colaci, (a cura di), *I bambini e la società: percorsi di ricerca storico-educativa*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp.269-286.

³⁶ Si vedano ad esempio: E. Barassi, S. Magistretti, G. Sansone (a cura di), *Il leggere inutile: indagine sui testi di lettura adottati nella scuola elementare*, Milano, Emme Edizioni, 1971; A. Alberti, G. Bini, L. Del Cornò, F. Rotondo, *I libri di testo*, Roma, Editori Riuniti, 1972; M. Bonazzi, U. Eco (a cura di), *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1972.

Perciò, anche se, naturalmente, non esistevano più nei libri di scuola segni espliciti che riferissero di un atteggiamento di obbedienza verso una distinta ideologia di regime, le strutture di fondo che reggevano le dimensioni del discorso educativo in essi correnti mantenevano in pieno una disposizione autoritaria, di per sé riflettente l'eredità di un codice ideologico ascrivibile ad un modello fascista. Ciò si rendeva particolarmente visibile nella misura in cui, il libro di scuola – ed *in primis* il libro di lettura per la scuola elementare – disseminava a piene mani l'immagine di una nazione dipinta dentro un'atmosfera idealizzata, trasferita dentro una dimensione di tempo anacronistica ed indefinita, sentimentalmente ancorata in un passato dove dominava la poesia celebrativa della vita dei campi. Il libro di letture elementari appariva, per lo più, un libro che inneggiava alla sobrietà di una vita agreste, che reiterava una vecchia retorica della laboriosità e che manteneva una rigida stereotipia dei ruoli legata alle rappresentazioni di genere. Il libro di lettura della scuola elementare si prestava, ancora, nella sua architettura simbolica, a celebrare il trionfo di una vita sociale regolata da convenzioni tese a legittimare un senso dogmatico di obbedienza verso le autorità costituite, riflettendo un rigido impianto gerarchico nella concezione delle funzioni sociali; una vita sociale fatta di solide prescrizioni e soltanto approssimativamente mitigata da quadri di idillio domestico, imperniati sulla retorica celebrativa della mamma e della casa-nido. Le indagini sviluppate sull'immaginario riprodotto dai libri di scuola lasciava trasparire, insomma, una situazione disarmante e inquietante: la proiezione immaginativa di quei testi annientava i riferimenti al mondo reale e, piuttosto, trasferiva la mente del bambino dentro una realtà fittizia, appositamente artefatta ed edulcorata, dove non soltanto l'ordine che regolava le cose umane appariva oggettivato e schematizzato all'interno di rapporti rigidi, ma l'ordine più generale degli eventi e della natura regrediva verso un piano di causalità sovrumana, metafisica, del tutto astratta.

Ciò che risultava inaccettabile in quella pseudo-cultura libresco era la permanenza di un impianto ideologico che di per sé produceva un abito di assuefazione ad un mondo governato altrove e dentro il quale ci si immedesimava quali soggetti passivi o come elementi trainati da superiori forze e anonime leve sociali.

Sta di fatto, allora, che la battaglia democratica che univa le forze democratiche di varia estrazione contro il libro di scuola e le sue de-

generazioni procedeva a trovare completezza posandosi sul richiamo autorevole ai valori fondativi della Repubblica e ad ideali di chiara impronta antifascista, generati dallo spirito della Resistenza.

Il cantiere di lavoro critico, rivolto all'esplorazione di alternative pedagogiche e didattiche contrarie alle prassi consuetudinarie, a maggior ragione, finiva, quindi, con l'incentrare intorno al rifiuto del libro di classe il valore di un gesto simbolico anti-sistema e provocatorio nella sua ambizione di rovesciare l'impianto su cui si strutturava la scuola-istituzione. Ma proprio la scuola-istituzione avrebbe creato intorno a quella provocazione un blocco pertinace di resistenza contro cui si sarebbero sprecate le denunce contro i "libri-malfatti"³⁷: un'espressione che sarebbe divenuta idiomatica per rappresentare l'ostilità contro un assetto di sistema, chiuso a riccio nella difesa di un legittimismo conservatore, massimamente portato ad enunciazione con l'emanazione della circolare del ministro democristiano Malfatti, la quale entrava a gamba tesa nel mortificare le speranze di cambiamento, dichiarando a chiare lettere l'illiceità di una didattica, pur sperimentale e innovativa, che pensasse di portare ad atto compiuto l'esclusione del testo scolastico³⁸. La scuola "ufficiale" riusciva insomma vincente nel suo mantenere assetti e impostazioni che garantivano una continuità di sistema; ma non per questo le esperienze di lotta, le sperimentazioni alternative, le frontiere di Contro-scuola ne uscivano *ipso facto* pedagogicamente sconfitte³⁹. Anzi, a mezzo secolo da quelle vicende, il cantiere della sperimentazione alternativa all'uso del libro di testo resta ancora una miniera di suggestioni, di indicazioni, di proposte capaci di manifestare una loro significatività; e ad una considerazione *ex post* lo sforzo di costruire sentieri alternativi per il "fare-scuola", capaci di valorizzare un pensiero socio-costruttivistico della conoscenza e di elaborare modelli di apprendimento cooperativo, sembrano aver contrassegnato l'apertura di una frontiera per l'innovazione, in grado di consegnare piste più che promettenti per la ricerca educativa e per la scienza pedagogica.

Riferimenti bibliografici

³⁷ Movimento di Cooperazione Educativa, *Contro i libri malfatti. Dal rifiuto del libro di testo alla creazione delle biblioteche di lavoro*, Milano, Emme Edizioni, 1976.

³⁸ Ministero della Pubblica Istruzione, *Circolare sull'adozione dei Libri di Testo per le scuole medie superiori n.15 del 17-1-76*.

³⁹ M. L. Tornesello, *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Pistoia, Petite Plaisance, 2006.

73 – Il rifiuto del libro di testo, leva per smantellare la scuola-potere
nell'Italia degli anni Settanta

- Alberti A., Bini G., Del Cornò L., Rotondo F., *I libri di testo*, Roma, Editori Riuniti, 1972
- Barassi E., Magistretti S., Sansone S. (a cura di), *Il leggere inutile: indagine sui testi di lettura adottati nella scuola elementare*, Milano, Emme Edizioni, 1971
- Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino, 1972
- Bellanova B., *Paulo Freire: educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione*, Modena, Centro Programmazione Editoriale, 1978
- Betti C., *Per una storiografia delle edizioni scolastiche italiane*, in Bellatalla L., Marescotti E. (a cura di), *I sentieri della Scienza dell'Educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp.189-203
- Betti C., Cambi F. (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli e frontiere*, Milano, Edizioni Unicopli, 2011
- Bonazzi M., Eco U. (a cura di), *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1972
- Bonomi G., *Con il libro di testo non si può continuare*, "Riforma della Scuola", n.6-7, 1971, pp.48-52
- Borghi L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
- Braida L., Infelise M. (a cura di), *Libri per tutti. Generi editoriali di larga circolazione tra antico regime ed età contemporanea*, Torino, Utet, 2010
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2002
- Idem*, *La sfida della differenza: itinerari italiani di pedagogia critico-radical*, Bologna, Clueb, 1987
- Catarci M., *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire: educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2016
- Catarsi E. (a cura di), *Freinet e la "pedagogia popolare" in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999
- Chiosso G., *Novecento Pedagogico*, Brescia, Editrice La Scuola, 2012
- Idem*, *L'Italia alfabetica. Libri di testo ed editoria scolastica tra Otto e Primo Novecento*, in "Quaderni del Cirsil", n.6, 2007, pp.1-23
- Collodi C., *Le avventure di Pinocchio*, Roma, Newton Compton, 1995
- Comitato di Iniziativa sul Libro per la Scuola, *Come superare il libro di testo*, in "Riforma della Scuola", n.3, 1972, pp.29-31
- Covato C., *Marxismo ed educazione nell'Italia degli anni Settanta*, in Bellatalla L., Marescotti E. (a cura di), *I sentieri della Scienza dell'Educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp.222-231
- D'Ascenzo M., *Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: the Experience of the Movimento di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari's New School in Bologna*, "Espacio Tiempo y Educación", vol.7, 1, 2020, pp.69-87
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973
- Idem*, *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971
- Galfré M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017
- Lodi M., *La biblioteca di lavoro*, "Riforma della Scuola", n.11, 1971, pp.21-23
- Idem*, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi,

1970

Movimento di Cooperazione Educativa, *Contro i libri malfatti. Dal rifiuto del libro di testo alla creazione delle biblioteche di lavoro*, Milano, Emme Edizioni, 1976

Paparella N. (a cura di), *Il Progetto Educativo*, vol.II – *Comunità educante, opzioni, curricoli e piani*, Roma, Armando, 2009

Rodari G., *Scuola di fantasia*, (a cura di C. De Luca), Torino, Einaudi, 2014

Idem, *Il libro degli errori*, (1964), S.Dorligo Della Valle, Einaudi Ragazzi, 2011

Idem, *L'ultimo discorso di Bruno Ciari*, in "Il Giornale dei Genitori", n.12, 1970

Roncaglia G., *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Roma-Bari, Laterza, 2020

Rotondo F., *Con il libro di testo non si può continuare*, in "Riforma della Scuola", n.8-9, 1971, pp. 29-36

Salviati C.I., *Mario Lodi maestro*, Firenze, Giunti, 2011

Santoni Rugiu A., *Oltre il libro di testo: il caso della Biblioteca di Lavoro di Manzuoli*, in C. Betti (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Firenze, Pagnini Editore, 2004, pp.297-313

Tamagnini G., *Didattica operativa: le tecniche Freinet in Italia*, Movimento di Cooperazione Educativa stampa, 1965;

Todaro L. (a cura di), *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione. Tra gli anni '60 e '70 del Novecento*, Roma, Anicia, 2018

Idem, *Il '68 dei bambini: per un nuovo statuto-critico del bambino lettore, sulle tracce di Roberto Denti*, in Colaci A.M., (a cura di), *I bambini e la società: percorsi di ricerca storico-educativa*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp.269-286

Idem, *Formazione, dimensione affettiva e percorsi della pedagogia critico-radical in Italia alla svolta degli anni Settanta*, in T. Iaquina (a cura di), *Educazione, ragione e sentimento. Prospettive pedagogiche per educare all'affettività*, Aprilia-Roma, Novalogos, 2019, pp.84-108

Idem, *Diritti culturali e dignità umana: per una pedagogia militante "in tempo di pace"*, in Olivieri S., Tomarchio M. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa, Ets, 2015, pp. 276-287

Tonucci F., *La ricerca come alternativa all'insegnamento*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1974

Tornesello M.L., *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Pistoia, Petite Plaisance, 2006

Vittoria P., *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo: pensieri, dialoghi, esperienze*, Sassari, Carlo Delfino Editore, 2016

Sitografia

Alba L., *La rivista "Riforma della Scuola" nel decennio delle riforme mancate 1968-1980*, (tesi di laurea a.a. 2013-14, Università di Firenze, relatrice prof.ssa M. Galfré), in on-line: https://www.academia.edu/33263891/La_rivista_Riforma_della_scuola_nel_decennio_delle_riforme_mancate_1968_1980 (letto il 20/03/ 21);

Sito ufficiale Movimento di Cooperazione Educativa: <http://www.mce-fimem.it/>

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XIV, n. 14, Gennaio – Giugno 2021, pp. 75-93

Gramsci, una “pedagogia rivoluzionaria”

Vincenzo Orsomarso

L'educazione delle classi subalterne, incentrata sulla reciprocità del rapporto tra educatore e soggetto in formazione, tra gruppo dirigente operaio e classe operaia, accompagna e sostiene tutta l'attività politica di Gramsci negli anni precedenti il carcere. Nei Quaderni la questione pedagogica acquista una particolare rilevanza nell'ambito di una rivisitazione del marxismo, in quanto fattore di connessione tra riforma intellettuale e morale e riforma economica, ai fini dell'autogoverno dell'organizzazione economica e politica di uno Stato in via di estinzione.

The education of the subaltern classes, based on the reciprocity of the relationship between the directive of the working class and the working class – mutually educator and learner, strongly supports Gramsci's political activism in the years prior to his imprisonment. In his Prison Notebooks, within a reinterpretation of Marxism, this pedagogical approach is particularly relevant, as it becomes the link between an intellectual and moral reformation and an economic reformation towards the self-governance of the economic and political organisation in a State on the verge of extinction.

Parole chiave: Marxismo, Gramsci, Educazione, Politica, Moderno Principe, Riforma intellettuale e morale

Key-words: Marxism, Gramsci, Education, Politics, Modern Prince, Intellectual and moral reformation

1. Premessa

In una recente pubblicazione, curata da Paolo Capuzzo e Silvio Pons, *Gramsci nel movimento comunista internazionale*, Roma, Carocci editore, 2019, sono raccolti i contributi presentati al convegno di Bologna tenutosi il 30 novembre e il 1° dicembre 2017, organizzato dalla Fondazione Gramsci di Roma in collaborazione con il Dipartimento di Storia, culture e civiltà dell'Università di Bologna.

Il volume – come sottolineano i curatori – si propone di ricollocare la figura di Gramsci nel quadro originario dell'esperienza comunista, ripercorrendo alcuni passaggi decisivi della biografia dell'intellettuale rivoluzionario a partire dagli anni del primo conflitto mondiale. Il testo offre molti motivi di riflessione in ordine ad una serie di temi su cui crediamo utile soffermarsi, ma solo dopo aver dato conto dei con-

tenuti presenti nel libro, a cui ci richiameremo nel corso della trattazione.

Leonardo Rapone, *Gramsci e il movimento internazionale prima del comunismo*, si sofferma sull'influenza esercitata da Georges Sorel sulla formazione del giovane Gramsci. In particolare lo scrittore francese contribuì alla costituzione di quello che l'autore del saggio definisce il principio ispiratore del pensiero gramsciano, il principio dell'intransigenza e della distinzione. Del perseguire con determinazione il proprio compito storico affidandosi esclusivamente a se stessi per il raggiungimento dei propri fini, evitando "ogni mescolanza o contaminazione con altre forze". Il che "ha una valenza analoga all'imperativo della 'scissione' formulato da Sorel", alla netta separazione della classe operaia dalle altre classi, la sola capace di garantire, attraverso il conflitto, la progressività della storia¹.

Altri punti di convergenza, tra Sorel e Gramsci, Rapone li rintraccia nella critica alle ideologie democratiche e al giacobinismo, allo stesso tempo il giovane socialista sardo rifiuta il nucleo centrale del sindacalismo soreliano, cioè la separazione e l'opposizione tra la sfera economica e quella politica, ambiti che invece vanno ricomposti. Inoltre il movimento operaio può sottrarsi all'inevitabile degenerazione oligarchica a cui è destinato anche il socialismo, secondo quanto asseriva Robert Michels in *La sociologia del partito politico nella democrazia moderna*, attraverso un'opera di alfabetizzazione culturale e politica delle masse².

Sul peso che l'America e l'americanismo hanno esercitato sulla formazione dei comunisti italiani e in particolare di Gramsci e del gruppo torinese, si sofferma Bruno Settis, *Tra Wilson e Lenin. America e americanismo nella formazione dei comunisti italiani, 1917-1921*.

L'autore sottolinea la funzione progressiva che nel 1918 Gramsci attribuiva, sorelianamente, al wilsonismo; il cui merito era quello di restituire al proletariato un moderno antagonista, dando con ciò nuovo vigore al conflitto di classe e garantendo lo sviluppo delle premesse materiali all' "autogoverno dei produttori".

David Bidussa, *Il consiliarismo come pratica di governo*, mette in

¹ Cfr. P. Capuzzo e S. Pons (a cura di), *Gramsci nel movimento comunista internazionale*, Roma, Carocci editore, 2019, pp.12-15.

² Cfr. *Ibidem*, pp. 24-25.

relazione tre modelli distinti di dinamica consiliare, quello proposto dal sindacalismo riformista di Rinaldo Rigola, dagli *shop steward* inglesi e il modello riconducibile alle considerazioni di Gustav Landauer e di György Lukács, con la riflessione gramsciana relativa all’esperienza torinese de “L’Ordine Nuovo”. Il cui proposito era quello di fare dell’organismo di rappresentanza operaia una leva per rinnovare il partito e la struttura fondante lo Stato operaio, o meglio il “semi-Stato operaio”.

La questione agraria e contadina è l’oggetto dell’intervento di Paolo Capuzzo che ripercorre la riflessione gramsciana in proposito a partire dall’estate del 1919, sollecitata dalle mobilitazioni contadine e dalla rivoluzione sovietica. Le esperienze successive e soprattutto una conoscenza più accurata della rivoluzione sovietica lo portarono ad esprimere, fermo restando la direzione operaia del movimento rivoluzionario, una concezione “della transizione al socialismo ... come il risultato” dell’azione di una pluralità di soggetti, operai e contadini in primo luogo, “che non si definivano soltanto lungo linee di classe, ma sulla base dei loro caratteri culturali, linguistici e geografici”³.

Della elaborazione gramsciana in merito all’origine e all’affermazione del fascismo in relazione al dibattito che si svolse nell’Internazionale comunista, si occupa Alessio Gagliardi, *Di fronte al fascismo. Gramsci e il dibattito nel movimento comunista internazionale*. L’autore nel corso del suo intervento ripercorre i passaggi che consentirono a Gramsci di sottrarsi alle semplificazioni del fenomeno fascista, derubricato a strumento di repressione messo in opera da una borghesia in preda ad una crisi generale e destinata inevitabilmente al declino.

Sui tentativi di tradurre il bolscevismo nel linguaggio storico italiano si sofferma lo studio di Francesco Giavi, *La bolscevizzazione tradotta in “linguaggio storico italiano”*, che prende le mosse dall’articolo *Vladimiro Ilic Ulianof*, pubblicato su “L’ordine Nuovo”, terza serie, I° marzo 1924. Nel testo Gramsci indicava l’originalità dell’opera di Lenin nell’aver riconosciuto il ruolo dei contadini nella rivoluzione. È il primo intervento in cui il comunista sardo ricorre alla locuzione «egemonia del proletariato», rendendo evidente il modo in cui Gramsci recepì e ripropose il leninismo, nei termini di alleanza tra operai e contadini e di egemonia del proletariato nel movimento rivo-

³ *Ibidem*, p. 101.

luzionario anticapitalista⁴.

L'intervento di Maria Luisa Righi, "*Sulle rive dell'ampia Moscovia*". *Gramsci nella Russia di Lenin*, riguarda il soggiorno di Gramsci in Russia, dove giunse il 2 giugno e vi restò per 17 mesi, sino alla fine del novembre del 1923. Mesi cruciali per la biografia umana e per la formazione intellettuale del comunista italiano, di cui l'autrice si occupa alla luce delle più recenti ricerche, a cui lei stessa ha contribuito.

Andrea Borelli, *Sopravvivrà il capitalismo? Gramsci e il dibattito sulla "stabilizzazione relativa"*, mette in relazione le osservazioni avanzate da Gramsci tra il 1924 e il 1926 sul tema della "stabilizzazione relativa" del capitalismo con il dibattito che si svolse in proposito in Unione Sovietica e nell'Internazionale comunista.

Silvio Pons, *Gramsci e l'internazionalismo 1922-1926*, sottolinea come il contatto diretto con i bolscevichi e con l'ambiente cosmopolita del Comintern consentì a Gramsci di abbandonare il generico internazionalismo dei rivoluzionari europei e di iniziare l'esperienza dell'internazionalismo concreto.

Le difficoltà con cui il potere sovietico si misurava, il fallimento dei tentativi rivoluzionari in Occidente, il dibattito che seguì nel Comintern e la svolta della Nep determinarono la recezione gramsciana del leninismo come teoria dell'egemonia.

È in ragione di una coscienza internazionalista storicamente fondata che Gramsci prende posizione nello scontro tra l'opposizione guidata da Trockij e Zinov'ev e la maggioranza del Pcus di Bucharin e Stalin.

Gramsci, pur sostenendo le tesi di Bucharin sulla Nep, è ben consapevole del peso che tale scontro può avere sulle masse occidentali, la cui adesione al movimento comunista ormai dipende dalla "persuasione" che il proletariato una volta preso il potere è in grado di "costruire il socialismo".

Una "persuasione che ... può essere inculcata nelle grandi masse" solo con "metodi" di "pedagogia rivoluzionaria, cioè solo dal *fatto politico* (che) il partito russo nel suo complesso e persuaso è lotta unitariamente"⁵.

2. Lo "spirito di scissione"

⁴ Cfr. *Ibidem*, p. 171.

⁵ *Ibidem*, p. 232.

Il testo fin qui esaminato si presenta – come dicevamo all’inizio – particolarmente ricco di motivi di riflessione che riguardano, ad esempio, la formazione del giovane Gramsci, la sua particolare attenzione alla lotta culturale, il consiliarismo, la funzione e il ruolo del partito nel rapporto con le masse, la questione sovietica dopo Lenin, l’americanismo.

Ed è proprio su alcuni di questi temi che ci proponiamo di ritornare a ragionare, nell’intento di delineare, sebbene sommariamente, quelli che, secondo chi scrive, sono alcuni degli elementi che ripresi e rielaborati nei *Quaderni del carcere*, nel quadro di una profonda rivisitazione della filosofia della prassi, si propongono come parte di un itinerario di ricerca politica e teorica per la creazione di un sistema di relazioni sociali altro da quello staliniano ma che non rinuncia ad una radicale trasformazione dei rapporti sociali e di produzione.

Ebbene, ritornando all’influenza che l’autore delle *Réflexions sur la violence* esercita sul giovane Gramsci, la critica all’oggettivismo, che colloca l’italiano su un’altra linea rispetto alla tradizione socialista del nostro paese, si specifica, nella sua prima elaborazione, proprio per gli accenti soreliani e bergsoniani. È così che gli eventi del febbraio 1917 dimostrano come “alla *legge naturale*, al fatale andare delle cose degli pseudo-scienziati” si vada sostituendo “la volontà tenace dell’uomo” che non fa che “Accelerare l’avvenire”. D’altra parte era convinzione diffusa tra i giovani rivoluzionari che il mondo fosse ad “una svolta decisiva”, era necessario “resistere al *crollo* (corsivo nostro) ed essere preparati a sostituire al vecchio edificio quello nuovo”⁶. Ne *La rivoluzione contro il Capitale*, 24 dicembre 1917, ai “canoni di un materialismo”, contaminato da “incrostazioni positivistiche e naturalistiche”, il giovane Gramsci oppone “la volontà collettiva popolare”, suscitata dalle “sofferenze indicibili della guerra” che le hanno restituito la funzione di “motrice dell’economia, ... plasmatrice della realtà oggettiva”.

Nelle righe successive, il “proletariato ... obbliga” il capitalismo con la sua iniziativa “a migliorare la tecnica della produzione ... perché sia possibile il soddisfacimento dei suoi bisogni più urgenti. È una corsa affannosa verso il meglio che accelera il ritmo della produzione”

⁶ A. Gramsci, *La città futura*, a cura di S. Caprioglio, Torino, Einaudi, 1992, pp. 28-33.

e spinge “la massa, ... sempre più cosciente della propria potenza, della propria capacità, ad assumersi la responsabilità sociale, a diventare l’arbitro del proprio destino”⁷.

Parole che evocano quell’antagonismo di classe che, per Sorel, solo può operare sulla decadente borghesia per richiamarla alla funzione di creatrice “di forze produttive per la nobile professione di educatori del proletariato”. Il capitalismo è, pertanto, “trascinato – afferma il teorico del sindacalismo rivoluzionario – su una via che, col rigore proprio dello svolgersi della vita organica conduce il mondo attuale alle porte del futuro”⁸.

Tanto per il giovane Gramsci quanto per Sorel le classi antagoniste si condizionano reciprocamente attuando le rispettive missioni storiche. Il “proletariato – scrive Sorel – (più) sarà pieno di spirito bellicoso e fiducioso nella sua forza rivoluzionaria, più il movimento sarà assicurato”. I “capi di industria”, sotto la spinta della “violenza proletaria”⁹, verranno restituiti “al mestiere di creatori di forze produttive per la nobile professione di educatori del proletariato”.

In questo modo il conflitto di classe “senza un piano determinato, senza alcuna idea direttiva, senza l’ideale di un mondo futuro, ... dà vita ad un’evoluzione completamente sicura”¹⁰.

La storia quindi, in ragione dell’antagonismo di classe, acquista un carattere di necessità; una convinzione che è possibile rintracciare in molti scritti gramsciani precedenti ma anche contemporanei all’esperienza de “L’Ordine Nuovo”.

Nel giugno 1919 la resistenza dello “Stato dei Soviet” a forze antagoniste immani dimostrava come quest’ultimo non fosse che “un momento fatale e irrevocabile del processo fatale della civiltà umana ..., il primo nucleo di una società nuova”¹¹.

Un volontarismo dall’esito garantito per il quale, sempre nell’articolo del 24 dicembre del 1917, “la realtà oggettiva” è “incana-

⁷ Id., *La rivoluzione contro il “Capitale”*, in Id., *La nostra città futura. Scritti torinesi 1911-1922*, a cura di A. D’Orsi, Roma, Carocci, 2004, pp. 157-158.

⁸ G. Sorel, *Considerazioni sulla violenza*, con *Introduzione* di B. Croce, e *Prefazione* di Enzo Santarelli, Bari, Laterza, 1974, p. 135.

⁹ Cfr. *Ibidem*, pp. 236-244

¹⁰ Cfr. *Ibidem*, pp. 135-137.

¹¹ A. Gramsci, *La taglia della storia*, in Id., *L’Ordine Nuovo 1919-1920*, a cura di V. Gerratana e A.A. Santucci, Torino, Einaudi, 1987, p. 59.

lata dove alla volontà piace, come alla volontà piace”¹².

Una convinzione che accomunava Gramsci a tutto il futuro gruppo dirigente del partito comunista italiano e non solo. Non a caso Trockij ricorse all’espressione di “fatalismo dottrinario” per indicare la convinzione diffusa in tanta parte del giovane movimento comunista dell’irreversibilità dello sviluppo del processo rivoluzionario apertosi con l’Ottobre russo.

Ma nel 1923, all’indomani della fallita rivoluzione tedesca, Gramsci poneva a se stesso e al partito una serie di interrogativi sulle ragioni della sconfitta comunista in Italia e in Europa. Alcuni mesi dopo, con la famosa lettera da Vienna del 9 febbraio del 1924, indirizzata alla direzione del partito, evidenziava le grandi difficoltà che il movimento rivoluzionario incontrava in Occidente, ragioni culturali, politiche e non semplicemente tattiche e militari.

Tutto questo supportato anche dalla conoscenza più accurata dell’opera, soprattutto politica, di Lenin. Non possiamo dimenticare che nei *Quaderni Ilic*, Lenin, è il “più grande teorico moderno della filosofia della praxis” che in opposizione all’economicismo “aveva rivalutato il fronte della lotta culturale”. Per Gramsci, ormai detenuto politico, pertanto impegnato sull’unico fronte di lotta per lui possibile, quello della riflessione critica, l’antieconomicismo di Lenin era una sollecitazione a rivisitare la filosofia della prassi, da liberare da ogni influenza meccanicistica e deterministica, ma anche volontaristica, di fatto un’autocritica. Una revisione che riguarda non solo il socialismo della II Internazionale, ma anche il comunismo terzointernazionalista. Sono proprio le note al manuale di Bucharin, per giunta uno dei più intelligenti e colti comunisti russi, a rendere evidente l’oggetto della valutazione critica¹³.

Ritornando al giovane Gramsci, la formazione culturale del proletariato è chiamata non solo a ostacolare una possibile degenerazione oligarchica del socialismo, come ha sottolineato Leonardo Rapone nello scritto sopra citato, ma soprattutto deve frenare la decadenza che produce il compromesso socialdemocratico e accelerare “un evento” destinato a scaturire “dalle cose, irresistibile come un fenomeno tellu-

¹² Id, *La nostra città futura. Scritti torinesi 1911-1922*, cit., p. 156-157.

¹³ Cfr. V. Orsomarso, *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2015, pp. 131-144.

rico”¹⁴.

Ciò in ragione di una acquisita autonomia culturale e politica del proletariato, che in più è il presupposto a quella rivoluzione totale che “consiste nell’instaurazione dei nuovi modi di lavoro, dei nuovi modi di produzione e di distribuzione”. Quindi la “formazione di un nuovo costume, di una nuova psicologia, di nuovi modi di sentire, di pensare, di vivere che devono essere propri della classe operaia, che devono essere creati dalla classe operaia, che diventeranno ‘dominanti’ con l’avvento della classe operaia a classe dominante”¹⁵.

È l’aspirazione ad una nuova e integrale civiltà la cui possibilità di realizzazione dipende dalla capacità della classe operaia di distinguersi nettamente dagli altri gruppi sociali.

Ricorrendo al concetto soreliano di “spirito di scissione” il giovane Gramsci indica la conquistata consapevolezza da parte della classe operaia della propria specifica funzione storica, dell’essere portatrice di una propria morale. Nei *Quaderni del carcere* lo “spirito di scissione” si conferma come “il progressivo acquisto”, da parte di un gruppo sociale fondamentale, “della coscienza della propria personalità storica”, ma lo “spirito di scissione deve tendere ad allargarsi dalla classe protagonista alle classi alleate potenziali: tutto ciò domanda un complesso lavoro ideologico, la prima condizione del quale è l’esatta conoscenza del campo da svuotare del suo elemento di massa umana”¹⁶. È la lotta per l’egemonia, per una riforma intellettuale e morale che non può essere disgiunta da una riforma economica, anzi la prima è l’espressione della seconda, intesa come mutamento dei rapporti di produzione.

Fin dal 29 gennaio 1916, in *Socialismo e cultura*, pubblicato, a firma Alfa Gamma sul “Grido del popolo”, Gramsci si propone di fare proprio della cultura un’arma critica per la conoscenza, per l’azione, per la coscienza proletaria.

Una cultura intesa come “organizzazione, disciplina del proprio io interiore ... presa di possesso della propria personalità ..., conquista di una coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il pro-

¹⁴ Id., *Il nostro Marx 1918-1919*, a cura di S. Caprioglio, Torino, Einaudi, 1984, pp. 429-430.

¹⁵ Id., *Scritti 1915-1921*. Nuovi contributi, a cura di S. Caprioglio, I Quaderni de “Il Corpo”, Milano, 1968, p. 127.

¹⁶ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell’Istituto Gramsci, a cura di Valentino Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 333

prio valore storico”. E ancora, “conoscere se stessi vuol dire essere padroni di se stessi, *distinguersi, uscire fuori dal caos, essere elemento di ordine, ma del proprio ordine e della propria disciplina a un ideale*”. Ma l’atto di scissione, di separazione, di distinzione non si può ottenere “se non si conoscono anche gli altri la loro storia, il susseguirsi degli sforzi che essi hanno fatto per essere ciò che sono, per creare la civiltà che hanno creato e alla quale noi vogliamo sostituire la nostra”¹⁷.

Al nozionismo e all’enciclopedismo delle Università popolari Gramsci oppone “il lavoro di ricerca”, l’acquisizione della storia e del metodo di ricerca, in coerenza con quell’idea di cultura che è essenzialmente capacità, esercizio di “critica”¹⁸, come aveva dichiarato nel citato articolo del 29 gennaio 1916.

3. L’“educazione reciproca”

Ciò che conta è “il lavoro minuto di discussione e investigazione dei problemi, al quale tutti partecipano, tutti danno un contributo, nel quale tutti sono contemporaneamente maestri e discepoli”¹⁹.

Una concezione socratica del processo educativo che si propone di tradurre in attività didattica nel corso dell’esperienza del *Club di vita morale*, sorto alla fine del 1917 con l’ambizioso obiettivo di “abituarne i giovani, che aderiscono al movimento politico ed economico socialista, alla discussione ... dei problemi etici e sociali ..., alla ricerca, alla lettura fatta con disciplina e metodo, all’esposizione semplice e serena delle loro convinzioni”.

A se stesso, all’intellettuale, Gramsci assegna il compito di “excubitor”, coinvolto attivamente nella “comunione intellettuale e morale di tutti”²⁰.

Anche ne “L’Ordine Nuovo” insiste sulla necessità di infondere “nei lavoratori lo spirito di ricerca”, a non intendere per “cultura” il “ricordare” ma il “pensare”, a non ridurre il sapere a “paccottiglia del

¹⁷ Id., *Croniche torinesi 1913-1917*, cit., pp. 99-103.

¹⁸ Cfr. *Ibidem*, pp. 673-674.

¹⁹ Id., *La Città futura*, cit., p. 519.

²⁰ Id., *Lettere 1908-1926*, a cura di A.A. Santucci, Torino, Einaudi, 1992, pp. 92-93. Cfr. V. Orsomarso, *La formazione di una teoria critica dell’educazione*, in Id., *Il progresso intellettuale di massa*, presentazione di N. Siciliani de Cumis, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, 2006, pp.159-184.

pensiero operaio”. Era la critica rivolta ad Angelo Tasca che, scriveva Gramsci nell’agosto del 1920, aveva fatto inizialmente dell’“Ordine Nuovo” una “rassegna di cultura astratta, di informazione astratta”, il “prodotto di un mediocre intellettualismo”²¹.

La cultura è invece ricerca originale, collettiva e partecipata, è indagare; nello specifico caso, è “scoprire una tradizione sovietista nella classe operaia italiana, ... scovare il filone del reale spirito rivoluzionario italiano; ... prodotto di una situazione storica reale, ... risultato di una elaborazione della classe operaia stessa”²².

