

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

2024

Gennaio – Aprile 2024

a. XVII - n. 21

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica

Dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611 – 2213 (online)

SOMMARIO

Anno XVII, n. 21, Gennaio – Aprile 2024

- *Carlo Alberto Biggini (1902-1945),
un fedelissimo del Duce, ma del tutto indipendente,*
di Giovanni Genovesi p. 5

- *1945-1975: una scuola perduta,*
di Marcella Bacigalupi, Piero Fossati p. 19

- *Bordiga e Gramsci di fronte al fascismo,*
di Vincenzo Orsomarso p. 37

- *La community come luogo educativo
e narrativo nella relazionalità digitale,*
di Angela Arsena p. 59

- Note**
*L'ultimo discorso di Matteotti:
un inno alla libertà,* di Giovanni Genovesi p. 73

- Finestra sulla storia e sull'educazione**
*- Il pensiero educativo di Antonio Genovesi
e l'avvio del processo risorgimentale,*
di Giovanni Genovesi p. 77

- Documenti**
*- Un invito alla rilettura:
R.R. Rusk, The Doctrines of the Great Educators,
Chapter XI, Froebel* p. 85

- *Report sulla scuola: strutture, territori, studenti,*
a cura di Angelo Luppi, p. 101

- Notizie, Recensioni e Segnalazioni** p. 113
Dal Ghetto alle Ardeatine e alla liberazione di Roma (G. Genovesi),
E. Baccini, *L'impero culturale di Napoleone in Italia. Stampa, teatro,
scuola secondo il modello francese* (L. Bellatalla), M. Franzinelli, *Il*

prigioniero di Salò. Mussolini e la tragedia italiana del 1943-1945 (G. Genovesi), B. Partouche, *La revisione internazionale dei testi scolastici di storia tra le due guerre mondiali. Il caso italiano e norvegese* (L. Bellatalla), L. Pepe, *Storie meravigliose di giovani greci* (L. Bellatalla), A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell'educazione artigiana* (G. Genovesi)

Spigolature bibliografiche p.133

Collaboratori p. 141

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, (direttore scientifico)
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 ef-
fettivo CD SPES), Simon Villani (Membro effettivo CD SPES), Ales-
sandra Avanzini (Membro collegio Probiviri SPES), Franco Giuntoli
(Membro collegio Probiviri SPES), Paolo Russo (Membro collegio
Probiviri SPES), Massimo Baioni - Università di Milano; Monica Gal-
fré - 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 Let-
tonia; 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

Avviso ai collaboratori

Gli Autori e le Autrici interessati a pubblicare su “SPES” sono invitati/e ad inviare non l’articolo già completo, ma la loro proposta via e-mail direttamente alla Direzione della Rivista (al seguente recapito: luciana.bellatalla@unife.it), allegando, in un unico file pdf: il titolo dell’articolo; un long abstract in lingua italiana (di circa 3000 battute); massimo cinque riferimenti bibliografici; un breve profilo biografico. Il Comitato di Redazione provvederà ad una valutazione e selezione delle proposte, comunicandone l’accettazione o la non accettazione. La proposta dovrà essere coerente con le tematiche di interesse della Rivista (Storia dell’educazione e della scuola, Politica scolastica, Storia sociale). In caso di accettazione, l’Autore/l’Autrice dovrà far pervenire l’articolo completo entro la data comunicata al momento dell’accettazione. La Rivista accoglie recensioni di volumi – preferibilmente pubblicati nell’ultimo triennio – di ambito pedagogico e/o storico (indicativamente di 8.000-10.000 battute, spazi inclusi).

La valutazione definitiva degli articoli è sottoposta a double-blind review.

Inoltre si precisa che gli articoli per “SPES” dovranno avere una lunghezza tra le 30.000 e le 45.000 battute per un totale di max 18 pagine (comprehensive di eventuali tabelle o immagini in formato jpg.). Si ricorda che il testo deve essere redatto con font Times New Roman corpo 12 su interlinea 14; le note con il medesimo font corpo 10 con interlinea singola; le citazioni non devono essere in formato APA; la pagina deve avere margini tra 3 (sx) e 15 (dx) e margine in alto ed in basso di 5. Eventuali tabelle o immagini devono essere in formato jpg. Infine, ogni articolo deve essere accompagnato da un abstract in italiano ed in inglese (max 600 battute ciascuno), da 5 parole chiave in italiano e in inglese e da un breve profilo bio-bibliografico dell’autore/autrice (max 600 battute). Si avvisa che, qualora questa modalità di editing non sia rispettata, il contributo non potrà essere pubblicato.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 21, gennaio – giugno 2024, pp. 5-18

Carlo Alberto Biggini (1902-1945), un fedelissimo del Duce, ma del tutto indipendente

Giovanni Genovesi

Carlo Alberto Biggini (1902-1945) fu l'ultimo Ministro dell'educazione della Repubblica di Salò. Fedelissimo del Duce, uomo giovane e di bella presenza, fu docente ordinario a Pisa. Constatando il clima oppressivo della Repubblica e lo scarso lavoro che gli richiedeva il suo ministero si occupò di un libriccino che si appellava all'educazione e agli uomini di scuola per preparare un piano antinazista. Se fosse stato letto da Hitler, sarebbe stata una sicura condanna a morte. Ma gli amici antifascisti congegnarono la cosa in modo che il documento intero arrivasse a Hitler quando questi non poteva fare più nulla.

Carlo Alberto Biggini (1902-1945) was the last minister of National Education in period of the Republic of Salò. He was very loyal to Mussolini, a young and handsome man, full professor at the University of Pisa. Conscious of the oppressive political situation in the Republic and poorly engaged in his Ministry affairs, he spent his time in writing a book, devoted to education and school world so to prepare an anti-Nazi plan. If Hitler had read it, he would have sentenced him to death. But his antifascist friends helped him, and the essay reached Hitler when he could no longer do anything.

Parole chiave: Biggini, educazione, scuola, Repubblica di Salò, piano antinazista

Keywords: Biggini, education, school, Social Republic of Salò, anti-Nazi project

1. *Brevi note sulla sua figura*¹

Non ho mai conosciuto Carlo Alberto Biggini (Sarzana 1902 - Milano 1945), due volte laureato a Genova in Giurisprudenza (1928) e in Scienze politiche (1930) e firmatario nel 1925 del *Manifesto degli intellettuali*

¹ Un interessante *Profilo di Carlo Alberto Biggini* è riportato, con allegato una foto del ministro, nel libro di Riccardo Lazzeri, *La scuola pubblica nella Repubblica Sociale Italiana*, Milano, GESP, 2002, pp. 211-219. Nel libro sono riportate anche varie pagine di Biggini e che riguardano Biggini. Tra queste *Un ricordo di Giovanni Gentile* e il testo *Agli educatori italiani*, ricavato dalla circolare ministeriale del 7 luglio 1944 sui *Valori tradizionali della scuola italiana*. La circolare non ha nulla di rivoluzionario, ma ha l'andamento di una lezione che, ripercorrendo i valori dei nostri da Dante a Carducci e D'Annunzio indica la "coscienza del fine eroico e del sentimento divino che è in noi e della meta che ci trascende...da cui dovrà sorgere, e sorgerà, un nuovo rinascimento" (*Op. cit.*, p.153).

fascisti, ma credo sia stato un buon cristiano non foss'altro perché accettò, sia pure riflettendo molto tra sé e sé, da quando il Duce, per ben due volte consecutive, tramite Alessandro Pavolini segretario del PFR, lo chiamò a sé nei momenti tra i più cruciali della vita di Mussolini per succedere a Giuseppe Bottai il 5 febbraio 1943 e poi all'inizio, il 23 settembre 1943, del periodo tremendo per la Repubblica di Salò, come ministro dell' Educazione Nazionale. E mantenne l'incarico fino al 25 aprile 1945.

La fedeltà al Duce e il consiglio insistente dello stesso Giovanni Gentile, alla fine, lo portarono ad accettare e a spostarsi dal suo ministero per evitare i frequenti e sempre improvvisi sopralluoghi dei militi SS per controlli su come impiegasse il suo tempo di lavoro.

Era un giovane intellettuale di bella presenza, ma questo non lo tranquillizzò affatto. Capì subito che i politici del governo fascista contavano poco o niente, a cominciare dallo stesso Mussolini, una pedina tra le altre, che per di più aveva dietro Rachele, la moglie, e Claretta, l'amante: entrambe non potevano non dargli fastidio e non costituirgli un ingombro e, almeno, la Petacci, fino alla morte.

Biggini agì da solo e trovò il modo di scrivere due libriccini tanto che, almeno per uno, cronologicamente l'ultimo, e scritto con cautela, Hitler cominciò a sospettare, chiedendosi dove mai andasse scrivere Carlo Alberto Biggini fuori del suo ministero, in un luogo in cui gli agenti SS non lo avevano mai trovato. E cosa mai scriveva da non parteciparlo neanche al suo capo? Si doveva essere accorto che il Duce era così sorvegliato anche tra le stesse lenzuola che doveva tacere ad ogni costo.

Per un po' ancora, il ministro del Duce si nascose in casa propria, ma ben presto pensò di nascondersi nella Basilica del Santo a Padova, introdotto da quegli amici della Resistenza che egli stesso aveva salvato e che l'aiutarono anche a posticipare la spedizione del documento a Hitler e ad andare all'ospedale a Milano verso il Ferragosto².

² Scrive nella sua *Autodifesa* nella Basilica del Santo nel mese di maggio 1945, ripresa da *Il memoriale di Padova* dello stesso maggio 1945, in R. Lazzeri, *Op. cit.*, p. 224: "Io...ho difesa (la scuola), giorno per giorno, ora per ora, in tutte le sue istituzioni e in tutti i suoi uomini, singolarmente e collettivamente considerati: ho impedito, con azione diretta ad assumermi tutte le responsabilità, ogni vendetta e ogni persecuzione da parte di fascisti o di tedeschi tutte le volte che ne sono venuto a conoscenza, che sono giunto in tempo, che l'ho saputo. Potrei citare innumerevoli casi di singoli docenti difesi, protetti e mantenuti in servizio. Per ragioni politiche non ho mai punito nessuno: e non si vorrà credere che fossi così ingenuo da non sapere che erano in ogni istituto i professori antifascisti e che esercitavano azione antifascista. Se uomini della

*7 – Carlo Alberto Biggini (1902-1945),
un fedelissimo del Duce, ma del tutto indipendente*

Sono queste cose che, come vedremo, portarono Biggini oltre il suo mandato di ministro dell’Educazione Nazionale. Al 19 novembre del 1945, quando morì, il conflitto era finito, restavano ancora degli strascichi della guerra civile e un paese da ricostruire.

Comunque, anche il suo capo era morto il 28 aprile a Giulino del Mezzegra, fucilato con la sua amante, Claretta Petacci.

Intanto, prima del 25 aprile 1945 il ministero dell’Educazione Nazionale era stato spostato su un binario morto della stazione di Padova e il ministro era già a Milano dove morì circa otto mesi dopo d’un cancro inguaribile al pancreas all’ospedale di San Camillo.

Il lavoro ministeriale non era tanto, come si può vedere da quanto ricaviamo dai documenti usciti dal ministero dell’Educazione Nazionale dai quali si evince che il ministro Biggini li firmasse finché poté restare nascosto nella Basilica sotto la cura dei frati.

Ma poi ritornò al ministero dal rifugio padovano. Lì lo sorprese la caduta del fascismo, perché protetto da alcuni antifascisti cui abbiamo accennato. Evidentemente, Biggini non era un fanatico come Alessandro Pavolini. Il suo piano di insurrezione non lo seppe mai neppure Mussolini e forse neanche Hitler, che s’ammazzò con una revolverata insieme alla moglie Eva Braun il 30 aprile 1945.

2. L’elenco dei documenti del Ministero dell’Educazione Nazionale

Ecco l’elenco dei documenti:

1943³

scuola sono stati arrestati, perseguitati, uccisi è sempre stato per azione delle varie polizie o per azione delle autorità locali: le distanze, le difficoltà di comunicazione, l’impossibilità di conoscere la sorta degli arrestati. Mi hanno spesso impedito di giungere in tempo, ma posso affermare di aver fatto sempre tutto quanto stava in me per difendere, proteggere e far ritornare alla famiglia e alla scuola costoro e di essermi recato appositamente in numerose città e località per singoli casi personali che non mi venivano segnalati dai provveditori agli studi”. Da segnalare che questi ricordi erano scritti sotto gli occhi di coloro che erano stati salvati e vale la pena di leggerli tutti.

³ Riporto dal testo già citato di R. Lazzeri quanto scritto alle pp. 39-40: “Radicalizzazione della scuola di ogni ordine e grado... Per tutto l’anno scolastico 1943/1944, Biggini lasciò tranquilla la Scuola, vessata da precedenti tentativi di riforma e per compensare il corpo insegnante delle enormi difficoltà dovute agli infiniti problemi di quei giorni fece aumentare gli stipendi al corpo insegnante di ogni ordine

1944

- **D. L. 20 gennaio 1944, n. 25:** espulsioni dei soggetti ebrei, già sancite con il R. D. L. 5 settembre 1938, n. 1390.

- **D. L. D. 23 gennaio, n. 38:** Ricostituzione dell'O.B. Ma l'organizzazione restò pressoché solo sulla carta.

- **O. M. 1 febbraio:** è fissata una sessione straordinaria di esami di maturità classica, scientifica, artistica e di abilitazione tecnica e magistrale per i giovani che fossero già alle armi, o stessero per essere chiamati, con inizio il 1° febbraio 1944.

- **O. M. 25 febbraio, n. 1229:** sulla difesa della continuità didattica, raccomandando che *“anche nelle attuali circostanze... la scuola trovi un suo assestamento... (perché) non si può consentire che venga turbata ulteriormente la continuità dell'insegnamento”*. Evidentemente le assenze degli insegnanti erano diventate molto preoccupanti.

- **O. M. 31 marzo:** su scrutini e esami. Si raccomanda agli insegnanti e ai commissari di ben operare ai fini della serietà e della dignità della scuola e, quindi, non indulgere a valutazioni influenzate dalla *“grave ora presente... perché da tale immeritata indulgenza deriverebbe un pauroso e progressivo abbassamento della cultura italiana”*.

- **O. M. 18 giugno 1944** modificò l'ordinamento degli studi medi richiamandosi alla legge Gentile. La scuola media veniva soppressa e sostituita da tre classi di ginnasio, dopo le quali si poteva accedere direttamente al liceo classico, scientifico, artistico e magistrale, tutti di cinque anni, eccetto quello magistrale. Particolarmente notevole l'introduzione di un corso di lingue straniere in tutte le classi del liceo classico

e grado... Resse con molta liberalità e tatto il Dicastero: volle la scuola pacificatrice delle coscienze e cementatrice della compagine sociale, impedendo qualsiasi pressione politica nell'ambiente scolastico, specie in quello universitario. Primo atto di rilevante significato politico compiuto da Biggini fu la conferma in carica di tutti i rettori che erano stati nominati dal governo Badoglio e precisamente dall'antifascista prof. Leonardo Severi”. Né il prof. Concetto Marchesi rettore a Padova né il fratello di Palmiro Togliatti, docente universitario a Genova, ebbero noie a causa della professione di fede politica. Sempre per l'anno scolastico 1943/1944 è indubbiamente interessante leggere la prima pagina della *“Relazione al Duce sull'anno scolastico 1943-1944”*, in R. Lazzeri, *Op. cit.*, p. 141: *“L'anno scolastico 1943-1944 si è iniziato, svolto e concluso in condizioni che si possono definire non soltanto difficili ma addirittura gravi. In molte provincie, o per i reiterati bombardamenti o per la vicinanza con le linee di combattimento, o per gli altri motivi ambientali tali condizioni si possono dire gravissime”*.