Un programma di ricerca tradotto politicamente nel famoso articolo *Democrazia operaia* che apriva il n. 7 della Rassegna settimanale di cultura socialista e che rappresentava, come scrisse lo stesso Gramsci, quel “un colpo di Stato redazionale”²³ che mutò radicalmente la linea del periodico come fino ad allora espressa da Tasca e di cui Gramsci non contestava solo i contenuti ma la stessa pedagogia politica di segno tradizionale.

Fu così che l’“Ordine Nuovo” divenne “il giornale dei Consigli di fabbrica”, gli articoli “non erano fredde architetture intellettuali, ma sgorgavano dalla discussione nostra con gli operai migliori, elaboravamo sentimenti, volontà, passioni reali della classe operaia torinese, che erano state da noi saggiate e provocate”²⁴.

Un’opera educativa che affida agli intellettuali dell’ “Ordine Nuovo” la funzione di sollecitatori e critici pienamente coinvolti in un processo autoeducativo.

Tutta l’attività della rivista è rivolta alla formazione di una *élite* operaia. È lo stesso Gramsci a indicare l’ispirazione più profonda del gruppo ordinovista nell’opera di “educazione economica e politica dei migliori elementi della classe operaia, di preparazione teorica, di elevazione spirituale”. A questi gruppi operai, “avanguardie interne” alla classe, il compito di curare “che gli operai” tutti “acquistino una sempre maggiore capacità tecnica e politica”, facendo “sorgere, nell’officina stessa, appositi reparti di istruzione, vere scuole professionali, ove ogni operaio, sollevandosi dalla fatica che abbrutisce, possa aprire

²¹ Id., *L’Ordine Nuovo*, cit., p. 622.

²² *Ibidem*, pp. 619-620.

²³ *Ibidem*, p. 621.

²⁴ *Ibidem*, p. 622.

la mente alla conoscenza dei processi di produzione”²⁵.

Gramsci si lasciava alle spalle quanto aveva scritto ne “Il grido del Popolo” del 29 aprile 1917, dove definiva il giacobinismo un “fenomeno puramente borghese” a cui erano estranei i rivoluzionari russi che, invece, avevano “distrutto l’autoritarismo”, che non avevano “sostituito alla dittatura di uno solo, la dittatura di una minoranza audace e decisa a tutto pur di far trionfare il suo programma”. Essi “perseguono un ideale che non può essere solo di pochi” ma è “nelle coscienze di tutti”²⁶.

Adesso, nel riconoscere la necessità di una gerarchia operaia Gramsci estende sul terreno politico il principio pedagogico a cui faceva riferimento durante l’esperienza del *Club di vita morale*. Il rapporto tra dirigenti e diretti non poteva che incentrarsi su “un lavoro comune e solidale di rischiaramento, di persuasione e di educazione reciproca”²⁷. La democrazia operaia e consiliare deve “fare della classe operaia e semiproletaria una società organizzata che si educi” attraverso una “vita sociale ricca di istituti” e di “molteplici attività”, organizzate e collegate “in un sistema vasto e agilmente articolato”, in grado di assorbire e disciplinare “l’intera classe lavoratrice”²⁸.

Ciò che Gramsci va teorizzando è un “sistema di democrazia operaia”, risultato di una acquisita autonomia di classe che tende ad estendere le proprie forme organizzative e il proprio punto di vista oltre i luoghi della produzione industriale. Operando in direzione dell’integrazione dei Consigli operai “con organizzazioni equivalenti di contadini”, per farne una “magnifica scuola ... politica e amministrativa”, che può realizzarsi nella misura in cui gli “elementi più consapevoli” otterranno, grazie al loro impegno politico-pedagogico, “una trasformazione radicale della psicologia operaia”, un innalzamento della capacità di “esercizio del potere” da parte della “massa”²⁹.

Concretamente, scrive Gramsci nel numero de “L’Ordine Nuovo” del 28 giugno-5 luglio del 1919, il primo passo da fare perché il pro-

²⁵ Cfr. V. Orsomarso, *L’ “autoeducazione dei produttori”*. Gramsci e la rivoluzione sovietica, in “SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia”, n. 10, luglio-dicembre 2019, pp. 133- 154.

²⁶ A. Gramsci, *Note sulla rivoluzione russa*, in Id., *Scritti politici*, a cura di P. Spriano, vol. I, Roma, Editori Riuniti, 1973, p.110.

²⁷ Id., *L’Ordine Nuovo*, cit., p. 87.

²⁸ *Ibidem*, p. 88.

²⁹ *Ibidem*, p. 90.

gramma della rassegna viva “oltre le nostre persone”

è quello di suscitare le forze che pensino e operino concretamente, che inizino e continuino un’azione con disciplina e fermezza. Nell’azione sociale del proletariato non basta che un programma sia intimamente saldo e coerente, costruito con vigore logico ed entusiasmo ideale: è necessario che esso si radichi nella realtà storica della vita proletaria, che aderisca a bisogni impliciti, ancor vaghi e disorganici, dei quali appunto diventerà la forma dinamica, l’organizzazione esplicita capace di sviluppo e di espansione disciplinata e permanente³⁰.

La ricerca, quindi, di spazi di autodeterminazione e autoeducazione proletaria ai fini di una riappropriazione delle forze produttive e della creazione di una forma statale inedita, destinata, almeno nelle intenzioni, all’estinzione. È la prospettiva in cui si colloca il giovane Gramsci educatore politico che svolge la sua azione secondo criteri pedagogici, del tutto specifici, incentrati su un rapporto, come precisavamo, di reciprocità tra maestro e allievo, tra gruppo dirigente operaio e classe operaia.

Una concezione delle relazioni politiche, nell’ambito delle forze sociali antagoniste ai rapporti di produzione capitalistici, che nei *Quaderni* specifica quello che Gramsci chiama centralismo organico, inteso come “centralismo in movimento”, come adeguamento “dell’organizzazione al movimento reale”³¹, come “riduzione reciproca” di “spontaneità e direzione consapevole”. Ed è anche sulla base di questo movimento, dal basso verso l’alto e viceversa, che si realizza il “progresso intellettuale di massa”, quella moderna riforma intellettuale e morale, che è anche riforma economica.

4. *L’americanismo all’“Ordine Nuovo”*

I Consigli di fabbrica, sotto lo stimolo de “L’Ordine Nuovo”, diventano luoghi di discussione sul controllo operaio, sulle otto ore, sui salari sulla disciplina del lavoro, sul taylorismo ecc. Ed è proprio quest’ultimo, come sottolineato da Bruno Settis e David Bidussa nel volume sopra presentato, ad essere oggetto di particolare attenzione ai fini di un governo operaio della razionalizzazione tecnico-orga-

³⁰ *Ibidem*, pp. 109-110.

³¹ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1634.

nizzativa. L’autogoverno dei produttori implica “una conoscenza sintetica e statistica della unità di produzione. Senza questa preparazione – scrive Carlo Petri pseudonimo di Pietro Mosso³² – perfezionata ed estesa, non è possibile la gestione diretta dell’industria”³³.

Se nell’immediato ai Consigli spetta l’educazione tecnica e politica degli operai, in prospettiva “il Consiglio dei produttori deve essere integrato” con un sistema formativo incentrato “sull’unificazione” con la produzione, sull’unità “del lavoro manuale con l’intellettuale”³⁴.

È evidente, come abbiamo avuto modo di sottolineare in altra sede³⁵, l’influenza esercitata sugli scrittori de “L’Ordine Nuovo” dall’esperienza e dal dibattito in corso in Russia in materia di scuola politecnica, così come sul rapporto tra taylorismo e potere sovietico a cui fa riferimento Max-Eastman in alcuni suoi interventi sulla “Rassegna settimanale di cultura socialista”³⁶.

Nei *Quaderni del carcere* il nuovo metodo di lavoro, il taylorismo è “ ‘razionale’ ”, pertanto “deve generalizzarsi” il che richiede un “mutamento delle condizioni sociali e un mutamento dei costumi e delle abitudini individuali”³⁷. Da questo punto di vista le preoccupazioni di Trockij, quelle cioè di suscitare “un modo di vivere, di pensare e di sentire la vita” indissolubile “dai nuovi metodi di lavoro”, “erano giuste” ma “ ‘troppo risoluta’ (quindi non razionalizzata)” la “volontà di dare la supremazia, nella vita nazionale, all’industria e ai metodi industriali, di accelerare con mezzi coercitivi esteriori, la disciplina e l’ordine nella produzione, di adeguare i costumi alle necessità del lavoro”³⁸. In realtà polemizzare con Trockij nel 1934, quando il vecchio capo bolscevico era stato da tempo bandito dall’Urss, offriva l’occasione per confutare le scelte ultraindustrialiste e i metodi coercitivi adottati da Stalin.

³² Cfr. G. Mastroianni, *Vico e la rivoluzione, Gramsci e il diamat*, Pisa, ETS, 1979, pp. 106-115.

³³ C. Petri, *Il sistema Taylor e i Consigli dei produttori*, in “L’Ordine Nuovo”, 15 novembre 1919, p. 205.

³⁴ Id., *La scuola*, in “L’Ordine Nuovo”, 15 novembre 1919, p. 205.

³⁵ Cfr. V. Orsomarso, *Influenze sovietiche sull’autoeducazione dei produttori*, in Id., *Il progresso intellettuale di massa*, cit. pp. 154-158.

³⁶ Cfr. Max-Eastman, *Uno Statista dell’Ordine Nuovo*, in “L’Ordine Nuovo”, 24 maggio 1919, pp. 22-23.

³⁷ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 2173.

³⁸ *Ibidem*, p. 2164.

L’“adattamento ai nuovi metodi di produzione e di lavoro non può avvenire solo attraverso la coazione sociale”, la costruzione del nuovo ordine si può attendere “da quelli che stanno creando, per imposizione e con la propria sofferenza le basi materiali di questo nuovo ordine”, ad essi spetta il compito di “trovare il sistema di vita ‘originale’ e non di marca americana, per far diventare ‘libertà’ ciò che oggi è ‘necessità’ ”³⁹.

Gramsci richiama, come dicevamo, il movimento dei consigli di fabbrica che si era fatto portatore delle “nuove e più moderne esigenze industriali”, ponendosi sul terreno della ricerca di un nuovo sistema di relazioni sociali e di produzione che non poteva prescindere, nella specifica fase storica, dal potenziamento dell’apparato produttivo dato; da incalzare attraverso forme inedite di autogoverno che dovevano trovare un presupposto nella combinazione di educazione tecnico-scientifica e storico umanistica, nel “nuovo intellettualismo” a cui aveva lavorato proprio l’“Ordine nuovo” settimanale.

L’educazione viene assunta a elemento di saldatura tra riforma intellettuale e morale e riforma economica; per la sua aspirazione ad articolarsi in un sistema di istruzione e formazione in grado di operare in direzione di una sintesi tra ricerca e produzione, tra lavoro industriale e intellettuale, tra tecnica-lavoro, tecnica-scienza e concezione umanistica-storica. Il tutto nella prospettiva di un nuovo tipo di intellettualità, ai fini della diffusione delle competenze tecniche e politiche⁴⁰ necessarie all’affermazione di quella che Gramsci definiva “tendenza democratica”⁴¹, che deve specificarsi, in primo luogo, nella riappropriazione collettiva del processo produttivo tramite la rottura del nesso che lega le “esigenze dello sviluppo tecnico con gli interessi della classe dominante”⁴².

Affermazioni che non possono essere considerate la manifestazione di una qualche visione oggettivistica dello sviluppo tecnico, che “*esprime un rapporto sociale a cui corrisponde un determinato periodo storico*”⁴³, ma proposizioni che pongono l’accento sulla necessità

³⁹ *Ibidem*, p. 2179.

⁴⁰ Cfr. *Ibidem*, p. 1551.

⁴¹ *Ibidem*, p. 1547.

⁴² *Ibidem*, p. 1138.

⁴³ La “filosofia della praxis non studia una macchina per conoscerne e stabilirne la struttura atomica del materiale, le proprietà fisico-chimico-meccaniche dei suoi componenti naturali (oggetto di studio delle scienze esatte e della tecnologia), ma in

per il movimento operaio di misurarsi in modo inedito con l’incalzante fase di modernizzazione dell’organizzazione della produzione, con la fase più “intensa” e “brutale” dell’industrialismo.

La sfida per un governo altro dei processi economici e produttivi andava portata proprio sul terreno più avanzato dello sviluppo capitalistico⁴⁴.

5. *L’educatore politico*

Si tratta del “movimento per valorizzare la fabbrica”⁴⁵, dei consigli di fabbrica che possono consentire, in ragione della loro funzione politico-pedagogica, la “scissione” e la “nuova sintesi” tra interessi sociali di classe e sviluppo tecnico. Sono elementi di “società regolata” il cui “incremento” riduce gradualmente gli “interventi autoritari e coattivi” dello “Stato-guardiano notturno”, posto a tutela degli stessi “elementi di società regolata”⁴⁶. Così facendo lo Stato lavora alla “propria fine”, cioè al “riassorbimento della società politica nella società civile”⁴⁷.

È l’orizzonte posto ad un movimento di forze reali libero da ogni meccanicismo e determinismo, consapevole che esiste

necessità quando esiste una *premessa* efficiente e attiva, la cui consapevolezza negli uomini, sia diventata operosa ponendo dei fini concreti alla coscienza collettiva

quanto è un momento delle forze materiali di produzione, in quanto è oggetto e di proprietà di determinate forze sociali, in quanto essa *esprime un rapporto sociale a cui corrisponde un determinato periodo storico*. (corsivo nostro). L’insieme delle forze materiali di produzione è l’elemento meno variabile nello sviluppo storico, è quello che volta per volta può essere accertato e misurato con esattezza matematica, che può dar luogo pertanto a osservazioni e a criteri di carattere sperimentale e quindi alla ricostruzione di un robusto scheletro del divenire storico L’insieme delle forze materiali di produzione è insieme una cristallizzazione della storia passata e la base della storia presente e avvenire, è un documento e insieme una forza attiva attuale di propulsione” (*ibidem*, p. 1443).

⁴⁴ È necessario considerare che per Gramsci, che ricorre alla *Prefazione* del ’59 a *Per la critica dell’economia politica*, “ ‘l’umanità si pone sempre solo quei compiti che essa può risolvere (e) il compito stesso sorge solo dove le condizioni materiali della sua risoluzione esistono già o almeno sono nel processo del loro divenire’ ”(*ibidem*, p. 1579); per il momento il livello più avanzato dello sviluppo tecnico-produttivo era quello dato dal capitalismo e con quello era necessario misurarsi.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 1437.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 764.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 662.

va, e costituendo un complesso di convinzioni e di credenze potentemente agente come le “credenze popolari”. Nella *premessa* devono essere contenute, già sviluppate o in via di sviluppo, le condizioni materiali necessarie e sufficienti per la realizzazione dell’impulso di volontà collettiva, ma è chiaro che da questa premessa “materiale”, calcolabile quantitativamente, non può essere disgiunto un certo livello di cultura, un complesso di atti intellettuali e da questi (come loro prodotto e conseguenza) un certo complesso di passioni e sentimenti imperiosi, cioè che abbiano la forza di indurre all’azione “a tutti i costi”⁴⁸.

La “necessità” viene così sottratta ad ogni oggettivismo, è il risultato della combinazione di premesse materiali “calcolabili quantitativamente” e “atti intellettuali”, della realizzazione di un “blocco” di “struttura” e “superstrutture”. È in questa dinamica tra premesse materiali e atti intellettuali che si colloca il “moderno Principe”, la “prima cellula in cui si riassumono dei germi di volontà collettiva”⁴⁹, che agisce in ragione della rilevazione dei rapporti di forza sociali, delle condizioni necessarie e sufficienti perché “possa suscitarsi e svilupparsi una volontà collettiva”⁵⁰.

Il partito, quindi, è chiamato a farsi banditore di una moderna riforma intellettuale e morale che rivolta ai gruppi sociali subalterni implica un “un programma di riforma economica”, anzi quest’ultima è “il modo concreto con cui si presenta ogni riforma intellettuale e morale”, un “mutamento” delle classi “nella posizione sociale e nel mondo economico”.

Il “moderno Principe” così concepito richiede una struttura organizzativa capillare, in grado di dare “direzione consapevole” ai “movimenti così detti ‘spontanei’ ”⁵¹, per elevarli “su un piano superiore inserendoli nella politica”.

Si tratta “di lavorare alla elaborazione di una *élite*” senza staccare tale attività “dal lavoro di educare le grandi masse, anzi le due attività sono in realtà una sola attività”⁵².

Nella prospettiva di un avanzamento culturale e politico di massa, di un “progresso intellettuale di massa”, la funzione fondamentale del

⁴⁸ *Ibidem*, p. 1477.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 1557.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 1559.

⁵¹ *Ibidem*, pp. 328- 331.

⁵² *Ibidem*, p. 892. Cfr. V. Orsomarso, *Fare l’educazione politica di “chi non sa”*, in Id., *Marx e Gramsci. La formazione dell’individuo sociale*, Viterbo, Edizioni Sette Città, 2018, pp. 185- 213.

partito politico è quella “di elaborare i propri componenti, elementi di un gruppo sociale nato e sviluppatosi come ‘economico’ ”, fino a farli “diventare agenti di attività generali, di carattere nazionale e internazionale”⁵³; ed è ciò che consente al moderno Principe di operare “sulla realtà effettuale per dominarla e superarla”⁵⁴.

È evidente la funzione politico-pedagogica del partito, da svolgersi stabilendo “un rapporto attivo, di relazioni reciproche” tra gruppo dirigente e classe⁵⁵. Da questo punto di vista il “centralismo democratico” non può che essere un “centralismo in movimento”, cioè un continuo adeguare l’ “organizzazione al movimento reale”, un “contemperare”, come dicevamo, “le spinte dal basso con il comando dall’alto, un inserimento continuo degli elementi che sbocciano dal profondo della massa nella cornice solida dell’apparato di direzione che assicura la continuità e l’accumularsi regolare dell’esperienza”⁵⁶.

Un punto di vista che, come abbiamo già precisato, va maturando in Gramsci fin dagli scritti giovanili, che non viene meno nel corso della costruzione del partito comunista, ed uno dei motivi su cui si incentra lo scontro con Amadeo Bordiga⁵⁷.

⁵³ *Ibidem*, pp. 1522-1523.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 1578.

⁵⁵ Una concezione della relazione tra partito e classe operaia che richiama con tutta evidenza “il rapporto tra maestro e scolaro” che “è un rapporto attivo, di relazioni reciproche e pertanto ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro. Ma il rapporto non può essere limitato ai rapporti specificatamente ‘scolastici’, per i quali le nuove generazioni entrano in contatto con le anziane e ne assorbono le esperienze e i valori storicamente necessari ‘maturando’ una propria personalità storicamente e culturalmente superiore. Questo rapporto esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi dell’esercito” (*ibidem*, p. 1331).

⁵⁶ *Ibidem*, p. 1634.

⁵⁷ È la continuità dottrina e organizzativa del partito per Bordiga che produce una nuova storia con lo spostamento della massa operaia verso il partito comunista sotto l’incalzare della crisi rivoluzionaria, risultato della crescente intollerabilità dei “rapporti borghesi di produzione” (A. Bordiga, *Partito e azione di classe*, in Id., *Scritti 1911-1926. La Fondazione del Partito Comunista d’Italia Sezione della Terza Internazionale 1921*, vol V, a cura L. Gerosa, Formia, Fondazione Amadeo Bordiga, 2014, p. 361). Sembra così stabilito da Bordiga un rapporto automatico tra crisi economica, come risultato dello svolgersi della contraddizione tra sviluppo delle forze produttive e rapporti di produzione, e processo rivoluzionario; il cui risultato, come dicevamo, dipende dalla coerenza teorica e organizzativa del partito, in ragione della quale avviene, per necessità, lo spostamento delle masse proletarie in dire-

Errore del partito comunista – scrive Gramsci da Vienna il 9 febbraio del 1924 – era stato “quello di aver messo al primo piano e in modo astratto il problema dell’organizzazione ..., che poi ha voluto dire solamente creare un apparecchio di funzionari, i quali fossero ortodossi verso la concezione ufficiale. Si credeva e si crede tutt’ora che la rivoluzione dipende solo dall’esistenza di un tale apparecchio e si arriva fino a credere che una tale esistenza possa determinare la rivoluzione”.

Non si è concepito il partito come il risultato di un processo dialettico in cui convergono il movimento spontaneo delle masse rivoluzionarie e la volontà organizzativa e direttiva del centro, ma come un qualche cosa di campato in aria, che si sviluppa in sé e per sé e che le masse raggiungeranno quando la situazione sia propizia e la cresta dell’ondata rivoluzionaria giunga fino alla sua altezza⁵⁸.

Il moderno Principe è invece, nei *Quaderni*, una forza sociale e politica il cui proposito è quello di suscitare una potente volontà collettiva per trasformare i rapporti sociali di produzione, “un mutamento nella posizione sociale e nel mondo economico”; il che richiede un costante rapporto con la realtà storica, un’unità organica tra dirigenti e diretti, tra élite e classe sociale di cui è espressione. Allo stesso tempo il moderno Principe non rinuncia a dare “una direzione consapevole” ai “movimenti così detti ‘spontanei’ ”, per “elearli ad un piano superiore”⁵⁹, promuovendo quel progresso intellettuale di massa quale premessa all’estinzione stessa del partito.

Ma il partito non afferma solo la propria centralità nel processo di trasformazione.

Il moderno Principe, sviluppandosi, sconvolge tutto il sistema di rapporti intellettuali e morali in quanto il suo svilupparsi significa appunto che ogni atto viene concepito come utile o dannoso, come virtuoso o scellerato, solo in quanto ha come punto di riferimento il moderno Principe stesso e serve a incrementare il suo potere o a contrastarlo. Il Principe prende il posto, nelle coscienze, della divinità o dell’imperativo categorico, diventa la base di un laicismo moderno e di una completa laicizzazione di tutta la vita e di tutti i rapporti di costume⁶⁰.

zione del programma comunista. Evidente spia dell’irrisolta questione della relazione tra crisi economica e trasformazione sociale e politica che fu oggetto di riflessione di Gramsci nei *Quaderni*.

⁵⁸ A. Gramsci, *Lettere 1908-1926*, cit., pp. 231-232.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 331.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 1561.

Tutto si svolge in funzione del rafforzamento del partito quale “coscienza” collettiva e “operosa”, protagonista del moderno “dramma storico”. Affermazioni che non possono essere separate dal contesto storico e culturale, ma che allo stesso tempo rendono evidenti i rischi, nonostante tutto, di uno slittamento verso forme di esercizio autoritario del potere da parte del partito sulla stessa classe che rappresenta e di cui è espressione.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XIV, n. 14, Gennaio – Giugno 2021, pp. 95-100

Note

Seramente con gioia. Il Montaigne di Giovanni Genovesi e le sue prossimità scientifico-educative

Nicola Siciliani de Cumis

Non c'è scienza più dialettica della pedagogia.
Anton Semënovič Makarenko

“Non faccio niente senza gioia”, dice Montaigne.
Oggi, al contrario: facciamo tutto senza gioia.
... Tutto senza gioia: e anche la lettura,
di cui appunto parlava Montaigne
quando nella breve formula “non faccio niente senza gioia”
condensò la suprema regola della sua vita.
Leonardo Sciascia

Al centro del recente libro di Giovanni Genovesi, *Montaigne rivoluzionario pacifico. Rileggendo gli Essais sub specie educationis* (Roma, Anicia, 2021, pp. 316), risulta in tutta evidenza il nucleo storico-teorico primario di una filosofia dell'educazione *in pectore*, consistente, da un lato, nella genesi e negli sviluppi della fondamentale tematica dell'*identità*, “cuore dell'educazione” e presupposto essenziale di un'educazione come scienza. E consistente, da un altro lato, nell'espressione più genuina del “motore” dell'*identità* nel suo farsi *identità*: che è la *gioia*, intesa come supremo criterio di elaborazione progressiva e valutazione formativa dell'azione educativa orientata da uno stato di piacere irrinunciabile e finalizzata al perseguimento di obiettivi finalmente umani autograticanti e socialmente partecipati. Obiettivi gioiosi non effimeri, dalla lunga durata e tali da inoltrarsi in meandri storici di là da venire, ma di cui, desiderandolo, già si potrebbero godere *hic et nunc* in anticipo gli effetti elementarmente umani (cfr. *op. cit.*, le pp. 27, 33, 35, 169-181, sui temi del “centro individua-

le del decentramento collettivo”, della “vita e la morte”, sull’“educazione”, sul “progetto senza precedenti”, sull’“identità e l’arte del vivere”, sulla “relazione tra pubblico e privato”, sull’“uomo cittadino del regno dei fini”, anticipatore del Kant filosofo della morale e dei compiti della politica creatrice dello Stato etico).

Di modo che senza alcuna assoluta certezza apriori di successi conoscitivi o pratico-operativi nel presente e, per tentativi ed errori, guardando alle aspettative non garantite del domani, Montaigne incomincia col proporsi di sapere soltanto di non sapere niente: e, come il vecchio Socrate senofonteo, si impegna ad educare se stesso; ma arriva, così facendo, ad educare gli altri da sé e ad impiantare nel proprio vissuto le comuni basi teoriche di una pratica auto-educativa soggettiva in sé esemplare e per sé non escludente, bensì virtualmente inclusiva e replicabile *ad infinitum*. Come se già si trattasse di veri e propri esperimenti scientifico-formativi dagli inediti, specifici contenuti etico-politici oppositivi rispetto alle bruttezze etiche e alle nefandezze interculturali del presente; ed impegnati nel considerare realisticamente le imprevedibili “novità” di “un uomo nuovo per uno Stato nuovo” nel contesto più ampio di un vecchio mondo da riformare di pianta e di un nuovo mondo da edificare a misura di una ragionevole immaginazione auto-etero-educativa. “Scientifica”: cioè anch’essa rigorosamente finalizzata alla ricerca della propria identità, quale metro e misura dell’identità degli uomini tutti. Guida eccezionale a futura memoria nell’“adesso” del *Grand Tour* della vita, la prospettiva di un “subito” a misura d’uomo.

E anzitutto a misura della propria persona e della sua identità: di qui l’insostituibilità dell’*autobiografia* come storia di una persona, del suo universo mondo e del processo educativo innescato nella pace del rapporto di Montaigne con i suoi autori classici e che viene trasferendosi in chi come Genovesi ne scrive e in chi come i lettori di Genovesi ne apprendono (cfr. al riguardo, alle pp. 9-50, la *Prefazione* sul *Montaigne conservatore e agitatore sociale*, sui “perché” della scelta *proprio* di Montaigne, sul “fascino e la difficoltà dei *Saggi*”, sui “*Saggi* e il problema dell’educazione ideale, l’unica arma per una rivoluzione pacifica”, sull’identità come “problema”, “cuore dell’educazione”, “arte del vivere” e i *Saggi* “portatori di un modello educativo ideale” per tutto il mondo e per tutti gli uomini della Terra aiutati individualmente a comprenderne il messaggio universalistico e personalizzato. Un messaggio da inserire nel contesto di *ciascun uomo*, per la sua

quota *padrone di se stesso e del mondo*. Di qui i *Saggi* come riflessione identitaria e come manifesto educativo rivolto agli uomini in quanto tali e (direbbe Antonio Gramsci) in quanto intellettuali, in quanto *filosofi* e dunque *educatori di se stessi e degli altri esseri umani tutti e ciascuno capaci di educarsi e di educare*. Che è, tra l'altro il senso dell'"educazionità" (*op. cit.*, p. 207, e cfr. *ibidem*, l'intero contesto, alle pp. 200 sgg.).

Questo stesso uomo nuovo *padrone* di quello stesso nuovo mondo (una sorta di "infinito budino cosmico") pacificamente rivoluzionato dal proprio modo di essere identico a se stesso, che Montaigne addita non come un miraggio destinato a svanire nel nulla e che invece egli comincia a spiegare didatticamente a Madama Diane de Foix, Contessa de Gurson, nelle perentorie e flessibili argomentazioni del basilare capitolo XXVI dei *Saggi*. Un capitolo che Genovesi in appassionate e lucidissime pagine della sua avventura monografica addita criticamente all'attenzione del lettore invitandolo a leggere reiteratamente il testo: a leggerlo cioè nell'originale, nella traduzione a fronte, nella rigogliosa rassegna di citazioni delle maggiori interpretazioni europee di Montaigne e nelle luci di alcuni flash sulle suggestioni dirette o indirette che l'umana saggezza di Michel Eyquem de Montaigne può avere stimolato in innumerevoli filosofi, scrittori, scienziati, politici, educatori di gran conto: per esempio (e non si tratta di un esempio qualsiasi), a cominciare da John Dewey (cfr. *op. cit.*, pp. 11n., 70 e n., 213), per continuare con altri classici della filosofia e della pedagogia vissuti nei secoli precedenti e/o successivi e che di Montaigne anticipano e/o confermano taluni aspetti della mobile e rassicurante identità.

Tanto per esemplificare, a ridosso delle indicazioni offerte dallo stesso Genovesi sul "rivoluzionario pacifico *sub specie educationis*" Montaigne, si fanno strada intanto i peculiari, caratterizzanti indicatori euristici tendenti a trasformarsi avveniristicamente in indicatori istituzionali. E in primo luogo nella scuola di ricerca, che apprende e insegna la ricerca a conferma e potenziamento dell'identità individuale e officina di identità planetaria (cfr. *op. cit.*, sui "mattoni dell'educazione ideale", al di là di ogni "retorica", le pp. 65 sgg., 149-158 e *passim*).

L'ipotesi di lettura degli *Essais* che Genovesi propone si articola infatti in una molteplicità di profili ermeneutici che prendono forma monografica nella coerenza dei loro ragionamenti tecnici *ad hoc*, ora per le vie parentetiche o anche soltanto indiziarie nella numerosità e

varietà degli spaccati analitici dell'opera, ora in capitoli, paragrafi, citazioni, commenti brevi o lunghi, apparati editoriali, che in un modo o nell'altro rinviano alle dimensioni della filiera tematica *identità-gioia-educazione-scienza* e quindi alla rilevanza strategica primigenia del *gioco*, dei giochi dei bambini, del ludico e del ludiforme come cifra costitutiva, negli insegnanti, della buona disposizione all'ascolto dell'allievo, come il principale degli strumenti di una didattica gioiosamente seria... Rivelatrice in proposito la linea Platone-Speusippo-Vittorino da Feltre-“Casa Giocosa” e l'illuminante e lungimirante *Postilla* con cui il Genovesi traduttore ed esegeta di Montaigne rivela “la morale della favola” (alla fine del volume alle pp. 282-283, 306-307n.).

Ed è un'ottica interpretativa che oltretutto si richiama per analogia e per differenza all'Eraclito del “*panta rei*” che, come Genovesi informa, Montaigne “cita spesso” (cfr. *op. cit.*, pp. 91, 124, 232): il “dialettico” Eraclito che, ormai anziano, preferisce giocare a dadi con i bambini, anziché occuparsi di politica con gli adulti. Ed è ciò che, ancora per esempio, fa porre qualche interrogativo sul nesso gioia-gioco in Froebel e in Rousseau. E già prima in Spinoza, Cartesio, Comenio, Locke, Kant. Ed analogamente sull'Antonio Labriola di *Dell'insegnamento della storia* (1876), che “nei giuochi dell'infanzia” intravede come già il Giambattista Vico del *De antiquissima Italorum sapientia*, tutt'intera “la serietà della vita” *sub specie educationis*. E poi Dewey, Makarenko, Gramsci e chissà quanti altri autori.

Non che il progetto educativo ideale di Montaigne – come sostiene giustamente Genovesi –, non abbia le sue difficoltà e aporie e luci e ombre; ma è che il doppio registro della “conservazione” e della “modernità”, dell'invenzione del futuro come “fine” mediante calibrate interpretazioni *ad hoc* consente, per la *pars destruens*, di liberarsi del “negativo” dell'educazione che ha in cima ai suoi fallimenti il “pedantismo” (l'opposto della gioia), la “consuetudine” (le pesantezze dell'ideologia), le “debolezze della ragione”; e, per la *pars construens*, “la scoperta dell'identità” (costruzione della soggettività), “la formazione del giudizio” (precondizione del dialogo), “il culto della libertà” (esercizio di pace).

In tale ottica, si situa la molteplicità delle situazioni formative proposte, documentate, reinterpretate da Genovesi nel suo lavoro di scavo sul tema *Montaigne rivoluzionario pacifico, sub specie educationis*, nel nome della *gioia* suprema categoria interpretativa dei *Saggi* e di

tutto ciò che sta alle spalle dell'opera come "fonte" e di ciò che da essa procede in fatto di recezioni critiche, fortuna e sfortuna dell'*Auctor*. Di un Montaigne cioè, del quale rileggendo noi gli *Essais* secondo l'ordine che presiede alla materia del libro sapientemente disposta da Genovesi in forma di libro, apprendiamo di uno scibile incommensurabile e non disciplinabile. Uno scibile consolidato, personalizzato alla luce dell'identità dello "scienziato dell'educazione" Montaigne, tuttavia inconsumabile e fruibile ancora oggi al futuro. Uno scibile a fior d'acqua e al tempo stesso veicolato nelle profondità di un fiume che, a un certo punto, rompe senza far danni gli argini delle convenzioni e trasborda gioiosamente su nuovi veicoli in attesa di rendersi utili alla bisogna...

Fuor di metafora, la *gioia* secondo Montaigne, recepita e riformulata brillantemente da Genovesi, ancora oggi aspetta i suoi giusti utenti e fruitori non di élite. La vediamo però agire nella stessa messa in scena dei concetti che, quasi nella forma di un indice analitico, innervano la scrittura delle pagine dello studio di Genovesi. Un indice analitico che non sa costringersi in un ordine alfabetico localizzato prestabilito e che si fa invece prendere la mano dal disordine analfabetico imposto dalla sensibilità umanistico-universalistica e dall'intelligenza scientifico-educativa di Montaigne (cfr. *op. cit.*, pp. 55, 93, 120 n., 121n., 150 e *passim*).

Un uomo solitario che in presenza dei cambiamenti, degli sconvolgimenti e delle nequizie suscitati dal nuovo mondo convive idealmente con la solitudine e le inquietudini "di Leonardo, di Raffaello e Michelangelo, Dürer e Holbein il giovane e Tiziano, Machiavelli, Ariosto e Tasso, Thomas More e Campanella, Giordano Bruno, Lutero e Erasmo, tutti personaggi che si trovarono ad affrontare i cambiamenti generati dalla recente scoperta del nuovo mondo, cambiamenti enormi a tal punto da sollevare più scompiglio e inquietudini che certezze di fronte alle numerose stragi e crudeltà disumane che vi furono perpetrate contro le popolazioni indigene" (*ibidem*, p. 55).

Ciononostante è la *gioia*, la *gioia del domani*, a determinare la recondita possibilità di quella rivoluzione pacifica che, in quanto esseri umani dalla sicura identità, ci vede insieme contemporanei di Montaigne e antenati, posteri e testimoni di noi stessi, mentre ci sembra di attendere ancora oggi l'avvento del tanto atteso, contraddittorio nuovo mondo, gioioso forse per il nostro domani, pacificamente rivoluzionario chissà, scientificamente educativo dipenderà da noi. Un mondo af-

fidato alle gioie dei “binomi fantastici” e delle parole di un questionario “accendistorie” (nel lessico di Gianni Rodari). *En attendant* che ciò possa continuare ad accaderci, rimescoliamo le nostre carte e, cambiando quel che c’è da cambiare, facciamo il nostro gioco prendendo le mosse dalla presente rilettura degli *Essais* e dalla conseguente seminazione, coerentemente polivoca e monocorde. *Ossimorica*. Grammaticalmente sgrammaticata. Neolalistica e puristica. Attualmente inattuale e inattualmente attuale. Involontariamente pensosa e perdutoamente spensierata. Disperatamente speranzosa. Figlia di un remoto avvenire e di un presente nutrito di dimenticanze del passato e di ricordi del futuro.

Riflessioni a partire dal Festival della Scuola 2020 - ANP Complessità e prospettive al tempo del Coronavirus

Angelo Luppi

L'intenzione dichiarata dagli organizzatori di questa iniziativa, che si è svolta on-line, in streaming nazionale, è stata quella di creare, all'interno di questo convegno di carattere annuale, un momento di attenzione sulle "aree di eccellenza" e sulle "esperienze di grande innovazione" presenti nel sistema scolastico italiano, pur "afflitto da criticità antiche", per offrire punti di riferimento per un continuo miglioramento, anche nel sofferente contesto innescato dalla crisi pandemica in corso. Questi campi di riflessione erano esplicitamente dichiarati nel Manifesto programmatico del Festival della Scuola 2020, organizzato dall'Anp, (Associazione nazionale dirigenti pubblici e alte professionalità della scuola).

Come si può ben vedere si è trattato di passare in rassegna ed esaminare assai consistenti dinamiche e situazioni della scuola contemporanea; da ciò l'importanza di questa giornata d'ampio confronto ed argomentata riflessione ed anche la complessità di una sua attenta lettura e valutazione.

L'iniziativa, realizzata con il concorso di numerosi e qualificati esponenti della ricerca universitaria, della vita della scuola (dirigenti ed insegnanti), di esponenti politici ed infine di esperti d'aziende che concorrono attualmente ai processi di digitalizzazione della scuola, ha dunque avuto notevole ampiezza di argomentazioni nell'ambito di varie sessioni dedicate alla sofferente attualità, alla centralità della scuola per lo sviluppo del paese, all'innovazione didattica in relazione ai processi di implementazione digitale in atto ed al legame fra futuro, inclusione, creatività e competenze dei giovani.

Nell'ambito di questo quadro generale alcune focalizzazioni pro-

blematiche ed argomentative si sono anche ripetute nelle varie sessioni, prevalentemente organizzate in tavole rotonde tematiche; potremmo comunque delineare due precisi percorsi di riflessione: quello *politico-istituzionale* e quello *formativo-organizzativo*¹.

1. *Gli aspetti politici ed istituzionali: la conversazione introduttiva e la tavola rotonda dedicata alla centralità della scuola per lo sviluppo del Paese.*

1.1 *Conversazione introduttiva*

L'ambito politico ed istituzionale è stato gestito da un dialogo preliminare fra il presidente dell'Anp e la Ministra Azzolina e da una tavola rotonda particolarmente dedicata alla *centralità della scuola per lo sviluppo del paese*, a cui faremo riferimento in seguito. La discussione, guidata con arguzia da Flavio Insinna, ha spaziato dalle vicissitudini della vita scolastica contemporanea alle possibili trasformazioni rese necessarie per la scuola dall'irrompente modernità. In questi ambiti sono stati essenzialmente enunciati, in un oscillare d'analisi fra dati di realtà e intendimenti trasformativi rivolti al futuro, molti temi in seguito approfonditi nelle sessioni argomentative del Festival.

Le considerazioni esposte della ministra Azzolina, attualmente in carica, hanno spaziato su una tempistica che risulta oggettivamente decisamente più ampia della durata dei governi nel nostro paese. Tuttavia le sue valutazioni non perdono di importanza, dato che sono comunque apparse omogenee a quella forte corrente di pensiero che, sulla spinta di una parte consistente della pubblica opinione, (culturale, politica e genitoriale) e di una radicata ed attiva azione docente, già hanno prodotto significativi risultati di rimodellamento di molteplici singole scuole sotto le voci di innovazione didattica e di digitalizza-

¹ L'iniziativa ha avuto corso il 2 dicembre 2020. I campi di riflessione indicati e gli esperti chiamati ad intervenire erano esplicitamente dichiarati nel Manifesto programmatico del Festival 2020. Sul sito della ANP, risultano pubblicate le registrazioni delle varie sessioni dell'iniziativa. Cfr. <https://www.anp.it> (ultima consultazione in data 12 dicembre 2020). Per comprendere al meglio questa iniziativa va considerato che il quadro di riferimento istituzionale degli Istituti scolastici è da tempo orientato ad una progettualità didattica flessibile, promossa dal Regolamento sull'Autonomia Scolastica (1999) e che nello specifico settore della digitalizzazione della scuola esistono ormai molteplici pronunciamenti ministeriali, quali il Piano nazionale per la scuola digitale (PNSD 2015) ed altre successive documentazioni.

zione della scuola. Questo quadro di trasformazione si configura dunque come una sorta di politica scolastica fattuale autoprodotta in un contesto di autonomia scolastica e come tale va attentamente considerato in tutto il suo ricorrente e tenace manifestarsi nel trascorrere dei vari governi, che sostanzialmente non guidano ma si accodano ormai a questo diffuso sentire pubblico, variamente sostenendolo nei suoi assunti. Non a caso, nel proseguire del Festival altri due esponenti politici: Ascani, (area centro-sinistra) ed Aprea, (area di centro-destra) si sono espressi con accenti simili, se non più accesi.

Nelle parole di Azzolina si è fatto riferimento ad una scuola del futuro, da creare partendo dalle trasformazioni del presente, connesse alle difficoltà pandemiche ed alle significative risposte adottate. In questa direzione si vorrebbe superare la scuola in atto, definita genericamente tradizionale e ricordata come impersonale e poco accattivante, a favore di una scuola più partecipata, aperta alle individualità dei ragazzi e capace di lavorare per valorizzare le emozioni e le intenzionalità dei singoli alunni.

In realtà si tratta di intendimenti formativi ricorrenti nella storia delle idee educative, soprattutto in questi ultimi secoli di sviluppo progressivo della scuola per tutti, ma questo aspetto sembra essere trascurato, se non del tutto ignorato, dagli innovatori contemporanei. Non possiamo quindi non considerare questo approccio, per quanto diffuso, come assai deleterio ed anche scarsamente produttivo nell'ambito delle riflessioni sull'Educazione, dimensione umana essenziale e complessa, inadatta a scorrette semplificazioni.

In questo quadro, l'elemento realmente differenziante, rispetto al passato ed alle sue trascurate evoluzioni positive, verrebbe quindi ad essere la digitalizzazione della scuola che segue la massiccia digitalizzazione della società.

In quest'ambito, ha ricordato poi nelle sue riflessioni Giannelli, presidente Anp, va superata la concezione di classe uniforme nelle procedure didattiche, riprogettando così l'idea stessa di lezione frontale, comunicativamente ed emotivamente fredda a favore di un coinvolgimento anche emotivo degli studenti. Questi, infatti, debbono ritrovare nella cultura se stessi e le ragioni della loro crescita, per diventare cittadini consapevoli ed attivi per coscienza civica, giudizio critico e personalità. Necessario anche un impegnativo aggiornamento dei docenti per poter generalizzare queste impostazioni formative.

Su questa linea la consonanza fra le intenzioni della ministra Az-

zolina e le sensibilità di quella parte del mondo della scuola rappresentato dall'Anp è apparsa significativa. La ministra poi ha riconosciuto alcune ricorrenti, (innegabili in realtà), circostanze di trascuratezza nella gestione politica del sistema scolastico, lanciando alcune aperture verso tematiche di gestione del personale, che, oltre ai processi di formazione ed aggiornamento, dovrebbero prevedere anche percorsi di 'carriera' nel pluriennale esercizio della docenza e la predisposizione nei complessi istituti scolastici autonomi di figure di 'middle management' a supporto dell'attività dirigenziale.

Il mondo della scuola, nella voce di Giannelli, ha concordato con queste finalità: formare ad un approccio didattico esperienziale i docenti, selezionarli e retribuirli meglio, sostenere le innovazioni in corso aiutandole a divenire non singole eccellenze di docenti particolarmente dotati, ma un sistema diffuso e soprattutto comprendere che in un quadro di autonomia, i singoli istituti possono dare il meglio di loro stessi in assonanza alle specificità locali.

Continuando nell'interazione, il sentimento della ministra Azzolina è sembrato infine battere profondamente per i giovani verso i quali andrebbe fatto il miglior investimento sociale, così esplicitamente contestando chi li vuole vedere come disimpegnati 'bamboccioni'; nella sua diretta esperienza ella ha avuto modo di ascoltare da loro idee e richieste assai valide e pertinenti. Per la ministra resta quindi essenziale superare questa fase di difficoltà e riportarli il prima possibile in una scuola innovativa, interattiva ed in presenza, dato che la vita stessa dei ragazzi è scandita dall'esistenza e dalla frequenza della scuola.

1.2 Tavola rotonda: la centralità della scuola per lo sviluppo del Paese. Intervento a seguire sulla cittadinanza digitale

In questa tavola rotonda a più voci sono state affrontate, con sguardo prospettico ed essenzialmente politico, le caratterizzazioni che dovrebbero corrispondere ad una scuola che possa essere considerata *centrale per lo sviluppo del Paese*.

Dal punto di vista eminentemente politico, gli intervenuti rappresentavano tanto il Ministero dell'Istruzione, quanto varie commissioni parlamentari. Particolarmente significativi i contributi del viceministro all'Istruzione Ascani, che ha ricordato, oltre ad evidenziare le numerose criticità esistenti, (edifici inadatti, connessioni carenti e

classi troppo numerose), la palese necessità di continuare con le iniziative connesse al Piano Nazionale della Scuola Digitale (PNSD) già in corso. Ella ritiene quindi ormai certa ed acquisita la necessità di introdurre organicamente la tecnologia digitale nelle scuole. Di conseguenza si tratterebbe di attuare interventi sulle reti, potenziando le connessioni nelle scuole, la diffusione di adatti dispositivi ed infine adattare l'edilizia scolastica. Nulla di nuovo, però; è servita malauguratamente una tragica pandemia per vedere una accelerazione di questi processi di miglioramento tecnologico ed ambientale.

Tutto ciò andrebbe collocato in un quadro di integrazione delle professionalità scolastiche presenti, in una ottica di educazione permanente. In questo contesto si è inserito il Presidente dell'Anp Giannelli concordando sulla necessità di supportare a tutto campo gli adeguamenti tecnologici delle scuole, di formare adeguatamente i docenti ed anche di predisporre procedure di assegnazione tempestiva di essi alle scuole.

Sulla scia delle problematiche attuali sono poi intervenuti due esponenti della Commissione Cultura, Scienza ed Istruzione della Camera che hanno approfondito alcuni temi organizzativi legati alla contingenza pandemica ed alla lunga chiusura delle scuole stesse.

In seguito, se con l'intervento del viceministro Ascani si sono sentiti i tratti del riformismo in ambito scolastico, (d'animo quieto, ma che vorrebbe essere comunque incisivo), del governo di centro-sinistra attualmente in carica, con l'intervento dell'on. Aprea, esponente dello schieramento di centro-destra, si sono invece ascoltati propositi e parole, (d'animo acceso, ribelle e futuristico), ben diversi. Sarebbe necessario infatti, partendo da questa pandemia ("forse il vero inizio del nuovo secolo") che ha cambiato la quotidianità, andare ad una "rivoluzione dal basso nella scuola", reinventando i luoghi ed i tempi dell'apprendimento, confidando nel far ciò sull'autonomia delle scuole e sull'autorevolezza e capacità trasformativa dei dirigenti, ai quali si vorrebbe dare anche la possibilità di individuare i docenti necessari ed utili, (per possesso di sicure ed accertate competenze), al progetto delle singole scuole.

Un quadro trasformativo molto netto; sulla chiamata diretta tuttavia si alzerebbero sicuramente ancora barricate ideologico-sindacali sotto la veste di opposizione all'uomo solo al comando.

Nel quadro educativo generale le idee esposte da Aprea non sono tuttavia emerse dissimili da quanto udito anche in molti interventi in

altre sessioni: puntare su flessibilità, creatività, tecnologia e personalizzazione, integrare il leggere, scrivere e far di conto d'antica memoria con le abilità d'area digitale al fine di saper governare intellettualmente le complesse modalità socio-culturali della contemporaneità.

Queste le finalità generali richiamate, non nuove, anche condivisibili, pur se indebolite in alcuni passaggi argomentativi in cui si magnificava eccessivamente, a nostro avviso, l'opportunità di produrre gli apprendimenti con l'utilizzo di app o di momenti d'ipertestualità o di realtà aumenta o ancora di realtà virtuale, quasi proponendoli come strumenti in toto sostitutivi dei libri in quanto tali.

In quest'ambito si sono anche uditi accenti, forse più adatti ad una *captatio benevolentiae* politica che non ad una riflessione critica ma serena sulla scuola. In realtà andare sostenendo che la scuola oggi sembri o sia nella sua generalità strutturata come una "caserma", con classi uguali dappertutto, gestite da insegnanti che si alternano ritualmente di ora in ora in aule fisse ove gli alunni attendono pazientemente e forse passivamente la prevista sequenza di lezione e interrogazione, appare quanto mai forzato, data la molteplicità delle situazioni reali e sostanzialmente resta non credibile. Certamente questo assetto tradizionale sopravvive ancora, ma non nelle generalizzanti caratterizzazioni negative descritte.

Le spinte al rinnovamento in ambito relazionale e didattico di moltissime scuole, che vanno modificando l'uso di locali ed attrezzature, a nostro avviso esistono da tempo e andrebbero riconosciute e valorizzate, (come peraltro ha avuto modo di commentare in altro momento anche il Presidente Anp Giannelli), come la via più efficace di cambiamento. Queste reprimende non appaiono di certo adatte ed efficaci nel rimuovere le situazioni conservative esistenti.

Infine è restato espresso da Aprea anche l'invito ad "essere audaci" nel rinnovamento, inteso come proposito per il presente ed il futuro, che passerebbe da una predisposizione di nuovi insegnanti completamente digitalizzati, formati in Università con Laurea magistrale abilitante ed con effettive capacità tecnologiche e di relazione con i loro alunni. Si tratterebbe di andare oltre l'immagine dell'insegnante tradizionale per sostituirla con una figura di docente che sia, ad un tempo "tutor" e "coach" nei confronti dei suoi studenti.

In quest'ultimo passaggio argomentativo sembrerebbe così confermarsi la tendenza ad una lenta ma evidente perdita di credibilità della figura del docente, non più pensato come intellettuale critico, ma

da orientare nel suo lavoro verso nuove dimensioni, più affettive che culturali. Queste osservazioni di Aprea, che si collocano comunque in una tendenza chiaramente in atto, andrebbero in verità verificate a fondo.

In sostanza l'assetto culturale attuale, essenzialmente fondato sulle discipline di studio e sull'insegnante in esse competente, non andrebbe lasciato lentamente decadere come residuo del passato, senza una riflessione collettiva ben più ampia, svolta anche nell'ambito della Scienza dell'educazione; solo in questo contesto si possono seriamente consolidare nuovi modelli di docenza.

1.3. *La cittadinanza digitale*

Con altra specifica conversazione a seguire al termine dei precedenti interventi si sono anche affrontate, con evidente relazione argomentativa, anche le tematiche della *cittadinanza digitale*. Queste ultime problematiche, che per loro natura integrano le ragioni di natura eminentemente politica affrontate negli interventi precedenti di tavola, sono state presentate come essenzialmente collegate ai linguaggi della cultura, da esercitare nei percorsi formativi, non cattedraticamente ma con modalità diverse. In ciò si è ritornati sul terreno dell'accoglimento della digitalizzazione nella scuola e delle sue potenzialità interattive nei confronti delle problematiche connesse alla contemporaneità. Una sottolineatura è emersa con particolare significatività: la possibilità di coniugare in questa impostazione l'etica delle riflessioni e dei comportamenti umani con l'utilizzazione delle tecnologie.

2. *Gli aspetti formativi ed organizzativi: attualità, competenze, orientamento, creatività ad inclusione*

I lavori dedicati a queste argomentazioni, di mattina e di pomeriggio, hanno essenzialmente avuto svolgimento con quattro tavole rotonde, che potrebbero, data la loro pertinenza ad un quadro prevalentemente formativo, essere considerate interallacciate. Partendo da considerazioni sulle attuali contingenze: *le cose stanno funzionando?*, si è passati a riflettere ed argomentare sul *formare competenze per nuove sfide*, sull'*orientare i giovani al futuro* e sul fare della scuola un'*esperienza di creatività ed inclusione*.

In queste quattro tavole rotonde hanno portato la loro esperienza e

formulato le loro valutazioni, oltre a dirigenti scolastici ed insegnanti, anche docenti universitari afferenti a problematiche d'area economica o di comunicazione, numerosi esponenti di centri di studio o aziende fornitrici di servizi collegati al quadro generale della digitalizzazione della società e di converso della scuola. L'insieme di contributi ha quindi passato in rassegna la quasi totalità delle esigenze della vita scolastica².

2.1 *Tavola rotonda: le cose stanno funzionando?*

Questa *sessione* ha avuto per oggetto le vicissitudini del presente pandemico ed i connessi comportamenti scolastici, interrogandosi così sulle *cose che stanno funzionando*. L'ambito della Dad ha inevitabilmente avuto più richiami, statistici, didattici ed argomentativi. Questa esperienza è stata vista, in congiunzione con il suo carattere emergenziale, come aspetto di una capacità di resilienza e di adattamento delle scuole; l'attività dirigenziale e d'insegnamento delle persone di scuola avrebbe infatti permesso di contenere nelle attività formative i danni prodotti dalla pandemia; non sempre, tuttavia, secondo alcuni le criticità e le debolezze nelle risorse disponibili nelle scuole per affrontare questo problema sono state in pieno superate.

Infatti è emersa diffusamente la difficoltà di poter raggiungere adeguatamente tutti i ragazzi in presenza di connessioni carenti nelle scuole o nelle abitazioni; altri ancora gli ostacoli riscontrati: la mancanza di strumentazioni famigliari oppure la variabilità degli strumenti informatici disponibili. In chiave didattica uno *smartphone* è certamente più difficile da utilizzare di un *tablet*, di un *portatile* o di un *computer da tavolo* ed in quest'ambito creare set didattici fatti da video-conferenze, chat di gruppo od esercitazioni da ricavare dal registro elettronico non è stato semplice. Al di là di sommarie e facilitanti opinioni lette sui media s'è comunque riscontrato un aumento del tempo da dedicare alle singole attività tanto da parte degli studenti (e dei genitori coinvolti), quanto da parte degli insegnanti. Questo elemento non viene vissuto come facilitante.

Centrale in questa esperienza risulta essere stata la capacità gestio-

² L'elevato numero dei relatori che hanno esposto idee e valutazioni in queste quattro sessioni rende difficile una citazione nominativa dei vari interventi. I campi di riflessione e gli esperti chiamati ad intervenire sono comunque individuabili, sessione per sessione, nei riferimenti già indicati in nota 1.

nale dei dirigenti scolastici, nella specifica valenza dell'esercizio di una *leadership* educativa, fatta di un approccio comunque positivo nelle situazioni date, di una capacità di sostegno alla componente docente e di una disponibilità a rapporti produttivi con i genitori, l'ambiente territoriale, ed ovviamente, con gli studenti.

La numerosità di aspetti gestionali e relazionali ha dunque di fatto riemergere la necessità di accompagnare la figura e l'operato dei dirigenti scolastici con la stabilizzazione anche formale di un quadro di collaborazione; si è così riaperta l'ancora irrisolta questione del middle management nella scuola.

Nei vari contributi non sono comunque mancati anche altri cenni espliciti alle numerose difficoltà riscontrate: la diversità di approccio fra gli ambiti culturali a bassa o alta prescrittività, la presenza di insegnanti legati a modelli comunicativi ancora rigidi, il manifestarsi, talora, di reazioni non responsabilizzate da parte di alcuni allievi. Risulta inoltre la difficoltà in famiglia nel tramutare, per quanto in un quadro di disponibilità, l'essere genitori nell'essere, anche se momentaneamente, docenti. Questi elementi, tuttavia, non sono stati argomentati da alcuni relatori come assolutamente ostativi ad una realizzazione di attività didattiche in Dad, (qualora occorra), o meglio ancora in DDI.

Nell'ottica della *innovazione didattica* è stato inoltre valutato che il "cigno nero", ovvero l'imprevedibilità di una pesante crisi nei processi educativi, va comunque sempre considerata possibile e va prevenuta o controllata con una pluralità di soluzioni didattiche, capaci di allargare il quadro tradizionale dell'agire scolastico. In sostanza, nella considerazione che la scuola sia comunque un "soggetto negoziale", ossia modificabile nel contesto delle vicende sociali, diventerebbe comunque utile e produttivo moltiplicare le forme e le fonti di apprendimento, superando la forma dello spazio-classe a relazioni ristrette verso un più ampio quadro di soluzioni organizzative e formative.

Altri significativi interventi hanno infine messo in risalto l'attenzione, che viene dalle neuroscienze, alla molteplicità delle modalità di apprendimento dei ragazzi; queste, infatti, così come emergono da recenti studi, sembrerebbero decisamente valorizzare gli aspetti emozionali, il lavoro comune e gli approcci interdisciplinari come momenti di grande efficacia. In sostanza si consoliderebbe l'idea che l'apprendimento si sviluppi soprattutto nella globalità dell'esperienza degli alunni stessi, quale "cognizione incarnata". Una prospettiva che implicherebbe il riesame di molte procedure didattiche

attualmente utilizzate.

2.2 Tavola rotonda: competenze per nuove sfide

Nella trattazione dell'argomento *competenze* ha agito una premessa generale, talora esplicitata negli interventi, talora rimasta implicita, ma comunque evidente. La tecnologia digitale va assunta come alleata, (peraltro questo appare storicamente inevitabile), nei percorsi di formazione, che dovrebbero quindi agire per fornire le soft-skills fondamentali in questo campo. Ciò per il tramite di interazioni fra istituzioni, docenti e studenti, capaci tanto di produrre talenti digitali, quanto di sviluppare percorsi individualizzati ed infine di superare in particolari ambiti Stem (Science, Technology, Engineering, Math) il gap femminile. Numerose le precisazioni e le puntualizzazioni sulle possibili dinamiche di una formazione che in questi ambiti potrebbe anche assumere a regime dei contenuti e delle procedure on-line, anche con soluzioni più meditate ed approfondite di quelle connesse ad una *Dad* emergenziale.

Nonostante le fiduciose asserzioni udite, i contenuti e le modalità di una lezione on-line non ci sono apparsi comunque sovrapponibili, sempre e comunque, a quelli di una lezione in presenza. L'interazione via schermo per gli uditori può certamente agire anche in tempi individualizzati diversi e quindi facilitanti, ma la dinamica resta diversamente caratterizzata incidendo tanto sull'empatia, quanto sulla collegialità delle esperienze. Di conseguenza e senza ulteriori riflessioni l'idea di una formazione validamente possibile in ogni momento di connessione on-line, qualunque siano le condizioni ambientali e personali vissute, non ci sembra del tutto convincente ad annullare la diversità esistente fra apprendimento in presenza ed apprendimento a distanza.

Annotiamo che in questo contesto si parlava essenzialmente di formazione su casi reali e non su profonde dinamiche culturali, ovvero solo su una parte della formazione scolastica. Sulla generalizzata efficacia di queste interazioni in tutte le dinamiche scolastiche manteniamo dunque le nostre riserve, anche se quanto sopra indicato veniva inserito nell'idea di non lasciare competenze giovanili dormienti e soprattutto di non agire per formare una competenza a valenza "tecnica" bensì di fare esprimere nei ragazzi una competenza a valenza "psicopedagogica", (attitudinale, pensiamo).

Non va dimenticato, nel commentare questa sessione dell’iniziativa, che l’insieme degli interventi uditi non è stata certamente omissiva verso le caratterizzazioni socialmente e culturalmente negative della attuale comunicazione pubblica. Si è quindi ribadito che la scuola deve comunque esercitare un ruolo di autorevolezza culturale in un contesto in cui sembra decisamente diffondersi un’ampia e diffusa ignoranza.

La capacità di trascendere il presente per costruire un futuro non può, secondo alcuni relatori non a caso provenienti dal mondo della scuola, essere legata essenzialmente a costrutti formativi elaborati in aree di necessità aziendali. Va mantenuta una visione che possa aggiornare la scuola senza omettere le ragioni dei suoi contenuti di cultura, in una situazione d’apprendimento in cui ogni disciplina corrisponda ad un linguaggio che sviluppa la capacità di vedere nelle cose e nel mondo, non per banale sicumera ma per formare uno stile di pensiero fondato sui dubbi critici e sulle tonalità anche espressive della via di un continuo conoscere. Purtroppo questi spunti assai interessanti non hanno potuto creare un dibattito nell’immediato perché la struttura dell’iniziativa prevedeva interventi da remoto in successione e non in simultanea.

Quasi precorrendo queste tematiche un altro intervento aveva già posto la necessità di accettare una contaminazione fra i vari settori culturali, acquisendo come modalità da perseguire e valorizzare il “nomadismo digitale” che porterebbe i giovani ad un cammino continuo nell’informazione sociale e nei “mondi trasversali” che si stanno creando. In quest’ambito peraltro s’è sentita, purtroppo non con la opportuna profondità data la concisione richiesta agli interventi, anche rilevare la necessità di distinguere gli aspetti “algoritmici” da quelli “euristici”. In sostanza potremmo asserire che le interazioni fra cultura, maturazione di un pensiero critico e sviluppo di competenze rivolte a muoversi nella società contemporanea hanno toccato ambiti significativi ed interessanti, ma non appaiono ancora definite a fondo.

2.3 Tavola rotonda: orientare i giovani al futuro

Negli interventi dedicati all’*orientare i giovani al futuro* le considerazioni esposte non hanno avuto toni fundamentalmente dissimili da quelli finora narrati. Assunto come essenziale il concetto che più dell’insegnamento andrebbe predisposto e promosso l’apprendimento

personalizzato, come elemento centrale in alcuni interventi è stata nuovamente ricordata la necessità di formare competenze trasversali.

Si tratta di portare l'idea dell'intraprendere, mutuata dalle necessità sociali, anche nella scuola, oppure di incentivare la prospettiva, decisamente più ampia, di dare gli strumenti per vivere nel futuro complesso, così 'imparando di continuo' e pure 'dimenticando' ciò che potrebbe diventare obsoleto. Una riflessione certamente interessante ed anche rischiosa, potremmo dire, ma la stringatezza dei tempi non ha permesso di approfondirla nei suoi esatti contenuti culturali.

Una narrazione particolare, nell'ambito di una esperienza di scuola professionale, ha fatto invece perno sull'idea educativa d'insegnare a diventare "imprenditori di sé stessi", nella tempesta di stimoli contemporanei e nel quadro delle competenze trasversali formate nelle esperienze di scuola e delle interazioni ambientali fattivamente concretizzate. A questo proposito il sapersi riprendere e l'imparare da esperienze non riuscite è stata considerata come una valenza educativa essenziale.

Il taglio degli interventi, peraltro interessanti, è stato certamente condizionato dal fatto che l'insieme dei partecipanti a questa sessione agiva in ambiti universitari di economia politica e strategia e sviluppo dell'innovazione oppure nel contesto della scolarizzazione tecnica e professionale od anche in strutture di consulenza comunque votate alla praticità. Di conseguenza il lavorare nella scuola per aiutare i ragazzi e le ragazze ad "individuare i propri talenti" ha sostanzialmente assunto nei vari interventi una esplicita finalizzazione prassica.

2.4 Tavola rotonda: esperienze di creatività ad inclusione

Nell'ultima tavola rotonda, che puntava a fare della scuola una *esperienza di creatività e di inclusione*, le argomentazioni sono ritornate ad essere educativamente più ampie; le strumentalità operative hanno lasciato il passo alle relazioni ed all'empatia, pur mantenendo centrale l'interesse ai processi di digitalizzazione.

In quest'ambito è emerso come la gestione in Dad abbia anche creato disagi nei casi di alunni con disabilità particolari e pure si è sottolineato come il *digital divide* sia anch'esso un ostacolo da superare. In generale, negli ultimi decenni, notevoli passi in avanti sono stati compiuti, ma secondo taluni relatori l'*inclusività* di tutti i ragazzi nella scuola non è ancora completa, soprattutto se nell'impostazione delle

attività formative e didattiche non si progetta con una costante attenzione alle diversità.

A questo riguardo notevole spazio è stato dedicato alla proposizione di una classe *ibrida ed accogliente*, centrata sull'ascolto dei soggetti e sulle relazioni educative e didattiche. Anche in caso di difficoltà di frequenza costante, utilizzando le tecnologie oramai presenti si può riuscire a tenere in collegamento tanto le classi nella loro interezza, quanto i ragazzi con particolari situazioni personalizzate. Specifiche esperienze progettuali permettono ciò, anche in aree disciplinari, gestibili con un disponibile concorso delle famiglie e dei docenti³.

3. *Conversazione conclusiva*

Come si può ben vedere, dalle dettagliate argomentazioni emerse nelle varie sessioni, molteplici sono stati gli elementi positivi portati a favore del progressivo digitalizzarsi della scuola nelle sue attività e sotto tono certamente sembra rimasta l'attenzione ad eventuali e possibili controindicazioni.

Una situazione obiettivamente non del tutto equilibrata nei confronti dell'assetto classico, divenuto nei secoli quasi "naturale" nell'essere "scuola", che vede docenti e discenti in contemporanea presenza nello stesso luogo per le attività educative, variamente disposte. Eppure, quasi sorprendendo, gli stessi organizzatori a dialogo nell'ultima interazione a chiusura delle attività, questo argomento è riemerso con forza.

Massimo Recalcati, a colloquio con Antonello Giannelli, organizzatore del Festival, ha infatti riproposto una sua convinzione sul fatto che non ci possa essere didattica massimamente efficace al di fuori di una relazione anche personale fra allievi e docente.

L'insegnante è elemento cardine per esperienze mentali, affettive e personali dei ragazzi nell'ambito del nuovo conoscere e ciò soprattutto si inverte quando il docente vive la sua presenza come momento di una interazione profonda, che corre nella relazione educativa: "non vorrei essere altrove, se non qui con voi".

Questa per il Recalcati è la condizione per parlare di scuola, nelle sue migliori manifestazioni. Non si intende cancellare l'esperienza di

³ In quest'ambito si è fatto riferimento ad un particolare iniziativa, il Progetto Tris. Tecnologie di Rete ed Inclusione Socio-educativa. Cfr. <https://www.progetto-tris.it>, (ultima consultazione in data 12 dicembre 2020).

Dad, compiuta in pandemia; in fondo questa formulazione didattica ha infine valorizzato la scuola come momento di resistenza a processi sociali e sanitari avversi ed ha anche rivalorizzando nel contempo il ruolo determinante della scuola in presenza nel portare “luce” ai ragazzi.

Questa considerazione sul costruire con i ragazzi un percorso alla “luce”, condivisa anche da Giannelli, organizzatore del Festival, ha riportato in sostanza l’attenzione sui percorsi formativi che rendono importante la scuola nella costruzione del sé dei ragazzi e della visione del loro futuro inserimento sociale.

Tuttavia, nel fare una considerazione complessiva dell’insieme delle voci udite, anche in quelle più vicine ad una visione “classica” dell’insegnare, ci appare presente un limite intrinseco che sembra sfuggire ai più: in ultima analisi il processo educativo delineato come possibile e desiderabile in questo Festival, (come peraltro in numerose analoghe iniziative contemporanee), implica sempre ambiti temporali definiti o definibili, da chiudere in un tempo prevedibile.