9 – Carlo Alberto Biggini (1902-1945),
un fedelissimo del Duce, ma del tutto indipendente

e la possibilità di accedere ai quattro licei provenendo anche dall'avviamento mediante un semplice esame integrativo. In tutti i licei, compreso l'artistico, che fino a quel momento ne era stato privo, sarebbe stato introdotto l'insegnamento della lingua latina.

- **C.M. del 7 luglio 1944**: sui “Valori tradizionali della scuola italiana” divenuta poi, ai primi di aprile 1945, *Agli educatori italiani* (vedi).

- **G. U. Bando del 19 luglio, n. 167**: è indetta una sessione di esame all'insegnamento negli istituti dell'ordine medio e secondario.

- **D. I. 14 agosto, n. 742**: linee di riforma della secondaria.

- **D. I. 7 settembre, n. 743**: ancora sulle linee di riforma della secondaria. Restarono entrambi inapplicati.

- **C. M. 28 ottobre, n. 29**: richiesta di maggiore impegno dei docenti che si trovano a lavorare con classi più numerose data l'alta presenza di sfollati, e appello al volontariato.

- **C. M. 16 dicembre, n. 1230**: si invitano i maestri a raccogliere gli alunni “*a gruppi in determinati luoghi o nella casa dello stesso maestro al fine di intrattenerli educativamente... Potranno così le famiglie, soprattutto le più umili e le più colpite dalle attuali dolorose circostanze, sentire ancora una volta che la scuola non esaurisce il suo mandato tra le pareti di un'aula e sui libri, ma è realmente, per devozione sincera e profonda e per affettuosa, assidua sollecitudine degli educatori, il cuore sensibile e pronto della Patria*”. Si vuole autoconvincersi e far credere – due compiti veramente improbi – che la scuola, sia pure disastrosa, ha fatto ciò che doveva.

- **21 febbraio 1945**: ebbe inizio all'Università di Milano la “Grande riforma” Biggini dell'ordine universitario” che ovviamente non ebbe seguito.

- **Ai primi di aprile 1945**: *Agli educatori italiani*, Casa Editrice Perinetti e Casoni di Milano⁴.

- **O. M. 5 aprile 1945**: avvertendo la fine imminente, al punto che si teme che “*la presente ordinanza non potrà probabilmente giungere in tutte le province della Repubblica*”, si cerca di fare una sorta di bilancio della scuola che, “*dovunque e comunque ha potuto, ha esercitato la sua benefica missione, ha mantenuto i contatti con gli alunni, li ha*

⁴ La data è stata ricavata dall'*Autodifesa di Carlo Alberto Biggini* da “Il memoriale di Padova”, in R. Lazzeri, *Op. cit.*, p. 223.

raccolti nelle ore più diverse con orari spesso limitati, in locali di fortuna e tra difficoltà di ogni genere e li ha incitati a sperare e a credere sempre nei destini della Patria”⁵.

3. *I due libriccini ritenuti di riappacificazione circa la guerra civile*

Questo è l’ultimo documento, dopo che lo ha scritto come un addio: secondo alcuni⁶ questo breve lavoro, insieme ad altri due libriccini, uno intitolato *Agli educatori italiani* che era la Circolare Ministeriale del 7 luglio 1944, e l’altro *Agli uomini di scuola* (edito dal Ministero dell’Educazione Nazionale, 1944 – XXII, di pp. 30) avrebbe avuto l’intento di una riappacificazione nazionale.

Io, fortunatamente, sono entrato in possesso del secondo libriccino, quello diretto *Agli uomini di scuola* del 1944 e ha tutt’altro tono di quello di un appello alla riappacificazione, ricordando gli insegnamenti alla pace della scuola del Duce, dimenticando la figura di Hitler, padrone assoluto della Repubblica di Salò.

È questo il libriccino di cui Hitler proibì la pubblicazione quando ebbe modo di informarsi dei contenuti integrali. Ma ormai era tardi per qualsiasi intervento contro Biggini.

Non so che fine abbia fatto il primo libriccino fino a quando non ne trovai una copia nel libro di Lazzeri⁷, ma del secondo lo so bene, visto che l’ho tra le mani e fortunatamente.

In effetti ne circolarono pochissime copie che furono distribuite agli amici nel dopoguerra, nel 1953, come è scritto nella dedica.

Nel mio caso l’amico in questione è il direttore Cirri di Marina di Pisa. Alla sua morte, la figlia regalò il libro del 1944 ad una nostra amica comune, Nella Sistoli Paoli, che me l’ha fatto consultare.

⁵ Cfr. D. Gabusi, *I bambini di Salò. Il ministro Biggini e la scuola elementare nella Rsi (1943-1945)*, Scholè, 3 settembre 2018.

⁶ Cfr. *Dizionario Biografico dell’Educazione 1800-2000*, voce Biggini Carlo Alberto, p.166, vol. I, a firma Piero Fossati, che scrive: ”Si possono...ricordare gli appelli alla pacificazione, l’insistenza sull’importanza dei temi etici dell’impegno e della responsabilità *Agli uomini di scuola* (1943) e *Agli educatori italiani* (1945)”. Ho citato il passo che riporta il testo impreciso nel nome e nella data nel *Dizionario biografico dell’Educazione 1800-2000*, a cura di G. Chiosso e R. Sani, Milano, Editrice bibliografica, 2013. E ho constatato il falso significato attribuito al testo *Agli uomini di scuola* (1943) che riporta anche una data errata. Insomma risulta chiaro che i due libri citati esistono ma è stato dato loro un significato diverso perché mai trovati.

⁷ In effetti, poi, ne ho trovato una copia nel libro di R. Lazzeri, cit., p. 149.

11 – *Carlo Alberto Biggini (1902-1945),
un fedelissimo del Duce, ma del tutto indipendente*

L'incipit del testo che ho in mano, richiamando “gli avvenimenti del luglio e del settembre del 1943, ripercuotendosi dalla Nazione nella Scuola ripropongono a tutti i docenti il problema della loro missione sul piano morale e politico, scientifico e sociale.

Da questo piano la scuola militante non può estraniarsi senza mortificare le proprie energie, riducendosi a un'anacronistica e vacua ripetizione di formule e schemi. La storia riplasma giorno per giorno criticamente la cultura e la vita, ma anche la vita riafferma i suoi diritti sulla storia, vivificandola e illuminandola a tratti più o meno intensi, e talvolta addirittura rovesciandone le posizioni e imponendo le revisioni più radicali e severe”⁸.

È questo un chiaro invito a “prendere le revisioni più radicali e severe”, che è quanto, evidentemente, aveva già fatto lui. Non è questo un inizio per una riappacificazione, specie fra coloro, che da antifascisti erano passati nelle file dei partigiani o aspettavano di farlo, visto che quanto aveva scelto lui era stato favorito dall'aver avuto a che fare personalmente con il Duce. E ciò specie la seconda volta, che si sarebbe conclusa con la fucilazione di Mussolini e il barbaro vilipendio del suo cadavere, appeso per i piedi insieme a quello di altri camerati, al distributore di piazzale Loreto a Milano⁹; ma per Biggini sarebbe stata considerata come la scelta tipica di uno dei fedelissimi di Mussolini, al pari di un qualsiasi Starace.

In effetti, certamente, tra i partigiani ci sarà stato un ascoltatore alla radio del testo letto nel febbraio del 1943 o chi, insegnante incuriosito di quanto avrebbe detto o scritto il nuovo ministro dell'Educazione Nazionale, magari, sarà incappato in alcuni passi che esaltano la patria. Ne vediamo alcuni passaggi che, probabilmente, non portò avanti per mancanza di memoria o di interesse.

4. La patria

“Solo la visione di una vita che trascenda la durata della nostra vita mortale, solo una profonda, intima educazione dei nostri doveri di fronte a Dio e alla Patria possono accendere nel cittadino un entusiasmo

⁸ Cfr. C. A. Biggini, *Agli uomini di scuola*, cit., p. 7. Sono costretto a citare lunghi passi, perché il libro in questione non si trova se non con grandissima difficoltà.

⁹ I camerati furono, oltre Benito Mussolini, Claretta Petacci, Nicola Bombacci, Alessandro Pavolini e Achille Starace.

che arrivi fino a morire per la Patria... L'uomo che al proprio sacrificio pone un limite e non intende rischiare oltre un certo punto, cesserà la resistenza appena vedrà minacciare quel punto a cui non vuole rinunciare. Ma chi non pone un limite, ma arrischia tutto, anche il suo supremo bene, la vita, resisterà fino all'ultimo e per poco che l'avversario si sia invece posto un limite, vincerà sicuramente... E poiché non esprimo a parole ciò che ognuno di voi ha nell'animo, ed il governo della scuola non è che un mezzo per giungere ad un mezzo più alto, cioè ad educare la nazione, voi dovete suscitare, per mezzo dell'educazione, in tutti i cuori italiani profondamente e indelebilmente il vero e onnipotente amore per la Patria, come elemento primo della nostra vita e come garanzia dell'eternità d'Italia.

I docenti che sentiranno questa passione saranno convinti. Chi non sentirà come voi, come me, non potrà essere convinto, ma sarà un maestro perduto per la scuola.

Lo spirito, e non la materia, dovrà essere lo stimolo della nostra opera educativa... Ma in questo campo una mezza educazione non vale quasi di più di nessuna educazione. Lascia il tempo che trova: bisogna impegnarsi senza riserve. Altrimenti meglio dichiarare subito chiaro e netto che non si vuole che la Patria sia difesa e salvata. E in tal caso ogni maestro deve sapere la responsabilità cui va incontro come educatore e come cittadino.

L'italiano, di fronte alla grande prova cui l'ha sottoposto l'attuale guerra, sembra sia diventato più egoista, più insensibile ad ogni nobile slancio patriottico o solo più incapace di azione che non sia il 'particolare'. Ecco perché occorre una forte educazione, una decisa e illuminata opera educatrice"¹⁰.

Ma non ci sarebbe posto per un riappacificazione se si escludessero una pace e una vittoria diversa, ossia che l'altro con cui riappacificarci si fosse rinsavito nella sua consapevolezza e fosse ridiventato fascista come il ministro dell'Educazione Nazionale. La riappacificazione non ha niente a che vedere con il rinverdire le cose in comune mutate dai ragazzi grazie alla loro cultura nella scuola fascista.

I tempi sono cambiati, la storia ha avuto altri valori che non più quelli insegnati nella scuola di Mussolini, Dio, scuola e famiglia, ma è la liberazione dall'occupazione nazifascista che rende l'Italia divisa e schiava.

¹⁰ C. A. Biggini, *Op. cit.*, pp. 10-16, *passim*.

13 – Carlo Alberto Biggini (1902-1945),
un fedelissimo del Duce, ma del tutto indipendente

Gli avversari che il ministro Biggini ha davanti non sono vecchi compagni di scuola, ma partigiani, che i tedeschi e i fascisti e le bande di falsi poliziotti chiamavano *Banditen*.

La soldataglia tedesca, in specie dall'8 settembre 1943 al 4 marzo 1944, ha fatto il cattivo tempo da Roma in su, senza una vera e propria effettiva sorveglianza, in particolare le SS di via Tasso che occuparono la Capitale senza colpo ferire per l'accordo con i Savoia che intendevano, come fecero, scappare a Brindisi.

Intanto i tedeschi, arrivati nella Repubblica di Salò, hanno fatto qualsiasi sopercheria come la requisizione dei macchinari dell'industria genovese e le opere d'arte famose della Pinacoteca di Brera di Milano. Mentre, "al crollo del regime, grazie alla protezione di alcuni esponenti della Resistenza, il Biggini poté rifugiarsi nella Basilica e di lì, malato, all'ospedale della città"¹¹.

Ma così ho trovato quanto scritto sull'Enciclopedia Treccani: "Alla fine di aprile la liberazione sorprese il Biggini a Padova, sede del suo ministero, dove, anche per la protezione degli autorevoli antifascisti che aveva contribuito a salvare, riuscì a superare la fase più critica. Minato da un male inguaribile, dovette però rifugiarsi, sotto il falso nome di professor De Carli, presso la clinica San Camillo di Milano, dove morì il 19 novembre 1945"¹².

Tuttavia, Biggini, prima che avvenisse tutto questo, aveva scritto il suo libriccino, ricordando "che in questo momento, la pace, il riposo, l'ordine, la vita tranquilla e serena, non piovono dal cielo, ma nasceranno dalla nostra volontà, se con la lotta, la fatica, il sacrificio riusciremo a salvare la Patria nostra e con la Patria la nostra esistenza.

L'incomprensione e l'inerzia spiegano, insieme al tradimento, molte cose: spiegano ciò che è accaduto. E gli uomini finché saranno nell'errore non potranno che errare: gioverà soltanto una completa trasformazione del carattere, una mentalità illuminata, una coscienza dei propri doveri, il senso di una missione da compiere"¹³.

¹¹ P. Fossati, *Op. cit.*, p. 167. L'ospedale non era quello di Padova, ma di Milano.

¹² *Enciclopedia Treccani*, in www.treccani.it > enciclopedia, ultima consultazione in data 3 ottobre 2023.

¹³ C. A. Biggini, *Op. cit.*, pp. 18-19.

5. È questa l'ora

È questa l'ora in cui si deve propagare e diffondere un'unica fiamma divampante nel pensiero patriottico. Ogni Italiano che ancora si ritenga membro della Nazione, nutra di essa un alto concetto, in essa spera, per essa ardisca, soffra e sopporti, deve uscire finalmente dalla sua incerta fede. Deve saper chiaro se sogna, vaneggia o ragiona: deve proseguire per la sua via, per la via dei nostri padri, con salda risoluzione, con sicura e lieta coscienza, una altissima fede o deve rinunciare ad avere una Patria a voi, non solo come a singoli individui, ma come ai maestri, ai docenti, agli uomini di cultura, ai rappresentanti più alti del pensiero nazionale, si rivolge.

Se molti o pochi italiani lasceranno (sic!) che l'appello della nazione passi su di loro, nessuno più farà assegnamento su di loro. Ciascuno prenda una risoluzione irrevocabile: ciascuno prenda questa risoluzione in se stesso, per stesso, come se fosse solo al mondo e dovesse fare tutto da sé. Se molti individui penseranno a questo modo, presto avremo un grande tutto, fuso in un'unica forza compatta. Se invece escludendo se stesso, spera nell'azione degli altri e lascia che facciano gli altri, sappia che questi 'altri' non esistono e tutti rimarranno al punto di prima.