In questa concezione manca quindi un altro momento dell’anima e della mente intrinsecamente costitutivo dell’educazione: la dimensione dell’Utopia che, in quanto irraggiungibile, rende davvero profondamente prospettico e perennemente aperto al nuovo il crescere e l’apprendere. Nelle immediatezze contingenti del riflettere sulla scuola dell’oggi questa particolare concettualizzazione sembra assente; certamente allora è tempo di completare i discorsi uditi in questa pur interessate iniziativa con il contributo della Scienza dell’Educazione e della sua storia, già significativamente attiva nell’elaborare *idee guida* senza tempo di scadenza nel campo dell’Educazione.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XIV, n. 14, Gennaio – Giugno 2021, pp.115-120

Finestra sulla storia e sull'educazione

**Francesco Antonio Astòre:
vittima della barbarie antieducativa**

Giovanni Genovesi

Voglio raccontare una storia che riguarda un integerrimo allievo e poi amico del filosofo napoletano Antonio Genovesi che io stesso ho avuto modi di studiare per la sua grande importanza nel circuito dell'Illuminismo napoletano e l'influenza che ebbe sui cosiddetti "campagnoli toscani" che si riunivano intorno all'*Antologia* di Jean-Pierre Vieusseux.

La storia ha bisogno di un contesto: alcune righe sulla Repubblica Napoletana del 1799 che fu la causa della morte del nostro personaggio, ossia di Francesco Antonio Astòre, oggi pressoché sconosciuto anche se era stato oggetto di un saggio di Vincenzo Cuoco e, poi, di Croce.

Il sacerdote Astòre era nato il 28 agosto 1742 a Casarano, nei pressi di Gallipoli. Ricevette la prima educazione a Strudà, continuando gli studi nel seminario di Nardò e a Lecce, e completandoli a Napoli.

Qui fu alunno del padre Gian Maria Della Torre per le scienze naturali, di Giuseppe Pasquale Cirillo e di Domenico Cavallaro per le materie giuridiche ed economiche, di Antonio Genovesi per la filosofia, e si addottorò *in utroque jure*, ossia in diritto civile e diritto canonico, nell'ottobre 1763.

Egli fu, dunque, un filosofo e avvocato, personaggio erudito e studioso di lingue classiche e moderne e anche, purtroppo per lui, interessato alla politica e impegnato al benessere del popolo grazie ad un governo rispettoso dei principi che reggono uno Stato di diritto.

Avvocato a Napoli, nel 1799 si schierò con i sostenitori della Repubblica Napoletana, accettando varî incarichi e pubblicando un *Catechismo repubblicano*, dedicato a Mario Pagano.

Purtroppo, il periodo in cui visse non era affatto favorevole ai principi della tolleranza e della libera scelta che lui proponeva. Le turbolenze popolari e gli scontri tra borbonici e francesi con la fuga a Palermo di Ferdinando con tutta la famiglia, offrono l'occasione ai repubblicani di farsi padroni della piazza.

Nella notte tra il 19 e il 20 gennaio 1799 i repubblicani occupano la fortezza di Sant'Elmo e il 22 gennaio dichiarano decaduto il re Ferdinando e proclamano la Repubblica Napoletana. Il generale francese Championnet, entrato in città il 23, riconosce la Repubblica che il 24 forma un governo provvisorio con il meglio dell'*intelligenza* meridionale e con presidente Carlo Lauberg.

A capo della giunta rivoluzionaria era la componente più scelta dell'*intelligenza* napoletana. La Costituzione fu elaborata da Mario Pagano, ma mai approvata. Non ce ne fu il tempo.

Del governo provvisorio composto di venti ministri fecero parte, tra gli altri, Pasquale Baffi, Domenico Cirillo, Ignazio Cjaia (presidente dalla fine di febbraio), Ercole D'Agnesi (terzo presidente), Melchiorre Delfico, Giuseppe Maria Galanti, Mario Pagano, Cesare Paribelli, Vincenzo Russo. Tra i primi atti di governo ci fu la libertà di stampa e nacquero così vari giornali tra cui si distinse il "Monitore Napoletano", giornale ufficiale del governo provvisorio, diretto dalla Eleonora Fonseca Pimentel e anche i Catechismi repubblicani tra cui quello ufficiale del governo provvisorio redatto dal canonico Onofrio Tataranni (1727-1803), vincitore del premio apposito. Esso aveva il titolo *Catechismo nazionale pel cittadino* con il compito ufficiale della Repubblica di educare i sudditi a divenire cittadini. Caduta la Repubblica, Tataranni riuscì a porsi in salvo.

Il nostro Francesco Antonio Astòre fu autore anch'egli, come sappiamo, di un *Catechismo Repubblicano In sei Trattenimenti a forma di dialoghi* scritto nello stesso 1799.

La Repubblica ebbe vita breve. Il 13 giugno 1799 i Sanfedisti, guidati dal cardinale Fabrizio Ruffo, Luogotenente di Re Ferdinando, si impossessarono di Napoli e il governo repubblicano ebbe fine ufficialmente l'8 luglio 1799.

La repressione fu durissima: tra le centinaia di vittime vi furono lo stesso Astòre, giustiziato a Napoli il 30 settembre 1799, Francesco Caracciolo, Mario Pagano, Eleonora Pimentel Fonseca.

La ragione della condanna a morte di Astòre sta tutta nel suo *Catechismo repubblicano* scritto per insegnare ai giovani i principi del vivere democratico in cui la fede di un buon cristiano non impedisse affatto che fosse un buon cittadino e viceversa.

Astòre accusava apertamente il governo borbonico, perché causa dell'ignoranza in cui teneva il popolo, che non riusciva a comprendere "l'antinomia dell'assurda Alleanza Trono-Altare attraverso i precetti e i consigli del Santo Evangelio".

Importante, e forse tale asserzione si dimostrò una delle più determinanti nella sua condanna a morte, fu che Astòre scriveva e predicava la tolleranza verso le altre religioni, il che non significava affatto essere contro la religione cattolica, ma libertà di consentire a qualsiasi cittadino, non più suddito, secondo lo spirito di tolleranza, di professare liberamente e tranquillamente il proprio credo religioso.

Prendiamo alcune frasi tra le più significative dagli *Aforismi del cittadino* posti alla fine del *Catechismo*:

"3. Il popolo intero è l'assoluto Sovrano..."

5. I regnanti si sono serviti della religione, e se ne servono, come di una occulta macchina de' loro disegni e come una molla secreta delle loro operazioni. Essi hanno fatto della religione uno sgabello, una base e un punto di appoggio della loro tirannide, per ingannare, tradire e spogliare i sudditi de' loro beni, della loro libertà, della loro ragione e d'ogni loro diritto. I regnanti, per più secoli, hanno fatto spargere, predicare, scrivere ed insegnare bestemmie così esecrane; ed han fatto credere al popolo che la volontà del Sovrano sia la volontà di Dio: ed il popolo credulo, per difendere ogni eccesso del regnante, si è fatto corre, e gridar fede, fede! Ma qual'era quella fede che difendeva? La tirannia del dispotismo..."

8. Non vi è niun male possibile alla società umana, il quale non accada, e non sia accaduto, nel governo monarchico, ch'è il centro d'ogni male.

9. *Il governo monarchico ha trasformato gli uomini non solo in bruti, ma in tronchi ed in sassi. Esso ha talmente avvilito, degradato ed annichilito l'intelletto umano, fino all'infamia di far adorare a' sudditi pretesi le catene, dalle quali erano oppressi, e di crederle comandate dalla religione. È così facevano la religione come un rappresentante delle loro tirannie. Ecco l religione de' Re!*

12. *Coloro che predicano, dicono, scrivono, parlano, spargono ed insegnano massime contrarie alla vera, pure e Santa Religione Cattolica, sono i veri ed i soli nemici dell'uomo e della sua presente e futura felicità...*

16. *La vita di Cristo, le sue prediche, le dottrine, i precetti, i consigli, le massime, gli esempi, la morale e le leggi tutte del Santo Vangelo e del Cristianesimo sono tutte opposte alla tirannia ed autorità de' sovrani. E quei teologi che dicono l'opposto, se ve ne fossero, sono mendaci e nimici di Dio e dell'uomo.*

17. *Dio, religione, uguaglianza, libertà, ragione, virtù e amor della Patria sono e dovranno essere le voci non solo del cittadino, ma a tali voci deve sempre aggiungere le operazioni e impiegar tutto se stesso per la salvezza e per la conservazione della Patria e della Repubblica, per la quale si deve occupare ogni cittadino anche a costo della vita, del sangue e de' beni.*

18...*Si deve badare da ogni cittadino di pensare e di ovviare a tutti i tentativi dell'Idra del dispotismo acciò, sebbene distrutta e abbattuta, non avesse a sperar di ripullulare e di sconvolgere la società.*

19. *I Codici delle leggi del governo monarchico devono considerarsi per la maggior parte di esse leggi, come disonoranti la verità, la ragione e la natura umana, e come Codici della tirannia de' Re.*

20. *Sotto il governo monarchico niuno è padrone di se stesso, della sua vita, de' suoi beni, del suo intelletto, della sua volontà e della sua ragione...*

21...*Un realista è l'apostolo dell'inganno, della menzogna, dell'impostura, della frode, della barbarie, dell'errore...*

26. *La ragione, la verità, la vera morale, le virtù sociali, la felicità pubblica e privata saranno sempre cose ignote nella monarchia, anzi da essa prescritte.*

28. *La ragione, la verità, i talenti, le arti, la scienze si sviluppano solo nel governo repubblicano.*

29. *...Il dispotismo de' Re finge di proteggere le scienze e le arti... (ma in effetti) protegge la corrotta giurisprudenza e la guasta morale, acciò i moralisti e i giureconsulti approvassero le leggi ingiuste e favorissero i suoi perversi disegni: ma sempre cerca di opprimere le scienze esatte e quelle che illuminano l'intelletto e la ragione, e rendono gli uomini pensanti e conoscitori de' loro diritti. Quindi è, che la verità e la ragione, o mai sono entrate negli Stati monarchici o, se vi sono entrate, han dovuto prendere mille maschere per non essere conosciute e per non far trucidare, ardere, impalare. Fare a pezzi, condannare a' patiboli, alla carceri, a' castelli, alle galee, a' presidi i loro allievi.*

49. *Individui tutti della Repubblica, spiriti sublimi, anime ragionevoli, esseri pensanti dell'universo, che finora avete celati i vostri oracoli nelle caverne e nelle profondità le più oscure, ove avete serbato un profondo e diuturno silenzio: uscite, insegnate, parlate e illuminate l'universo e i vostri simili! Così comanda Iddio, la ragione e la Repubblica. I tiranni più non esistono” (Catechismo repubblicano. In sei Trattenimenti a forma di dialogo, del cittadino Francesco Astòre L'Anno I della Repubblica Napolitana, A spese del cittadino Carlo Pisciotta, Nella stamperia dei cittadini Nobile e Bisogno, ristampato con Introduzione a cura di Leonardo La Puma, Manduria, Piero Lacaïta editore, 2003, pp. 65-76, passim).*

Gli *Aforismi repubblicani* sono una sorta di sintesi del vero e proprio Catechismo, ossia un manuale scolastico per aiutare, sotto la guida del maestro, ad apprendere i princìpi che devono guidare il giovane ad essere un buon cittadino repubblicano innestato in buon cristiano. Si tratta, dunque, di un vero manifesto dei princìpi educativi della futura scuola anche scritto sotto la temperie euforica e politicamente sopra il rigo. A Astòre pendevano sul capo due imputazioni gravissime per i giudici borbonici del Tribunale Speciale che più che giustizia vo-

levano fare vendetta, condannando a morte ben più di cento repubblicani ed imprigionandone o esiliandone altri.

La duplice imputazione emerge in tutta evidenza dal Catechismo: lesa maestà con l'aggravante delle contumelie e l'aver scritto un testo con specifiche finalità educative, ritenute offensive e blasfeme perché, pur essendo scritte da uno che non si può certo dire che non fosse religioso, intendeva il suo Dio in maniera diversa da quella che faceva comodo ai Borbone.

Non so in che modo, anche se credo per impiccagione, fu giustiziato Astòre, ma certamente è da considerare un martire dell'educazione in un'epoca in cui risultava fuori legge perché particolarmente pericolosa per i troni e per gli altari.

Ma non sarà la prima volta che qualcuno che ha scritto parole per un cambiamento pacifico del mondo sia stato messo in carcere o ammazzato.

Robert R. Rusk

The Doctrines of the Great Educators

**Chapter VIII
(Prima Parte)***

Rousseau¹

Rousseau is the most maligned and most misunderstood figure in the history of education, and for this he has himself largely to blame. The story of the heartless wretch who packed off his children to the Foundling Hospital as soon as they were born, although supported by his own *Confessions*, is doubtless a fabrication – a rationalisation to the cloak what may be presumed to be his impotence. He had no children of his own², no schooling and little or no experience of teaching. When towards the end of 1735 he was reprimanded by his father for his shiftless existence, he retorted by expressing his inclination to become a tutor: “Finally, I might in few years and with a little more experience become tutor to some young men of quality ... I confess frankly that that is the estate for which I feel some inclination”³.

Such an opportunity did present itself later, and although his

* Trattandosi del capitolo più lungo dell'intero volume di Rusk, per ragioni editoriali, si è deciso di pubblicarlo in due puntate: il prossimo numero della rivista ospiterà la seconda e conclusiva parte del capitolo.

¹ 1712-78.

² Frederika Macdonald, *Jean-Jacques Rousseau. A New Criticism* (London: Chapman and Hall, 1906), vol. I, p. 156.

³ A.L. Sells, *The Early Life and Adventures of J.-J. Rousseau* (Cambridge: Heffer and Sons, 1929, p. 103.

experience of tutoring two sons of M. de Mably, Provost of Lyons, revealed to Rousseau his unfitness for the task⁴, it engaged his interest in education, and led him to prepare his first treatise on the subject, namely, the *Project for the Education of M. de Sainte-Marie*⁵, Sainte Marie being the elder of the two boys. “The end that one should set before oneself in the education of a young man”, states Rousseau in the *Project*, “is to form his heart, his judgment and his mind – in the order in which I have named them”, thus echoing the precept in Locke’s *Thoughts*⁶: “’Tis virtue, then, direct virtue, which is the hard and valuable part to be aimed at in education, and not a forward pertness, or any little arts of shifting. 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”. In a few particulars, especially concerning the position and function of a tutor, we have in the *Project* anticipations of the *Émile*, but the great attention which in this treatise he devotes to the early social training of Sainte-Marie proves that Rousseau had not yet adopted his anti-social attitude which is characteristic of his later political and educational writings.

During his stay in Paris the announcement in the *Mercure de France* of the subject of the prize essay set by the Academy of Dijon in 1750⁷ – “Has the Restoration of the Arts and sciences contributed to the Purification of Morals?” – gave Rousseau his opportunity, and the success attending his efforts marked the beginning of his literary fame and of his anti-social bias. This anti-social attitude was in no small measure temperamental, a defence mechanism against his *gaucherie*. His attempt to put the simple life into practice estranged the literary coterie with whom he was consorting, and this, added to his

⁴ Cf. *Émile*, Everyman translation, pp. 86, 18. After a similar experience but extending over nine years Kant likewise confessed there was hardly ever a tutor with a better theory or a worse practice. T.K. Abbott, *Kant’s Critique of Practical Reason*, p. xvi.

⁵ 1740. For English translation see W. Boyd, *The Minor Educational Writings of Jean-Jacques Rousseau* (London. Blackie & Sons, 1911).

⁶ § 70.

⁷ Doubtless inspired by Hume’s essay “On the Rise and Progress of the Arts and Sciences”. D. Hume, *Essays, Moral, Political and Literacy*, 1742.

general introvertive tendencies, created the misunderstandings which embittered his life and caused it to be one of increasing misery.

Before considering the *Discourse on the Arts and Sciences* and others of Rousseau's *Discourses* it may be appropriate by reason of its educational bearings to interpolate an episode which created additional prejudice against Rousseau. Having come within the ambit of Madame d'Épinay's circle in 1747, he was provided by her with the Hermitage on the estate of d'Épinay at Montmorency which he occupied from April 1756 till December 1757. The Hermitage afforded Rousseau a happy interlude in his troubled life. Madame d'Épinay has conceived the idea of writing for the edification of her little son, then nine years old, a series of letters, and had submitted for his observations some of these to Rousseau, who approved of the idea but objected that the purpose, being too apparent, would defeat itself. Rousseau's replies have, according to Mrs. Frederika Macdonald's researches⁸, been deliberately mutilated to discredit him; he is reported in the falsified version to have said that fathers and mothers are not made educators by nature nor are children made to be educated, and to have maintained the "bizarre thesis" that no education is advisable. The true version according to the original manuscript, as contrasted with the published text of Madame d'Épinay's *Memoir*, is as follows:

"I have read, madame, with great attention your letters to your son; they are good, excellent; but entirely unsuited to him. Allow me to tell you this with all the sincerity I owe you. In spite of the tenderness with which you adorn your counsel, the general tone of these letters is too serious. They show your purpose is to improve him – and if the purpose is to succeed, the child must not suspect it. I think the idea of writing to him a very happy one, that may help to form his heart and mind; but to conditions are necessary for this, he should understand you; and he should be able to reply you. These letters should be written to him alone – and these you have sent me would do for almost anyone but him! Believe me, keep them until he is older. Tell him stories and fables, that he can find out of the moral of, and, above all, that he can apply to himself. Avoid generalities: *one only arrives at poor results, or at none at all, by putting maxims in the place of facts*. It is from what he has actually seen whether of right or wrong, that you must start; when his ideas begin to form themselves, and

⁸ Vol. i, pp. 222-7.

when you have taught him to reflect, and to compare them, by degrees, you will change the tone of your letters, suiting it to his progress, and to the faculties of his mind. But if you tell your son now that your object is to form his heart and mind, and that you wish, whilst amusing him, to teach him the truth and his duties, he will be on his guard against everything you say: he will see a lesson in every word you utter, everything, even hip top, will become an object of suspicion to him. Try to instruct him whilst amusing him, but keep the secret to yourself ... Here, Madame, you have it. I hope it may not vex you, for it is not possible for me to give you another. If I am not deceived in you, you will forgive my brutality; and you will begin your task over again with more courage, and more success than ever”⁹.

The sentiments expressed in this reply coincide with those in the *Émile*, the phrasing in some cases being identical, and on this ground alone would support the contention that the account presented in Madame d’Épinay’s published *Memoirs* is a later fabrication.

The *Discourse on the Arts and Sciences*¹⁰ expresses Rousseau’s anti-social doctrine or rather his protest against the false conventional standards which controlled current society. Rousseau’s complaint is not modern, the book of Genesis records how it was through eating of the tree of knowledge that evil entered into the world, and Ecclesiastes, the preacher, proclaimed that he that increaseth knowledge increaseth sorrow. The early Stoic philosophers repelled by the doctrine that happiness was to be attained through the search after pleasure, taught man to seek in his own soul the source of his satisfaction, that he was sufficient unto himself would he but estimate at their true worth the externalities of life. This view find expression in Seneca’s *Ad Lucilium Epistulae Morales*, especially in that “On the Part Played by Philosophy in the Progress of Man” from which Rousseau doubtless derived his *Discourse on the Art and Sciences*¹¹. Therein Seneca declares: “Nature suffices for what she demands. Luxury has turned her back upon nature. A thatched roof once covered free men; under marble and gold dwells slavery”. In the *Discourse* Rousseau writes “in praise of ignorance”. He assembles instances to

⁹ Translation from Frederika Macdonald, vol. i, pp. 225-7.

¹⁰ *The Social Contract and Discourses*, by Jean-Jacques Rousseau, Everyman, “A Discourse on Arts and Sciences”, pp. 125-54.

¹¹ See the writer’s *The Philosophical Bases of Education*, pp. 148-51.

prove that the decline and fall of ancient peoples coincided with the growth of knowledge among them. He argues that the days of their poverty, simplicity and ignorance were also the days of their strength, their happiness and their innocence, that, as Hegel later said, “the owl of Minerva – the bird of wisdom, does not begin its flight till the evening shadows fall”. This argument is a defence of the supremacy of the moral life, for making virtue ruler. With Milton would he plead – “Love virtue, she alone is free”.

The extravagances against which Rousseau inveighed in his *Discourse on the Arts and Sciences* he seeks to account for in his *Discourse on the Origin of Inequality*¹². There are, in fact, the results of man’s sense of possession and desire for private property; were he true to his own self there would be but few inequalities in social life. To sustain his contention Rousseau has to define the original nature of man, and it is this part of the *Discourse on Inequality* that has educational interest. Plato, it may be recalled, had postulated the existence of innate inequalities as the condition of even the most rudimentary form of social community. Rousseau emphasises the common nature of mankind¹³. For both Plato and Rousseau the question was mainly political. In modern times it takes a different form; the anthropologist now studies “our contemporary ancestors” to deduce from their manners and customs the original nature of man; the psychologist attempts an analysis and classification of man’s innate capacities, mainly in the interests of education. Rousseau, ignoring the comparative treatment, attacks directly the question of the nature of man; he frankly warns us that he is likewise not following the historical method – “Let us begin then by laying facts aside, as they do not affect the question”. The plan he adopts is the hypothetical or conjectural. Wherein then lies the difference between the procedure of Rousseau and that of the modern psychologist? The latter generally accepts the biological standpoint, whereas Rousseau adopts what might be designated – the meta-biological. Even some modern geneticists recognise the total inadequacy of any explanation of man’s life in terms of animal behaviour. Thus, H.S. Jennings declared¹⁴:

¹² 1755. *The Social Contract and Discourses*, Everyman, pp. 155-238.

¹³ Cf. *Émile*, Bk. I. “If all human knowledge were divided into two parts, one common to all, the other peculiar to the learned, the latter would seem small compared with the former”.

¹⁴ *Suggestions of Modern Science Concerning Education* – “The Biology of

“There is no organism that differs so much from other organisms as do human beings. The things that are of most importance about children must be known from a study of children, rather than from a study of other organisms; and the same truth holds for human affairs in general”. This is Rousseau’s position. Animal behavior can be explained by the laws of mechanism, but man, according to Rousseau, is a free agent, and has some share in his own operations. Rousseau would even go the length of attributing ideas and intelligence to animals, allowing man in this respect to differ only in degree from them, but he adds that it is not so much the understanding that constitutes the specific difference between the man and the brute as the human quality of free agency. It is particularly in the consciousness of this liberty that, according to Rousseau, the spirituality of man’s soul is displayed. In his analysis of human endowment Rousseau thus gives priority to the higher spiritual values, the existence of which modern psychologists are apt to ignore. To freedom he links progress, or self-improvement, anticipating Browning when he says that progress in man’s distinctive mark alone, not God’s, and not beasts”.

In *A Discourse on Political Economy*¹⁵, the subject being the principles of political obligation, Rousseau formulates the differences between public and domestic administration, also the principles of public education. His plan of public education is communistic, recalling the schemes set forth by Plato in the *Republic* and the *Laws*, and anticipating the communistic arrangement advanced by Fichte in *Addresses to the German Nation*. Reformers impatient to have their ideals realised, and depressed by the hopelessness of their task in the face of the forces of heredity – physical and social – would drastically dispose of the family and start afresh; but if they thus dispose of the obstacles that obstruct their paths, they at the same time remove the supports which render progress possible. Plato had hoped, while destroying the family, to retain the family virtues, and Rousseau but reiterates the fallacy of composition whereby Plato’s argument derived a certain plausibility, namely, that the love which each parent bore to his own child and the child to his parent would be intensified proportionally as all parents in common came to regard all the children of the state as their care. Aristotle in his *Politics* has indicated

Children in relation to Education” (New York: The Macmillan Co., 1925). p. 6.

¹⁵ 1755. *The Social Contract and Discourses*, pp. 247-87.

the fallacy of Plato's proposals, but it is perhaps more clearly exposed by Kant's apt illustration that there would result a harmony like that which a certain satirical poem depicts as existing between a married couple bent on going to ruin, "O marvelous harmony, what he wishes, she wishes also", or like what is said of the pledge of Francis I to the Emperor Charles V, 'What my brother Charles wishes, that I wish also (namely Milan)'. But for the most eloquent refutation of Rousseau's communistic views we do not require to go outside Rousseau's writings, for in the *Émile*¹⁶ he asks: "Will the bonds of convention hold firm without some foundation in nature? Can devotion to the state exist apart from the love of those near and dear to us? Can patriotism thrive except in the soil of that miniature fatherland, the home? It is not the good son, the good husband, the good father, who makes the good citizen?"

If we ignore the communistic aspect of the *Discourse on Political Economy* Rousseau's view of national education accords with Greek theory and Spartan practice. He agrees with Aristotle¹⁷ who declares that service to the state as a whole has a single end, it is plain that the education of all must be one and the same, and that the supervision of this education must be public and not private ... public training is wanted in all things that are of public interest. Rousseau echoes Aristotle, asserting¹⁸: "Public education under regulations presented by the government, and under magistrates established by the Sovereign, in one of the fundamental rules of popular or legitimate government".

In his *Lettres à M. de Malesherbes*¹⁹ Rousseau designates the *First Discourse* that on Inequality and the treatise on Education [*Émile*] his three principal works, and indicates that they are inseparable and together constitute a complete whole. For his educational views it could equally well be said that three at least of his works should be consulted, namely, the *Nouvelle Héloïse*, the *Émile* and the *Considerations on the Government of Poland*.

In his *Considerations on the Government of Poland*²⁰ Rousseau

¹⁶ Bk. V.

¹⁷ *Politics*, viii, 3.

¹⁸ *Discourse*, p. 269.

¹⁹ Edited by G. Kudler (London, The Scholartis Press, 1928, p. 34.

²⁰ 1772. See W. Boyd, *The Minor Educational Writings of Jean-Jacques Rousseau*, pp. 137-49.

applied his principles of national education, and although it is a departure from the historical order to consider it before the *Nouvelle Héloïse* and the *Émile*, it is a natural and logical order. The precedence thus accorded to it may help to counteract the popular belief that Rousseau was an individualist in education, as a cursory reading of the *Émile* might suggest.

In the *Émile* Rousseau distinguishes three phases of education – the natural or negative; the social or moral; the civic or political. Only in dealing with Émile’s experience of foreign travel does Rousseau refer in the *Émile* to the third aspect. In the *Considerations on the Government of Poland* he makes this civic aspect the chief aim; in it he preaches the most aggressive nationalism which, however necessary for the preservation of the national spirit of Poland at that time and for the later emancipation of that country, is now outmoded. The spirit of the *Considerations on the Government of Poland* is the spirit of Fichte’s *Addresses to the German Nation* which misled Germany into two world wars.

Rousseau recognises in this treatise the importance and recommends the inclusion of physical exercises, emphasising their moral value and the social training to be derived from participation in common games. He cites with approval an arrangement at Berne by which pupils acquire a training for the public duties which will later fall to their lot. Of intellectual studies there is practically no mention, the whole scheme being planned to develop a national character. Education should be virtually free and teaching should not be a profession but rather a civic duty undertaken at the outset of a career of public service. The administration of education was to be under the control of a council of magistrates, as advocated by Plato in the *Laws* and as earlier practised by Sparta. Throughout the *Considerations on the Government of Poland* Rousseau, as he repeatedly does in the *Émile*, reverts to the tradition of the ancients when he is required to give practical form to his proposals, for, as he maintains in the *Émile*, “the ancients are nearer to nature and their genius is more distinct”.

Some time between the publication of the *Émile* and his flight from England, that is between 1762 and 1767, Rousseau had prepared a *Comparison between Public and Private Education*²¹. Had this been preserved, it would have been appropriately treated here and would

²¹ See C.E. Vaughan, *The Political Writings of Jean-Jacques Rousseau* (Cambridge University Press, 1918), vol. I, p. 234, and vol. ii, p. 142.

have facilitated the transition from the national or civic conception of education presented in *Considerations on the Government of Poland* to the private or domestic view of education expounded in the *Nouvelle Héloïse* and the *Émile*. Rousseau himself has recognized that such a comparison was requisite in any complete system of education and had intended to incorporate it in a revised edition of the *Émile*.

In the *Considerations on the Government of Poland* Rousseau dealt with education from the national standpoint. In the *Nouvelle Héloïse*²² he presents an account of private or domestic education, or what we should call home education. Locke in the *Thoughts* had suggested, as stated above, that the principles determining physical upbringing “might be dispatched in this one short rule, namely, that gentlemen should use their children as the honest farmers and substantial yeomen do theirs”. This maxim Rousseau adopted and elaborated in the *Nouvelle Héloïse*, admitting as much as when he says: “Accustomed like the children of peasants to expose themselves to the heat and cold they grow as hardy; are equally capable of bearing the inclemencies of the weather; and become more robust as living more at their ease. This is the way to provide against the age of maturity, and the accidents of humanity”. The idyllic picture which in the *Nouvelle Héloïse* Rousseau delineates of the early education of her own two boys and her cousins’ daughter at the hands of Madame de Wolmar served as the model for Pestalozzi’s *Leonard and Gertrude*, Pestalozzi merely making of necessity a virtue and transposing Rousseau’s conception into the terms of an under-privileged class.

In the *Émile* Rousseau distinguishes various stages in the pupil’s development: (1) infancy characterised by habit and the training of the emotions, (2) childhood characterised by “necessity” and the training of the senses; (3) boyhood characterised by “utility” and the training of the intellect; (4) adolescence, the stage of “morality”, and of moral, aesthetic and social education. In the *Nouvelle Héloïse* he treats at greater length and in more detail of the childhood stage – “till his understanding ripens”, when the child will be placed under a tutor, as was *Émile*, but up to the age of understanding, which he puts much earlier than in the *Émile*, namely, at six instead of at twelve years of age, Rousseau would in the *Nouvelle Héloïse* have the children educated at home by the mother, introducing even a girl cousin and approving of coeducation till the boys are of age to come under the

²² 1761.

care of a tutor when the girl would become the special care of her instructress and be thereafter educated on quite other lines.

The fundamental principles of education set forth in the *Nouvelle Héloïse* are identical with those of the *Émile*, the *Nouvelle Héloïse* for this reason being the natural and best introduction to the *Émile*. Rousseau regards the original nature of the child as good, and he assumes an initial equality among pupils, inequalities being the result of intercourse with a perverted society. Education, he contends, is necessary – “the best disposition must be cultivated”, and, like Plato, Rousseau believes that it cannot begin too early – “the first and most important part of education, precisely that which all the world neglects, is that of preparing a child to receive education”. The aim of education is the liberty and happiness of the child, but Rousseau recognises that liberty and constraint are compatible, and does not attempt to minimise the influence of the “heavy yoke of necessity” which nature lays upon the pupil at this stage. The education is an education through things, and it is a matter of indifference whether at twelve years of age or even at fifteen the pupil is totally ignorant of book knowledge. Throughout the whole work we have an eloquent plea for the predominance of environmental over hereditarian influences.

Rousseau, if he was not conscious when he was writing *The Social Contract* that he was initiating a political revolution, was nevertheless under the impression, when penning the *Émile*²³, that he was effecting a revolution in education. “My thoughts are not those of others”, he declares in the Author’s Preface, and later in regard to method he counsels²⁴. “Reverse the usual practice and you will almost always do right”. In spite of these protests Rousseau owed much to the past and to earlier writers. His view of a rational principle governing the universe he derived from the Stoics, as he did also his anti-social views. His political ideas are developments of Locke’s, and his early educational views also owe much to Locke²⁵.

Rousseau counsels us to live according to nature²⁶, and in

²³ References throughout to the *Émile* are to the Everyman translation by B. Foxley.

²⁴ *Ibid.* p. 58.

²⁵ Cf. references to Locke in *Émile*, Author’s Preface, also p. 53 of *Émile*, and elsewhere.

²⁶ *Ibid.* p. 46. Cf. also *Émile*, p. 39: “Brought up in all the rusticity of the country”.

education to follow the order of nature²⁷. But the views of education according to nature usually attributed to Rousseau have, we suggest, not been derived from his writing but rather from a sentimentalism which finds expression in the poetic effusions of Wordsworth.

For Rousseau “nature” has several connotations. When Rousseau says that “education comes to us from nature from men or from things²⁸ he is regarding nature as equivalent to “endowment” – the inherited dispositions and capacities of the individual. Before our innate tendencies are warped by our prejudices, they are what Rousseau terms “nature”²⁹. Nature in this sense, the sense in which the same term is used by Aristotle, is beyond our control. “Now some hold that we become good by nature, some we become so by habit, and others that it is by teaching. As to nature, that is clearly not in our power; it is something vouchsafed to the truly fortunate by some divine cause”³⁰.

Education according to nature is frequently interpreted to mean nothing more than the spontaneous development of the innate dispositions of the child, nothing more than what modern psychologists term “maturation”. Education according to nature, nature in the sense of endowment, leads to the non-interventionist policy in education, a hands-off procedure for which, however, there is no warrant in the *Émile*. Education Rousseau may regard as an evil, but it is a necessary evil. In fact, he specifically warns us against such misconception: “Things would be worse without this education... Under existing conditions a man left to himself from birth would be more a monster than the rest³¹”. Later he says³²: “When I want to train a natural man, I do not want to make him a savage and to send him back to the woods, but that living in the whirl social life it is enough that he should not let himself be carried away by the passions and prejudices of men; let him see with his eyes and feel with his heart, let him own no sway but that of reason”. He repeats³³: “Émile is no savage to be banished to the desert, he is a savage who has to live in

²⁷ P. 49.

²⁸ P. 6.

²⁹ P. 7.

³⁰ Aristotle, *Ethics*, Bk. X.