Non rispondete: 'Lasciateci pensare ancora un po', lasciateci dormire ancora un po' dormire e sognare e il miglioramento verrà da sé', Esso non verrà mai da sé.

Chi avendo indugiato ieri non riesce a volere neanche oggi, sia pur certo che domani vorrà ancora meno.

Ogni indugio ci rende più inerti e cullandoci ci abitua maggiormente alla nostra miseria.

Oggi non basta un vago proponimento, quel rassegnarci imbelle nell'attesa di diventar migliori.

Oggi si richiede una risoluzione che sia in pari tempo vita e pensiero, vita immediata, azione che duri e si svolga senza esitare e intiepidirsi mai, finché non sia stata raggiunta la mèta.

...Oggi è vero, siamo deboli e sfibrati, ma in compenso, come ancora mai in passato, ci si rende facile orientarci in modo chiaro e sereno.

Siamo stati sottoposti ad una prova, sono precipitate nel nulla le riserve mentali, gli inganni ed i meschini miraggi pseudo-filosofici....

A noi come a nessuna generazione in passato, è dato di fare come non accaduto ciò che accadde e di cancellare dagli annali della Patria nostra questo disonorevole intermezzo.

15 – Carlo Alberto Biggini (1902-1945),
un fedelissimo del Duce, ma del tutto indipendente

Se persevereremo nella nostra ignavia e stoltezza tosto ci attendemmo i mali della servitù: privazioni, umiliazioni, lo scherno e la prepotenza dell'oppressore. Se invece opereremo virilmente, potremo vedere ancora fiorire intorno a noi una generazione che garantirà agli italiani gloriosa memoria....

6. *Lottare, lottare, Giuseppe Mazzini e il giallo del libriccino*

Gli anni di abbondanza e quelli di carestia dipendono da forze a noi sconosciute, ma le epoche umane, come i rapporti umani, sono gli uomini che li foggiano. ...Tutte le età, tutti i saggi e i giusti che respirarono su questa terra, tutti i loro pensieri ed i loro presentimenti di una più grande Italia, ci circondano e innalzano a noi la loro supplica, di lottare, di lottare per salvare l'onore e l'esistenza, per garantire una Patria potente”¹⁴.

“ ... Giuseppe Mazzini, profeta e maestro dell'opera presente, che deve segnare l'inizio della riforma del costume degli italiani sia sempre in cima le pensiero dell'educatore, specialmente se questi professa discipline storiche e morali; e additando ai nostri giovani, prima d'ogni pretesa di diritto, la libera via del dovere e della virtù, avvalorò l'ammaestramento fondamentale che non dà vera conquista e possesso senza educazione politica, civile e sociale. Egli va collocato nello svolgimento storico e tocca il culmine della tradizione repubblicana italiana, grande e potentissima nell'antichità romana... L'apostolato di Giuseppe Mazzini sia di monito e incoraggiamento a quanti giovani anelano a una vita non ignava né codarda, e trovi, nella lettura dei 'Doveri dell'uomo' e dei più importanti scritti politici suoi, l'accento più appropriato per scendere come norma benefica e restauratrice della personalità umana e della società, nel cuore dei discepoli. Il popolo italiano è un grande popolo che, scosso un sonno doloroso, sta riaprendo gli occhi. Si risveglia, ricordandosi del suo genio come di un sogno divino”¹⁵.

7. *Verso la conclusione*

Come si è visto questo scritto di Carlo Alberto Biggini, non è certo un lavoro di riappacificazione ma un vero e proprio incitamento a

¹⁴ C. A. Biggini, *Op. cit.*, pp. 23, *passim*.

¹⁵ *Ibidem*, p. 30.

prendere le armi e formare dei gruppi partigiani – anche se mai viene utilizzato il termine, il significato è chiaro – ch  ci voleva un gran coraggio per scrivere queste idee nel febbraio 1944 e per averle diffuse gi  un anno prima via radio.

In effetti, gi  un anno prima la situazione era completamente diversa, sebbene le cose sembrassero non precipitare anche se gli Alleati, aiutati dalla mafia, erano nel luglio gi  sbarcati in Sicilia.

Ma non c'era stato ancora il Gran Consiglio del Fascismo del 25 luglio, in cui Biggini non aveva votato l'ordine Grandi; nel febbraio Mussolini era effettivamente il capo del governo e non era, come nel febbraio 1944. Infatti, a questa data, Mussolini, bench  il 23 settembre 1943 fosse stato posto a capo della repubblica di Sal , di fatto era alla guida di un governo fantoccio del tutto comandato da Hitler, che veniva informato, praticamente, in tempo reale dei movimenti di Mussolini e dei suoi ministri come tutti fossero suoi prigionieri¹⁶.

Quindi il discorso agli uomini di scuola era stato, forse, letto e conosciuto prima che fosse stampato e ne venisse proibita la distribuzione come fosse un vero atto sovversivo e passibile di pena di morte.

Perch  questo non avvenne? Posso fare solo supposizioni di fronte a questa domanda; e la pi  importante   la seguente. Perch  lo scritto del 1944 non era stato finito e quindi era stato stampato senza le pagine da 19 in poi?

Il gruppo, composto da antifascisti che erano stati salvati da Biggini e che avevano occupato dai primi di aprile il ministero proprio quando l'ingenuo ministro che fino all'ultimo non aveva intuito ci  che stava accadendo, aveva sospeso la stampa del documento; esso infatti non porta la data interna di seguito alla tipografia, in modo che Hitler ne potesse venire a conoscenza il pi  tardi possibile s  da non trovare pi  il ministro al suo posto.

Gli amici della Resistenza l'avevano portato alla Basilica del Santo, come sappiamo, dove rimase nascosto fino a quando poterono stampare prima il documento scorciato, quello pi  innocuo sulla pace.

Poi fu stampato il documento intero con la data giusta del 1944; fu spedito a Hitler quasi come un feroce scherzo visto che non doveva essere stampato, essendone stata proibita la pubblicazione dallo stesso Hitler in quella data, del 1944, perch  troppo pacifista grazie alla scuola del Duce. Quando gli fu detto il contenuto del libro intero con data del

¹⁶ Cfr. M. Franzinelli, *il Prigioniero di Sal . Mussolini e la tragedia italiana del 1943- 1945*, Milano, Corriere della sera – Mondadori, 2023.

17 – *Carlo Alberto Biggini (1902-1945),
un fedelissimo del Duce, ma del tutto indipendente*

1944, Hitler avrà pensato di proibirne la stampa un anno dopo e di stroncare con la morte il ministro dell'Educazione Nazionale dal quale si sentì ancora una volta tradito o preso in giro con una doppia beffa, il libretto scorciato e il libretto in versione untegrale. Ma forse avrà avuto da pensare a sbrigare il matrimonio e alla morte sua e di sua moglie appena sposata. Hitler era ormai morto bruciato da più di quattro mesi e gli amici ebbero tutto il tempo di trasportare il ministro dell'Educazione Nazionale a Milano all'ospedale San Camillo dove, ricoverato con il nome del professor De Carli, non fu possibile curarlo del suo male inguaribile che lo portò a morire il 19 novembre 1945.

8. *Conclusion*

Il documento di Biggini, nella sua intrezza, sembra proprio scritto per ingannare chi lo legge, visto che delle trenta pagine che lo compongono, le prime sedici si dilungano sul valore della Patria come per far intendere che parlasse a vecchi compagni di scuola.

Da pagina 19 comincia il deciso e duro invito alla lotta per la quale non c'è più tempo di aspettare. Rivolgiamo l'invito a tutti gli italiani "che ancora si ritengano membri della nazione"¹⁷.

Il documento prosegue con fermezza, senza se e senza ma, per dare fine a uno Stato che non c'è come italiano, che non è parte della nostra nazione e, prima o poi, avrebbe portato a termine il suo scopo: la scomparsa del finto capo del governo.

No, a Hitler, uomo pazzo ma di una raffinata intelligenza demoniaca, interessa che il Duce figuri come un dolce amico ché, legato a lui ormai dal 31 gennaio 1933, lo considera come un talismano per terminare la sua infernale avventura, ammazzare il numero maggiore di ebrei possibile.

Hitler vuole aspettare la bomba atomica, l'arma che gli permetterà di vincere la guerra e essere padrone del mondo. Purtroppo, gli mancano quegli scienziati ebrei, sfuggiti dalla sua perversa megalomania omicida antisemita. Per questo Biggini ritiene d'agire, chiamando tutto un popolo italiano a infrangere l'illusione infernale di Hitler, battuto anche da Mazzini.

¹⁷ Cfr. C. A. Biggini, *Op. cit.*, p. 19.

Dall'offerta del corpo, Biggini, che ormai a detta degli stessi medici non aveva più di sette o otto mesi di vita, sarà ripagato dalla distruzione del diabolico impero nazista e dalla liberazione della nostra amata Italia che in questo caso potrà approfittare di una vera riappacificazione per evitare una catena di vendette troppo spesso mascherate da guerra civile.

È questo il caso di un documento, di cui si conosce l'esistenza, ma che non è stato trovato. Una volta riapparso e letto attentamente può cambiare la memoria di un personaggio che è tutt'altro da quanto creduto: fedelissimo a Mussolini, ma non fino ad asservirsi a Hitler.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 21, gennaio – aprile 2024, pp. 19-36

1945-1975: una scuola perduta

Marcella Bacigalupi, Piero Fossati

Le elezioni degli Organi Collegiali 1975-77 rappresentarono la sfida per aprire la scuola alla società e per darle una struttura meno verticistica. All'iniziale successo della partecipazione dei genitori seguì la delusione, confermata dalle successive elezioni per i Distretti scolastici. Un modello di scuola democratica, aperta alla società era stato realizzato all'indomani della guerra con i Convitti della Rinascita. Il clima della guerra fredda fece naufragare il progetto.

The elections of the Collegiate Organs 1975-77 represented the challenge to open the school to society and to give it a less top-down structure. The initial success of parental participation was followed by disappointment confirmed by the subsequent elections for the schools district. A model of a democratic school, open to society was created in the aftermath of the War with the Convitti della Rinascita. The Cold War climate wrecked the project.

Parole chiave: organi collegiali, partecipazione, democratizzazione, distretto, convitti

Keywords: collegiate bodies, participation, democratization, district, boarding schools

1. 1975: Organi Collegiali. Speranze di una scuola nuova

L'ambiziosa operazione degli Organi Collegiali della scuola con la prima scadenza elettorale tra il 1974/75 (Consigli di Circolo e di Istituto) e il 1977 (Consigli di Distretto e Provinciali) si collocava in una stagione di rapide trasformazioni: mobilitazioni di massa, come per il referendum sul divorzio, persistenti echi del Sessantotto studentesco, successi del Sessantanove operaio con le 150 ore, avevano dato alla scuola una insolita visibilità. Sembrava l'occasione per rompere l'isolamento di un'istituzione avvertita come "corpo separato", dandole una struttura meno autoritaria e più aperta alle istanze sociali, obiettivi riassumibili in due fortunate parole: "democratizzazione" e "partecipazione". "Partecipare diventava quasi un sinonimo, o una componente, del cambiare; o forse una condizione dell'effettività del cam-

biamento”¹. Attorno a queste due parole si giocò la credibilità degli Organi Collegiali.

In particolare l’appello alla partecipazione era rivolto ai genitori, categoria dai contorni sfumati, personaggi da sempre presenti nella scuola solo come rispettosi e ansiosi postulanti in attesa di una buona parola sui risultati scolastici dei loro figli. Promossi ad “utenti”, si trovarono di colpo in compagnia di dirigenti e docenti diffidenti, di personale non docente anonimo, di studenti di scuola superiore incerti sul partecipare o boicottare la scadenza elettorale. Le forze politiche e sindacali stavano in attesa di metter piede in un’istituzione fino ad allora refrattaria a loro interventi diretti.

I genitori, arrivati all’appuntamento elettorale carichi di proposte, di aspettative e di buona volontà, si sentivano orgogliosi protagonisti di un cambiamento epocale e, tratti in inganno da scarsa se non inesistente competenza a destreggiarsi nella giungla normativa, immaginavano di poter costruire la scuola del futuro in edifici con strutture da sogno. All’enfasi delle aspettative si contrapponeva il fronte di chi nella “riforma” vedeva solo un’operazione di marginale adeguamento di un sistema imbalsamato. Il composito universo dei critici comprendeva gruppetti nati dalla contestazione sessantottina, partiti e partitini e gran parte del mondo studentesco, tutti attivissimi a segnalare le loro ragioni con martellante diffusione di volantini. E proprio il volantino fu la cifra di lettura della campagna elettorale, contagiando anche formazioni politiche restie alle pratiche elettorali. A Genova comparvero volantini per propagandare il comizio missino del “Sen. Armando Plebe”: “No ai Decreti Malfatti”².

L’elevata partecipazione dei genitori alle votazioni, preannunciata dall’intenso lavoro di contatti e riunioni per la preparazione delle piattaforme elettorali, confermò il successo dell’operazione. Il fiorire di liste, quasi sempre nate attorno a persone già impegnate in organizzazioni sindacali, parrocchiali e di partito, finì per dare fisionomia politica alla maggior parte di esse: “Il processo di aggregazione intorno a questi leader ideologizzati ha portato in moltissimi casi alla costituzione di liste formalmente spontanee ma nei fatti politicamente e ideologicamente qualificate e definite”³.

¹ L. Sciolla, *Prefazione*, in E. Menduni, *La partecipazione assente*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1977, p. VIII.

² *No ai Decreti Malfatti*, cicl.inprp. Via XX Settembre 13 F.d.G. GE 28-1-75.

³ Censis Ricerca 1, *Scuola e partecipazione sociale. Il primo anno di applicazio-*

Il risveglio fu brusco e veloce: i genitori incontrarono subito un'organizzazione scolastica di cui conoscevano poco e si scoprirono impreparati a muoversi tra i meandri della burocrazia. La penna letteraria di Paolo Volponi diede colore alla generale delusione:

Oggi si discute parecchio di crisi di partecipazione e delle delusioni causate dalle difficoltà che il cittadino-genitore non è riuscito a superare quando si è presentato a scuola pieno di tanta buona volontà e di tante idee per migliorarla e si è trovato davanti impreparato i muri di gomma di infinite leggi e di innumerevoli regolamenti, e intricati poi dal fiorire continuo delle ordinanze per la loro applicazione⁴.

Le forze politiche, consapevoli dell'impreparazione dei genitori, cercarono di correre ai ripari: "Data l'importanza e l'urgenza della preparazione culturale dei genitori", sarebbe stato opportuno organizzare corsi "oppure seminari settimanali, incontri, dibattiti"⁵. E sul ghiotto argomento si buttarono le case editrici, sfornando manuali e libri utili a dare le competenze necessarie⁶. Nel solo 1975 "Riforma della scuola" ne schedava 22 di ogni tendenza politica o ideologica e l'elenco si gonfiò a dismisura nell'anno successivo⁷.

La lettura di qualche manuale non poteva tuttavia dare ai genitori le competenze per muoversi nel dedalo delle circolari e nelle oscurità del linguaggio burocratico. Se ne accorsero subito i tradizionali gestori dell'amministrazione scolastica che ebbero facile gioco a tenere al loro posto quel corpo alieno, sottolineandone le palesi incapacità con in-

ne dei decreti delegati, Roma, 1976, p. 132.

⁴ P. Volponi, *Introduzione*, in I. Di Martino, *Enciclopedia della gestione della scuola*, Milano, Teti Editore, 1977, p. 8.

⁵ M. D'Ippolito, *Associazioni e corsi dei genitori*, in L. Del Cornò, M. Di Rienzo, R. Maragliano, *Manuale degli eletti nei consigli scolastici*, Roma, Editori Riuniti, 1975, p. 81.

⁶ Aa.Vv., *La nuova scuola della partecipazione*, Milano, Vita e Pensiero; L. Corradini, *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*, Brescia, La Scuola; Aa.Vv., *Sui decreti delegati*, Milano, Emme; G. Marocco, *La democrazia a scuola*, Rimini-Firenze, Guaraldi; Aa.Vv., *La gestione democratica della scuola*, Firenze, La Nuova Italia; S. Valitutti, *Comunità educativa e organi collegiali*, Roma, Armando; Aa.Vv., *Una scuola di nuovo modello*, Roma, Edizioni della Voce; R. Rizzi, *La scuola dopo i decreti delegati*, Roma, Editori Riuniti; A. Ge, *I genitori nella scuola: alcuni problemi fondamentali*, Roma, 1974; Redazione di "Parva lex" *I decreti delegati*, Roma, Centro Editoriale Internazionale; A. Veronesi, *Il funzionamento degli organi collegiali*, Milano, Giuffrè.

⁷ E. Catarsi, *Libri e riviste per partecipare*, in "Riforma della scuola", a. 22, n. 12, dic. 1976, pp. 27-34.

terventi dal sapore paternalistico: così fu normale trovare tra i compiti, “e non dei meno importanti”, dei Consigli di Istituto e di Circolo, quello di organizzare “la preparazione e l’aggiornamento dei genitori”. I genitori sarebbero stati tenuti a balia perfino nei loro ruoli istituzionali: se non avessero indetto una loro assemblea almeno trimestralmente ci avrebbero pensato il Preside o i docenti⁸. Della delusione e del conseguente ripiegamento non fu difficile accorgersi: la mobilitazione “si era in gran parte fermata alla partecipazione al dibattito elettorale, e non è andata oltre, tranne situazioni isolate”⁹.

La gestione della scuola era rimasta nelle mani dei vertici rafforzata dai tempestivi interventi ministeriali per indirizzare o bloccare intenzioni sgradite: il Ministro non aveva perso tempo a inviare il modello di regolamento d’Istituto cui ispirarsi, operazione di orientamento, di inibizione e di persuasione per incerti e dubbiosi, e quanto alla pubblicità delle sedute dei Consigli, prassi di forte valore simbolico, l’apposita circolare l’aveva esclusa.

Cartina di tornasole della volontà di mantenere la struttura verticistica della scuola fu la bocciatura, già al momento della discussione sulla legge delega per i Decreti Delegati, dell’elettività di presidi e direttori, proposta di lontana origine su cui avevano convenuto tutti i partiti della Resistenza: “Al Preside funzionario dovrebbe essere sostituito un Preside docente, che fosse espressione della volontà del Consiglio dei Professori”¹⁰, scriveva già nel maggio 1944 “La voce della scuola”, bollettino dell’associazione italiana degli’insegnanti, e la richiesta era stata riproposta al Convegno del CLN della scuola media e elementare del 16 settembre 1945: “Nomina elettiva dei Presidi da parte del Collegio dei professori”¹¹.

Le forze politiche uscite dalla guerra, d’accordo sul mantenere la continuità amministrativa col Ventennio fascista, non vollero creare

⁸ *Regolamento del Consiglio d’Istituto di una scuola elementare genovese*, in M. Bacigalupi, C. Costantini, P. Fossati, F. Pivetta, *Scuola maestra e mamma, un’indagine sulla filosofia dei regolamenti scolastici*, Genova, Angelo Ghiron editore, 1978, pp. 73 e 71.

⁹ M. Gattullo, *I decreti delegati due anni dopo*, in “Scuola documenti” 10, Pistoia, sett. 1976, pp. 27, 28.

¹⁰ “La voce della scuola, bollettino dell’associazione italiana degli’insegnanti”, Anno I, n. 1, Roma, 20 maggio 1944, p. 2.

¹¹ Fondazione Gramsci, Archivi del Partito Comunista Italiano, Direzione Nord (1943-1945). 22. Comitato di Liberazione Nazionale Alta Italia (CLNAI). 4. (2 gennaio 1945, 19 novembre 1945), Busta 30. Documento 132/332 - Milano 10/8/1945 n. 5, p. 7.

cesure e accantonarono la proposta e, quando l'elettività dei presidi tornò ad essere discussa, i cattolici conservatori la respinsero seccamente: il direttore doveva essere il garante dell'istituzione e quindi slegato da "interessi personali ed egoistici"¹², tesi in parte condivisa dallo schieramento laico, timoroso che un direttore eletto potesse esser "preda fatale delle camarille locali"¹³. Nella discussione parlamentare del 30 giugno 1971 la democristiana Maria Badaloni ribadì la bocciatura: "L'elettività dei presidi avrebbe inevitabilmente significato fare della scuola il terreno di scontro delle lotte politiche, di fazione"¹⁴. E la DC rimase rigidamente ancorata agli argomenti della "politicizzazione selvaggia della scuola" e del rischio "dell'incentivo al clientelismo"¹⁵, giudizi destinati a condizionare pesantemente la nascita degli Organi Collegiali.

2. Difficoltà e delusioni

Le votazioni del 1974-75 furono un indubbio successo coinvolgendo più di venti milioni di genitori. C'erano però ombre: la presenza femminile, che era stata attiva e numerosa nella fase preelettorale, non ebbe uguale peso tra gli eletti nei Consigli di Istituto, come se le donne fossero "state emarginate a favore della componente maschile"¹⁶. La loro maggioritaria presenza nei Consigli di classe, organi più legati a rapporti con le famiglie, poteva suggerire il sospetto di una "tendenza dei padri a delegare alla madri i problemi educativi e quindi scolastici"¹⁷.

La composizione sociale degli eletti aveva deluso chi aveva sperato in una forte presenza operaia: questa categoria, assieme con lavoratori agricoli e braccianti, risultò piccola minoranza rispetto a professionisti, imprenditori, dirigenti col risultato di dare ai Consigli una fi-

¹² D. Tonelli, *Il convegno nazionale di Grottaferrata per ispettori e direttori didattici*, in "Pedagogia e vita", 4, 1964.

¹³ G. Cives, G. Santucci, A. Fabi, A. Pettini, M. Trentanove, V. Zangrilli, *Per la riforma della direzione didattica*, in "L'educatore italiano", 9, 1964.

¹⁴ Atti parlamentari 29565 Camera dei Deputati V legislatura- Discussioni- Seduta del 30 giugno 1971, p. 29575.

¹⁵ A. Cobalti, M. Dei, *Presidi e controllo sugli insegnanti: immagini di un rapporto problematico*, in "Inchiesta", Anno IX, n. 40, luglio-agosto 1979, p. 59.

¹⁶ Censis Ricerca 1, *Scuola e partecipazione sociale*, cit., p. 130.

¹⁷ G. Chiarante, *Un voto che fa riflettere*, in "Riforma della scuola", a. 23, n. 12 dicembre 1977, p. 3.

sionomia poco rappresentativa della realtà italiana. Il Pci dovette constatare come la minore partecipazione si fosse registrata “proprio fra le famiglie degli strati più popolari”, preoccupante segnale dei “ritardi e delle difficoltà per una più piena acquisizione dell’importanza del tema della scuola da parte del movimento operaio e popolare”¹⁸. La rinuncia a “far partecipare alle elezioni liste di genitori organizzate e patrocinata dalle confederazioni sindacali” non poteva non avere quest’esito e nella scuola “i genitori arrivarono proprio come genitori”¹⁹.

Fu evitata una politicizzazione eccessiva della campagna elettorale nociva al processo di avvicinamento tra le due maggiori forze politiche: nessun partito inoltre poteva esser certo degli esiti di una consultazione senza precedenti. La DC risentiva dell’attenuarsi della “capacità mobilitante della Chiesa pacelliana” e soffriva gli strascichi della sconfitta referendaria, ma in fondo poteva essere soddisfatta: “I DD recepiscono tutti le indicazioni tradizionali della dottrina sociale della Chiesa”²⁰. Naturalmente, programmi e liste elettorali non nascondevano l’ispirazione ideologica di ogni partito, rivendicata con minor cautela nei volantini.

Per il Pci l’appuntamento elettorale “sarebbe stato comunque un elemento di novità, di movimento, di rottura in una situazione – quella della scuola italiana – che per troppi anni si è andata degradando”²¹. Rottura sì, ma con prudenza: si trattava di un “primo passo” verso una vera riforma della scuola. “Può essere molto poco, può essere molto”: dipendeva da come le forze “esterne” avrebbero esercitato la loro pressione “sul funzionamento degli organi delegati e sulla loro attività”²². I risultati delle prime elezioni sembrarono confermare la politica di confronto e di avvicinamento con la DC. Non si risolveva tuttavia il contrasto di fondo della inconciliabilità tra il modello di riforma scolastica caro al Pci, aperto alle istanze sociali e quello auspicato dalla DC che vedeva nella famiglia il referente privilegiato della scuola:

¹⁸ *Ivi.*

¹⁹ C. Oliva, *Dieci anni di lotta degli insegnanti*, in “Quaderni piacentini”, Anno XVII, n. 65-66, febbraio 1978, p. 88.

²⁰ *Materiali veneti 3 Decreti Delegati: rapporto dal Veneto*, 5 novembre 1975, p. 43.

²¹ G. Chiarante, G. Napolitano, *La democrazia nella scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1974, p. 79.

²² G. Bini, *Verso la gestione sociale*, in “Riforma della scuola speciale” a. XIX, n. 11/1973, p. 11.

Non è un mistero per nessuno che il mondo cattolico italiano, nella sua quasi totalità non ha cessato di considerare la famiglia depositaria per ‘diritto naturale’ dell’educazione²³.

Nel 1977 si tennero le votazioni per gli organi a livello superiore e per il Distretto in particolare, dove si concentravano le attese per una ripresa dello slancio riformatore e questa volta partiti e sindacati furono in prima linea. Per il Partito comunista il nuovo l’organo sarebbe stato in grado di stabilire quel collegamento tra scuola e realtà sociale sottratto ai Consigli di Istituto e di Circolo, “l’arretramento più grave”²⁴ dell’intera operazione riformatrice. Il rapporto tra scuola e istituzioni sociali e culturali del territorio era un punto fondamentale della visione riformista del Pci e il Distretto ne era il cardine:

Il distretto scolastico appare come l’elemento più significativo e dinamico dei decreti delegati, lo strumento che può recidere le radici più profonde di un ordinamento fondato sull’accentramento burocratico e sull’autoritarismo”²⁵.

Per il solo fatto di esistere il Distretto rappresentava

un salto decisivo sul terreno della democrazia nella scuola, del superamento di una gestione privatistica di essa e della creazione di un rapporto più saldo col territorio circostante²⁶.

Giudizi avventati: la legge istitutiva circoscriveva le competenze del Distretto al compito di “avanzare concrete specifiche proposte agli enti e organi competenti” e di formulare “proposte”: in pratica doveva limitarsi a produrre cumuli di carta. Solo una rivista ministeriale poteva parlare di “ampi poteri”²⁷. Un osservatore sul campo, come l’assessore all’istruzione della regione Toscana, era stato realistico: il Distretto “non ha poteri decisionali, ma solo di proposta, consultivi e

²³ M. Rodano, *Il ruolo dei genitori*, in “Riforma della scuola”, a. XX, n. 8-9 (agosto-settembre) 1974, p. 11.

²⁴ F. Zappa, *Breve storia del decreto*, in *Manuale degli eletti nei consigli scolastici*, cit., p. 18.

²⁵ A. Margheri, *Il momento del distretto*, in “Riforma della scuola”, a. XX, n. 10 (ottobre) 1974, p. 4.

²⁶ E. Testa, *Insegnanti e decreti delegati*, Firenze, La Nuova Italia, 1977, p. 7.

²⁷ R. Tullio, *Il distretto scolastico e i suoi problemi*, in “Annali della pubblica istruzione”, Anno XXV, n. 3, maggio-giugno 1979, p. 344.

neppure vincolanti”²⁸.

Le speranze di un rilancio della partecipazione andò deluso: la nascita del Distretto fu avvertita come operazione squisitamente politica, lontana dal suscitare un interesse pari allo slancio con cui i genitori si erano entusiasmati per i Consigli di classe e di istituto. La stessa composizione del Distretto (fino a 35 membri), con rappresentanti delle amministrazioni comunali e provinciali, dei sindacati, degli imprenditori, dei lavoratori autonomi, delle associazioni culturali, conferiva all’organo una fisionomia elitaria, quasi di professionisti. Le sue competenze erano talmente vaste (assistenza, medicina, prevenzione, educazione permanente, sport, formazione professionale, iniziative culturali...) da apparire velleitarie o utopistiche.

Nella campagna elettorale la DC era uscita sorprendentemente vittoriosa; aveva potuto contare sull’appoggio del mondo cattolico detentore di un monopolio educativo, in particolare nel settore elementare, dove vigevano ancora i programmi Ermini del 1955 ed i maestri iniziavano la lezione con la recita delle preghiere. Sempre nella scuola elementare contava sulla potente associazione dei maestri cattolici e sul Sinascel.

Il Pci godeva di simpatie tra i docenti di scuola superiore, ma la contestazione sessantottina ne aveva ridotto l’influenza. Nella scuola dell’obbligo poteva annettersi il prestigio per attività didattiche innovative di isolati gruppetti di maestri, come quelli del MCE, e gli era riconosciuto valore culturale e pedagogico grazie a personalità come Mario Lodi o Gianni Rodari o Bruno Ciari, ma, anche se insegnanti clericali potevano apprezzare le *Filastrocche in cielo e in terra* o la *Biblioteca di lavoro*, ciò non gli avrebbe fatto acquisire il loro voto.

La sconfitta appariva ancor più bruciante: il Pci fin dai tempi della legge delega si era battuto per dar vita al Distretto rivendicando un merito di primogenitura, “erano state in particolare le amministrazioni di sinistra negli enti locali a tener viva la tematica del distretto”²⁹. Di fronte all’insuccesso ci si consolò rinviano al futuro le sorti del Distretto: queste sarebbero dipese dalla mobilitazione delle forze popolari e dalla capacità di enti locali, movimento operaio e insegnante a farlo funzionare.

Intanto i Consigli distrettuali si erano messi al lavoro quasi in gara

²⁸ S. Filippelli, *I distretti*, in “Il Comune democratico”, a. XXIX, dicembre 1974, n. 11-12, p. 41.