³¹ *Émile*, p. 5.

³² *Ibid.* p. 217.

³³ P. 167.

the town”. Rousseau’s ideal is thus no Tarzan of the Apes³⁴.

The view that Rousseau here rejects appears from time to time in literature. It is expressed thus by Bosanquet³⁵: “The impulse to look to the primitive for the type of perfection is natural and recurrent and is not without a certain rough justification. There are obvious obsessions if advancing civilization from which all that is nearer to the primitive seems relatively free, and it is a natural suggestion that by pursuing a regressive inquire we shall come upon a phase of experience which shall be single, utterly expressive and wholly free from alien preoccupation and from analytic thought”. Thorndike³⁶ nevertheless summarily dismisses this idyllic reversion with the comment: “The result of such confidence in natural development alone can be predicted with surety. It would be no Eden of happy innocence and active intellectual advance but a return to the brutishness of the human race some hundred years ago”.

The second meaning attached to the term “nature” in the *Émile* is a negative one, a consequence of Rousseau’s adoption of the anti-social attitude. Society, for Rousseau, is not a natural, but an artificial, product, the outcome of a contract. And for Rousseau what is natural is good, and what is conventional or artificial is evil. Nature and society thus become opposed to each other; nature is accordingly defined negatively to society. A natural or a negative education does not mean no education; it signifies simply a non-social education. Rousseau’s natural or negative education thus becomes what we should call a preventive education it is not a preparation for life but rather a preparation against the social conditions in which Rousseau fully realises, *Émile* must later play his part. Gradually and sadly does he seek to disillusion *Émile* as to the wicked world into which he is born.

Full soon the soul shall have its earthly freight
And custom lie upon thee with a weight
Heavy as frost and deep almost as life.

Rousseau does not aim at producing an unsocial creature; he hopes to establish in *Émile* an ethical constancy before his inevitable

³⁴ Cf. p. 298. “We are not concerned with a savage of this sort”.

³⁵ B. Bosanquet, *Croce’s Aesthetic* (Oxford University Press, 1920), p. 8.

³⁶ *Education*, p. 35.

entrance into society. The ultimate aim is nevertheless to reconcile the natural and the social training: “If their teaching conflicts, the scholar is ill-educated and will never be at peace with himself; if their teaching agrees, he goes straight to his goal, he lives at peace with himself, he is well educated”³⁷.

The third meaning attached by Rousseau to the term “nature” is a positive one, inherited from the Stoics who in turn derived it from Plato³⁸. Nature or the universe is governed by a divine providence. To live “according to nature” is to live in accordance with the rational principle of the universe, to live according to reason; “he who obeys his conscience is following nature”³⁹. A divine will sets the universe in motion and gives life to nature; a divine intelligence exists “not merely in the revolving heavens, not in the sun which gives us light, not in myself alone but in the sheep that grazes, the bird that flies, the stone that falls, and the leaf blown by the wind”⁴⁰.

Not only is the ultimate principle of the universe spiritual, as idealism contends, but human nature is likewise spiritual, but human nature is likewise spiritual and is not to be accounted for on mechanical or biological lines. “For physics may explain”, as Rousseau maintains in *The Origin of Inequality*⁴¹, “in some measure the mechanism of the senses and the formation of ideas; but in the power of willing or rather choosing, and in the feelings of this power, nothing is to be found but acts which are purely spiritual and wholly inexplicable by the laws of mechanism”. And whereas instinct may govern man in a state of nature, that is, before morality has emerged and men are bound by social ties, thereafter the voice of duty takes place of physical impulses, and reason must be consulted before he listens to his inclinations⁴². Or, as Rousseau says in the *Émile*⁴³, “Distrust instinct as soon as you cease to rely altogether upon it. Instinct was good while he acted under its guidance only; now that he

³⁷ *Émile*, p. 6.

³⁸ Nettleship in his essay “The Theory of Education in the Republic of Plato” in *Hellenica*, p. 111, explain that for Plato “the rational self in man is his most real self, and that life in accordance with the rational order of the world is his truest life”.

³⁹ *Émile*, p. 250.

⁴⁰ *Ibid.* pp. 236, 237.

⁴¹ *Everyman*, p. 184.

⁴² *The Social Contract*, *Everyman*, p. 18.

⁴³ *Émile*, p. 299. Cf. for same view Pestalozzi’s *Letters to Greaves on Infant Education*, 47.

is in the midst of human institutions, instinct is not to be trusted; it must not be destroyed, it must be controlled which is perhaps a more difficult matter”.

Rousseau is almost universally regarded as a naturalist in philosophy, the result of a superficial rendering of “living according to nature” whereas from the interpretation given above and from the articles of faith formulated in the creed of the Savoyard Priest he is manifestly an idealist. He serves as the bridge between the Stoics and Kant⁴⁴. The *Émile* is likewise not a work on individual education, as might at first sight be inferred, but actually propounds a universal system. At the outset of the *Émile* he states⁴⁵ that education comes from nature, from men or from things, that is, the problem of education is the relationship of man to his physical and social environment. Emphasis may be laid either on the individual or on the social aspect of education. “Two conflicting types of educational systems spring from these conflicting aims. One is public and common to many, the other private and domestic”⁴⁶. If Rousseau refers the reader of the *Émile* to Plato’s *Republic* for an account of public education, it is because he himself had evidently studied the *Republic* not without profit. In the *Émile*, however, he professes to restrict himself to “the education of the home”⁴⁷, but the scheme he there presents is a scheme suited not to one individual only but to all, it is a universal scheme, and for this reason has become the fount of democratic education⁴⁸. Many of the features nevertheless contribute to obscure this fact. The introduction of the individual pupil suggests the contrary interpretation, but it was merely the exigencies of exposition that compelled him to particularise and personify his principle in *Émile*; as Rousseau himself warns us: “Lest my book should be unduly bulky I have been content to state those principles

⁴⁴ Kant’s formulation of the moral law follows Rousseau’s statement “every man is virtuous when his particular will is in all things conformable to the general will, and we voluntarily will what is willed by those whom we love” – *Discourse on Political Economy*, p. 262. Rousseau’s “general will”, both in *The Social Contract* and here, is equivalent to a universal moral principle or law.

⁴⁵ *Émile*, p. 6.

⁴⁶ *Ibid.* p. 8.

⁴⁷ P. 9.

⁴⁸ Cf. E. Caird, *The Critical Philosophy of Immanuel Kant* (Glasgow: James Maclehose & Sons, 1889), vol II, 356. “Rousseau’s primary conception of man is, in a sense, individualistic, that is, it is individualistic in the sense of the Stoics in which the claims of the individual are based on the fact that he is in himself a *universal*”

the truth of which is self-evident. But as to the rules which call for proof I have applied them to *Émile* or to others, and I have shown in very great details how my theories may be put into practice. Such at least is my plan”⁴⁹. And elaborating this literary technique he adds. “At first I have said little about *Émile*, for my earliest maxims of education, though very different from those generally accepted, are so plain that it is hard for a man of sense to refuse to accept them, but as I advance, my scholar ... appears upon the scene more frequently, and towards the end I never lose sight of him for a moment”. Rousseau maintains too that we must look at the general rather than the particular, and consider our scholar as man in the abstract⁵⁰; he further explains: “I have discarded as artificial what belongs to one nation and not to another, to one rank and not to another; I have regarded as proper to mankind what was common to all, in any age, in any station, and in any nation whatsoever”⁵¹. He also believes in fitting a man’s education to his real self, not to what is no part of him. That Rousseau is propounding a universal and not an individualist system is confirmed by his choice of a pupil: “If I had my choice”, he says⁵², “I would take a child of ordinary mind... It is ordinary people who have to be educated, and their education alone can serve as a pattern for the education of their fellows”; he repeats: “I assumed that my pupil had neither surpassing genius nor a defective understanding. I chose him of an ordinary mind to show what education can do for man”. Another assumption postulated in regard to the pupil for whom Rousseau proposes to prescribe an education, is that he should be “a strong, well-made, healthy child”. Rousseau would not undertake the care of a feeble sickly pupil, for a healthy body is not only a condition of a healthy mind, but also the basis of moral character. The ideal of the superman of Plato, Quintilian and others gives place with Rousseau to the ideal of the common natural man; the great souls, he believes, can find their way alone⁵³.

Further difficulties are created by Rousseau’s selection of *Émile* from among the rich and by his introduction of a tutor of *Émile*. Rousseau’s apology for choosing his scholar from among the rich is

⁴⁹ *Émile*, p. 18.

⁵⁰ *Ibid.* p. 10.

⁵¹ P. 217.

⁵² P. 19.

⁵³ P. 19. Cf. p. 356: I cannot repeat too often that I am not dealing with prodigies.

“we shall have made another man; the poor may come to manhood without our help”. And if *Émile* comes of a good family so much the better – “he will be another victim snatched from prejudice”. He proposes to give the sons of the rich a natural education that whatever might befall them in later life they would be independent of fate or fortune. A more penetrating interpretation is that the education which Rousseau proposed would be accepted as suitable for the poor, whereas by demonstrating that it was quite appropriate for the children of the rich Rousseau established that it was an education for all. It is necessary to emphasise this fact, that Rousseau is expounding a universal system of education, for frequently the *Émile* is regarded as an account of an individualistic scheme of education, and difficulty is thereby encountered in explaining how the democratic systems of Pestalozzi and others originated in the *Émile*.

Although the intervention of the tutor recalls Locke’s procedure in the *Thoughts Concerning Education*, Rousseau disclaims any similarity in standpoint: “I have not the honour of educating a young gentleman”⁵⁴. The introduction of the tutor is indeed something more than a mere literary expedient; it is, in fact, a stroke of genius on the part of Rousseau. There must be only one voice if the scheme proposed is to be a coherent whole. It may be mistaken but it will at least be consistent, whereas when the child is subject to two parents his education may be both mistaken and inconsistent; in fact, as is now recognised, it is the dimensions and estrangements of parents that constitute one of the most serious obstacles in the upbringing their children, and Rousseau obviates this by placing *Émile* under the sole charge of a tutor.

The anti-social bias of Rousseau first enunciated in the *Discourse on the Arts and Sciences* is reflected in the *Émile* and divides the work into two contrasting sections – the natural or negative education up to adolescence, and the moral or social thereafter. Aristotle had declared in the *Politics*⁵⁵ that man is by nature a social or political animal and that the state is a creation of nature. In the perfect state, too, the good man would also be the good citizen⁵⁶. For Rousseau, however, nature and society are eternally at strife – “Forced to combat either nature or society, you must make your choice between the man and the citizen,

⁵⁴ P. 321.

⁵⁵ *Politics*, § 1253.

⁵⁶ § 1333.

you cannot train both”⁵⁷. Rousseau should nevertheless have added “at the same time” for the *Émile* is an attempt first to train the man, then to train the citizen. “Man’s proper study”, he explains⁵⁸, “is that of his relation to his environment. So long as he only knows that environment through his physical nature, he should study himself in relation to things; this is the business of childhood; when he begins to be aware of his moral nature, he should study himself in relation to his fellow men; this is the business of his whole life”. Again⁵⁹: “We are working in agreement with nature, and while she is shaping the physical man, we are striving to shape a moral being”. Thus the aim of education for Rousseau, as for Herbart later, was virtue or morality, the natural or physical education being but the preparatory stage.

The definite break, even direct opposition, between the natural or negative stage of education and the social or positive stage is the extreme instance of Rousseau’s doctrine of the serial emergence of the faculties⁶⁰. That it cannot be completely effected Rousseau is forced to confess⁶¹: “I think it impossible to train a child up to the age of twelve in the midst of society without giving him some idea of the relations between one man and another, and of the morality of human actions. It is enough to delay the development of these ideas as long as possible, and when they can no longer be avoided to limit them to present needs, so that he may neither think himself master of everything nor do harm to others without knowing or caring”⁶². The impossibility of

⁵⁷ *Émile*, p. 7.

⁵⁸ *Ibid.* p. 175.

⁵⁹ P. 278.

⁶⁰ For criticism of the stratification view of human development as contrasted with the theory of concomitant development of the mental powers, see Appendix III by Cyril Burt, to the Report of the Consultative Committee on *The Primary School* (H.M. Stationery Office, 1931): “The traditional descriptions of mental growth divide the whole period from birth to maturity into a series of sharply demarcated stages.... But the one fact that modern investigations reveal most clearly is the marked continuity of mental life. There are no sudden breaks.... The mental growth of a child is a fairly steady advance up an inclined plane, not a jerky ascent from one level to another by a series of sudden steps; and the lines drawn between the successive stages of mental growth are more or less artificial”.

⁶¹ *Émile*, p. 61.

⁶² In his *Philosophy of Right*, §153, note, Hegel adds his criticism of Rousseau’s proposal: “The attempts of speculative education to withdraw people from their present social life and bring them up in the country, a proposal made by Rousseau in *Émile*, have been vain because no one can succeed in alienating man from the laws of the world. Although the education of young men must take place in solitude, we

isolating *Émile* entirely from the moral and social order should have led Rousseau to revise his view of human development as demarcated into well-pronounced stages, but his retention of it is not without compensations.

It necessitated the adoption of what has come to be known as the psychological standpoint in education. This is one of Rousseau's fundamental principles. "My method", he says⁶³, "does not depend in my examples; it depends on the amount of a man's powers at different ages and the choice of occupations adapted to these powers". "There is a time for every kind of teaching and we ought to recognise it, and each has its own danger to be avoided"⁶⁴. "Every stage every station in life, has a perfection of its own"⁶⁵. "Childhood has its own ways of seeing, thinking and feeling"⁶⁶.

The principle is also expressed negatively. "We know nothing of childhood; and with our mistaken notions the further we advance the further we go astray. The wisest writers devote themselves to what a man ought to know, without asking what a child is capable of learning. They are always looking for the man in the child, without considering what he is before he becomes a man"⁶⁷. "Nothing is useful and good for him which is unbecoming his age"⁶⁸. "Beware of anticipating teaching which demands more maturity of mind"⁶⁹. "Man's lessons are mostly premature"⁷⁰. *Émile* "should remain in complete ignorance of those ideas which are beyond his grasp. My whole book is one continued argument in support of this fundamental principle of education"⁷¹.

A consequence of the psychological standpoint was the acceptance of the "participation" as opposed to the "preparation" view of education⁷². Rousseau argued that the possibilities of each stage of life

cannot believe that the odour of the world of spirits does not in the end penetrate their seclusion, or that the power of the spirit of the world is too feeble to take possession of even the remotest corner".

⁶³ *Émile*, p. 155.

⁶⁴ *Émile*, p. 293.

⁶⁵ *Ibid.* p. 122.

⁶⁶ P. 54.

⁶⁷ Author's Preface.

⁶⁸ P. 212.

⁶⁹ P. 165.

⁷⁰ P. 76.

⁷¹ P. 141.

⁷² There are three views:

should be fully exploited before proceeding to the next stage, a principle assumed later by Froebel and Montessori, although generally associated with the name of Dewey. Thus Rousseau says⁷³: “What is to be thought of that cruel education which sacrifices the present to an uncertain future, that burdens a child with all sorts of restrictions and begins by making him miserable in order to prepare him for some far-off happiness which he may never enjoy”. Again⁷⁴: “What a poor sort of foresight to make a child wretched in the present with the more or less doubtful hope of making him happy at some future day”⁷⁵.

The perfect adaptation to his capabilities of the tasks undertaken by the pupil creates interest, and Rousseau by providing for this anticipates Herbart’s doctrine of interest⁷⁶ and its present day equivalents – the Play Way and the Project Method. Thus Rousseau claims to be justified in saying of *Émile*⁷⁷: “Work or play are all one of him; his games are his work; he knows no difference”.

Education becomes for Rousseau a matter of guidance. In detailing the qualifications of the tutor he introduces the very term⁷⁸: “I prefer to call the man who has this knowledge master rather than teacher, since it is a question of guidance rather than instruction”. For the same reason Montessori later substitutes “directress”. “The art of teaching”, Rousseau further explains⁷⁹, “consists in making the pupil wish to learn”. Or negatively expressed⁸⁰: “We learn nothing from a lesson we detest”. He summarises his guidance programme for *Émile* in the statement⁸¹: “Surround him with all the lessons you would have him

	Recapitulation	Participation	Preparation
<i>represented by</i>	Stanley Hall	John Dewey	Herbert Spencer
<i>denoting</i>	<i>past experience</i>	<i>present needs</i>	<i>future adult requirements</i>

They might be combined in the statement that education is a rehearsal for life.

⁷³ *Émile*, p. 42.

⁷⁴ *Ibid.* p. 43.

⁷⁵ In *Virginibus Puerisque* L.R. Stevenson writes in similar terms in defence of youth.

⁷⁶ *Émile*, p. 41. Present interest, that is the motive power, the only motive power that takes us far and safely.

⁷⁷ *Ibid.* p. 126.

⁷⁸ P. 19.

⁷⁹ P. 210.

⁸⁰ P. 209.

⁸¹ P. 85.

learn without awaking his suspicions”.

“Mankind has its place in the sequence of things; childhood has its place in the sequence of human life; the man must be treated as a man and the child as a child. Give each his place”⁸². It was because Rousseau was the first to give the child his rightful place that the *Émile* was characterised by Lord Morley as the charter of youthful deliverance⁸³, and that led Frederika Macdonald to write⁸⁴: “Throughout Europe Rousseau’s voice went proclaiming with even more resistless eloquence than it had proclaimed the *Rights of Man*, the *Rights of Childhood*. Harsh systems, founded on the old medieval doctrine of innate depravity, were overthrown. Before Pestalozzi, before Froebel, the author of *Émile* laid the foundation of our new theory of education, and taught the civilise world remorse and shame for the needles suffering and the quenches joy that throughout long ages had darkened the dawn of childhood”. Rousseau’s own panegyric on childhood reads thus⁸⁵: “Love childhood, indulge its sports, its pleasures, its delightful instincts. Who has not sometimes regretted that age when laughter was ever on the lips and when the heart was ever at peace? Why rob these innocents of the joys which pass quickly, of that precious gift which they cannot abuse? Why fill with bitterness the fleeting days of early childhood, days which will no more return for them than for you? Fathers, can you tell when death will call your children to him? Do not lay up sorrow for yourselves by robbing them of the short span which nature has allotted to them. As soon as they are aware of the joy of life, let them rejoice in it, so that whenever God calls them they may not die without having tested the joy of life”.

What “the delights of liberty” signify Rousseau explains in the statement: “That man is truly free who desires what he is able to perform, and does what he desires. This is my fundamental maxim. Apply it to childhood, and all the rules of education spring from it”⁸⁶.

⁸² *Émile*, p. 44.

⁸³ *Rousseau*, II, p. 250.

⁸⁴ *Jean-Jacques Rousseau: A New Criticism*, vol. i, p. 181.

⁸⁵ *Émile*, p. 43.

⁸⁶ *Ibid.* p. 48. Cf. *Letters from the Mountain*. “One must not confound independence and liberty; the two things are so different that they mutually exclude each other. When every one does what pleases himself, he often does what consists less in doing one’s own will than in remaining uncompelled to obey the will of others; *it also consists* in being unable to compel others to do our will.... Whoever is

Rousseau's aim is "a well-regulated liberty"⁸⁷, the same as Montessori later adopts. Rousseau is well aware of the distinction between liberty and licence, for he retorts to those who object to this aim: "If such blundering thinkers fail to distinguish between liberty and licence, between a merry child and a spoilt darling, let them learn to discriminate"⁸⁸. He would train his pupil to be "as self-reliant as possible", whereas he contends that the ordinary educator "teaches him everything except self-knowledge and self-control, the arts of life and happiness"⁸⁹.

What simplifies the problem for Rousseau is his assumption of the innate goodness of the child. "Man is by nature good", he says⁹⁰. "God makes all things good"⁹¹, and "what is, is good"⁹². "Our first impulses are always good"⁹³. Locke had claimed that the mind instead of being by nature evil and desperately wicked was a clean slate. Rousseau goes further and maintains⁹⁴ "that the first impulses of nature are always right; there is no original sin in the human heart, the how and the why of the entrance of every vice can be traced". Dealing with education of Sophie in Book V, he repeats⁹⁵ that all our natural inclinations are right. This doctrine of the innate goodness of the child is inherited by Fichte, Hegel and Froebel⁹⁶, and contrasts oddly with the modern psychoanalytic view of human nature. Without the reforming influences of education the individual, according to the psycho-analysis⁹⁷, "would remain selfish, jealous, impulsive, aggressive, dirty, immodest, cruel, egocentric and conceited animal, inconsiderate of the needs of others, and unmindful of the complicated social and ethical standards that go to make a civilised society".

a master is not free; to reign is to obey.... There is no liberty without laws, and no liberty when anyone is above the law".

⁸⁷ *Émile*, p. 56.

⁸⁸ *Ibid.* p. 43.

⁸⁹ P. 16.

⁹⁰ P. 198.

⁹¹ P. 5.

⁹² P. 334.

⁹³ P. 256.

⁹⁴ P. 56.

⁹⁵ P. 334.

⁹⁶ Kant maintains that in man there are germs of good. Providence has not placed goodness ready formed in him. *On Education*, p. 15.

⁹⁷ Ernest Jones, *Papers on Psycho-Analysis* (London. Baillière, Tindall & Cox, 1913), p. 124.

If nevertheless we accept Rousseau's position and assume that our endowment is good and all our natural inclinations right, the task of education should be simple; we have merely to fix the inborn propensities by habit, for, as Rousseau declares⁹⁸, "if the voice of instinct is not strengthened by habit, it soon dies". Habit is all that is needed, as we have nature on our side, he says, speaking of Sophy's education⁹⁹. Education, then, being but habit¹⁰⁰, care must be taken to see that only right habits are established, and Rousseau issues his warning in the form of a contradiction: "The only habit", he says, "the child should be allowed to contract is that of having no habits"¹⁰¹. Later he says of *Émile*¹⁰²: "No doubt he must submit to rules; but the chief rule is this – be able to break the rule if necessary".

⁹⁸ *Émile*, p. 14.

⁹⁹ *Ibid.* p. 333. Cf. Bacon, *Essays*, "Of Custom and Education". Education "is, in effect, but an early custom".

¹⁰⁰ *Émile*, p. 7. Cf. p. 271. "The habit of the bath, once established, should never be broken off".

¹⁰¹ *Ibid.* p. 30.

¹⁰² P. 94.

**Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027:
ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale
Bruxelles 30.09.2020**

Presentazione di Angelo Luppi

L'attuale critico periodo legato alla pandemia Covid-19 ha innescato fortissime tensioni e difficoltà nella organizzazione dei percorsi educativi e nella gestione degli Istituti scolastici. Questa situazione ha prodotto significative ricadute nello svilupparsi delle procedure didattiche connesse ai processi di innovazione digitale già in corso da alcuni anni anche nelle scuole. Le caratteristiche di questa interazione fra pandemia, necessità di far funzionare le scuole e di garantire almeno un minimo di continuità educativa e d'apprendimento ai ragazzi ed i processi di modernizzazione e di trasformazione delle modalità didattiche sono state molteplici.

L'ampio uso emergenziale della Didattica a distanza, (Dad), certamente inevitabile, ma assai problematico, infatti ha messo in campo limiti e difficoltà in quanto di per se stesso riduttivo nell'area delle interazioni umane e culturali del rapporto fra alunni e docenti. Nondimeno questa forzata soluzione ha esteso ed accelerato anche una pregressa tendenza alla digitalizzazione, già rivolta ad introdurre nelle attività didattiche queste nuove tecnologie, che in campo scolastico si possono utilizzare in modo utile e produttivo per ricercare, discutere ed approfondire notizie e problematiche d'interesse scolastico e sociale. Questa polivalente situazione viene rilevata anche nel documento europeo che presentiamo: *Piano per l'istruzione digitale 2021-2027*, che peraltro ci sembra interessante, non già per le attuali contingenze, quanto per la delineazione degli indirizzi futuri delle prospettive di digitalizzazione delle scuole. In quest'ambito possiamo ricordare anche un primo pronunciamento ministeriale italiano dedicato alla Didattica

Digitale Integrata (DDi)¹.

Va dunque considerato che in questi ambiti le iniziative sono ormai molteplici, con caratteristiche anche sovranazionali e rivolte, ben oltre alla situazione attuale, in direzione di uno sviluppo strutturale e di lungo periodo della digitalizzazione delle scuole. Questa dimensione si ritrova infatti nel pronunciamento della Commissione Europea, che su queste tematiche rivolte a *ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale* rinvia al Consiglio d'Europa ed al Parlamento Europeo, un complesso ed approfondito documento, strutturato in sette aree di riflessione e proposta².

L'asse portante delle varie argomentazioni consiste nel raccomandare al Parlamento europeo ed al Consiglio di approvare il Piano d'azione per l'istruzione digitale *quale base per la cooperazione e l'azione comune per affrontare le sfide e cogliere le opportunità per l'istruzione e la formazione nell'era digitale*, dato che si rileva in premessa *la necessità di sfruttare il potenziale delle tecnologie digitali per l'apprendimento e l'insegnamento e di sviluppare le competenze digitali di tutti*.

Ampio viene dichiarato il sostegno pubblico a queste proposte e si riportano gli esiti di consultazioni effettuate, con *organizzazioni dei settori pubblico e privato, organizzazioni del settore dell'istruzione e della formazione e un'ampia gamma di altre parti interessate, compresi gli istituti di ricerca e la società civile*. In questo contesto in modo significativo vengono messe in rilievo, come appoggio ai dati statistici e politici, varie dichiarazioni; assai importante ci appare quanto riportato e sostenuto da un genitore nel considerare quanto segue: *la situazione al momento è eterogenea. L'insegnamento online deve essere della stessa qualità per tutti e non dipendere dalle risorse finanziarie di una città o di un comune*.

¹ Cfr. Decreto recante “Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 29”, in cui si norma esplicitamente l'adozione delle Linee guida riportate per esteso (*allegato A*). Questa decretazione italiana ha luogo e determinazione in data 07-08-2020.

² Cfr. Commissione Europea, *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni. Piano d'azione digitale 2021-2027. Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale*, Bruxelles, 30.9.2020. Il testo integrale in italiano si individua, (non sempre con facilità), in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN> (ultima consultazione in data 19 marzo 2021).

In un quadro eminentemente politico ed intergovernativo altre aree di significativo interesse riguardano infine la possibilità di cooperazione fra Stati e la necessità di una sensibilizzazione internazionale nell'ambito di queste problematiche. Appare assai opportuno sottolineare come in sede di conclusioni questo documento inviti gli Stati membri a *sfruttare appieno il dispositivo dell'Unione europea per la ripresa e la resilienza per adeguare i loro sistemi di istruzione e formazione all'era digitale*. Ciò, si insiste, *contribuirà a garantire che tutti i cittadini europei, che vivano in zone urbane o rurali, nelle regioni periferiche o nelle capitali, e indipendentemente dalla loro età, possiedano le competenze digitali di cui hanno bisogno per vivere, lavorare, imparare e prosperare nel 21° secolo*.

L'ampiezza e la significatività del testo sono quindi notevoli; tuttavia, in quanto più direttamente attinenti all'organizzazione delle scuole, alla formazione docente, al coinvolgimento degli alunni ed alla organizzazione didattica nel quadro dell'auspicata digitalizzazione, alcune particolari aree, quali quella destinata ad orientare tramite **principi guida** la digitalizzazione dei sistemi di istruzione e formazione e quella che in questa direzione individua **settori ed azioni prioritarie**, sembrano assumere prevalente importanza. Queste due aree (**3** e **4**) in particolare vengono riportate in allegato, insieme con le **conclusioni (7)** generali e le corrispondenti note originali presenti nel documento.

In esse vengono espone le considerazioni che mettono in evidenza come sia *compito che spetta all'intera società* intervenire sull'istruzione che serve *per l'era digitale*, predisponendo in ciò *investimenti adeguati nella connettività, nelle attrezzature e nelle capacità e competenze organizzative*, che dovrebbero garantire l'accesso competente in questo settore per tutti i cittadini. Poste queste premesse risalta netta l'affermazione che *le competenze digitali dovrebbero essere competenze fondamentali per tutti gli educatori e il personale addetto alla formazione ed essere integrate in tutti i settori dello sviluppo professionale degli insegnanti, compresa la formazione iniziale*.
[SEP] In sostanza, si conclude, *una istruzione digitale inclusiva e di elevata qualità, che rispetti la protezione dei dati personali e l'etica deve essere assunta come obiettivo strategico per tutti gli organismi e le agenzie che operano nel settore dell'istruzione e della formazione*.

Le indicazioni sulle azioni prioritarie da intraprendere per raggiungere le finalità indicate sono infine molteplici e ben dettagliate. Alla

base di ciò vengono poste alcune precise premesse tecnico-economiche: *la connettività Internet ad altissima capacità è fondamentale per l'istruzione e concorre allo sviluppo di un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale nel realizzare un adeguato sostegno per l'insegnamento online, in presenza o misto, a seconda del contesto e delle esigenze del discente.*

In quest'ambito gli educatori dovrebbero avere la facoltà di adottare metodi innovativi, essere consapevoli dell'impatto ambientale e climatico delle tecnologie e dei servizi digitali per permettere una sinergia tra le scelte più sostenibili, impegnarsi nell'apprendimento tra pari e condividere le loro esperienze.

Allargando il campo da scuole e didattica ad una visione sovranazionale nel percorso indicato viene anche previsto lo sviluppo di un *quadro europeo per i contenuti dell'istruzione digitale*, basato sulla *diversità culturale e creativa europea* ed inteso a comprendere *principi guida per settori specifici dell'istruzione e le relative esigenze*, quali in particolare *la progettazione didattica di alta qualità, l'accessibilità, il riconoscimento e il multilinguismo*. In chiave europea si presenta anche la *necessità di interoperabilità, certificazione, verifica e trasferibilità dei contenuti*.

Su un piano più strettamente tecnico-operativo si propone infine di *avviare uno studio di fattibilità sulla creazione di una piattaforma europea di scambio per condividere risorse online certificate*, quali *corsi online aperti e di massa* e di *collegare le piattaforme di istruzione esistenti*, sulla base di altre iniziative già in corso. In conclusione la finalità generale di queste operazioni politiche, amministrative e culturali verrebbe ad essere il *rafforzamento delle competenze digitali a tutti i livelli*, quale contributo ad aumentare *la crescita e l'innovazione e a costruire una società più equa, coesa, sostenibile e inclusiva*.

Si ritiene in sostanza che *le competenze digitali e l'alfabetizzazione digitale possano consentire a persone di tutte le età di essere più resilienti, di partecipare maggiormente alla vita democratica e di navigare online in sicurezza*.

Si tratta certamente di obiettivi condivisibili e di ampia portata; tuttavia, essi ci sembrano sostanzialmente anche riduttivi e settoriali rispetto alle tradizioni culturali europee, dato che l'impianto culturale, educativo e prassico viene in più punti ricollegato essenzialmente alla *transizione verso un'economia verde e digitale*, questione importante assai ma non di certo l'unica necessità di ripensamento evolutivo per

la società europea e la sua cultura.

Commissione europea
Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al
Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato
delle regioni.

Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027. Ripensare
l'istruzione e la formazione per l'era digitale.
Bruxelles, 30.9.2020

- 1) **Introduzione (*Omissis*)**
- 2) **Risultati delle consultazioni delle parti interessate (*Omissis*)**
- 3) **Rendere i sistemi di istruzione e formazione pronti per l'era digitale: principi guida**

Con l'accelerazione del cambiamento digitale, è essenziale che i sistemi di istruzione e formazione si adeguino di conseguenza. Sebbene la responsabilità per i contenuti dell'insegnamento e l'organizzazione dei sistemi di istruzione spetti principalmente agli Stati membri, negli ultimi anni si è assistito a un crescente impulso alla condivisione e allo scambio delle migliori pratiche in materia di istruzione digitale come pure allo sviluppo di strumenti e quadri comuni a livello dell'UE. Unire le forze e collaborare in materia di istruzione digitale non è mai stato così importante. L'UE può svolgere un ruolo più attivo nell'individuare, condividere e ampliare le buone pratiche e nel sostenere gli Stati membri e le comunità dell'istruzione e della formazione nel loro insieme con strumenti, quadri, orientamenti, competenze tecniche e ricerca.

La crisi COVID-19 ha portato a una maggiore consapevolezza della necessità di migliorare l'uso della tecnologia nell'istruzione e nella formazione, di adattare le pedagogie e sviluppare le competenze digitali. I seguenti principi guida sono essenziali per garantire che l'istruzione e la formazione si adeguino alla trasformazione digitale e per migliorare ulteriormente la qualità e l'inclusività dell'istruzione in Europa.

- Un'istruzione digitale inclusiva e di elevata qualità, che rispetti la protezione dei dati personali e l'etica, deve essere un obiettivo

strategico per tutti gli organismi e le agenzie che operano nel settore dell'istruzione e della formazione. Prima della pandemia, l'istruzione digitale era spesso di competenza di un gruppo o di una divisione all'interno degli istituti di istruzione, dei ministeri o degli enti pubblici. La crisi ha dimostrato che l'istruzione digitale non è una questione marginale, ma una componente centrale dell'apprendimento, dell'insegnamento e della valutazione nel 21° secolo. Tutti gli attori nel settore dell'istruzione devono riflettere in modo strategico su come integrare le tecnologie digitali nell'istruzione e nella formazione.