²⁹ G. Chiarante, *Il distretto scolastico*, in “l’Unità”, 12 giugno 1972.

fra loro nello sfornare piani faraonici e sulle carte si riversarono progetti per trasformare ogni territorio in un paradiso con ricchezza di strutture e di personale: inevitabile il rischio di cadere in forzature e ingenuità. Si poteva ragionevolmente pensare a iniziative di aggiornamento per i genitori, ma infilarci anche corsi di “Educazione sessuale”³⁰ era un po’ troppo, come lo era chiedere che i servizi di medicina scolastica sul territorio avessero specialisti per “malattie e imperfezioni dentarie, otorinolaringoiatriche, parassitarie e dell’apparato visivo”³¹ e che le équipe socio-psico-pedagogica fossero arricchite con “un testista, un neuropsichiatra infantile”³².

Il “Distretto”, accolto da palinogenetiche attese, dopo anni di quasi irrilevanza, concluse una silenziosa parabola con la sua soppressione, emblematico fallimento del progetto di dare alla scuola un respiro territoriale aperto alla società, con buona pace di “partecipazione” e “democratizzazione”.

3. *L’ora dei bilanci*

Concluso il biennio elettorale le forze politiche fecero il bilancio che vide il Pci a consolarsi con speranze future e la DC a godere di un successo inaspettato. L’affermazione delle liste cattoliche, evidente nella tornata elettorale del 1977, dove avevano ottenuto più del 50 per cento dei voti dei genitori, confermava il successo della politica scolastica democristiana rendendo evidente la “maggiore capacità del movimento cattolico di penetrare profondamente nel tessuto della società civile” e di mostrarsi particolarmente sensibile a interpretare “la tendenza al ripiegamento nel privato, nella famiglia”³³.

Le gerarchie ecclesiastiche, pur dichiarando di voler evitare toni trionfalistici, non dissimularono la loro soddisfazione:

Il fiasco clamoroso delle liste dei genitori predisposte dai sindacati confederali

³⁰ *La cultura dei Distretti della provincia di Genova, programmi, leggi, circolari*, 1978, a cura di S. Ferrari, B. Sciacaluga, Provincia di Genova, Genova, 1979. N. 14. (Genova San Fruttuoso – Marassi - Quezzi), p. 222.

³¹ *La cultura dei Distretti della provincia di Genova*, cit., Distretto N. 12 (Val Bisagno-Trebbia), p. 146.

³² *La cultura dei Distretti della provincia di Genova*, cit., Distretto N. 18 (Rapallo), p. 207.

³³ C. Mauceri, F. Quercioli (a cura di), *Le funzioni del distretto*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1978, p. 14.

ha significato il rifiuto del pansindacalismo, cioè della tendenza dei sindacalisti a invadere il campo delle altre istituzioni sociali.

Era l'occasione per prendersi la rivincita verso un mondo egemonizzato dall'azione e dalla cultura della Sinistra: i risultati elettorali smentivano il "mito dell'invincibilità dei comunisti, della loro superiore preparazione culturale e capacità organizzativa"³⁴.

Con una punta d'orgoglio si poteva prendere atto della fine o quanto meno del ridimensionamento del movimento studentesco: gli studenti cattolici

per la prima volta usciti dal ghetto e, confrontandosi con gli altri studenti, in particolare con quelli della scuola statale, hanno scoperto il gusto dell'impegno e hanno superato il loro acuto, anche se inconfessato, complesso di inferiorità³⁵.

Chi aveva avversato fin dall'inizio la nascita degli organi collegiali, come il movimento degli studenti e gruppi della Sinistra, ricorse ai vecchi slogan: "Gli organi collegiali rappresentavano una mera riverenciatura dei precedenti rapporti di potere"³⁶. Era un modo per illudere i genitori "circa la possibilità di incidere e di cambiare"³⁷. Si era trattato di una trappola per ottenere consenso, mistificando il significato della partecipazione: "Si impara così a dare legittimità allo Stato, alla formalizzazione della delega e al potere"³⁸. Osservazioni incapaci di cogliere il significato di quanto era avvenuto, né era sufficiente riconoscere la vittoria dei competitori politici, come aveva fatto il movimento studentesco, "la prima grossa battuta d'arresto e quasi ovunque l'avanzata della FGCI e di CL" e fare un appello a "riconquistare la maggioranza degli studenti"³⁹.

³⁴ *Comunicazione del prof. Paolo Danuvola della Commissione Diocesana di A. C. di Milano*, in "Ufficio Nazionale Pastorale Scolastica C.E.I.". Notiziario n. 3, Roma Anno III, 12 marzo 1978, pp. 45, 46.

³⁵ *Comunicazione di Sr. Rosa Briano, preside dell'istituto Pio XII di Roma*, in "Ufficio Nazionale Pastorale Scolastica C.E.I.". Notiziario n. 3, cit., p. 62.

³⁶ R. Iannone, *Democrazia diretta o organi collegiali?*, in "Controscuola", n. 2, 1974, p. 12.

³⁷ *Dal disegno di legge delega ai decreti delegati. Considerazioni conclusive*, in "Scuola documenti 5", Pistoia, agosto settembre 1974, p. 33.

³⁸ A. Poli, *Quattro ipotesi su che cosa è e dove va la scuola*, in "Ombre rosse" 30, settembre 1979, p. 109.

³⁹ N. Vento, S. D'Alessandro, *Movimento e istituzione dal '68 a oggi*, in "Ombre Rosse Speciale scuola", n. 18-19, gennaio 1977, Roma, Savelli, p. 24.

Alla mancanza di una approfondita valutazione delle cause della sconfitta mancò uno sforzo per comprendere le conseguenze di una battaglia perduta, destinata a modificare il futuro: con Organi Collegiali, ormai, bene o male, operanti, la scuola non sarebbe stata più la stessa. Vennero ripescati giudizi già asfittici dieci anni prima con l'eterna Dc impegnata a conquistare nella scuola "il proprio tessuto associativo di base, apparso ormai logoro dopo la sconfitta del referendum sul divorzio" e con il Pci in difficoltà a "recuperare spazi perduti in un settore ormai da tempo egemonizzato dalla nuova sinistra"⁴⁰. Analisi un po' più approfondite si chiedevano se e come l'ingresso dei genitori avesse modificato il clima scolastico. Una preside di scuola superiore, a cui era stato domandato quale differenza avesse avvertito tra le norme del vecchio e del nuovo regolamento, rispose: "la proibizione di fumare, voluta esplicitamente dai genitori"⁴¹.

Voci isolate avevano colto il senso della contrapposizione elettorale, giocato tra la "prospettiva della scuola come *comunità scolastica*, prospettiva che implica il mantenimento della scuola come istituzione separata, pur allargandone le forme di gestione alle componenti direttamente interessate, ma solo in quanto detentrici di un interesse privato" e quella "della *gestione sociale* della scuola, che tende a configurare l'istituzione scolastica come istituzione non separata, attraverso la realizzazione di forme organizzate di rapporto con l'esterno (forze sociali, enti locali, ecc.)"⁴².

Qui si fermava lo sforzo di comprensione e il discorso sulla "partecipazione" e sul "verticismo" della scuola era consegnato ai decenni futuri, ma erano già trent'anni che una scuola "aperta" e "democratica" sarebbe potuta esistere.

4. 1945: I Convitti Scuola della Rinascita

Luciano Raimondi commissario politico nella Val d'Ossola, dove per poco più di un mese era vissuta una repubblica partigiana, al mo-

⁴⁰ L. Sciolla, *I decreti delegati: l'esempio di Torino*, in "Ombre Rosse Speciale scuola", n. 18-19, cit., p.78.

⁴¹ M. Bacigalupi, C. Costantini, P. Fossati, F. Pivetta, *Scuola maestra e mamma*, cit. p. 87.

⁴² F. Alacevich, *Innovazione scolastica e partecipazione sociale: prime note di una ricerca sull'attuazione dei decreti delegati*, in "Inchiesta", rivista bimestrale, Anno VII n. 28 luglio-agosto 1977, p. 78.

mento della controffensiva tedesca e fascista, era riparato in Svizzera con la sua formazione; lì i partigiani erano stati messi in un campo e sorvegliati come pericolosi comunisti. Mettendo a frutto le sue competenze di insegnante, Raimondi, aveva organizzato una scuola per i suoi compagni, attività spesso praticata dagli antifascisti in prigione o al confino e nelle formazioni partigiane.

Alla fine della guerra, rientrato a Milano, aveva pensato di utilizzare quell'esperienza per fondare, ad Affori, quartiere della città, una scuola, dove gli ex partigiani potevano completare studi abbandonati ed essere indirizzati verso un mestiere. Così nel luglio del 1945 era nato il primo "Convitto-Scuola della Rinascita" basato sui valori resistenziali, come recitava il primo articolo dello "Statuto": "I Convitti Scuola, nati dal movimento partigiano, mantengono vivo nella fondazione della nuova scuola popolare lo spirito di libertà e di lotta per la democrazia che ha ispirato la Resistenza italiana"⁴³. Il comitato costitutivo era formato dagli insegnanti comunisti Luciano Raimondi e Antonio Banfi, dalla socialista Claudia Maffioli e da tre giovani studenti universitari, Guido Petter, Angelo Peroni e Vico Tulli.

Il Convitto forniva ai convittori tutto il necessario per lo studio (libri, cancelleria) e per la sopravvivenza (vitto, alloggio) compreso un piccolo stipendio, realizzando quel modello di unione scuola/lavoro caro a Gramsci, tentato agli inizi della rivoluzione bolscevica e ricorrente nella storia della pedagogia:

Lo studio è considerato come lavoro, con tutti i diritti ad esso inerenti: il Convitto-Scuola libera lo studente da ogni preoccupazione di carattere economico per sé e, nei limiti del possibile, per le eventuali persone a carico⁴⁴.

Le "Premesse" allo "Statuto", quasi manifesto pedagogico, valorizzavano partecipazione e autogoverno; all'invasore "controllo" dei convittori da parte degli insegnanti, si sostituì subito il più democratico invito ad "avvalersi del consiglio dei docenti" o della "consultazione di coloro che hanno una maggiore esperienza umana e culturale"⁴⁵

⁴³ *Convitto Scuola Ex Partigiani e Reduci - Milano. Statuto e Introduzione*, in "Bollettino mensile dell' A.N.P.I., Associazione Nazionale Partigiani d'Italia". Comitato Nazionale, anno II, n. 1, gennaio 1947, p. 8.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 8.

⁴⁵ G. Petter, *I Convitti Scuola della Rinascita: una preziosa esperienza di democrazia scolastica*, in *A scuola come in fabbrica*, Milano, Vangelista, 1979, p. 28.

e termini militareschi, come “brigate, pattuglie, reparti”⁴⁶ furono subito aboliti insieme con forme di autogoverno artificiose. I fondatori volevano staccarsi dal passato e far nascere un’era nuova:

C’è l’entusiasmo dei garibaldini che trascina tutti; il reduce sfiduciato, il mutilato scoraggiato dalle proprie minorazioni fisiche, l’orfano, ciascuno trova nella vita collettiva del Convitto il coraggio e la fiducia per superare la frattura provocata da tanti anni di guerra ... riprendere lo studio troncato, ristabilire una fiducia fatta a pezzi significa cioè dar mano alla ricostruzione morale del cittadino e civile del paese che chiede l’aiuto di tutti⁴⁷.

La vita del Convitto si basava sullo spirito di gruppo, sulla responsabilizzazione e sull’impegno sociale:

Il pomeriggio di ogni sabato gli allievi si recano sgomberare per tre ore le macerie delle opere pubbliche di Milano. Tale sgombero ha carattere obbligatorio⁴⁸.

L’assemblea generale era il motore centrale della partecipazione:

Nei Convitti della Rinascita, la democrazia reale e piena si praticava con le assemblee settimanali di tutti i partecipanti al lavoro della scuola (insegnanti, allievi, impiegati, cuochi, infermiere, medici e altro personale) che avevano la facoltà di eleggere i direttori di turno della convivenza, di discutere i programmi e i metodi di insegnamento e l’organizzazione generale in tutti i suoi aspetti⁴⁹.

I convittori, a rotazione, facevano parte degli organi collegiali in modo che ognuno fosse coinvolto nella gestione del Convitto; l’ansia di responsabilizzazione aveva portato a moltiplicare gli incarichi e a istituirne anche di curiosi su cui, anni dopo, Guido Petter poteva bonariamente ironizzare:

Ricordo, per esempio, che fra i tanti incarichi ci fu anche quello dei “dies fasti et nefasti”: una piccola commissione doveva cioè decidere, ogni sera, facendo un bilancio della giornata, se questa era stata sostanzialmente positiva o negativa (un in-

⁴⁶ M. T. Segà, *Girolamo Federici e la memoria del Convitto Francesco Biancotto* in “Resistenza e Futuro”, periodico delle Associazioni partigiane (ANPI e GL-FIAP) dell’Iveser, a. XV, n. 2, 27 ottobre 2012, p. 4.

⁴⁷ L. Raimondi e A. Pancaldi, *Storia delle origini e dell’attività del Convitto*, in “Rinascita”, Luglio 1955.

⁴⁸ *Convitto Scuola Ex Partigiani e Reduci - Milano. Codice*, in G. Petter, *A scuola come in fabbrica*, cit., Capitolo III, Sezione 3, art. 2, pp. 88-92.

⁴⁹ L. Raimondi, *Gli ideali della Resistenza dalle brigate partigiane ai banchi di scuola*, in G. Petter, in *A scuola come in fabbrica*, cit., 1979, p. 21.

carico che può farci oggi sorridere, ma che era allora espressione della profonda serietà con la quale veniva compiuta questa esperienza di vita democratica, dello sforzo di presa di coscienza critica di quanto si faceva, giorno dopo giorno)⁵⁰.

La democratica e rigorosa rotazione creava qualche difficoltà: così l'incarico di direttore, inizialmente giornaliero, divenne settimanale e infine mensile per permettere al responsabile di dare continuità ai rapporti con il mondo esterno.

È questo della continuità della direzione di un gruppo un problema, che si ripropone nelle varie esperienze di democrazia scolastica⁵¹.

L'ammissione nella struttura non era automatica. I richiedenti dovevano sostenere "colloqui d'ammissione con una prova scritta" da cui uscivano i "50 migliori". Poi c'era un periodo di osservazione al centro di orientamento annesso al Convitto milanese e affidato a Cesare Musatti e Gaetano Kanizsa. Lì si valutavano capacità e inclinazioni personali utili per l'avviamento al percorso lavorativo più adatto: attributo fondamentale era la disponibilità alla vita sociale. I giudizi erano rigorosi, a volte difformi rispetto alle aspettative dei candidati:

Con molti allievi si è perciò costretti all'ingrato compito di dissuaderli dai loro più arditosi propositi scolastici, cercando di far ripiegare le loro aspirazioni a mete più modeste, e cioè alle scuole professionali o tutt'al più di elementare preparazione tecnica⁵².