- Trasformare l'istruzione per l'era digitale è un compito che spetta all'intera società. Tale trasformazione dovrebbe includere un dialogo rafforzato e partenariati più solidi tra gli educatori, il settore privato, i ricercatori, i comuni e le autorità pubbliche. I genitori, le imprese, la società civile e gli stessi discenti, compresi i più giovani, dovrebbero essere maggiormente coinvolti negli sforzi volti a far sì che l'istruzione e la formazione digitali di elevata qualità, accessibili e inclusive diventino una realtà per tutti. Ciò dovrebbe avvenire sulla base di prove e dati che consentano di monitorare i progressi e migliorare la nostra comprensione delle sfide e delle opportunità della trasformazione digitale nel settore dell'istruzione.

- Investimenti adeguati nella connettività, nelle attrezzature e nelle capacità e competenze organizzative dovrebbero garantire a tutti l'accesso all'istruzione digitale. L'istruzione è un diritto umano fondamentale e l'accesso ad essa deve essere garantito, indipendentemente dall'ambiente in cui si svolge, che sia fisico, digitale o una combinazione di entrambi. Il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi rappresenta il primo principio del pilastro europeo dei diritti sociali, mentre il quinto principio del pilastro conferisce ai lavoratori il diritto alla formazione.

- L'istruzione digitale dovrebbe svolgere un ruolo centrale nel rafforzamento dell'uguaglianza e dell'inclusività. Le competenze digitali sono essenziali per poter sviluppare e implementare sistemi inclusivi e accessibili digitalmente. Allo stesso modo, a causa della mancanza di competenze digitali e di accessibilità, molti gruppi svantaggiati, famiglie e insegnanti non hanno potuto proseguire il lavoro e l'apprendimento durante il blocco. Ciò non solo ha aumentato

il rischio di povertà e svantaggi, ma ha anche ampliato le disuguaglianze nell'istruzione e nella formazione.

- Le competenze digitali dovrebbero essere competenze fondamentali per tutti gli educatori e il personale addetto alla formazione ed essere integrate in tutti i settori dello sviluppo professionale degli insegnanti, compresa la formazione iniziale. Gli educatori sono professionisti altamente qualificati e specializzati che devono possedere la sicurezza e le competenze necessarie per utilizzare le tecnologie in modo efficace e creativo al fine di coinvolgere e motivare i propri discenti, aiutarli nell'acquisizione delle competenze digitali e garantire che le piattaforme e gli strumenti digitali utilizzati siano accessibili a tutti loro. Gli insegnanti e i formatori dovrebbero avere accesso a opportunità permanenti di apprendimento e sviluppo professionale adeguate alle loro esigenze e alla loro disciplina. I metodi di insegnamento digitale e l'innovazione nell'istruzione digitale dovrebbero essere integrati in tutti i programmi iniziali di formazione degli insegnanti e promossi nell'istruzione e nella formazione degli animatori socioeducativi.

- I responsabili dell'istruzione svolgono un ruolo chiave nell'istruzione digitale. Devono capire come e dove le tecnologie digitali possono migliorare l'istruzione, fornire risorse e investimenti adeguati, responsabilizzare gli educatori, imparare dalle migliori pratiche, sostenere i cambiamenti organizzativi pertinenti e favorire una cultura che valorizzi e premi l'innovazione e la sperimentazione. I sistemi di istruzione e formazione devono evolversi e adattarsi e ciò richiede che tutti gli attori, compresi i dirigenti istituzionali e i responsabili delle politiche, possano guidare questo cambiamento.

- L'alfabetizzazione digitale è essenziale per vivere in un mondo digitalizzato. Poiché computer e algoritmi intervengono in molte attività quotidiane, è importante sensibilizzare le persone di tutte le età in merito all'impatto della tecnologia digitale sul benessere e al funzionamento dei sistemi tecnologici. Ciò è fondamentale per comprendere i rischi e le opportunità della tecnologia digitale e per incoraggiarne un uso sano, sicuro e costruttivo. Il sovraccarico di informazioni e la mancanza di metodi efficaci per verificarle rendono ancora più necessario che le persone siano in grado di affrontare,

valutare e filtrare le informazioni in modo critico e di resistere alle manipolazioni. L'istruzione e le competenze digitali dovrebbero tenere conto anche degli impatti ambientali e climatici dello sviluppo e dell'uso di apparecchiature e servizi digitali.

- Le competenze digitali di base dovrebbero diventare parte integrante delle competenze trasferibili fondamentali che ciascuno dovrebbe avere per realizzare il proprio sviluppo personale, impegnarsi attivamente nella società come cittadino, utilizzare i servizi pubblici ed esercitare i diritti fondamentali. Una buona comprensione del mondo digitale dovrebbe far parte dell'istruzione formale e non formale offerta in ogni istituto di istruzione e formazione. I servizi pubblici essenziali sono erogati con sempre più frequenza tramite l'e-government, il che rende le competenze digitali di base indispensabili per la vita quotidiana.

- Per sostenere la competitività, le persone devono possedere le più recenti competenze digitali avanzate per favorire la duplice transizione, verde e digitale, della società, dei servizi pubblici e di tutti i settori dell'economia. La diffusione delle tecnologie si ripercuote sui posti di lavoro e sulla vita quotidiana. Ciò rende ancora più importante investire nell'apprendimento permanente attraverso la promozione, l'offerta e il riconoscimento del miglioramento delle competenze e della riqualificazione per l'economia digitale.

- È necessario disporre di contenuti educativi di elevata qualità per accrescere la pertinenza, la qualità e l'inclusività dell'istruzione e della formazione europee a tutti i livelli. Gli istituti di istruzione svolgono un ruolo sempre più importante come erogatori di apprendimento permanente. La tecnologia digitale dovrebbe essere sfruttata per agevolare l'offerta di opportunità di apprendimento flessibili e accessibili, anche per i discenti adulti e i professionisti, aiutandoli a riqualificarsi, a migliorare le competenze o cambiare carriera. Sono necessari sforzi più ambiziosi per quanto riguarda i contenuti, gli strumenti e le piattaforme dell'istruzione digitale³. Tali

³ I centri di eccellenza professionale, finanziati da Erasmus, promuovono l'eccellenza nell'istruzione e nella formazione professionale e possono fungere da centro di diffusione tecnologica per le imprese, anche per quanto riguarda gli strumenti di apprendimento digitale.

sforzi dovrebbero incoraggiare l'adozione, la garanzia della qualità, la convalida e il riconoscimento di corsi e opportunità di apprendimento in tutti i settori dell'istruzione e della formazione. La promozione di corsi di breve durata riconosciuti può svolgere un ruolo fondamentale nel miglioramento delle competenze e nella riqualificazione. Ciò può essere sostenuto mediante l'introduzione di microcredenziali che registrano i risultati dell'apprendimento a breve termine. A tale riguardo, la Commissione sta sviluppando un approccio europeo alle microcredenziali.

4) Azioni e settori prioritari

L'UE dovrebbe affrontare in modo ambizioso le opportunità e le sfide della trasformazione digitale nell'istruzione e nella formazione. I principi guida di cui sopra sono alla base di due priorità strategiche da portare avanti a livello dell'UE, nel pieno rispetto del principio di sussidiarietà.

4.1 Priorità strategica 1: promuovere lo sviluppo di un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale

La promozione di un'istruzione digitale inclusiva e di elevata qualità deve rappresentare uno sforzo comune dell'intera società. I governi, gli istituti di istruzione e formazione, il settore privato e il pubblico devono tutti essere coinvolti in questo sforzo al fine di sviluppare un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale. Le politiche pertinenti per l'istruzione digitale devono essere meglio collegate fra loro e l'UE può contribuire a tale attività a tutti i livelli. La strategia annuale per la crescita sostenibile 2021⁴ ha infatti evidenziato la necessità di investimenti senza precedenti in competenze e connettività, due dei sette investimenti faro nell'ambito del dispositivo per la ripresa e la resilienza. È opportuno che gli attori chiave, in particolare gli insegnanti e i formatori, siano meglio attrezzati e formati per partecipare più efficacemente alla trasformazione digitale dell'istruzione e per comprendere le opportunità che essa può offrire, se utilizzata in modo efficace.

Una pianificazione e uno sviluppo efficaci delle capacità digitali sono essenziali per i sistemi di istruzione e formazione. Ciò richiede lo

⁴ COM(2020) 575 final.

sviluppo, la revisione e l'aggiornamento continui di strategie digitali volte a colmare le lacune tecnologiche nelle infrastrutture e nei dispositivi e a sviluppare le pertinenti capacità organizzative nel settore dell'istruzione, compresa la capacità di fornire modalità ibride di apprendimento e insegnamento (a distanza e in loco). È opportuno sviluppare capacità per garantire l'accessibilità a tecnologie assistive e a contenuti digitali accessibili e, più in generale, per affrontare le disparità di accesso, ad esempio per motivi socioeconomici o legati al divario tra zone rurali e zone urbane. Il sostegno istituzionalizzato è essenziale per tale pianificazione e tale sviluppo, così come lo sono gruppi interdisciplinari che comprendano dirigenti, tecnici e progettisti dell'istruzione e pongano al centro le esigenze e l'esperienza del personale addetto all'istruzione e alla formazione.

La connettività Internet ad altissima capacità è fondamentale per l'istruzione. La domanda di connettività è in aumento a causa di applicazioni che richiedono una larghezza di banda elevata, come lo streaming video, le videoconferenze, il cloud computing e altre applicazioni emergenti (come la realtà virtuale e aumentata). Garantire una connessione Internet veloce e affidabile agli istituti di istruzione e ai discenti è fondamentale per assicurare esperienze di apprendimento efficaci e coinvolgenti. A tal fine occorre garantire che l'accesso a Internet non sia limitato a una particolare aula o a uno specifico laboratorio informatico. Inoltre, gli educatori ritengono che un accesso Wi-Fi affidabile rappresenti una condizione preliminare per utilizzare con sicurezza la tecnologia nell'insegnamento. Il recente periodo di interruzione dell'istruzione e di chiusura dei luoghi fisici ha evidenziato la necessità che i discenti abbiano accesso ai dispositivi e a Internet per proseguire l'apprendimento a casa o in altri contesti.

I contenuti educativi digitali e la formazione in materia di competenze digitali, compresi i metodi didattici digitali, saranno essenziali per il personale. Esso beneficerà di un maggiore sostegno per l'insegnamento online, in presenza o misto, a seconda del contesto e delle esigenze del discente. Gli educatori dovrebbero avere la facoltà di adottare metodi innovativi, essere consapevoli dell'impatto ambientale e climatico delle tecnologie e dei servizi digitali per permettere una sinergia tra le scelte più sostenibili, impegnarsi nell'apprendimento tra pari e condividere le loro esperienze. Un ecosistema di istruzione digitale affidabile richiede contenuti di elevata qualità, strumenti di facile utilizzo, servizi a valore aggiunto e

piattaforme sicure che tutelino la privacy e rispettino gli standard etici. L'accessibilità, l'inclusività e la progettazione incentrata sul discente sono essenziali. Lo sviluppo di contenuti educativi digitali europei dovrebbe promuovere la massima qualità pedagogica ed educativa e rispettare la diversità e la ricchezza culturale degli Stati membri.

Per sostenere un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale, la Commissione europea porterà avanti le azioni illustrate di seguito⁵.

1. Avviare un dialogo strategico con gli Stati membri al fine di preparare un'eventuale proposta di raccomandazione del Consiglio entro il 2022 sui fattori che favoriscono il successo dell'istruzione digitale, tra cui:

**colmare le lacune a livello di connettività (utilizzando i finanziamenti dell'UE nonché i finanziamenti privati e degli Stati membri);*

**colmare le lacune in termini di attrezzature (utilizzando i finanziamenti dell'UE nonché i finanziamenti privati e degli Stati membri e creando sistemi per riutilizzare nelle scuole il materiale informatico adeguato della pubblica amministrazione e delle imprese);*

**sostenere gli istituti di istruzione e formazione offrendo competenze e conoscenze sulle modalità per adattarsi e digitalizzarsi in modo inclusivo (utilizzando gli strumenti dell'UE pertinenti);*

**affrontare la questione dell'accessibilità e della disponibilità delle tecnologie assistive;*

**incoraggiare gli Stati membri a promuovere un dialogo rafforzato sull'istruzione digitale tra le parti interessate dell'economia e gli istituti di istruzione;*

**incoraggiare gli Stati membri a elaborare orientamenti per la pedagogia digitale, tratti dalle migliori pratiche ed esperienze, e miglio-*

⁵ Il finanziamento di talune iniziative può essere subordinato all'adozione degli atti di base dei rispettivi programmi e sarà attuato conformemente alle relative norme.

rare le competenze dei propri insegnanti.

2. Sulla base degli insegnamenti tratti dalla crisi COVID-19, proporre una raccomandazione del Consiglio sull'apprendimento online e a distanza per l'istruzione primaria e secondaria entro la fine del 2021. Ciò contribuirebbe a sviluppare una comprensione condivisa a livello dell'UE degli approcci necessari per l'apprendimento a distanza, online e misto, affinché sia efficace, inclusivo e coinvolgente.

3. Sviluppare un quadro europeo per i contenuti dell'istruzione digitale che si baserà sulla diversità culturale e creativa europea e comprenderà principi guida per settori specifici dell'istruzione e le relative esigenze (quali la progettazione didattica di alta qualità, l'accessibilità, il riconoscimento e il multilinguismo), rispecchiando nel contempo la necessità di interoperabilità, certificazione, verifica e trasferibilità dei contenuti. Avviare uno studio di fattibilità sulla creazione di una piattaforma europea di scambio ⁶ per condividere risorse online certificate (come corsi online aperti e di massa) e collegare le piattaforme di istruzione esistenti ⁷.

4. Sostenere, ove necessario, la connettività Gigabit delle scuole e la connettività nelle scuole ⁸ nell'ambito del meccanismo per collegare l'Europa. Condurre azioni di sensibilizzazione in merito alle opportunità di finanziamento nell'ambito dell'iniziativa Connectivity4Schools. Incoraggiare gli Stati membri a includere la banda larga nei progetti di investimento e di riforma dei piani nazionali di ripresa e resilienza nell'ambito del dispositivo per la ripresa e la resilienza, in linea con il progetto faro europeo Connect. Sfruttare al massimo il sostegno dell'UE per quanto riguarda l'accesso a Internet, l'acquisto di attrezzature digitali e applicazioni e piattaforme di e-learning per

⁶ La piattaforma europea di scambio rispecchia le proposte di una piattaforma MOOC (corso online aperto e di massa) presentate da diverse parti interessate durante il processo di consultazione delle parti interessate. Si veda il documento di lavoro dei servizi della Commissione, pag. 39-40.

⁷ In tale contesto si terrà conto dei lavori in corso sulle opportunità di apprendimento di Europass e sullo sviluppo della piattaforma per le competenze e le occupazioni digitali.

⁸ In quanto fattore socio-economico trainante, la copertura delle scuole con collegamenti simmetrici Gigabit è prevista negli obiettivi strategici dell'UE per il 2025 ed è ammissibile nell'ambito del meccanismo per collegare l'Europa 2.

le scuole, in particolare per gli studenti provenienti da contesti svantaggiati e per gli studenti e gli educatori con disabilità.

5. Utilizzare i progetti di cooperazione Erasmus ⁹ per sostenere i piani di trasformazione digitale degli istituti di istruzione primaria e secondaria, istruzione e formazione professionale (IFP), istruzione superiore ¹⁰ e per gli adulti. Sostenere la pedagogia digitale e le competenze nell'uso degli strumenti digitali per gli insegnanti, compresi i contenuti digitali e le tecnologie accessibili e assistive, attraverso accademie degli insegnanti Erasmus e lanciare uno strumento di autovalutazione online per gli insegnanti, SELFIE, per gli insegnanti ¹¹, sulla base del quadro europeo per le competenze digitali degli educatori, per contribuire a individuare i punti di forza e le lacune nelle loro competenze digitali, tecniche e didattiche.

6. Promuovere la comprensione delle tecnologie emergenti e delle loro applicazioni nell'istruzione, elaborare orientamenti etici sull'intelligenza artificiale (IA) e sull'utilizzo dei dati nell'insegnamento e nell'apprendimento per gli educatori e sostenere le relative attività di ricerca e innovazione attraverso Orizzonte Europa ¹². Ciò si baserà sugli orientamenti etici per un'intelligenza artificiale affidabile ¹³. Gli orientamenti saranno accompagnati da un programma di

⁹ In particolare i progetti Erasmus nell'ambito dell'azione chiave 2.

¹⁰ Nell'istruzione superiore, ciò può essere realizzato attraverso una serie di analisi strategiche sulla trasformazione digitale degli istituti di istruzione superiore (IIS), sulla base dell'iniziativa HEInnovate, volta allo sviluppo delle capacità di innovazione degli IIS.

¹¹ L'iniziativa si baserà su SELFIE per le scuole, uno strumento sviluppato con grande successo dalla Commissione, che è stato utilizzato da oltre 670 000 insegnanti, studenti e dirigenti scolastici per esaminare il modo in cui le tecnologie sono utilizzate nella loro scuola ed elaborare piani di miglioramento. SELFIE (*Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies*, ossia "Autoriflessione su un apprendimento efficace mediante la promozione dell'innovazione attraverso le tecnologie per la didattica") può essere utilizzato da qualsiasi scuola primaria, secondaria o IFP in qualsiasi parte del mondo ed è disponibile in 32 versioni linguistiche. Vengono costantemente aggiunte nuove funzionalità e materiale di supporto per le scuole: https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital_it

¹² Tra i settori prioritari figurano l'intelligenza artificiale, i dati, la realtà virtuale, la realtà aumentata, ecc.

¹³ <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/ethics-guidelines-trustworthy-ai>

formazione per ricercatori e studenti sugli aspetti etici dell'IA e fissano l'obiettivo del 45 % di partecipazione femminile alle attività di formazione.

4.2 Priorità strategica 2: migliorare le competenze e le abilità digitali per la trasformazione digitale

Una società in evoluzione e la transizione verso un'economia verde e digitale richiedono solide competenze digitali. Il rafforzamento delle competenze digitali a tutti i livelli contribuisce ad aumentare la crescita e l'innovazione e a costruire una società più equa, coesa, sostenibile e inclusiva. Le competenze digitali e l'alfabetizzazione digitale possono consentire a persone di tutte le età di essere più resilienti, di partecipare maggiormente alla vita democratica e di navigare online in sicurezza. Dotare i lavoratori e le persone in cerca di occupazione in Europa di competenze digitali sarà fondamentale per la ripresa economica nei prossimi anni. Oltre alle competenze digitali, l'economia digitale richiede anche competenze complementari quali adattabilità, capacità di comunicazione e collaborazione, capacità di risoluzione dei problemi, pensiero critico, creatività, spirito imprenditoriale e disponibilità ad apprendere.

L'alfabetizzazione digitale è diventata essenziale per la vita quotidiana. Una corretta comprensione delle informazioni digitali, compresi i dati personali, è fondamentale per navigare in un mondo sempre più basato sugli algoritmi. L'istruzione dovrebbe aiutare più attivamente i discenti a sviluppare la capacità di affrontare in modo critico, filtrare e valutare le informazioni, in particolare per individuare la disinformazione e per gestire il sovraccarico di informazioni, nonché a sviluppare l'alfabetizzazione finanziaria. Gli istituti di istruzione e formazione possono contribuire a rafforzare la resilienza nei confronti del sovraccarico di informazioni e della disinformazione, che sono maggiormente diffusi in tempi di crisi e di grandi sconvolgimenti sociali. Contrastare la disinformazione e i discorsi dannosi attraverso l'istruzione e la formazione è fondamentale per un'efficace partecipazione alla società e ai processi democratici, in particolare da parte dei giovani. Oltre il 40 % dei giovani ritiene che il pensiero critico, i media e la democrazia non siano "insegnati in misura sufficiente" a scuola. La sfida è

particolarmente importante per gli studenti più giovani, che sono quotidianamente quasi tutti online.

L'educazione informatica¹⁴ nelle scuole consente ai giovani di acquisire una solida comprensione del mondo digitale. L'introduzione all'informatica fin dalla più giovane età, attraverso approcci innovativi e motivanti all'insegnamento, in contesti sia formali che non formali, può contribuire a sviluppare competenze in materia di risoluzione dei problemi, creatività e collaborazione. Può inoltre promuovere l'interesse per gli studi relativi alle discipline STEM e le future carriere in tale ambito, contrastando nel contempo gli stereotipi di genere. Le azioni volte a promuovere un'educazione informatica inclusiva e di elevata qualità possono anche avere un impatto positivo sul numero di ragazze che seguono studi informatici nell'istruzione superiore e lavoreranno poi nel settore digitale o svolgeranno professioni digitali in altri settori economici.

Una solida comprensione scientifica del mondo digitale può basarsi sullo sviluppo di competenze digitali più ampie e a sua volta integrarlo. Può anche aiutare i giovani a comprendere le potenzialità e i limiti dell'informatica per risolvere le sfide della società. Tuttavia, molti giovani in Europa continuano a lasciare la scuola senza aver ricevuto alcuna educazione informatica¹⁵. Gli sforzi volti a migliorare l'educazione informatica nelle scuole richiedono un approccio di partenariato che coinvolga l'istruzione superiore, l'istruzione non formale, comprese le biblioteche, i Makerspace e i Fablab¹⁶, nonché l'industria e la ricerca nel campo dell'istruzione. La settimana europea della programmazione (EU Code Week)¹⁷, che cresce di anno in anno, è un'eccellente iniziativa volta ad avvicinare un pubblico ampio e diversificato alla scrittura di codici, alla programmazione e alla

¹⁴ Nota anche come informatica in molti paesi.

¹⁵ A ottobre 2020 cominceranno i lavori per aggiornare lo studio della Commissione europea sul pensiero computazionale del 2016. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC104188/jrc104188_c0mputhinkreport.pdf. A ciò si affiancherà una mappatura dell'educazione informatica nell'istruzione obbligatoria per individuare le tendenze e le sfide comuni, al fine di proporre un insieme comune di principi per migliorare la qualità e l'inclusività complessive dell'educazione informatica nell'UE.

¹⁶ Per maggiori informazioni sul ruolo dei Makerspace e dei Fablab, si veda la relazione della Commissione https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC117481/makerspaces_2034_education.pdf

¹⁷ <https://codeweek.eu>

creatività digitale in senso lato.

Nel 2019 un quinto dei giovani in Europa ha riferito di non possedere le competenze digitali di base; i giovani con un basso livello di istruzione sono almeno tre volte più a rischio di non raggiungere un livello di competenze digitali sufficiente rispetto ai coetanei più istruiti. Ciò impedisce a molti giovani di partecipare pienamente al mercato del lavoro. Per questo motivo, la proposta della Commissione relativa a una garanzia per i giovani rafforzata raccomanda di valutare le competenze digitali dei NEET che partecipano alla garanzia per i giovani e, sulla base delle lacune individuate, di offrire loro un'apposita formazione digitale preparatoria.

Per prosperare in un'economia basata sulla tecnologia, i cittadini europei hanno bisogno di competenze digitali. Tutti, compresi gli studenti, le persone in cerca di occupazione e i lavoratori, dovranno essere dotati di competenze digitali e saperle utilizzare con sicurezza per riuscire in un ambiente in rapida evoluzione e adattarsi alle tecnologie nuove ed emergenti. Il livello delle competenze digitali nell'UE è ancora basso, anche se in graduale miglioramento, mentre la trasformazione digitale sta accelerando. In futuro il 90 % dei posti di lavoro in tutti i settori richiederà una qualche forma di competenze digitali, eppure il 35 % dei lavoratori europei non dispone di tali competenze. La domanda di competenze digitali crescerà e saranno richieste competenze sia di base che avanzate, tra cui l'IA, l'alfabetizzazione ai dati, il supercalcolo e la cibersecurity.

La domanda di competenze digitali avanzate¹⁸ è elevata. L'iniziativa *Digital Opportunity Traineeship*, in corso dal 2018, ha offerto agli studenti e ai neolaureati la possibilità di acquisire un'esperienza digitale pratica nell'industria. Questo programma, che ha formato oltre 12 000 studenti dotandoli delle competenze digitali di base e avanzate, sarà esteso in modo da includere insegnanti, formatori e altro personale didattico offrendo loro opportunità di sviluppo professionale nell'istruzione digitale. Il programma sarà esteso anche per includere tirocini destinati a discenti e apprendisti del

¹⁸ La proposta della Commissione relativa al programma Europa digitale ha definito le competenze digitali avanzate come competenze specializzate, ossia competenze per progettare, sviluppare, gestire e implementare tecnologie quali il calcolo ad alte prestazioni (HPC), l'intelligenza artificiale e la cibersecurity (COM/2018/434 final, 2018/0227).

settore dell'IFP, in quanto i sistemi di IFP sono in grado di rispondere alle sfide in materia di competenze poste dalla digitalizzazione. Lo sviluppo di competenze digitali avanzate è anche uno degli obiettivi del programma Europa digitale. Anche la strategia per le PMI offre un contributo attraverso i volontari digitali e i corsi accelerati per la digitalizzazione, destinati in particolare all'attuale forza lavoro.

Tutti gli Stati membri devono far fronte alla carenza di esperti digitali, tra cui analisti di dati, analisti della cibersicurezza, sviluppatori di software, specialisti in materia di accessibilità digitale ed esperti di apprendimento automatico. Il 58 % delle imprese che desiderano assumere specialisti digitali segnala difficoltà nell'assunzione e il 78 % delle imprese indica la mancanza di competenze adeguate come principale ostacolo ai nuovi investimenti¹⁹. Dalla ricerca della Commissione si evince che vi è margine per aumentare il numero di programmi di master con sede nell'UE in materia di intelligenza artificiale e cibersicurezza²⁰. In tal modo sarà possibile accedere a opportunità di apprendimento pertinenti e di elevata qualità in settori digitali avanzati in tutta l'UE. Occorre adoperarsi maggiormente per promuovere le professioni e le carriere nel settore digitale. Sebbene siano in corso numerose attività e iniziative, anche da parte di società informatiche professionali e del comitato europeo di normazione in materia di professionalità informatica e competenze digitali²¹, gli attuali sforzi devono essere riconosciuti, promossi e intensificati.

Nel 2017 le donne rappresentavano il 54 % di tutti gli studenti del ciclo terziario nell'UE, eppure risultano particolarmente sottorappresentate nei settori digitali. Le donne occupano solo il 17 % dei posti di lavoro nel settore tecnologico. Anche se in genere le ragazze ottengono risultati migliori rispetto ai ragazzi nelle prove di valutazione delle competenze del programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) e dell'*International Computer and Information Literacy Study* (ICILS), esse tendono ad allontanarsi dalle discipline STEM con il passare dell'età. Ciò incide sulla loro

¹⁹ Relazione della BEI sugli investimenti 2019.

²⁰ JRC (2019): *Academic offer and demand for advanced profiles in the EU: Artificial Intelligence, High Performance Computing and Cybersecurity* (Offerta accademica e domanda di profili avanzati nell'UE: intelligenza artificiale, calcolo ad alte prestazioni e cibersicurezza).

²¹ Comitato tecnico CEN 428

partecipazione all'istruzione superiore, in cui solo un laureato in discipline STEM su tre è una donna. Gli insegnanti, i genitori e i professionisti delle discipline STEM devono coinvolgere, motivare e ispirare le studentesse, in quanto una maggiore inclusione delle donne nell'economia digitale e una maggiore diversità nel mercato del lavoro possono apportare un valore sociale ed economico alla competitività, alla crescita e all'innovazione dell' Europa. È altresì necessario adoperarsi per combattere gli stereotipi di genere e i pregiudizi di genere nel settore digitale al fine di migliorare l'equilibrio di genere nel settore. Iniziative quali la strategia "Donne nel digitale" e la piattaforma WeGate ²² stanno già operando per raggiungere questi obiettivi, ma occorre intensificare gli sforzi per compiere ulteriori progressi. Oltre a queste strategie volte ad attrarre un maggior numero di donne verso posti di lavoro nel settore delle TIC, occorre anche comprendere meglio il motivo per cui non sono più numerose le donne che accettano di lavorare in tale settore e rendere questi programmi e carriere più interessanti per le ragazze e le donne. Tali informazioni saranno utili per l'insegnamento e lo sviluppo delle tecnologie digitali e contribuiranno anche all'obiettivo della strategia per le PMI di aumentare l'imprenditorialità femminile.

Tutti dovrebbero acquisire una conoscenza di base delle tecnologie nuove ed emergenti, compresa l'IA. In tal modo potranno interagire in modo positivo, critico e sicuro con questa tecnologia ed essere consapevoli delle potenziali problematiche relative all'etica, alla sostenibilità ambientale, alla protezione dei dati e alla tutela della vita privata, ai diritti dei minori, alla discriminazione e ai pregiudizi, compresi i pregiudizi di genere, la discriminazione per disabilità e la discriminazione etnica e razziale. È inoltre opportuno incoraggiare una maggiore rappresentanza e partecipazione dei giovani, delle donne e dei gruppi sottorappresentati nella ricerca sull'IA e nell'industria dell'IA sostenendo le iniziative esistenti e promuovendo la condivisione delle conoscenze e la collaborazione. Per comprendere le applicazioni e le implicazioni dell'IA per l'istruzione, sia gli educatori che gli studenti hanno bisogno di nuove competenze, comprese le competenze di base in materia di IA e di alfabetizzazione ai dati. Gli istituti di istruzione e formazione devono essere consapevoli delle opportunità e delle sfide derivanti dall'IA. La Commissione avvierà

²² Si veda <https://wegate.eu/> e <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/women-digital>

una campagna di sensibilizzazione per i discenti e gli istituti di istruzione e formazione (istruzione secondaria, IFP e istruzione superiore) per far conoscere meglio le opportunità e le sfide derivanti dall'IA²³.

Per migliorare lo sviluppo delle competenze digitali, la Commissione europea porterà avanti le azioni illustrate di seguito.

7. Elaborare orientamenti comuni per gli insegnanti e il personale didattico volti a promuovere l'alfabetizzazione digitale e a contrastare la disinformazione attraverso l'istruzione e la formazione. Ciò dovrebbe avvenire in stretta collaborazione con le parti interessate attraverso un gruppo multilaterale, che riunisca le organizzazioni della società civile, le imprese e gli operatori tecnologici europei, i giornalisti, i media e le emittenti radiotelevisive, il gruppo di esperti sull'alfabetizzazione mediatica e l'Osservatorio europeo dei media digitali, le autorità nazionali, gli istituti di istruzione e formazione, i centri "Internet più sicuro", gli educatori, i genitori e i giovani, e in linea con il prossimo piano d'azione per i media.

8. Aggiornare il quadro europeo delle competenze digitali²⁴ al fine di includere l'intelligenza artificiale e le competenze connesse ai dati. Sostenere lo sviluppo di risorse di apprendimento in materia di IA per le scuole, le organizzazioni IFP e altri erogatori di formazione. Sensibilizzare in merito alle opportunità e alle sfide dell'IA per l'istruzione e la formazione.

9. Sviluppare un certificato europeo delle competenze digitali (EDSC) che possa essere riconosciuto e accettato dai governi, dai datori di lavoro e da altre parti interessate in tutta Europa. In tal modo i cittadini europei potrebbero indicare il loro livello di competenze digitali, corrispondente ai livelli di competenza del quadro delle competenze digitali²⁵.

²³ L'obiettivo è quello di sensibilizzare l'1 % dei discenti e degli insegnanti dell'UE entro il 2022 e l'1 % della popolazione dell'UE entro il 2024 o il 2027.

²⁴ Si veda il quadro delle competenze digitali per i cittadini, con otto livelli di competenze ed esempi di utilizzo. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>.

²⁵ L'EDSC si baserà su un approccio di autovalutazione.

10. *Proporre una raccomandazione del Consiglio sul miglioramento dell'offerta di competenze digitali nell'istruzione e nella formazione. Tale proposta comprenderà l'utilizzo degli strumenti dell'UE per investire nello sviluppo professionale degli insegnanti, lo scambio di migliori pratiche sui metodi didattici, anche ponendo l'accento su un'educazione informatica inclusiva di elevata qualità a tutti i livelli di istruzione, e la promozione del dialogo con l'industria per individuare e aggiornare le esigenze nuove ed emergenti in materia di competenze, in sinergia con l'agenda per le competenze.*

11. *Migliorare il monitoraggio e sostenere la raccolta transnazionale di dati sulle competenze digitali degli studenti attraverso la partecipazione allo studio ICILS²⁶ per comprendere meglio le lacune e rafforzare la base di conoscenze per le azioni volte a colmare tali lacune. Ciò comporterà l'introduzione di un obiettivo dell'UE per le competenze digitali degli studenti al fine di far scendere al di sotto del 15 % entro il 2030 la percentuale di studenti di età compresa tra i 13 e i 14 anni che presentano risultati insufficienti in termini di alfabetizzazione informatica.*

12. *Incentivare lo sviluppo di competenze digitali avanzate mediante misure mirate, tra cui l'ampliamento dell'iniziativa Digital Opportunity traineeships estendendo i tirocini ai discenti e agli apprendisti dell'IFP, e l'offerta di opportunità di sviluppo professionale agli insegnanti, ai formatori e ad altro personale didattico nelle scuole, nell'IFP, nell'istruzione superiore e per adulti.*

13. *Incoraggiare la partecipazione delle donne alle discipline STEM, in cooperazione con l'Istituto europeo di innovazione e tecnologia (EIT)²⁷; sostenere la coalizione EU STEM per sviluppare nuovi programmi di istruzione superiore per l'ingegneria e le tecnologie*

²⁶ La valutazione sarà effettuata dall'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), responsabile dello studio ICILS. L'ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*) misura direttamente l'alfabetizzazione informatica degli studenti, ma non comprende ancora tutti gli Stati membri. È già utilizzato in sette Stati membri.

²⁷ Al fine di arrivare a 40 000 studentesse in settori quali salute, alimentazione, mobilità urbana, industria manifatturiera a valore aggiunto, cambiamenti climatici, energia sostenibile, tecnologie digitali e materie prime.

dell'informazione e della comunicazione sulla base dell'approccio STEAM ²⁸, al fine di rendere tali discipline più interessanti per le donne, aumentare la loro partecipazione alle discipline STEM e all'informatica e promuovere lo sviluppo delle loro carriere in questi settori.

5) Rafforzare la cooperazione e gli scambi in materia di istruzione digitale a livello dell'UE (Omissis)

6) Sensibilizzazione e cooperazione internazionale (Omissis)

7) Conclusioni

La pandemia di COVID-19 sta avendo un forte impatto sui sistemi di istruzione e formazione. In circostanze estremamente difficili, ha accelerato la trasformazione digitale e innescato cambiamenti rapidi e su vasta scala. In poche settimane si sono verificati sviluppi che avrebbero potuto richiedere anni. Ci troviamo ora di fronte sia a delle sfide che a delle opportunità. Ciò significa che dobbiamo utilizzare gli insegnamenti degli ultimi mesi per intensificare i nostri sforzi e passare gradualmente da un'istruzione a distanza temporanea, incentrata sull'emergenza, a un'istruzione digitale più efficace, sostenibile ed equa, nel quadro di un'istruzione e di una formazione creative, flessibili, moderne e inclusive. Questo processo dovrebbe basarsi su pratiche didattiche e attività di ricerca contemporanee.

Gli Stati membri dovrebbero sfruttare l'impulso degli ultimi mesi per sviluppare un insegnamento, un apprendimento e una valutazione digitali di migliore qualità, più accessibili e più inclusivi. In particolare, gli Stati membri dovrebbero sfruttare appieno il dispositivo dell'Unione europea per la ripresa e la resilienza per adeguare i loro sistemi di istruzione e formazione all'era digitale. Ciò contribuirà a garantire che tutti i cittadini europei, che vivano in zone urbane o rurali, nelle regioni periferiche o nelle capitali, e

²⁸ L'approccio STEAM per l'apprendimento e l'insegnamento collega le discipline STEM e altri settori di studio. Promuove competenze trasversali quali le competenze digitali, il pensiero critico, la capacità di risolvere problemi, la gestione e lo spirito imprenditoriale. Promuove inoltre la cooperazione con partner non accademici e risponde alle sfide economiche, ambientali, politiche e sociali. L'approccio STEAM incoraggia la combinazione di conoscenze necessarie nel mondo reale e della curiosità naturale.

indipendentemente dalla loro età, possiedano le competenze digitali di cui hanno bisogno per vivere, lavorare, imparare e prosperare nel 21° secolo. La trasformazione dei sistemi di istruzione e formazione rappresenta un elemento chiave della visione di un'Europa pronta per l'era digitale.

Tale trasformazione non avverrà tuttavia da un giorno all'altro. Essa richiede un'azione strategica e concertata, nonché la messa in comune di risorse e investimenti e la volontà politica di progredire a livello nazionale e dell'UE. Compiere una svolta digitale nell'istruzione e nella formazione sarà fondamentale per consentire alle persone di realizzare il loro potenziale senza che nessuno resti indietro. Sarà inoltre essenziale per dimostrare l'efficacia, la pertinenza e la legittimità dei sistemi di istruzione e formazione nella preparazione e nella definizione del futuro.

La Commissione invita il Parlamento europeo e il Consiglio ad approvare il presente piano d'azione per l'istruzione digitale quale base per la cooperazione e l'azione comune per affrontare le sfide e cogliere le opportunità per l'istruzione e la formazione nell'era digitale.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XIV, n. 14, Gennaio – Giugno 2021, pp. 165-182

NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI

A. Anichini, P. Giorgi, *Lo straniero di carta. Educare all'identità tra Otto e Novecento*, Roma, Tabedizioni, 2020, pp. 252, € 20,00

Quando mi sono imbattuta in questo lavoro, alcune contingenze me ne hanno suggerito immediatamente la lettura.

Innanzitutto, va segnalato il fatto che tra i vari temi trattati nel saggio c'è anche quello di “patria”: luogo di nascita o domicilio legale? Si chiedono le autrici. E la domanda mi si è presentata proprio nel periodo in cui con il collega ed amico Piergiovanni Genovesi stavo organizzando un webinar (legato alla Internationale Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmediumforschung e.V.) sul tema dell'identità nazionale che, necessariamente, impone di mettere in discussione questo concetto di appartenenza ad un luogo della cultura, della mente e del cuore.

In secondo luogo, c'è stata la concomitante lettura del volume di Lorenzo Luatti su un argomento consimile, come si vede dalla recensione che segue in queste stesse pagine, a mettere in luce come e quanto la ricostruzione storica di opere destinate ai più giovani sul tema dello straniero e dell'identità nazionale e culturale rivesta oggi un significato particolare.

In terzo luogo, non va trascurato il fatto che, a monte dell'intero discorso, sta una considerazione generale sul ruolo dei mezzi di comunicazione. Certo, anche nel passato, manuali, giornalini e romanzi hanno offerto materia nel forgiare l'immaginario collettivo: se la capillarità dei social attuali conferisce loro una forza sconosciuta fino a poco più di un secolo fa, tuttavia, l'interazione tra gli strumenti meno potenti e meno diffusi con i messaggi scolastici (oggi marginalizzati) li ha resi non meno efficaci degli strumenti di oggi.

Infine – e questa osservazione vale per questo saggio come per quello di Luatti –, avvicinarsi alle rappresentazioni scolastiche e non della diversità e, per converso, dell'appartenenza identitaria consente di apprezzare, al tempo stesso, come e quanto le parole d'ordine di concezioni suprematiste contemporanee abbiano un cuore antico. E di

tale sostrato è stata spesso complice la conformazione delle giovani generazioni ai valori socialmente condivisi, che la cultura egemone gabellava per educazione (a scuola ed oltre).

Il volume di Anichini e Giorgi, presentato da Franco Cambi e completato da un'appendice iconografica (pp.139-232) curata da Irene Zoppi (che non si limita a radunare una serie significativa di illustrazioni dai libri passati in rassegna nel testo, ma ne offre anche una argomentata presentazione) prende le mosse da un'indagine sul Fondo Antiquario di Letteratura giovanile dell'Indire di Firenze con opere pubblicate nel periodo 1836-1938, vale a dire dai decenni di preparazione del processo risorgimentale all'anno delle legge razziali, che sancisce l'estraneità di una parte cospicua di italiani alla vita culturale e politica del Paese. Di questo fondo e della letteratura primaria e secondaria, consultata al di fuori di questo Fondo, dà conto l'ampia bibliografia che chiude il saggio (pp. 233-244).

Il resto del lavoro si articola, oltre che in una introduzione ed in una conclusione, in tre capitoli, rispettivamente dedicati all'"Italia come patria", a "Viaggi e viaggiatori" e, infine, a "Italiani in terra d'altri". L'articolazione tematica dei capitoli stessi, prima ancora di entrare nei contenuti specifici del discorso, evidenzia che, al centro dell'intero discorso, sta il concetto di straniero nelle sue varie declinazioni: l'estraneo nella stessa terra in cui è nato o si trova a vivere ed operare ed alla quale sente o dovrebbe sentire, in qualche modo, di appartenere; l'estraneo-viaggiatore, che visita con soggiorni temporanei più o meno lunghi, terre che non gli appartengono ed alle quali non appartiene e, forse, non desidera neppure appartenere; l'emigrante, costretto a fare i conti con un mondo nuovo e spesso ostile ed a rimettere in gioco la sua identità culturale, linguistica e nazionale. Insomma, si passa in rassegna l'estraneo in tutta la pregnanza dei suoi significati, come peraltro le autrici avvertono fin dall'inizio, visto che nella parola confluiscono almeno quattro idee – di alieno, di esule, di strano e, infine, di forestiero – e che, nel contempo, essa rimanda, come ho già detto, al concetto di Patria.

Le autrici, dunque, analizzano la complessità di queste parole, che sottendono una visione del mondo politico e sociale ben definita, collegando le declinazioni che di volta in volta storicamente si affermano alla temperie culturale e civile di riferimento con particolare riguardo all'Italia, dove i nodi centrali di questo tema sono, più che in altri paesi europei, non solo significativi ma anche "caldi".

Da noi il quadro è giocoforza molto variegato a partire dai tardi an-

ni Quaranta dell'Ottocento: si va dal bisogno di rafforzare l'idea di Patria, sia alla vigilia sia all'indomani della sua unificazione nazionale, alla questione, sempre molto viva, dei "campanili" e soprattutto delle differenze (economiche e culturali) tra le varie regioni d'Italia; si segnalano le degenerazioni del concetto di Patria, ma anche le aperture (spesso caute) all'idea di una casa comune per tutti gli uomini; si affronta il tema del viaggio (per divertimento, per affari, per sete di conoscenza), un'esperienza che, a qualsiasi titolo, avvicina stranieri, ma che la legge tende, almeno in Italia nell'Ottocento, a regolamentare per frenare, in qualche modo, l'estraneo e non favorire pericolosi scambi o pericolosi incontri; non si tace l'avanzare di posizioni etnocentriche; si insiste su speciali tipologie di viaggio, con particolare attenzione al viaggio delle donne o alla vita nomade di saltimbanchi e girovaghi (due categorie di individui poco apprezzate ed apprezzabili dall'ideologia borghese egemone).

Un discorso a sé merita il fenomeno dell'emigrazione, che, in qualche modo, riassume in sé i temi dei primi due capitoli del lavoro, dall'identità nazionale al viaggio, dall'incontro tra culture diverse alla loro valutazione (e gerarchizzazione), e racchiude, come peraltro accade con l'esilio, anche se in maniera diversa, il dramma della partenza, della perdita e dello sradicamento. Ma emigrare significa anche, come Verne ha messo in luce, viaggiare liberamente, con la fantasia, in mondi altri o, come altri autori lasciano intendere, sognare di adomesticare gli stranieri, così chiudendo il cerchio e tornando a quell'etnocentrismo che talora si annida, in maniera perversa, nell'idea di Patria.

Questo affresco, peraltro delineato con uno stile comunicativo assai chiaro e con molti riferimenti documentari, è costruito attraverso l'analisi della produzione per giovani lettori e della manualistica scolastica: in queste pagine si ritrovano autori celebri, come De Marchi, Capuana, Salgari, Ida Baccini, De Amicis e Cantù, tanto per citarne solo alcuni, ma anche autori noti quasi esclusivamente agli storici dell'educazione, specie per quanto attiene la pubblicistica scolastica, come Teresa De Gubernatis o Nicomede Bianchi, Tommaso Catani o Massimina Rosellini.

Nell'insieme, da questa articolata presentazione emerge la continuità tra convinzioni oggi ripetutamente espresse circa la diversità culturale e idee del passato, una continuità su cui le autrici insistono nelle conclusioni (pp. 133-139), ma che è ben chiara in tutto il saggio: in generale, infatti, avvertono le autrici, il tema dello straniero è affronta-

to con una ambiguità di fondo. Da un lato, in questa produzione non si nega il valore della conoscenza e dell'apertura degli orizzonti, ma i giudizi sono un mix di biasimo e solidarietà, secondo quell'atteggiamento che Gramsci definì di *sbilanciamento* (e le autrici ne riprendono il concetto): un filo rosso, infatti, unisce la considerazione di straniero e povero (che spesso coincidono) tanto che, a mano a mano che l'idea di identità nazionale si lega sempre di più a quella di predominio economico, la pietà verso i proprio simili viene concessa in maniera diseguale, secondo criteri codificati appunto dalla ricchezza.

Un saggio, dunque, interessante e che merita una lettura: in primo luogo, perché recupera ed analizza un fondo librario consistente e significativo e, in secondo luogo, perché contribuisce a disvelare i meccanismi intellettuali e culturali alla base del nazionalismo e delle sue implicazioni. (**Luciana Bellatalla**)

A. Labriola, *Scritti di pedagogia e di politica scolastica 1876-1904*, a cura di Nicola Siciliani de Cumis e Elisa Medolla, Napoli, Bibliopolis, 2020, pp. 438, €50,00

Gli *Scritti di pedagogia e di politica scolastica 1876-1904* costituiscono il IV volume della Edizione Nazionale delle Opere di Antonio Labriola, di cui sono stati pubblicati, sempre dalla casa editrice Bibliopolis di Napoli, il primo, *Tra Hegel e Spinoza 1863-1868*, il quinto, *I problemi della filosofia della storia 1887. Recensioni 1870-1896*, e l'undicesimo, *Da un secolo all'altro 1897-1903*.

Il IV volume raccoglie nove scritti, alcuni dei quali erano stati già pubblicati da Siciliani de Cumis (A. Labriola, *Scritti pedagogici*, Torino, Utet, 1981) che da decenni conduce un pregevole lavoro di ricerca, che ha consentito una conoscenza più accurata del Cassinate e delle sue opere.

Il testo considerato si apre con il famoso saggio *Dell'insegnamento della storia* (1876), su cui torneremo dopo aver dato conto dei materiali successivi.

Il secondo, *Notizie sull'ordinamento delle scuole secondarie in diversi Stati stranieri* (1879), è uno studio comparativo, poco conosciuto, sui programmi scolastici degli istituti secondari europei. Schemi, tabelle orarie, quadri comparativi dei programmi, corredati da annotazioni e giudizi dell'autore, permettono una "una immersione" nel tessuto vivo delle scuole europee"; anche grazie all'"indicazione di mi-

nuti particolari come il monte orario settimanale per disciplina” e le qualifiche di professori e maestri (p. 378).

Seguono gli *Appunti sull'insegnamento secondario privato in altri Stati* (1880), dove Labriola passa in rassegna quanto previsto dalla legislazione in materia in Austria (Cisleitania), Francia, Belgio, Inghilterra, e Stati Uniti.

Ne *L'ordinamento della scuola popolare in diversi paesi* (1881), Labriola espone “il carattere specifico, i limiti, le forme e i modi della scuola popolare nei paesi più civili, in preparazione”, precisa, di “ulteriori lavori di statistica comparata”.

È evidente, come scrivono Siciliani de Cumis e Medolla nella *Nota al testo*, come dopo il citato studio del 1879, Labriola continui ad occuparsi di questioni inerenti l'amministrazione e l'organizzazione delle scuole europee, in particolare tedesche; si tratta di materiali ed esperienze da cui non poteva prescindere la realizzazione, nel nostro paese, di un sistema scolastico nazionale.

Nella Prefazione a *I principali monumenti architettonici di tutte le civiltà antiche e moderne* il Cassinate, richiamando il suo saggio *Dell'insegnamento della storia*, mette in “evidenza il grande significato che ha l'arte come *manifestazione dell'attività storica dei popoli*” (p. 253), del grado di civiltà raggiunto, e come sia un “indispensabile complemento allo studio di molte altre discipline, prima tra tutte la storia” (p. 385).

Il saggio *Della scuola popolare* riproduce la conferenza tenuta da Labriola nell'Aula Magna dell'Università di Roma il 22 gennaio 1888, in presenza di numerosi insegnanti. Un testo che testimonia l'impegno del Cassinate, ormai prossimo ad aderire al socialismo, per l'istruzione dei gruppi sociali subalterni, sebbene nei limiti propri della cultura democratica del tempo.

In questo scritto assume un particolare rilievo la denuncia dell'elevato tasso di analfabetismo presente in Italia e delle resistenze politiche alla realizzazione di una scuola popolare degna di tale nome. Il cui principio regolatore risiedeva per Labriola nel concetto di “coltura” e di “libertà”, pertanto la scuola popolare non poteva essere né una chiesa, né un luogo di esercizio politico e tantomeno poteva essere ostile “ai moti vivi e veraci dell'animo umano, e fra questi la religione, che è pericolosa alla civiltà solo quando, aggiogata al carro trionfale di una Chiesa dommatica e strapotente, cerchi nello Stato mano forte ad atti di oppressione e di violenza”.

Agli insegnanti, quindi, l'invito a non “rinchiudersi nella istrumen-

talità del leggere e dello scrivere” ma di estendere la loro attività “all’osservazione che tanto guadagna, quanto perde di campo e di presa la superstizione della quale è il preciso opposto”. L’insegnamento “deve essere moto libero di pensiero, che diminuisca l’ossequio cieco alle autorità esteriori ... che renda superfluo l’ossequio al prete e alla sua assoluzione” (p. 272).

Della lettera del 21 marzo 1888, *Lettera del professore Labriola*, i curatori sottolineano il carattere programmatico e procedurale del testo che si proponeva di favorire la realizzazione di una “sorta di dialogo socratico a più voci” (p. 387), le cui acquisizioni teoriche dovevano tradursi in fatti di ordine educativo.

A tale proposito, con riferimento alle numerose conferenze scaturite da quella tenuta il 22 gennaio, Labriola scrive che “di conferenze propriamente dette bisogna tenerne poche e di rado”, ma è necessario “che abbiano un argomento, una opinione pedagogica e didattica ben definita, che *gli uditori a sentirne l’esposizione ne rimangano impressionati non solo, ma invogliati anche a ripigliarne il filo ed a tentarne l’applicazione per proprio conto*” (p. 278).

L’*Eco dell’italiano parlato*, l’ottavo dei testi raccolti nel volume, nelle intenzioni di Labriola non voleva essere un elementare manuale di conversazione ma un libro per l’insegnamento della lingua italiana che offriva ai lettori “dialoghi estesi, ed esercizi di conversare sopra a varie situazioni della vita giornaliera; perché il forestiero non impari soltanto le parole, ma il modo italiano di esprimersi, quando effettivamente si conversa” (p. 284). Si tratta di uno scritto, precisano i curatori, “narrativamente dialogico e tecnicamente didattico ... che nell’economia complessiva dell’attenzione di Labriola ... all’educazione linguistica gli deriva variamente dalle sue numerose esperienze specifiche” (p. 389).

Chiude la raccolta la *Prefazione* al libro di Emilia Santamaria, *Le idee pedagogiche di Leone Tolstoj*, allora in corso di stampa presso Laterza.

I testi presentati coprono un ampio arco temporale della vita del Cassinate ed evidenziano con vigore il suo interesse costante per le questioni pedagogiche e per la politica scolastica. Ragione per la quale il criterio redazionale adottato tanto per la *Nota al testo* quanto per le *Note* del volume si propone di restituire tecnicamente la specificità pedagogica dei materiali, il carattere dialogico che precisa tutta l’opera del Labriola, la particolare attenzione riservata agli interlocutori e ai destinatari della sua attività educativa e comunicativa.

Un educare che, come abbiamo cercato di evidenziare e come precisava Siciliani de Cumis già nell'*Introduzione* agli *Scritti pedagogici* del 1981, si specificava “nel suggerire più che dire”, nel suscitare “idee piuttosto” che inculcare “pensieri”. D'altra parte le attività educative, dichiara Labriola in *Dell'insegnamento della storia*, non hanno quali obiettivo “ottenere ... il nudo effetto dell'imitazione ma di promuovere i principi interiori della retta scelta e della retta operazione. Attività ordinata, rivolta a produrre attività, ecco il preciso assunto del compito educativo” (A. Labriola, *Scritti di pedagogia e di politica scolastica 1876-1904*, cit. p. 17), che non può non acquisire, herbartianamente, l'interesse a leva del processo di insegnamento e di apprendimento.

Compito dell'attività didattica è quindi quello di “suscitare”, per “mezzo dell'istruzione”, “l'interesse immediato, multiforme e concentrato per le cose del mondo interiore ed esteriore” (p. 19).

Pertanto, in merito all'insegnamento della storia, quest'ultimo deve “essere come il completamento dell'esperienza attuale con la narrazione dei fatti che la precedettero e la prepararono, deve arricchire l'immagine del variato spettacolo delle cose umane presenti con la esposizione delle assenti e delle passate, deve presentare all'animo il vivo dei rapporti sociali fuori delle fluttuazioni dell'empirismo giornaliero; in una parola vuol essere il vario del vivere umano destinato a suscitare il vario degli spirituali interessi” (p. 22).

La storia è chiamata ad “offrire” lo “spettacolo ... delle opere dell'uomo, fuori dai limiti dell'esperienza personale” (p. 24), dell’“uomo in quanto volontà individuale e sociale” (p.23). Ogni interpretazione moralistica della storia deve cessare, tutto lo sforzo deve concentrarsi “nel dare idea di uomini vivi e reali, palpitanti dei moti degli animi loro” (p. 29).

L'insegnamento storico non può essere condotto “con fondata speranza di durevole effetto” se non è connesso con tutte quelle discipline “che in qualche modo posson dargli chiarezza e compimento” (p.38). Non può essere trattato indipendentemente dalla geografia, dall'etnografia, dall'antropologia, dall'arte, dalla cultura e dalla tecnica.

Così come è un errore credere che l'insegnamento della storia possa essere ridotto alla sola spiegazione e lettura dei manuali e dei trattati compilati “da mediocri collettori” ed ordinatori di eventi. La notizia storica va attinta “direttamente dalla coscienza di quegli uomini che furono principali autori e spettatori degli avvenimenti”; bisogna usare

quanto “più si possa gli autori originali” e quando ciò non sia possibile è bene ricorrere a “quei libri almeno che furon composti col preciso intento di dare all’esposizione una forma congeniale a quella dei grandi scrittori”. Un espediente che va abbandonato tutte le volte che sarà possibile “tener lo studio della storia in più stretta relazione con quello delle discipline filologiche, che danno mezzo di giungere alla interpretazione dei documenti”.

È un’evidente indicazione ad operare nella direzione di una didattica della ricerca, per l’acquisizione di quello “spirito di critica e di esame” che rende consapevoli di come l’indagine “nel campo delle cose umane” sia incessante, “cosicché di giorno in giorno ... si trovano nuovi rapporti e si chiariscono fatti speciali e nessi causali”.

Una proposta pedagogica che nel complesso si propone socraticamente di suscitare l’interesse per il dibattito e per l’indagine, di far cogliere il “vario” e il “molteplice” che agiscono nelle vicende umane, di condurre l’attenzione dell’educando nel bel mezzo del “lavorio sociale” (pp. 40-42)

All’apice di tale complesso di relazioni c’è il diritto e lo Stato, vent’anni dopo, in *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, la “storia” per Labriola va “rappresentata ... come tragedia del lavoro”, premessa “di ogni umana esistenza ..., condizione di ogni progresso” (Id., *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, in Id., *Saggi sul materialismo storico*, a cura di V. Gerratana e A. Guerra, Roma, Editori Riuniti, 1964, p. 239). Il lavoro, le tecniche produttive, le strutture economiche, e soprattutto i rapporti conflittuali che si stabiliscono nella sfera della produzione sono assunti a fondamento dell’interpretazione dei processi storici e dei vari tipi di ordinamento sociale.

Mentre per ciò che concerne la didattica, nei *Saggi* come nel 1876, “non è attività che produca nudo effetto di cosa fissa (come nudo prodotto); ma è quella attività che generi altra attività. Insegnando noi riconosciamo, come il nocciolo primo di ogni filosofare sia sempre il *Socratismo*; ossia la virtuosità generativa dei concetti” (p. 266).

Qui Labriola ritorna allo scritto giovanile sulla dottrina del maestro della maieutica, con la chiara intenzione di indicare una continuità ed una coerenza profonda nello sviluppo del proprio pensiero pedagogico che si specifica in un anti-scolasticismo di cui la ricerca, appunto, è il fattore costitutivo. Motivo che fa dei *Saggi* il luogo dove la riflessione si svolge materialisticamente intorno all’ “intendere integralmente la storia”, rappresentando quel “complicatissimo intreccio” in cui il fattore economico, pur essendo in ultima istanza determinante, non viene

isolato astrattamente dal resto ma concepito innanzitutto storicamente, respingendo così ogni interpretazione dell'economico come sfera antecedente o preliminare alla mediazione interumana. (**Vincenzo Orsomarso**)

L. Luatti, *Storia sommersa delle migrazioni italiane. Letteratura per l'infanzia ed emigrazione dall'Ottocento a oggi*, con una nota introduttiva di Pino Boero, Isernia, Cosmo Iannone editore, 2020, pp. 480, €25,00

Questo ponderoso saggio conclude una trilogia dell'autore sul tema dell'emigrazione nell'immaginario collettivo, iniziata nel 2011 con il lavoro *Adulti si nasce. Immagini e metafore letterarie sull'emigrazione minorile girovaga e di lavoro dall'Ottocento ai giorni nostri* (Isernia, Cosmo Iannone editore) e proseguita nel 2017 con *L'emigrazione nei libri di scuola per l'Italia e per gli italiani all'estero. Ideologie, pedagogie, rappresentazioni, cronache editoriali* (Todi, Tau – Fondazione Migrantes), volume peraltro da me recensito sul numero 212-13 di "Ricerche Pedagogiche" del 2019.

Il problema al centro dell'intera ricerca è costante, perché l'autore indaga la formazione dell'immaginario collettivo riguardo al fenomeno migratorio in relazione ai diversi contesti storici della storia nazionale ed in interazione con le ideologie e la cultura, di volta in volta, egemoni in tali contesti. L'infanzia – sia a scuola, attraverso i libri di testo, sia nell'extra-scuola attraverso le letture "amene" – è il focus dell'intera trilogia. Infatti, non è difficile inferire che, nella costruzione dell'immaginario collettivo, la classe culturalmente egemone ed i gruppi politici avvicendatisi al potere ravvisano nei bambini il centro del loro precipuo interesse: almeno fino all'età repubblicana, non a caso, l'infanzia entra precocemente nel mondo del lavoro ed abbandona la scuola, configurandosi, in questo modo, non solo come l'età da plasmare per ottenere un adulto obbediente e sottomesso (secondo un *topos* etico-educativo molto diffuso), ma anche, con la sua scarsa alfabetizzazione, come l'anello debole della catena sociale, più disponibile, proprio per questo, ad assorbire le parole d'ordine ideologiche.

Questa ricostruzione, inoltre, ci consente, attraverso il quadro diacronico tracciato, di scorgere come, senza soluzione di continuità, la cultura civile e politica italiana abbia, con poche eccezioni, un rapporto difficile, e spesso ambiguo, con il complesso ed articolato problema dell'emigrazione (prima, soprattutto, esterna e, più tardi, anche inter-

na), nel quale confluiscono aspetti economici e sociali, visione del possibile sviluppo civile e produttivo del Paese, questioni aperte dal processo di unificazione di regioni tra loro strutturalmente diverse e mai affrontate con decisione dai vari governi del Regno e, purtroppo, anche della Repubblica.

Infine, sia pure implicitamente, emerge come l'uso strumentale e ideologico del flusso migratorio dall'Italia prima verso le Americhe (dagli USA all'Argentina) e, in tempi più recenti, verso paesi europei, come la Germania, la Svizzera, il Belgio, sia in stretta relazione con il livello di alfabetizzazione, come ho già ricordato, e con il rispetto dell'obbligo scolastico, espressione concreta del diritto allo studio e garanzia dei diritti di cittadinanza. In altri termini, l'uso ideologico e strumentale del fenomeno è inversamente proporzionale al grado di diffusione della cultura tra la popolazione. E trova, come nota Luatti (p. 241), un punto d'appoggio nelle normative ministeriali, da un lato, e nel mercato editoriale, dall'altro.

Come già per i libri di testo, anche nel caso delle letture extra-scolastiche, che fino a non troppi decenni fa, erano dominate da istanze moralistiche e conformatrici, possiamo ritrovare caratteri analoghi ed una storia per molti versi simile. Vale a dire che le narrazioni delle scelte e della vita dei migranti nostrani passano attraverso tre fasi.

Nella prima fase, che va dal periodo immediatamente post-unitario e fino allo scoppio della Grande Guerra, il migrante è descritto come un fannullone alla ricerca di facili guadagni o come un sempliciotto, di cui profittatori si fanno beffe allettandolo con prospettive mirabolanti: senza accontentarsi, come dovrebbe, della sua condizione sociale, avrà presto di che pentirsi. E a questo punto, la produzione letteraria costruisce una serie di *topoi ad hoc*: si va dal naufragio alla morte precoce, dalle truffe perpetrate da furfanti del nuovo Paese a sofferenze indicibili sul lavoro, senza alcuna remunerazione effettivamente sostanziosa, come ci si attendeva. Non resta che tornare al paesello natio, più straccioni di quando si è partiti. La guerra introduce una variabile in più: l'emigrante può decidere o di tornare ed arruolarsi o di restare lontano al sicuro nella sua nuova "patria". Così, oltre che fannullone, avido o allocco, l'emigrante si trasforma anche, se non torna in patria ad arruolarsi, in un traditore. La guerra, sull'onda del nazionalismo che l'ha preparata e sorretta, inaugura la doppia figura del migrante ora patriota ardente ora disertore, preparando la strada al nuovo modello migratorio, difeso ed incoraggiato dal regime mussoliniano: il migrante come testimone della grandezza del genio italico, che parte

per “colonizzare” il mondo alla parola salvifica del Duce e per testimoniare le virtù indomite degli italiani. Si tratta di una visione lunga un ventennio, corroborata dalle imprese coloniali e giustificatrice dell'imperialismo fascista. Poi, finalmente, il secondo dopoguerra, anche se gradatamente, dato il perdurare dei racconti per i ragazzi nella scuola, nelle offerte editoriali e nelle biblioteche scolastiche, richiama a maggiore realismo e ad analisi più obiettive.

Ma certo, sono sopraggiunti anche nuovi indirizzi politici, l'obbligo scolastico è più garantito e, da ultimo, la tragedia di Marcinelle o la vicenda dei bambini dei migranti, costretti in Svizzera alla clandestinità, ha aperto traumaticamente gli occhi di molti. Anche in questo caso, la figura e l'opera di Rodari (senza, tuttavia, dimenticare autori meno noti come Lino Monchieri – pp. 232-233 –) sono una sorta di spartiacque tra narrazioni viziate dall'ideologia ed intrise di patetismo e narrazioni realistiche, capaci sia di far avvicinare alla complessità (prima ricordata) del fenomeno migratorio sia di affrontare (quando le immigrazioni supereranno, in Italia, le emigrazioni e queste ultime cambieranno di segno alla luce della mobilità europea e delle collaborazioni internazionali, per lo più a livello scientifico) contingenze inedite e problemi altrettanto complessi. Ancora una volta, come nel passato, tuttavia, esse saranno facilmente in balia di visioni ideologiche, strutturalmente semplicistiche e semplificatrici, ma in grado di far emotivamente presa.

Luatti ricostruisce molto analiticamente, fase per fase, questo quadro diacronico, fornendo molti esempi della vasta (seppur spesso ripetitiva) produzione sull'argomento, articolando il suo discorso, dopo un'introduzione, in due parti: la prima, dal titolo “L'emigrazione nei libri e nei giornalini per ragazzi: 150 anni di storie e narrazioni”, si concentra sulla produzione italiana; la seconda, “Vissuta, evocata, tradita: l'emigrazione vista da vicino”, è dedicata ad autori italiani, come Collodi nipote, o stranieri, ma d'origine italiana, come Angelo Patri, che raccontano la loro personale esperienza di migranti. E tutto questo, senza trascurare racconti che, senza soluzione di continuità, dal ventennio al dopoguerra tentarono di “addomesticare” queste esperienze riconducendole sempre ad una dimensione sociale di conservazione o peggio. Completa il lavoro una rilettura di Pinocchio, interpretato come personaggio anticipatore dei sogni, delle conquiste e degli scorni degli emigranti ed un interessante apparato di illustrazioni dei volumi analizzati nel corso del lavoro, che vengono a completare le numerose figure di cui il lavoro è costellato: da un lato, esse documen-

tano quanto le tesi esposte narrativamente siano rinforzate da immagini emotivamente molto efficaci e, per l'altro, sottolineano l'interesse dell'autore per le illustrazioni in quanto tali, a prescindere dal testo che accompagnano e che sono, esse stesse, forme precise di narrazione.

La lettura di questo lavoro, che si fa apprezzare per la precisione dell'analisi, l'attenzione alle dinamiche sociali e civili alla base delle varie storie, tramite la ricca informazione che ci consegna, impone una doverosa considerazione circa la cosiddetta letteratura per l'infanzia e soprattutto circa la sua storia. Luatti apre questo libro alludendo alla letteratura per l'infanzia come ad una "cenerentola". Non possiamo non concordare, ricordando che la sua subalternità finisce nel momento in cui gli scrittori, come Rodari o Milani o la Murail, prendono coscienza del fatto che essi sono narratori a tutto tondo e non in ragione di un preciso *target* di lettori. Un lavoro come quello di Luatti ribadisce, sia pure implicitamente, una volta di più, se mai ce ne fosse bisogno, che la consapevolezza intellettuale e civile degli scrittori è maturata tardi e lentamente. Tutti gli autori che egli ci presenta e di cui lamenta, qua e là, sciatterie espressive, trame contorte e confuse, scarsa originalità, scegliendo il loro pubblico, lo costruiscono a loro misura con la mentalità non dell'educatore, che favorisce nel suo alunno slanci verso il futuro, curiosità e sogni, ma del precettore, il cui compito è guidare l'alunno a seguire un modello comportamentale sicuro e sperimentato, a non turbare la giovane mente con inutili speranze, nella difesa di un ordine sociale da non alterare. In questo modo, essi si sono condannati alla dimensione della paraletteratura ed hanno svilito il potenziale educativo che le storie portano *sempre* intrinsecamente e necessariamente con sé. Ciò che colpisce è semmai il fatto che anche scrittori famosi, come ad esempio Emilio De Marchi (pp. 56-59), messi dinanzi a lettori giovani, abbiano potuto tradire il loro compito e piegarsi ad una tradizione, che ha troppo a lungo immiserito sia loro stessi sia i loro lettori. **(Luciana Bellatalla)**

F. Lussana, *Cinema educatore. L'Istituto Luce dal fascismo alla Liberazione (1924-1945)*, Roma, Carocci, 2019, pp. 312, €31,00

L'archivio audiovisivo dell'Istituto Luce è uno dei più importanti giacimenti di pellicole cinematografiche e fotografie al mondo: un patrimonio inestimabile di milioni di immagini, a cui è indissolubilmente legata gran parte della storia italiana del XX secolo, in particolare

quella relativa al periodo fascista. Fu proprio Mussolini in persona ad intuire le potenzialità del cinema come mezzo di comunicazione di massa e a favorire la fondazione dell'ente, trasformando una piccola impresa privata attiva nell'ambito della cinematografia didattico-divulgativa in una delle colonne portanti della "fabbrica del consenso" del regime. Fino alla caduta definitiva del fascismo, gli operatori del Luce immortalarono con i loro strumenti di ripresa i grandi eventi della vita nazionale, dai successi del regime fino alle catastrofi della guerra, ma anche quei fenomeni reticolari che permettono allo storico di far luce sulle tensioni e i mutamenti profondi che attraversavano la società italiana dell'epoca.