5. Scuola e lavoro

Gli obiettivi scolastici prevedevano la "formazione tecnico-culturale di quei quadri tecnici particolarmente necessari alla ricostruzione", la "preparazione speciale, rapida per tutti i giovani capaci e non abbienti" e infine "l'avviamento agli studi umanistici e superiori soltanto dei giovani che hanno elevate capacità"⁵³.

⁵⁰ G. Petter, *Il Convitto di Milano dal 1956 ad oggi*, in *A scuola come in fabbrica*, cit., p. 95.

⁵¹ G. Petter, *Formazione partigiana. Appunti sui Convitti Scuola della Rinascita*, a cura di Angela Persici, in "Zapruder", n. 27, gen.- apr. 2012, p. 103.

⁵² C. Musatti, *Orientamento scolastico e professionale. Problema partigiani e reduci*, in "Aa.Vv., Atti del Convegno per studi di assistenza sociale Tremezzo 16 settembre-6 ottobre 1946", Milano, Marzorati, 1947, p. 701.

⁵³ *I Convitti-Scuola dell'ANPI*, in "Rinascita", anno V, n. 3, marzo 1948.

L'impostazione severa ed anche selettiva rispondeva alla volontà di dar vita ad una scuola seria e rispettosa del merito individuale, vicina al modello del

college inglese ma con caratteristiche popolari. Quello che nel college è sforzo per dare una struttura borghese, di classe al carattere, qui è slancio per fare del Convitto un centro di vita, di cultura, di costume che abbia come principio la rinascita del popolo italiano⁵⁴.

All'interno del convitto funzionavano scuole elementari, medie, tecniche, licei o si seguivano studi esterni anche all'Università. I corsi di avviamento professionale avevano un peso notevole: un giornalista dell'"Avanti!" in visita al "Centro" milanese aveva colto una propensione ad indirizzare i giovani verso i mestieri coerente con le necessità del periodo di ricostruzione:

Il 'Centro', pur aprendo le vie dell'Università a quanti dimostrino capacità veramente eccezionali (bisogna combattere l'inflazione delle lauree), mira soprattutto alle specializzazioni professionali, alle quali vien avviato il 70 per cento degli allievi, contro un 20 per cento di diplomati tecnici e un 10 per cento appena di corsi a tipo culturale⁵⁵.

La serietà degli studi era confermata dai successi ottenuti dai convittori negli esami presso scuole pubbliche e da un'impostazione attenta agli aspetti umanistici. Raimondi condivideva le simpatie di Concetto Marchesi per una scuola classica ed una volta era stato intervistato, da un giornalista in visita, mentre ciclostilava una dispensa di latino.

In collaborazione coi professori si è introdotto un metodo nuovo per l'insegnamento di questa lingua, un metodo che parte dagli elementi più semplici per arrivare alle declinazioni ed ai paradigmi⁵⁶.

C'era attenzione ad aspetti moderni della didattica con lezioni notturne di astronomia sulla terrazza, compilazione di "giornalini" e del

⁵⁴ L. Raimondi e A. Pancaldi, *Storia delle origini e dell'attività del Convitto*, in "Rinascita", XII/9 settembre 1955.

⁵⁵ R. Carli Ballola, *A scuola con i partigiani*, in "Avanti!", 26 settembre 1946, p. 2.

⁵⁶ L. Succi, *Scuola è vita. C'è a Milano una scuola democratica*, in "Il Politecnico", n. 23, 2 marzo 1946.

“giornale murale”, spettacoli teatrali e cinematografici, gare di atletica. La solidarietà cittadina aiutava con donazioni, “come un grosso motore di autocarro, sezionato, offertoci dagli operai dell’Isotta Fraschini, o un’Enciclopedia Treccani, o uno scheletro umano che ci fu prestato dal Museo di scienze naturali”⁵⁷; laboratori e biblioteche specializzate venivano laboriosamente costruiti dagli stessi convittori.

I rapporti tra docenti e discenti erano improntati a collaborazione tra pari: giudizi e schede psicologiche concordate tra insegnanti ed alunni sostituivano i tradizionali voti.

6. *La fine di un’utopia*

Il progetto, sostenuto dall’ANPI, aveva l’appoggio del Pci e di intellettuali progressisti e non era mal visto neppure dagli alleati; al momento dell’inaugurazione del Convitto milanese, il 14 agosto 1945, con le autorità cittadine c’era il colonnello americano Charles Poletti, massima autorità degli alleati nella regione, già prodigo di elogi per la nuova istituzione. Quando nel marzo del 1946 fu aperto il Convitto-Scuola di Roma, Mario Alighiero Manacorda, primo direttore di quel Convitto, ricordò come l’interessamento di un ufficiale inglese avesse procurato “i militareschi tavoloni da pranzo, e forse i banchi per le aule e i letti per le camerate”⁵⁸.

Il progetto dei Convitti aveva l’ambizione di estendersi ad ogni provincia italiana e l’ANPI aveva previsto a Roma un apposito “Ufficio Convitti Scuole” per il coordinamento delle future strutture. Ne furono realizzati undici nelle città del Nord, ognuno caratterizzato da indirizzo professionale coerente con le tradizioni socio-economiche del posto: Milano (chimico e meccanico); Bologna (agrario); Cremona (lattiero-caseario); Genova (geometri); Reggio Emilia (edilizio e agrario); Roma (grafico e turistico); Sanremo (turistico e alberghiero); Torino (meccanico e radiotecnico); a Venezia, Novara e Varese si accoglievano bambini orfani. C’era anche qualche attività produttiva all’interno dei Convitti, come un piccolo caseificio e una porcilaia a Cremona, o si poteva lavorare fuori: “Le prestazioni che i convittori davano sui poderi dei contadini o in aziende reggiane di costruzione

⁵⁷ G. Petter, *Il Convitto di Milano dal 1956 ad oggi*, in *A scuola come in fabbrica*, cit., p. 94.

⁵⁸ A. M. Manacorda, *Un minimo poema pedagogico nel secondo dopoguerra*, in “Annali di storia dell’educazione”, 2015, n. 26, p. 257.

erano tutte gratuite e servivano ai giovani allievi per far pratica”⁵⁹.

I Convitti, finanziariamente sostenuti dall’ANPI, ricevevano un contributo dal Ministero dell’Assistenza Postbellica e potevano contare sulla solidarietà cittadina: “Facevamo in barca il viaggio al mercato di Rialto dove i commercianti dei banchi ci regalavano l’inwenduto del mercato”⁶⁰, ricorda un allievo del Convitto veneto.

Si poteva contare anche su qualche piccola attività remunerativa, come ricorda un ex allievo del Convitto “Bisagno” di Genova: “Al mattino presto, prima delle cinque, andavamo al mercato ortofrutticolo e davamo una mano a scaricare; così ci davano qualche cassetta che portavamo nel convitto. Ci mettevano da parte anche merce che non potevano più vendere”⁶¹.

Il senso di comunità si manifestava anche con sacrifici personali; a Reggio Emilia i convittori “dai primi mesi del '47 in poi, decisero di rifiutare la quota che veniva loro data, giornalmente dal convitto, contribuendo così ad alleviare i suoi problemi economici”⁶².

Col 1947 la soppressione del Ministero e dell’Assistenza Postbellica e la sorda opposizione del governo democristiano costrinsero i Convitti della Rinascita a chiudere e solo quello milanese, diventato nel 1958 scuola media statale, e quello veneziano sopravvissero per circa un decennio. Il clima di guerra fredda e il monopolio scolastico democristiano distrussero un’esperienza compromessa da simpatie progressiste e da un appoggio del Pci che tuttavia non fece granché per difendere l’iniziativa, forse perché impegnato nel progetto di una sua scuola di partito.

Sui Convitti della Rinascita scese un silenzio colpevole e un’esperienza, capace di aprire la via ad una scuola “democratica” e “partecipata”, venne cancellata e dimenticata. L’ambizioso progetto precorreva i tempi: intuizioni, come quella di una scuola gestita da tut-

⁵⁹ *Colloquio con il signor Allegri Paride*, 30 ottobre 1974, in “Ricerche storiche”, rivista quadrimestrale dell’Istituto per la storia della Resistenza e della guerra di Liberazione in provincia di Reggio Emilia a. XVI n. 47-48. Dicembre 1982, p. 58.

⁶⁰ F. Malaguti, *Nello spirito della Resistenza nasce una scuola nuova per i figli dei deportati scomparsi*, in “Triangolo Rosso”, giornale a cura dell’Associazione nazionale ex deportati politici e della Fondazione Memoria della Deportazione, nuova serie a. XXVIII, n. 4-6 Giugno-Settembre 2012, p. 17.

⁶¹ *Testimonianza del partigiano Pagani*, raccolta dagli autori nell’incontro con lui, il 27 luglio 2021, nella sua casa di corso Torino 21/2 a Genova.

⁶² *Colloquio con i signori Canovi, Cavazzini, Brachetti*, 6 dicembre 1974, in “Ricerche storiche”, cit., p. 62.

te le sue componenti e aperta al mondo esterno, dei lavoratori in particolare, urtavano il perbenismo di un Paese ancorato alla visione di un rassicurante teatro scolastico deamicisiano con soli due attori: il maestro e lo scolaro. I Decreti delegati, arrivati con trent'anni di ritardo sulla scena scolastica, cercarono di recuperare il tempo perduto, coinvolgendo protagonisti della vita sociale: genitori, lavoratori, rappresentanti delle istituzioni. Aperture assai prudenti in stridente contrasto con l'incisività delle soluzioni attuate nei Convitti della Rinascita: allora, ad esempio, una democrazia compiuta voleva che chi aveva incarichi direttivi venisse eletto fra tutti i membri a rotazione. Nella scuola repubblicana l'annoso dibattito sull'elettività di presidi e direttori scivolò via dagli Organi Collegiali per trovare pietosa sistemazione nel 1998 con artificio linguistico: non più presidi e direttori, ma dirigenti. Operazione di facciata, lontana dalla radicalità del modello realizzato dagli ex partigiani.

Nelle intense campagne elettorali del 1975/77 non risulta che il progetto di trent'anni prima sia mai stato preso in considerazione ed anche forze politiche decisamente progressiste si mostrarono timorose di un passato, forse ingombrante, forse temuto. Se allora l'utopia dovette cedere alla realtà del mondo politico, trent'anni dopo l'utopia si accontentò di scendere a patti.

Riferimenti bibliografici

Nell'articolo si è scelto di utilizzare fonti e testi contemporanei alle vicende (soprattutto riviste) in modo da proporre una ricostruzione degli eventi il più possibile coerente con le valutazioni di allora.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 21, gennaio – aprile 2024, pp. 37-58

Bordiga e Gramsci di fronte al fascismo

Vincenzo Orsomarso

L'articolo che segue si sofferma sulla lettura del fascismo condotta da Gramsci e da Amadeo Bordiga negli anni precedenti l'arresto dei due esponenti comunisti. Particolare attenzione è riservata all'interpretazione bordighiana del movimento di estrema destra guidato da Mussolini, che presentava elementi di originalità rimasti politicamente infruttuosi per il prevalere in Bordiga di una concezione meccanicistica dei processi storici.

The following article focuses on the interpretation of Fascism by Antonio Gramsci and Amadeo Bordiga in the years before their arrest. Attention is particularly given to Bordiga's interpretation of Mussolini's Movement which presented some original details politically unproductive because of the schematic and mechanistic conception of the historic processes.

Parole chiave: Fascismo, Comunismo, Socialdemocrazia, Crisi, Rivoluzione

Key words: Fascism, Communism, Social democracy, Crisis, Revolution

1. Introduzione

Il 10 settembre 1923 Togliatti dichiarava che il “fascismo tende, in modo cosciente e deliberato, a creare una unità di organizzazione politica della borghesia”; la tattica fascista poteva essere definita “una tattica di fronte unico in seno ai precedenti aggregati politici borghesi”. Gli attacchi del fascismo ai liberali, “gli allettamenti ai democratici sociali, i tentativi di disgregazione dei popolari ecc. erano forme di un'azione unica, momenti dell'attuazione di un solo piano politico generale, fasi di sviluppo di una tattica ... che può solo essere chiamata ‘tattica di unificazione borghese’ ”¹.

Sempre Togliatti, nell'agosto del 1928 in un articolo pubblicato nell'edizione russa de “L'Internazionale comunista”, *A proposito del fascismo*, affermava che il Pcd'I tra il 1921-1922 aveva indicato nel fascismo “puramente e semplicemente” una reazione capitalista all'acuirsi del conflitto di classe. Mentre si trattava di un fenomeno socialmente

¹ P. Togliatti, *Opere*, vol. I, 1917-1926, a cura di E. Ragionieri, Roma, Editori Riuniti, 1974, p. 799.

e culturalmente complesso che comprendeva un movimento di masse piccolo-borghesi rurali e urbane, dirette da elementi borghesi “declassati”.

La visione semplificata del movimento guidato da Mussolini, quella espressa dal Pcd'I nel 1921-1922, aveva impedito all'organizzazione comunista, secondo Togliatti, di operare sulle contraddizioni che si delineavano tra le aspirazioni delle masse piccolo-borghesi e le istanze delle classi dominanti di cui la direzione fascista si era fatta carico, con il proposito di realizzare “l'unità politica di tutte le frazioni borghesi”². È evidente la critica rivolta ad Amadeo Bordiga, in quegli anni alla direzione della giovane organizzazione comunista; ma solo in parte risulta corretta, l'analisi del fascismo svolta dal rivoluzionario napoletano, come vedremo, presenta elementi di originalità che non furono tradotti in azione politica per i motivi che cercheremo di cogliere nel corso di questo intervento.

Sempre nell'articolo del 1928 Togliatti asseriva che l'esperienza italiana non poteva essere facilmente generalizzata, vi erano poche probabilità che sorgesse un movimento analogo al fascismo in ambienti diversi da quelli del nostro paese, in particolare dove il capitalismo aveva raggiunto un elevato livello di sviluppo.

Le condizioni che avevano consentito il sorgere del fascismo in Italia esistevano solo in Stati con una struttura economica debole, priva di equilibrio politico, dove abbondavano gli strati medi e piccolo-borghesi. Non a caso, scriveva Togliatti, “avvenimenti di carattere veramente fascista o molto somigliante al fascismo” si erano realizzati nei Balcani, in Lituania e in Polonia³.

Una valutazione della creatura politica di Mussolini già presente nel *Rapporto sul fascismo per il IV Congresso dell'Internazionale*⁴, stilato

² Id., *Opere*, vol. III, cit., p. 548.

³ Cfr. *ivi*, p. 551. Per Trotskij la tesi sostenuta dai comunisti italiani, che metteva in relazione la vittoria del fascismo con la debolezza della struttura economica e industriale borghese della penisola, era rappresentativa di una visione storica di natura deterministica ed economicistica. Ad avviso del rivoluzionario russo il fascismo era “un movimento di massa nato dalla crisi del capitalismo”, dalla conseguita incompatibilità tra il sistema democratico-liberale e il processo di accumulazione. Allo stesso tempo non era solo il segno del tramonto della funzione egemonica della borghesia, ma anche la dimostrazione dell'incapacità del proletariato di affermarsi come nuova classe dirigente nonostante la crisi del capitalismo (Cfr. L. Rapone, *Trotskij e il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1978, pp. 14-15).

⁴ Il rapporto – scrive Giuseppe Vacca – fu elaborato da Togliatti tra il 20 e il 28 ottobre 1922, ma non venne presentato al congresso perché l'esponente comunista

da Ercoli tra il 20 e il 28 ottobre del 1922.

Nel testo l'attenzione era puntata sulla specificità tutta italiana del fenomeno fascista che poteva essere compreso solo alla luce del processo di formazione dello Stato nazionale, opera di una minoranza e che aveva trovato nel compromesso tra la borghesia centro-settentrionale e le consorterie politiche meridionali le sue basi materiali⁵.

Se per Togliatti, negli anni precedenti l'ascesa al potere del nazismo, il fascismo era un fenomeno essenzialmente italiano, per Amadeo Bordiga era parte integrante dell'offensiva internazionale della borghesia e non era possibile escludere che, sebbene in forme diverse, potesse prendere piede in paesi capitalistamente più avanzati del nostro.

Gramsci, almeno in un primo tempo, considerò il fascismo espressione soprattutto della borghesia agraria, alcune settimane dopo il rapimento di Giacomo Matteotti, nell'agosto 1924, indicava anche lui quale obiettivo principale dell'organizzazione di estrema destra l'"unificazione organica di tutte le forze della borghesia sotto il controllo di una sola centrale"⁶. Nel novembre del 1925 riconosceva che il fascismo stava effettivamente "unificando intorno a sé la borghesia e riducendo al minimo le debolezze organizzative della borghesia stessa"⁷.

2. Il fronte unico dal basso

In realtà si tratta di una funzione che già Bordiga aveva attribuito al movimento di Mussolini nel suo *Rapporto sul fascismo*, presentato il 16 novembre del 1922 nel corso del IV Congresso dell'Internazionale comunista.

Durante quell'assise Karl Radek attribuì al Pcd'I l'intento di costituirsi in un piccolo partito impegnato semplicemente nella difesa della dottrina, un'affermazione conseguente all'opposizione espressa dalla maggioranza dei comunisti italiani alla tattica del fronte unico prima e alla fusione con il PSI, epurato dalla presenza dei riformisti, poi.

A tale proposito è bene ricordare che durante il III Congresso dell'Internazionale (22 giugno-12 luglio 1921) venne posto da Lenin (*Discor-*

italiano non vi prese parte (Cfr. P. Togliatti, *La lezione del fascismo*, in Id., *Sul fascismo*, a cura di G. Vacca, Roma-Bari, Laterza, 2004, p. XVI).

⁵ Cfr. P. Togliatti, *Rapporto sul fascismo per il IV Congresso dell'Internazionale*, in Id., *Sul fascismo*, cit., pp. 3-5.

⁶ A. Gramsci, *La costruzione del Partito Comunista*, Torino, Einaudi, 1970, p. 86.

⁷ *Ivi*, p. 477.

so in difesa della tattica dell'Internazionale comunista) il tema della conquista della maggioranza della classe operaia, soprattutto in Occidente; un'esigenza tradotta, nel dicembre 1921 dal Comitato esecutivo del Comintern, nella formula della "tattica del fronte unico".

I tempi della rivoluzione si erano dilatati⁸, ciò in conseguenza dell'arretramento complessivo del movimento rivoluzionario di fronte all'offensiva capitalista; anche se il quadro politico complessivo per Lenin rimaneva fortemente instabile a causa della crisi economica che colpiva tanto le masse proletarie quanto la piccola-borghesia e la aristocrazia operaia, sul cui consenso poggiavano le socialdemocrazie. A tutto ciò si aggiungevano le crescenti tensioni internazionali tra i paesi imperialisti per il dominio dei mercati e l'insorgenza delle masse lavoratrici dei paesi coloniali e semicoloniali.

In realtà Bordiga dichiarava che non intendeva respingere la tattica del fronte unico ma credeva che andasse realizzata sul terreno sindacale e non politico, che era quello più idoneo al radicamento del partito tra le masse operaie. Mentre era netta l'opposizione ad un blocco politico con le forze socialdemocratiche, soprattutto in ragione dei tragici eventi tedeschi del gennaio 1919, di quelli ungheresi dell'estate dello stesso anno e del fallimento dell'insurrezione in Sassonia nella primavera del 1921. Su questa base Bordiga denunciava quella che considerava la natura reazionaria della socialdemocrazia, per quanto poi riguardava il PSI, era giudicato responsabile degli esiti politicamente disastrosi del ciclo di lotte del 1919-1920.

3. Il "partito unitario" della "controrivoluzionaria centralizzata"

Coerentemente con quanto affermato, in merito alla natura reazionaria della socialdemocrazia, il 12 maggio 1921 Bordiga scriveva che lo scopo della violenza fascista, pilotata del vecchio ceto politico liberale, non era "lo schiacciamento della socialdemocrazia operaia" ma la difesa del regime "borghese" dall'"assalto proletario"⁹, spingendo "il

⁸ La "distruzione del capitalismo, l'unità delle energie rivoluzionarie del proletariato e la sua organizzazione in una forza aggressiva e vittoriosa richiederà un periodo molto lungo di lotte rivoluzionarie" (*Appel du Comité exécutif de l'Internationale communiste*, 15 dicembre 1921, in "La Correspondence internationale", n. 23, 29 dicembre 1921, p. 180, in S. Wolikow, *L'internazionale comunista*, Roma, Carocci, 2016, p. 81).

⁹A. Bordiga, *I socialdemocratici e la violenza*, in "Il Comunista", 12 maggio 1921 in Id., *Scritti 1911-1926. Fondazione del Partito Comunista d'Italia sezione della*

grosso del PSI al rinnegamento definitivo del comunismo ed alla alleanza con gli altri difensori della democrazia borghese”¹⁰.

Anche per Gramsci, in quegli anni, il fascismo oltre ad avere un “carattere di difesa immediata dei capitalisti agrari e industriali aveva una funzione rispetto al partito socialista”, cioè “spezzare la compagine socialista, per costringere la destra alla collaborazione”, ricorrendo, appunto, alla “tattica reazionaria e anti operaia”¹¹.

D’altra parte Giolitti, e non solo lo statista piemontese, pensava di indurre Turati e i riformisti ad una collaborazione di governo e di imbrigliare e disciplinare Mussolini dopo averlo usato contro il movimento operaio¹².

È all’interno di un simile disegno che si comprende la strategia dei blocchi nazionali, in occasione delle elezioni del 15 maggio del 1921, che includeva anche personalità che si richiamavano apertamente al movimento fascista, a cominciare da Mussolini, candidato a Milano e Bologna.

Come la maggioranza del gruppo dirigente del Pcd’I anche gran parte di quello dell’Internazionale comunista, in quegli anni, credeva che il ricorso della borghesia alla reazione extraparlamentare fosse uno strumento necessario per disciplinare le tensioni sociali e recuperare posizioni di potere perse precedentemente sotto l’incalzare del conflitto di classe. Ma l’uso di tale strumento sarebbe venuto meno una volta che i rapporti di forza sociali e politici si fossero ristabiliti a vantaggio delle classi possidenti.

Nella relazione svolta nel corso del IV Congresso dell’Internazionale comunista, nei giorni immediatamente successivi la marcia su Roma e la costituzione del primo governo Mussolini (28-31 ottobre), Bordiga procedeva ad un esame del fascismo a partire dalle origini che ricondu-

Terza Internazionale 1921, vol. V, a cura di L. Gerosa, Formia, Fondazione Amadeo Bordiga, 2014, p. 250.

¹⁰ *Ivi*, p. 251. Il 29 maggio su “Il Comunista” Bordiga scriveva che il fascismo non aveva “niente di nuovo, e nessuna facoltà rinnovatrice, essendo un volgare espediente di conservazione borghese” (A. Bordiga, *La fronda fascista*, in Id., *Scritti politici 1911-1926*, vol. V, cit., p. 352).

¹¹ A. Gramsci, *Socialismo e fascismo. L’Ordine Nuovo 1921-1922*, Torino, Einaudi, 1966, p. 545.

¹² Deluso dall’intrattabilità dei socialisti e dall’atteggiamento dei popolari “Giolitti – scrive Gabriele De Rosa – ritenne di potere utilizzare i fascisti per fiaccare popolari e socialisti, per ridurli alla ragione”, (G. de Rosa, *Giolitti e il fascismo in alcuni documenti inediti*, Edizioni di storia e letteratura, Roma, 2010, p. 72).

ceva al periodo immediatamente precedente la partecipazione dell'Italia al primo conflitto mondiale. Ad una parte dello schieramento interventista, ai gruppi industriali raccolti intorno alla destra di Salandra, alle frazioni provenienti dal sindacalismo rivoluzionario e dall'estrema sinistra socialista.

Nel primo dopoguerra il fascismo iniziò a rafforzarsi nella misura in cui il movimento di classe si indeboliva, non trovando, quest'ultimo, un partito in grado di dare alle lotte proletarie neanche una stabile organizzazione rivoluzionaria¹³.

Il caso italiano era per Bordiga “un esempio classico di offensiva del capitale”, un “fenomeno complesso” che andava studiato in relazione ai rapporti sociali, all'iniziativa politica e militare della borghesia contro la classe operaia.

L'offensiva degli industriali aveva fatto leva sulla crisi non solo per ridurre i salari e rivedere i precedenti accordi sindacali, ma anche per colpire le avanguardie di fabbrica. Nelle campagne dell'Italia centro-settentrionale, dove “non esisteva ... una estesa disoccupazione che permettesse ai proprietari fondiari” di condurre una controffensiva sul terreno sindacale, questi ultimi ricorsero alla violenza armata delle

¹³ Se i massimalisti agitavano semplicemente la parola d'ordine dei soviet e della dittatura del proletariato, incapaci di qualsiasi atto politico conseguente, Claudio Treves, aveva ripreso il programma riformista del maggio 1917, elaborato dalla Direzione del partito, dal Gruppo parlamentare socialista e dalla CGL, che conteneva le rivendicazioni dei socialisti “per la pace e per il dopoguerra”. La repubblica, l'abolizione del Senato, il suffragio universale, la completa libertà di organizzazione, di riunione, di sciopero e di propaganda, l'elezione dei funzionari pubblici, un sistema completo di assicurazioni sociali, l'istituzione dei contratti collettivi di lavoro, un grande programma di lavori pubblici, l'espropriazione delle terre incolte e mal coltivate. Turati, però, espresse sempre la sua netta contrarietà alla rivendicazione repubblicana, non solo ma tanto lui quanto gran parte del gruppo dirigente riformista utilizzarono il programma del maggio 1917 come bandiera contro il rivoluzionarismo velleitario massimalista, che aveva dimostrato una totale incapacità di direzione delle lotte sociali, di formulare una strategia rivoluzionaria comprensiva delle necessarie tappe intermedie, rinviando tutto alla “rivoluzione ormai prossima”. La maggioranza dei riformisti, in realtà, intravedevano la possibilità di riprendere una collaborazione più organica con Giolitti nell'ambito della monarchia costituzionale (Cfr. A. Tasca, *Nascita e avvento del fascismo*, Milano, PGreco, 2012, pp. 22-24), non rendendosi conto di come fossero mutati i rapporti sociali e politici nel paese: la radicalizzazione del conflitto di classe, la volontà di rivalsa dei ceti possidenti sulle masse proletarie, l'affermazione di una borghesia particolarmente rapace, di profittatori di guerra legati, per interessi non sempre leciti, a pezzi di apparato dello Stato e della pubblica amministrazione. Infine i riformisti non valutavano l'esiguità delle forze politiche di orientamento liberaldemocratico.

squadre fasciste che non si appoggiarono solo agli agrari ma sfruttarono “il malcontento suscitato negli strati medi delle classi contadine dagli errori organizzativi del Partito Socialista e delle organizzazioni riformiste”¹⁴.

I socialisti, scrive Bordiga, non furono in grado di elaborare una politica agraria attenta anche alla “questione dell’appropriazione del suolo” e all’aspirazione degli affittuari a diventare piccoli proprietari terrieri. In questo modo la bracciantizzazione generale e il programma di socializzazione, sostenuti dai socialisti, aveva favorito la penetrazione del fascismo tra gli strati della piccola borghesia agraria ma anche tra settori del proletariato rurale.

Il fascismo – ricorda Luigi Cortesi –, con l’appoggio degli agrari, propagandò l’estensione e la difesa della piccola proprietà, che avrebbe dovuto favorire la formazione, in realtà già in corso e osteggiata dai socialisti in nome della socializzazione della terra, di uno strato intermedio di agricoltori. Il programma fascista ebbe un immediato successo nelle zone di mezzadria e piccolo affitto ma attrasse anche braccianti¹⁵. Bisogna poi considerare che la socializzazione era una parola d’ordine che poteva essere accolta dalle masse bracciantili dell’Italia centrosettentrionale che erano solo una parte del mondo rurale mentre la grande maggioranza dei contadini poveri aspirava alla proprietà individuale della terra.

Bordiga – come lui stesso dichiarava in *La questione agraria* del giugno luglio 1921 – non escludeva, nella lunga fase di transizione verso il socialismo, la sopravvivenza della piccola proprietà fondiaria; era quanto sostenuto dai bolscevichi che avevano fatto proprio il programma dei socialisti rivoluzionari. Tale proprietà si sarebbe dissolta con l’estendersi delle forme di produzione socialiste nate dalle unità produttive capitaliste mature¹⁶, che avrebbero dovuto garantire un elevato tenore di vita in ragione di un processo di produzione tecnicamente

¹⁴ A. Bordiga, *Rapporto sul fascismo*, in Id., *Scritti 1911-1926. Le “Tesi di Roma” e i contrasti con l’Internazionale Comunista 1922*, Vol. VII, a cura di L. Gerosa, Formia, Fondazione Amadeo Bordiga, 2017, p. 519.

¹⁵ Cfr. L. Cortesi, *Il Partito comunista d’Italia da Livorno alla conferenza di Como*, in L. Cortese, A. Panaccione (a cura di), *Il socialismo e la storia. Studi per Stefano Merli*, Milano, Franco Angeli, 1998, pp. 95-96.

¹⁶ Cfr. A. Bordiga, *La questione agraria (Elementi marxisti del problema)*, in Id., *Scritti 1919-1926. La fondazione del Partito Comunista d’Italia Sezione della Terza Internazionale 1921*, cit., p. 400.

e organizzativamente avanzato¹⁷ e al cui governo i lavoratori sarebbero stati chiamati a partecipare attraverso i consigli.

Sul piano economico – affermava Bordiga il 24 dicembre 1921, facendo riferimento alla Nep – la rivoluzione proletaria non poteva non caratterizzarsi per un “gradualismo progressivo”; se necessario, come dichiarato dallo stesso Lenin, bisognava accettare “forme di produzione e distribuzione in parte capitaliste e in parte collettiviste”. Ma ciò che non andava intaccato era il potere dei Consigli operai e l’esercizio “della dittatura di classe”¹⁸.