A partire dalla ricostruzione della storia dell'Istituto Luce tra il 1924 e il 1945, il volume di Fiamma Lussana, docente di storia contemporanea all'Università di Sassari, offre un contributo originale alla storiografia sul fascismo e sulle politiche culturali da esso perseguite. Sebbene esistano già numerosi studi, anche recenti, sulla storia del Luce – si pensi ai lavori di Mino Argentieri, Giampaolo Benagozzi, Massimo Cardillo, Ernesto Guido Laura, Gabriele D'Autilia, Sergio Luzzatto o Daniela Calanca –, questa ricerca ha il merito di delineare un quadro interpretativo basato su un contesto ampio e meticolosamente ricostruito, che valorizza fonti per la maggior parte già conosciute confrontandole con documentazione inedita, proveniente dall'archivio privato del fondatore Luciano De Feo. Il risultato è un'analisi che privilegia la dimensione della storia istituzionale piuttosto che quella della storia sociale o culturale e che mira a collocare le vicende dell'ente in un complesso intreccio tra dinamiche politiche ed economiche, interne ed esterne allo Stato totalitario fascista, e tendenze transnazionali che caratterizzano la cinematografia nel periodo tra le due guerre mondiali.

Nella prima parte del volume, l'autrice ripercorre i primi passi del cinema documentario in Italia soffermandosi sulla produzione scientifico-divulgativa che sin dall'inizio del Novecento inizia a circolare accanto ai film a soggetto. Tra i primi a riconoscere il potenziale politico-culturale del mezzo cinematografico nell'immediato dopoguerra, il giornalista di formazione liberale e cosmopolita Luciano De Feo è l'assoluto protagonista della prima stagione dell'Istituto Nazionale Luce, filiazione diretta del Sindacato d'Istruzione Cinematografica fondato dallo stesso De Feo nel 1924. Guardando alle più importanti esperienze internazionali, la direzione di De Feo si caratterizza per il tentativo di considerare il cinema come "strumento nazionale e popo-

lare di divulgazione scientifica e come un servizio finalizzato alla crescita intellettuale e morale delle classi popolari” (p. 53), malgrado la forte ipoteca della propaganda governativa che sin dal principio orienta l’attività dell’ente nella direzione di una cinematografia *educativa*, che mira a fare dei cittadini dei perfetti fascisti.

La parte centrale della monografia è dedicata all’analisi di quest’ultima tendenza, che diventerà preponderante nel periodo a cavallo tra fine degli anni Venti e la seconda metà degli anni Trenta contestualmente all’avvento del cinema sonoro, ai cambiamenti irreversibili nell’ordinamento dello Stato fascista e, non ultima, alla sperimentazione di inedite forme di dirigismo economico nel campo dell’industria cinematografica. Uscito di scena De Feo, nominato nel 1928 presidente dell’Istituto Internazionale per la Cinematografia Educativa (su questo si veda il saggio del 1999 di Christel Taillibert, *L’Institut International du Cinéma Éducatif: regards sur le rôle du cinéma éducatif dans la politique internationale du fascisme italien*), e rafforzato il ruolo dello Stato nella *governance* dell’ente, la guida del Luce è affidata all’ex ras Alessandro Sardi che, come osserva l’autrice, concepisce la cinematografia educativa come mezzo per costruire “un modo di pensare e di agire” (pp. 70-71), in linea con i progetti di pedagogia totalitaria di massa perseguiti dal regime con sempre maggior vigore dopo il Concordato con la Santa Sede e la conquista plebiscitaria del Parlamento. Largo spazio è dedicato al ruolo dell’Istituto nel decennale della rivoluzione fascista, specie alla realizzazione della pellicola celebrativa *Camicia Nera* e agli scandali che vi ruotano attorno e che porteranno, assieme ad una situazione finanziaria già molto precaria, alla sostituzione di Sardi con Giacomo Paulucci di Calboli Barone nel 1933. Come sostiene Lussana, Paulucci di Calboli viene scelto per operare una profonda opera di risanamento economico e di riorganizzazione culturale, “non tanto per la sua fedeltà al fascismo, ma per le competenze da lui maturate nell’ambito della cinematografia educativa e della diplomazia internazionale” (p. 115), necessarie per estendere e consolidare la forza del regime dentro e fuori i confini nazionali. Rientrano in quest’ottica due processi che si dipanano per tutto il decennio e che sono ampiamente ricostruiti attraverso le carte conservate nel fondo Paulucci di Calboli dell’Archivio di Stato di Forlì-Cesena. In primo luogo, il coinvolgimento dell’Istituto Luce nei progetti di rilancio della cinematografia italiana, che porteranno la dirigenza dell’ente ad instaurare rapporti sempre più stretti con organismi statali per gestire la produzione, la distribuzione

e l'esercizio delle pellicole, ma anche a scontrarsi con la Direzione Generale per la Cinematografia di Luigi Freddi, fautore di un modello di cinema radicalmente opposto a quello di Paulucci di Calboli. In secondo luogo, la funzione assunta nelle politiche culturali perseguite dal fascismo a livello europeo e internazionale, come dimostra il ruolo giocato da Paulucci di Calboli (punto su cui insiste nel suo lavoro del 2016, *The Nazi-Fascist New Order for European Culture*, Benjamin G. Martin) nella Mostra del cinema di Venezia e nei rapporti tra questa e la Camera internazionale del film (*Internationale Filmkammer*), cifra di un progressivo allineamento tra l'Italia fascista e la Germania Nazista. Altra sezione significativa è quella relativa ai conflitti della seconda metà degli anni Trenta in Etiopia e in Spagna, fase che se da un lato segna l'irreggimentazione definitiva del sistema dei media sotto l'ombrello del Ministero della Stampa e della Propaganda, dall'altro testimonia un inedito sforzo di documentazione da parte dell'Istituto Luce, chiamato a "filmare con dovizia di dettagli la cronaca dei conflitti e realizzare al tempo stesso un repertorio cinedidattico che funzioni come esempio edificante della potenza civilizzatrice del fascismo per le future generazioni" (p. 153).

La parte conclusiva del volume, che copre gli anni del secondo conflitto mondiale, è incentrata più sul versante della produzione delle pellicole che sulla dialettica politico-culturale tra il Luce e le altre strutture dello Stato fascista. Questo perché, come osserva Lussana, con la sostituzione di Paulucci di Calboli l'Istituto Luce viene "a poco a poco esautorato dai centri di potere della cinematografia nazionale per assumere presto il compito, a volte ingrato e impervio, della documentazione fotocinematografica dai fronti di combattimento" (p. 212). Del resto, l'indebolimento del Luce era dovuto anche alla perdita del monopolio sul cinema documentario, sancito dalla fondazione dell'Industria Corti Metraggi Milano (INCOM) nel 1938.

A differenza delle sezioni precedenti, in questa parte sono analizzati il contenuto dei filmati e le vicende del personale tecnico-artistico, ricostruite attraverso l'utilizzo di fonti a stampa, specialmente riviste di cinema. In conclusione, subito prima di un'appendice fotografica curata da Patrizia Cacciani, Elisabetta Balduccelli e Monika Adelisa Ruga, la narrazione delle ultime vicende del Luce dal 25 luglio 1943 alla caduta della Repubblica sociale italiana, con la ricostituzione della "nuova Luce" sulla laguna di Venezia.

Il merito principale di questa monografia è quello di restituire al lettore la complessità dell'esperienza dell'Istituto Luce durante il Ven-

tennio, portando in superficie gli intrecci tra le istanze politiche ed economiche che condizionarono l'azione della dirigenza, nonché l'ampio ventaglio di campi in cui i suoi operatori e registi si trovarono ad operare. Sarebbe infatti quantomeno riduttivo derubricare l'attività dell'Istituto a mera cassa di risonanza delle istanze propagandistiche del regime come spesso è stato fatto, ignorando il resto della sua produzione per gran parte ancora da studiare. Basti pensare al cinema didattico e scientifico o a tutte quelle pellicole divulgative che permisero a milioni di spettatori di volgere lo sguardo oltre gli steccati del noto e del quotidiano per esplorare mondi nuovi, vicini e lontani. Come scrive Lussana, il Luce, in un contesto caratterizzato da una mobilità sociale estremamente ridotta, diede vita ad “un originale sistema di comunicazione nazionalpopolare”(p. 9), capace di ritrarre, spesso con straordinaria forza evocativa, luoghi e gruppi umani, contribuendo così a diffondere a livello di massa la percezione della società italiana come comunità geograficamente e culturalmente connotata ma anche di ciò che era “altro” da questa comunità.

La vocazione originaria dell'Istituto Luce, concepito da De Feo nella prima metà degli anni Venti, sembra insomma sopravvivere, per quanto in una posizione subalterna, durante tutta la parabola dell'ente, specialmente durante la presidenza Di Calboli, legato a De Feo da un forte rapporto d'amicizia e dalla comune appartenenza a quel *milieu* liberale tipico dell'Italia prefascista. **(Stefano Campagna)**

F. Pruneri (a cura di), *La scuola di Mazzini a Londra*, sezione monografica di “Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni educative”, 26/2019, pp. 60

Questo numero della rivista “Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni educative” offre un dossier monografico, particolarmente interessante. Infatti, se tutti, specialisti e non dell'opera mazziniana, concordano nel considerare l'educazione uno dei cardini del pensiero, della visione del mondo e delle proposte politiche di Mazzini, le vicende della scuola popolare per i figli degli immigrati italiani (e, a ben vedere, per gli emigrati italiani, a prescindere dall'età) sono rimaste a lungo marginali negli studi su tale opera, o sono state trattate con una certa superficialità o con scarsa cognizione dei documenti disponibili. E ciò fino ad anni recenti, quando sia i contributi generali di Salvo Mastellone sia il saggio di Michele Finelli, incentrato sulla storia della scuola di Hatton Garden, hanno impresso una svolta signifi-

cativa agli interessi degli studiosi.

Questo dossier parte da un convegno dell'Association for the Study of Modern Italy del 2015 sul tema "Educating Italy: Local, national and global perspectives", in cui un panel, coordinato da Marcella Sutcliffe, fu dedicato alla scuola mazziniana. Al panel parteciparono Rossella Bonfatti, Andrea del Cornò e Michele Finelli, che sono presenti in questa sezione monografica insieme a Nick Carter della Australian Catholic University, con l'intervento iniziale su *Mazzini and Education*.

Tale intervento dà le coordinate al dossier, perché non solo richiama il clima socio-culturale in cui si mosse l'esule Mazzini, ma tratteggia anche i caratteri di fondo della scuola e soprattutto nota che la "fedde" mazziniana nell'educazione si traduce nella richiesta di un'educazione per tutti, senza distinzione di censo e di classe, resa possibile da una scuola obbligatoria e gratuita e nell'affermazione categorica che questa scuola, in quanto "dovere della società nei confronti di tutti i suoi membri", non può che essere pubblica e garantita dallo Stato. Gli altri tre interventi si muovono su queste linee direttive, entrando più direttamente nel merito della vita della scuola, nel tentativo di approfondire aspetti e temi che Michele Finelli non aveva potuto approfondire (non essendo allora riuscito a reperire tutti i documenti necessari), vent'anni fa nel suo già ricordato saggio, *Il prezioso elemento. Giuseppe Mazzini e gli immigrati italiani nell'esperienza della scuola italiana di Londra*.

Innanzitutto, si affronta il tema della vita della scuola (spesso stentata) dopo il 1848, definitivamente fissando la sua chiusura al 1860 (M. Finelli, *Appunti sulla scuola italiana di Londra dopo il 1848*); in secondo luogo, Andrea Del Cornò (della London Library) analizza i giornali che accompagnarono, sia pure per pochi anni, l'esperimento educativo mazziniano, "Il Pellegrino" e "L'educatore", utili per comprendere sia l'approccio etico-politico impresso all'attività di insegnamento/apprendimento nella scuola, sia il tipo e la qualità dei contenuti d'insegnamento. Infine, Rossella Bonfatti ricostruisce la figura e l'operato di Filippo Pistrucchi, esule, patriota e poeta estemporaneo, che dal 1842 al 1848 fu insegnante e direttore della scuola londinese.

Nell'insieme questa sessantina di pagine presenta un quadro organico dell'attività della scuola (sia per quanto attiene le lezioni quotidiane sia per quanto attiene le lezioni domenicali, a cui in genere Mazzini contribuiva in prima persona); ricostruisce il clima di diffidenza da parte dei Cattolici e dei Protestanti nei confronti di

un'istituzione laica e considerata un covo di cospiratori e un luogo di preparazione alla guerriglia; mette in luce come Mazzini vada considerato più ispiratore che attivo operatore all'interno della scuola stessa; delinea il nesso tra istruzione e formazione non solo al patriottismo ma anche alla consapevolezza dell'appartenenza prima all'Italia e, quindi, all'umanità intera; insiste sulla qualità eminentemente politica dell'educazione mazziniana.

Non si può che apprezzare un quadro così organico, preciso nella ricostruzione e suggestivo di spunti per approfondire una ricerca su questo tema e su questi aspetti.

Infatti, innanzitutto, sono due gli spunti che dovremmo raccogliere: da un lato, i debiti di Mazzini nei confronti di educatori a lui precedenti o contemporanei e soprattutto inglesi, come lui pervasi da un'istanza di emancipazione sociale e politica, su cui Carter richiama l'attenzione; dall'altro, il fatto che la scuola di Londra diventò una "Scuola Madre" perché scuole simili si svilupparono in tutta l'Inghilterra, negli Stati Uniti, nell'America del Sud e, più tardi, anche in Italia, come attesta la scuola voluta a Roma per le fanciulle da Sara Nathan.

In secondo luogo, questo tema dovrebbe finalmente essere preso in considerazione anche dagli storici dell'educazione. Come questo dossier attesta, infatti, non solo con i suoi contributi, ma anche attraverso la ricchezza dei riferimenti bibliografici, tali storici non paiono attirati da questa vicenda, che non è e non può essere considerata secondaria né relativamente alla biografia intellettuale e politica del suo fondatore ed ispiratore né relativamente alla storia dell'educazione popolare: e ciò in senso lato, ossia sia per quanto riguarda l'alfabetizzazione strumentale, sia per quanto riguarda la formazione morale, politica e civile ed i suoi esiti nelle associazioni di mutuo soccorso e di fratellanza operaia ed artigiana.

Infine, una prospettiva di tipo storico-pedagogica contribuirebbe ad evidenziare quegli aspetti del congegno concettuale dell'educazione, che, certo inconsapevolmente, dato il suo coinvolgimento nella dimensione politica e civile dell'esistenza, Mazzini aveva almeno intuito quando aveva aperto la scuola di Londra: ossia i caratteri di pubblicità, di obbligatorietà, di universalità e di continuità che egli rivendica per l'educazione e per la scuola, senza dimenticare la concezione dell'educazione come "alimento dell'anima", che sola consente all'umanità che è in ciascuno (anche nei più umili) di sbocciare. (**Luciana Bellatalla**)

Spigolature bibliografiche

1. Didattica e pedagogia speciale

Batini Federico (a cura di), *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, Firenze, Giunti Scuola, 2021, pp. 160, €19,00

Bonazza Vincenzo, *Docimologia: un'introduzione*, Roma, Anicia, 2020, pp. 216, €22,00

Cocco Gian Carlo, *Time to Mind. Velocità ed efficacia dell'apprendimento: il nuovo vantaggio competitivo di imprese e individui*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 240, €20,00 (disponibile anche in E-book)

Cottini Lucio, *Didattica speciale per l'educatore socio-sanitario*, Roma, Carocci, 2021, pp. 212, €19,00

Cognini Edith, *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche, educative e pratiche didattiche*, Pisa, ETS, 2020, pp. 216, €19,00

Crepaldi Davide, *Neuropsicologia della lettura: un'introduzione per chi studia, per insegna o è solo curioso*, Roma, Carocci, 2020, pp. 116, €12,00

Fabiano Alessio, *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*, Roma, Anicia, 2020, pp. 224, €23,00

Lastrucci Emilio, *Insegnare a comprendere. Teoria, didattica e valutazione della comprensione del testo*, Roma, 4, 2019, pp. 448, €30,00

Prieto Martin Alfredo, *Flipped Learning. Applicare il metodo di Apprendimento Capovolto*, Roma, Anicia, 2021, pp. 232, €22,00

Scarpa Stefano, Zambianchi Elena, *En-attività della relazione educativa e costruzione di sé*, Roma, Tabedizioni, 2020, pp. 228, €15,00

Schianchi Matteo, *Disabilità e relazioni sociali. Temi e sfide per l'azione educativa*, Roma, Carocci, 2021, pp. 168, €18,00

Vertecchi Benedetto, *A distanza: insegnare e apprendere*, Roma,

Anicia, pp. 175, €21,00

Zoccolotti Pierluigi, *Disturbi specifici dell'apprendimento. Strumenti per la valutazione*, Roma, Carocci, 2021, pp. 516, €44,00

2. Educazione degli adulti

Benelli Caterina, *Raccontare la comunità. La funzione formativa della memoria sociale*, Milano, Unicopli, 2020, pp. 163, €16,00

Blezza Franco, *Il pedagista. Un professionista sociale e il suo esercizio*, Pisa, ETS, 2021, pp. 172, €16,00

Cappelletti Tarcisio, *Educazione continua: genitori educandi e figli educatori*, Pisa, ETS, 2020, pp. 172, €15,00

Di Sandro Elena, *Nonne, nonni e nipoti. Rapporti intergenerazionali e prospettive pedagogiche*, Pisa, ETS, 2020, pp. 266, €26,00

Galland Sylvie, *Quando i figli crescono e i genitori invecchiano. Costruire legami solidi e il giusto distacco tra genitori e figli adulti*, tr. it di Fabrizia Berera, Milano, Feltrinelli, 2020, pp. 144, €13,00

Ladogana Manuela, *Il tempo "scelto". Riflessioni sulla pedagogia della vecchiaia*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 118, €15,00 (disponibile anche in E-book)

Longato Fulvio, Cislaghi Alessandra (a cura di), *Pensieri migranti. Tra fraternità e ostilità*, Pisa, ETS, 2021, pp. 192, €19,00

Maltese Stefano, *Il lavoro educativo nei contesti di devianza giovanile*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2020, pp. 325, €24,00

Mignanelli Emily, *Non basta diventare grandi per essere adulti. Come smetterla di essere figli e prendere in mano la nostra vita*, Milano, Feltrinelli, pp. 144, €13,00

Monceri Flavia, *Mangio, dunque sono? Cibo, potere e interculturalità*, Pisa, ETS, 2021, pp. 132, €13,00

Pettinicchio Clotilde Maria, *L'educatore come uomo, professionista e attore sociale nell'epoca del welfare*, Padova, CLEUP, 2021, pp. 64, €12,00

Pezzano Teodora, Lupia Maria Rosalba, *Questioni pedagogico-educative e sviluppo sostenibile*, Roma, Anicia, 2020, pp. 256, €25,00

Pitti Ilaria, Tuorto Dario, *I giovani nella società contemporanea. Identità e trasformazioni*, Roma, Carocci, 2021, pp. 204, €19,00

Pozzobon Giulia, *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background immigratorio*, Roma, Carocci, 2020, pp. 160, €15,00

3. Educazione e narritività

Articoni Angela, Cagnolati Antonella (a cura di), *Le metamorfosi della fiaba*, Roma, Tabedizioni, 2020, pp. 364, €25,00

Bindi Valerio, Raffaelli Valerio, *Che cos'è un fumetto*, Roma, Carocci, 2021, pp. 144, €12,00

Brambilla Lisa, Rizzo Marialisa (a cura di), *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 226, €28,00

Criscuolo Vittorio, Martirano Maurizio (a cura di), *Gli scritti di una stagione. Libri e autori dell'età rivoluzionaria e napoleonica in Italia*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 272, €25,00 (disponibile anche in E-book)

Fierli Mario, *La tecnica tra utopide e distopie. Percorsi attraverso il tempo. Da Bacone alla fantascienza*, Pisa, ETS, 2021, pp. 128, €13,00

Forni Dalila, *Children's Literature across Media. Film and Theatre Adaptations of Roald Dahl's Charlie and the Chocolate Factory*, Pisa, ETS, 2020, pp. 208, €19,00

Grilli Giorgia (ed.), *Non-fiction Picturebooks. Sharing knowledge as an Aesthetic Experience*, Pisa, ETS, 2020, pp. 296, €35,00

La Rosa Viviana, *Profili d'infanzia. Bambini e bambine tra sperimentazioni educative, pratiche di orientamento, narrazioni all'alba del Novecento*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 266, €23,00

Lepri Chiara, *Di bugia in bugia. Tra le pagine di narrativa per bambini e ragazzi*, Pisa, Pacini, 2020, pp. 232, €14,00

Lussana Fiamma, *Cinema educatore. L'Istituto Luce dal fascismo alla Liberazione (1924-1945)*, Roma, Carocci, 2019, pp. 312, €31,00

Madrignani Carlo Alberto, *Verità e narrazioni. Per una storia materiale del romanzo in Italia*, a cura di Alessio Giannanti, Giuseppe Lo Castro, Antonio Resta, Pisa, ETS, 2020, pp. 496, €35,00

Piazzoni Irene, *Il Novecento dei libri. Una storia dell'editoria in Italia*, Roma, Carocci, 2021, pp. 512, €37,00

Piazzoni Irene, Polimeni Giuseppe (a cura di), *Il sorriso al potere. I Classici del ridere di Angelo Fortunato Formiggini (1913-1938)*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 224, €27,00 (disponibile anche in E-book)

Riva Elena, Bignamini Sofia, Julita Lisa, Turnani Laura, *Nuovi principi e principesse. Identità di genere in adolescenza e stereotipi di ruolo nei cartoni animati*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 224, € 30,00

Todaro Letterio (a cura di), *Gianni Rodari. Incontri e riflessioni a cento anni dalla nascita*, Roma, Anicia, 2020, pp. 416, €30,00

Trisciuzzi Maria Teresa (a cura di), *Sentieri tra i classici. Vecchie e nuove proposte della letteratura per l'infanzia e per i ragazzi*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2020, pp. 274, €25,00

4. La scuola

Aglieri Michele, *La formazione degli insegnanti e con gli insegnanti: contesti, scenari, percorsi e messaggi*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2020, pp. 148, €20,00

Alberti Alberto, *Quale scuola nel futuro?*, Roma, Anicia, 2021, pp. 73, €17,50

Avanzini A., *Resistere alla scuola (tra sogno e realtà)*, Roma, Anicia, 2021, pp. 256, €22,00

Baldacci Massimo, *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Roma, Carocci, 2020, pp. 192, € 21,00

Bandini Gianfranco, Betti Carmen, Massari Annalisa, *Progettare il cambiamento educativo. L'impegno di Marcello Trentanove tra comunità e territorio*, Roma, Anicia, 2020, pp. 177, €23,00

Bentolila Alain, *La scuola contro la barbarie*, tr. it., prefazione di Benedetto Vertecchi, Roma, Anicia, 2021, pp. 175, €22,00

Castoldi Mario, *Costruire il curriculum d'istituto*, Roma, Carocci, 2021, pp. 264, €24,00

Feola Vittoria (a cura di), *Early Modern Universities and the Science*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 260, € 33,00 (disponibile anche in E-book)

Fiore Brunella, *La relazione tra famiglia e scuola. Modelli organizzativi e politiche sociali*, Roma, Carocci, 2021, pp. 196, €21,00

Labriola Antonio, *Scritti di pedagogia e di politica scolastica 1876-1904*, a cura di N. Siciliani De Cumis e Elisa Medolla, Napoli, Bibliopolis, 2020, pp. 438, €50,00

Madoi Roberta (a cura di), *Tempo di ricostruzione. Il dopoguerra a Milano nei registri della scuola Stoppani (1945-1950)*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 250, €32,00 (disponibile anche in E-book)

Maraini Dacia, *La scuola ci salverà*, Milano, Solferino, 2021, pp. 186, €13,00

Rosso Paolo, *Le università nell'Italia medievale. Cultura, società e politica (secoli XII-XV)*, Roma, Carocci, 2021, pp. 348, €29,00

Rubinelli Sara, Diviani, Fiordelli Maddalena, *Pensiero critico e disinformazione. Un problema contemporaneo*, Roma, Carocci, 2020, pp. 172, €20,00

Soffiato Ruggero (a cura di), *Giovini di genio discolo e sedizioso. Criminalità e scolari dello Studio patavino nei secoli XVI e XVII*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 200, €25,00 (disponibile anche in E-book)

Zaninelli Linda Francesca, *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*, Roma, Carocci, 2021, pp. 176, €15,00

5. Pedagogia generale

Alagna Mirko, Mazzone Leonard, *superficialismo radicale. Soggetti, emancipazione e politica*, Pisa, ETS, 2021, pp. 136, €14,00

Bellatalla Luciana, Marescotti Elena (a cura di), *Tra Scienza e Storia dell'educazione. In dialogo con Giovanni Genovesi*, Roma, Anicia, 2021, pp. 155, €20,00

Boniolo Giovanni, *Il virus dell'idiozia*, Milano, Mimesis, 2021, pp. 92, €10,00

Callegari Carla (a cura di), *Gli studi comparativi in educazione. Approcci, modelli, ricerche*, Roma, Anicia, 2020, pp. 184, €21,00

Carlo Orefice, *Lo studio della cura educativa in un'ottica complessa*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 123, €16,00

Potestio Andrea, *L'alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Roma, Studium, 2020, pp. 215, €20,00

Prato Alessandro, *Retorica e comunicazione persuasiva. Le forme della manipolazione*, Pisa, ETS, 2021, pp. 136, €13,00

Todaro Letterio, *L'alba di un'era nuova. Teosofia ed educazione in Italia agli inizi del Novecento*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli Editore, 2020, pp. 290, €35,00

6. Politica

Anichini Alessandra, Giorgi Pamela, *Lo straniero di carta. Educare all'identità tra Otto e Novecento*, Roma, Tabedizioni, 2020, pp. 252, €20,00

Bernabè Marco, Marcolini Stefano, Rostello Alessandro, *Democrazia nunciativa. Un sistema solido per società liquide*, Roma, Aracne, 2020, pp. 60, €8,00

Carofiglio Gianrico, *Della gentilezza e del coraggio. Breviario di politica e altre cose*, Milano, Feltrinelli, 2020, pp.128, €14,00

Culicchia Giuseppe, *E finsero felici e contenti. Dizionario delle nostre ipocrisie*, Milano, Feltrinelli, 2020, pp. 240, €16,50

Imbruglia Girolamo, *Utopia. Una storia politica da Savonarola a Babeuf*, Roma, Carocci, 2021, pp. 204, €19,00

Tassinari Simonetta, *Il filosofo influencer. Togliersi i paraocchi e pensare con la propria testa*, Milano, Feltrinelli, 2020, pp. 256, €16,00

7. Storia dell'educazione

Cappa Carlo, Paesano Paola, Terracciano Pasquale (a cura di), *La singolarità europea. L'Umanesimo tra crisi e futuro*, Pisa, ETS, 2020, pp. 160, €16,00

Genovesi Giovanni, *Montaigne rivoluzionario pacifico. Rileggendo gli Essais sub specie educationis*, Roma, Anicia, 2021, pp. 315, €35,00

Lombardo Radice Giuseppe, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di Maria Volpicelli, Roma, Anicia, 2020, pp. 441, €30,00

Martineau Harriet, *La società in America*, a cura di Ginevra Conti Odorisio, Roma, Aracne, 2019, pp. 312, €18,00

Sanzo Alessandro, *Storia del Museo d'istruzione e di educazione*, Roma, Anicia, 2020, pp. 320, €28,00

8. Storia, Storia della scuola, delle istituzioni scolastiche e della politica scolastica

Banti Alberto Mario, *La democrazia dei followers. Neoliberismo e cultura di massa*, Roma-Bari, Laterza, 2020, pp. 118, €14,00

Berti Francesco, Focardi Filippo, Lomellini Valentine (a cura di), *L'Europa dei nazionalisti. Prospettive storiche*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 240, open access

Borcio Roberto, Pucciarelli Matteo (a cura di), *Volevamo cambiare il mondo. Storia di Avanguardia Operaia 1968-1977*, Milano, Mime-

sis, pp. 302, €20,00

Calvetto Silvano, *“Eravamo liberi in un paese devastato”. Formazione e assistenza ai reduci tra il 1945 ed il 1947*, Roma, Anicia, 2020, pp. 182, €21,00

D’Antonio Emanuele, *Il sangue di Giuditta. Antisemitismo e voci ebraiche nell’Italia di metà Ottocento*, Roma, Carocci, 2020, pp. 160, €18,00

Franchi Guglielmo, *Il profumo dell’Elicrisio. Emigrare con i miei nonni nell’America di fine Ottocento*, Lucca, Maria Pacini Fazzi, 2020, pp. 92, €12,00

Maraini Dacia, Valentini Chiara, *Il coraggio delle donne*, Bologna, il Mulino, 2020, pp. 168, €14,00 (disponibile anche in E-book)

Marzo Magno Alessandro, *L’inventore dei libri. Aldo Manuzio, Venezia e il suo tempo*, Roma-Bari, Laterza, 2020, pp. 224, €22,00

Montesi Barbara, *Fare l’Italia e disfare le famiglie. I Colocci Vespucci (1831-1867)*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 210, € 27,00 (disponibile anche in E-book)

Paolini Gabriele, *Fuori e dentro il Parlamento, Rappresentanza e lotta politica nell’Italia liberale*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 254, €32,00 (disponibile anche in E-book)

Rezzaghi Albany, *Sulla Zattera. Diario di vita quotidiana della Repubblica di Salò tra il 1943 e il 1945*, a cura di Silvia Rezzaghi e Giovanna Menicatti, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 160, € 23,00 (disponibile anche in E-book)

Sanna Guglielmo, *La Philanthropic Society. Lumi, beneficenza, riformatorio (1788-1799)*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 304, € 39,00 (disponibile anche in E-book)

Tosi Lia (a cura di), *Se fossi inchiostro. 1945 dall’Italia all’Albania lettere ai soldati redivivi*, Pisa, ETS, 2020, pp. 432, €30,00

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XIV, n. 14, Gennaio – Giugno 2021, pp. 191-192

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

Stefano Campagna è dottorando presso l'Università di Parma con un progetto dal titolo "Il cinema e i giovani nell'Italia fascista", e ricercatore presso l'Istituto Storico Grossetano della Resistenza e dell'Età Contemporanea (ISGREC). Tra i suoi interessi di ricerca, la storia sociale e culturale dei media nell'Italia contemporanea, la storia coloniale e postcoloniale, l'analisi dei rapporti tra media, storia ed educazione in una prospettiva transnazionale.

Pablo Celada Perandones è professore *titular* all'università di Burgos e si occupa di storia dell'educazione e della scuola. 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; *Las Colonias Escolares, un proyecto ampliamente compartido: las colonias escolares en León*, in *El tiempo de las colonias: 125 aniversario de la Junta de Colonias Escolares de la Universidad de Oviedo* (Servicio de Publicaciones), 2020, pp. 121-144

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.

Nicola Siciliani de Cumis, già professore ordinario di Pedagogia generale nell'Università di Roma "La Sapienza", è autore di numerose ricerche sulla cultura filosofica, pedagogica e didattica dell'Ottocento

e del Novecento. I suoi interessi si sono divisi tra il pensiero educativo marxista, i problemi politici e socio-educativi del meridionalismo e la riflessione sulla didattica universitaria. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Buongiorno, università. Dal «giornale di bordo» d'un «referente d'Area»*. *Un questionario di questionari*, Chieti, Solfanelli Editore, 2018 e A. Labriola, *Scritti di pedagogia e di politica scolastica 1876-1904*, a cura di N. Siciliani De Cumis e Elisa Medolla, Napoli, Bibliopolis, 2020.

Letterio Todaro è professore associato presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di Catania. Ha conseguito l'abilitazione scientifica nazionale a docente di prima fascia. È socio della SPECIES e membro del Consiglio Direttivo della SPES. Tra i suoi interessi di ricerca: il tema della scientificità del sapere sull'educazione e la cultura del libro per l'infanzia. Fra le sue recenti pubblicazioni: *L'alba di una nuova era. Teosofia ed educazione in Italia all'inizio del Novecento*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2020, e L. Todaro (a cura di), *Gianni Rodari. Incontri e riflessioni a cento anni dalla nascita*, Roma, Anicia, 2020.