Ritornando all’analisi del fascismo, sebbene affermatosi inizialmente – dichiarava Bordiga sempre nel *Rapporto* del 1922 – nei capoluoghi delle “regioni agricole italiane”, sostenuto dagli agrari e appoggiato dalle autorità statali¹⁹, non poteva essere considerato espressione di una parte della borghesia, cioè l’”organizzazione degli interessi agrari in contrasto con quelli dei capitalisti industriali”²⁰. Il sostegno a questo movimento veniva anche dalla grande industria, dal commercio, dalla finanza così come non rappresentava semplicemente gli interessi della frazione più arretrata della borghesia, d’altra parte il fascismo si era manifestato per la prima volta non nell’Italia meridionale “ma ... là dove il movimento operaio era più sviluppato e la lotta di classe si era espressa nelle forme più nette”²¹.

Mentre il proletariato, continuava Bordiga, non aveva saputo “affasciarsi in una organizzazione unitaria”²², il fascismo era diventato il grande movimento unitario delle classi dominanti, “capace di mettere al proprio servizio, utilizzare e sfruttare, tutti i mezzi, tutti gli interessi parziali e locali di gruppi di datori di lavoro agricoli e industriali”²³. Era riuscito, inoltre, ad attrarre ceti medi urbani e agricoli, approfittando, a quest’ultimo proposito, della mancanza di una politica agraria da parte dei socialisti e dell’incapacità del maggior partito del proletariato italiano “di risolvere il problema dell’unità di azione delle classi lavo-

¹⁷ Cfr. *ivi*, p. 443.

¹⁸ A. Bordiga, *La rivoluzione russa*, in Id., *Scritti 1911-1926. Di fronte al fascismo e alla socialdemocrazia. Il fronte unico proletario 1921-1922*, vol. VI, a cura di L. Gerosa, Formia, Fondazione Amadeo Bordiga, 2016, pp. 286-287.

¹⁹ Cfr. *Idem*, *Rapporto sul fascismo*, Id., *Scritti 1911-1926. Le “Tesi di Roma” e i contrasti con l’Internazionale Comunista 1922*, Vol. VII, cit., p. 519.

²⁰ *Ivi*, p. 521.

²¹ *Ivi*, p. 520.

²² *Ivi*, p. 522.

²³ *Ibidem*.

ratrici industriali e agricole”²⁴.

4. *La mobilitazione della piccola borghesia*

Pertanto se lo Stato e la grande borghesia hanno sostenuto l’ascesa al potere del fascismo, politicamente, economicamente e militarmente²⁵, il movimento di Mussolini aveva avuto la capacità di attingere adepti “negli strati più vicini al proletariato. Tra gli insoddisfatti della guerra, fra i piccoli-borghesi, semi-borghesi ... e, soprattutto tra gli elementi intellettuali della gioventù borghese” inebriati dai miti nazionalisti e imperialisti²⁶. Proprio l’imperialismo fu posto a coronamento della propaganda ideologica e del programma politico del fascismo, quale espressione del bisogno della borghesia di cercare una soluzione alla crisi economica italiana fuori dai confini nazionali.

Il fascismo, affermò Bordiga il 2 luglio 1924 durante i lavori del V congresso dell’Internazionale comunista, aveva mobilitato e organizzato vasti settori della piccola e media borghesia, tanto da apparire

²⁴ *Ivi*, p. 524. A tale proposito va ricordato che nelle campagne, a partire dal 1919, iniziò una mobilitazione contadina che sfuggì al controllo dei socialisti e dei sindacalisti. Masse di contadini ex-combattenti occuparono le terre non coltivate, successivamente, nel mese di agosto, il movimento si estese alle campagne romane e al Mezzogiorno, ma il partito socialista che “continuava a guardare alla Russia, ove pure ‘la fame di terra’ dei contadini era stata il fattore essenziale della vittoria rivoluzionaria, restava estraneo al movimento” (A. Tasca, *op. cit.*, p. 29). Le proteste provenienti dalle campagne meridionali, prive di un disegno politico organico, erano sottoposte a puntigliosa critica da parte del PSI che prendeva le distanze dallo spontaneismo disorganizzato delle plebi rurali del Meridione d’Italia, convinto che la soluzione del problema agrario potesse essere attuata solo dalla dittatura del proletariato ormai prossima (Cfr. F. Fabbri, *Le origini della guerra civile. L’Italia dalla grande Guerra al fascismo, 1918-1922*, Torino, Utet, 2009, p. 157).

²⁵ Cfr. A. Bordiga, *Rapporto sul fascismo*, Id., *Scritti 1911-1926. Le “Tesi di Roma” e i contrasti con l’Internazionale Comunista 1922*, Vol. VII, cit., p. 524. Lo Stato, insieme alla grande borghesia e alle classi medie, era stato uno dei fattori principali dell’affermazione del fascismo. Nell’immediato dopoguerra la borghesia e le classi dirigenti liberali, considerata la crisi dell’apparato statale e l’estensione del movimento di lotte proletarie, non potendo risolvere a proprio vantaggio lo scontro di classe utilizzando l’apparato tecnico-militare, ricorsero ad alcune concessioni politiche e sindacali che dovevano servire a guadagnare tempo per la ricostruzione statale su basi più solide. Prima Nitti, poi Giolitti, Bonomi e infine Facta misero a disposizione dei fascisti l’armamento e il sostegno militare necessario all’opera di repressione del movimento operaio (cfr. *ivi*, pp. 523-524).

²⁶ Cfr. *ivi*, p. 525.

come l'espressione politica dei ceti medi, come una "nuova forza che si rivolta contro il proletariato e contro la vecchia borghesia".

In realtà si tratta di una mobilitazione dei ceti medi per iniziativa e sotto la guida delle forze conservatrici della grande borghesia e con il concorso e l'aiuto dell'apparato statale. Di qui il doppio volto del fascismo: si tratta in primo luogo di una difesa degli interessi grandi borghesi, cioè degli interessi della classe superiore; in secondo luogo di una mobilitazione dei ceti medi, cioè delle importanti forze sociali della piccola e media borghesia per la difesa di quegli interessi²⁷.

Il fascismo pertanto rappresentava una novità storica e cioè il primo partito organizzato di tutta la borghesia italiana, in sostituzione dei vecchi reticoli notabiliari dell'anteguerra²⁸.

L'apparato statale, dopo che il primo conflitto mondiale aveva messo in movimento le masse, non bastava più, era necessario un partito ben organizzato, in grado di attrarre i ceti medi e alcuni strati della classe operaia.

Ma il fascismo, pur avendo una grande organizzazione politica e militare, non esprimeva alcuna nuova dottrina politica, nessun nuovo programma, lo stesso parere fu espresso da Gramsci. Non sarebbe stato in grado di "darsi un'ideologia concreta e un programma di riforme sociali e amministrative", ma soprattutto, continua Bordiga, non sarebbe stato capace di affrontare "la crisi economica" che era destinata a rinnovare "le ragioni della ripresa rivoluzionaria".

Compito del fascismo, ribadiva Bordiga, era quello di lottare "contro l'anarchia politica, contro l'anarchia dell'organizzazione delle classi borghesi"²⁹; quindi di riorganizzarle "come partito politico", superando la frammentazione della rappresentanza degli interessi della classe dominante.

Di fronte ad una grave crisi economica, lo Stato non basta più a mantenere il potere. Occorre un partito unitario, un'organizzazione controrivoluzionaria centralizzata. Per i suoi legami con l'intera classe borghese, il partito fascista è, in un certo

²⁷ A. Bordiga, *Rapporto sul fascismo*, in Id., *Scritti 1911-1926. La crisi dell'Internazionale Comunista e la direzione del partito in Italia 1922-1924*, vol. VIII, cit., p. 565.

²⁸ A tale proposito recentemente è stata sottolineata la continuità tra quanto sopra e l'analisi del fascismo come "regime reazionario di massa" avviata da Togliatti a metà degli anni trenta (cfr. M. Flores, G. Gozzini, *Il vento della rivoluzione*, Bari-Roma, Laterza, 2021, pp. 102-103).

²⁹ A. Bordiga, *Rapporto sul fascismo*, in Idem, *Scritti politici. Le "Tesi di Roma" e i contrasti con l'Internazionale Comunista 1922*, vol. VII, cit., p. 526.

senso, quello che in Russia, per i suoi legami con il proletariato, è il partito comunista, cioè un organo di direzione e di controllo dell'intero apparato statale, ben organizzato e disciplinato. In Italia il partito fascista ha occupato coi suoi commissari politici quasi tutti i posti importanti della macchina statale: esso è l'organo dirigente borghese dello Stato nel periodo di sfacelo dell'imperialismo³⁰.

Il fascismo, quindi, incarnava “la lotta controrivoluzionaria di tutti gli elementi borghesi uniti”, ma non sarebbe stato “necessario distruggere le istituzioni democratiche”; queste ultime rappresentavano per Bordiga, il cui marxismo era affetto da schematismi e rigidità ideologiche, “solo una sintesi di garanzie menzognere”, dietro le quali si nascondeva “la lotta reale della classe dominante contro il proletariato”³¹.

Inoltre il fascismo, dichiarava Bordiga, non era identificabile meccanicamente con la tradizionale reazione dell'estrema destra. Il fascismo, precisò durante il V Congresso dell'Internazionale comunista, era un movimento “moderno” e “raffinato” che provava a guadagnare influenza anche tra le masse proletarie, costituendo organizzazioni economiche operaie nel quadro di un sistema di rappresentanza sindacale organizzato per professioni e comprensivo dei datori di lavoro, con il proposito di stabilire una collaborazione tra le classi nell' “interesse nazionale”³². Il che spiega il proposito di Mussolini, successivamente accantonato per l'opposizione di alcuni gerarchi fascisti, di cooptare nel governo alcuni esponenti della CGL³³.

³⁰ *Ivi*, p. 533.

³¹ *Ivi*, p. 527 Bordiga ribadisce, nei termini sopra riportati, quella che considera la “critica marxista ai postulati della democrazia borghese ... che vorrebbe conciliare l'uguaglianza politica con la divisione della società in classi sociali determinate dalla natura del sistema di produzione”; mentre il principio democratico trova effettiva applicazione solo “all'interno degli organismi di classe del proletariato” (A. Bordiga, *Il principio democratico*, in *Id.*, *Scritti 1911-1926. Di fronte al fascismo e la socialdemocrazia. Il fronte unico proletario 1921-1922*, vol. VII, a cura di L. Gerosa, Formia, Fondazione Amadeo Bordiga, 2015, p. 465).

³² *Idem*, *Rapporto sul fascismo*, in *Id.*, *Scritti 1911-1926. La crisi dell'Internazionale Comunista e la direzione del partito in Italia 1922-1924*, vol. VIII, cit., p. 567.

³³ Paolo Spriano ricorda che la CGL tra il 1923-24 si spostò ulteriormente a destra, esprimendo il proposito di dar vita ad un partito del lavoro, ciò avrebbe facilitato la grande operazione trasformistica ventilata da Mussolini, quella di imbarcare qualche esponente della CGL nel governo fascista. Lo stesso Matteotti era particolarmente preoccupato della vocazione collaborazionista dei dirigenti del sindacato; anche per scavare un solco invalicabile tra fascisti e alcuni settori della destra socialista assunse un atteggiamento intransigente che lo portò a pronunciare il famoso discorso del 30 maggio contro il regime fascista (cfr., P Spriano, *Storia del Partito Comunista*, vol.

Ma il proposito di “realizzare l’unità dell’intera borghesia” per Bordiga era un obiettivo particolarmente difficile da conseguire in presenza di una completa libertà di concorrenza tra i gruppi imprenditoriali e in mancanza di un intervento dello Stato nella sfera economica³⁴. Quindi il fascismo era destinato al fallimento proprio per l’anarchia economica che specificava il capitalismo, nonostante avesse in pugno le redini del governo e dell’apparato statale, il sostegno della borghesia e di ampi settori della piccola e media borghesia. Ma soprattutto il fascismo secondo il comunista napoletano non possedeva alcuna strategia per superare la crisi del capitalismo³⁵.

5. *L’opposizione borghese e l’opposizione proletaria*

Infatti la situazione economica del paese, sottolineava Bordiga, tendeva a peggiorare e gli scarsi risultati ottenuti in questo campo andavano attribuiti alle pressioni esercitate sul proletariato: all’aumento delle ore di lavoro e alla riduzione dei salari, ottenuti attraverso una pesante opera di repressione che aveva smantellato le organizzazioni sindacali rosse, sostituite, senza successo, da quelle fasciste.

Attualmente, continuava Bordiga nel rapporto del 1924, il malcontento si va diffondendo anche tra la piccola borghesia intellettuale e tra larghi strati del mondo impiegatizio, le cui condizioni di vita e di lavoro

II, cit., pp. 382-383). Tra Matteotti e i capi confederali i rapporti non erano semplici – scrive Gaetano Arfè – “troppi di essi” erano “avvezzi a una pratica di azione sindacale di cui la benevola neutralità dei governi” era “un dato essenziale e fondamentale” e non indietreggiarono “di fronte all’idea di stabilire anche con Mussolini una piattaforma d’intesa”. Per Matteotti non c’era, spazio per una tale ipotesi, era necessaria la condanna di qualsiasi cedimento al fascismo (cfr. G. Arfè, *Storia del socialismo italiano*, Torino, Einaudi, 1965, p. 360).

³⁴ Cfr. A. Bordiga, *Rapporto sul fascismo*, in Id., *Scritti 1911-1926. La crisi dell’Internazionale Comunista e la direzione del partito in Italia 1922-1924*, vol. VIII, cit., p. 568.

³⁵ Ma alcuni anni dopo il fascismo introdusse misure di razionalizzazione in economia, regolando da una parte l’anarchia capitalistica e dall’altra la tendenza naturale al monopolio. Venne ammortizzata la contraddizione fondamentale dell’anarchia produttiva e distributiva, ma venne anche combattuta la tendenza alla eccessiva concentrazione monopolistica, fattore di espropriazione e di limitazione del “libero mercato”. Lo Stato acquistò le aziende sofferenti a causa della concorrenza e procedette alla loro chiusura o ristrutturazione per poi restituirle al mercato. Venne regolato il credito e progettati ampi lavori pubblici.

sono peggiorate con i governi fascisti³⁶.

Nelle campagne l'introduzione di oneri fiscali particolarmente gravosi aveva colpito lavoratori agricoli, affittuari³⁷ e piccoli proprietari, a tal punto che questi ultimi era stati costretti a vendere parte o tutto il terreno acquistato in precedenza. Era in atto una vera e propria opera di espropriazione dei piccoli proprietari; inoltre erano stati sospesi, per ristabilire l'equilibrio di bilancio, i grandi lavori di bonifica finanziati dallo Stato per combattere la disoccupazione nelle campagne³⁸.

Le condizioni in cui il fascismo aveva ridotto le masse contadine per Bordiga erano tali da far riconoscere ai lavoratori rurali nel governo fascista una potenza contro cui era necessario prendere posizione³⁹.

Precisato, sempre nel *Rapporto sul fascismo* del 1924, che anche tra la grande borghesia vi erano dei dubbi sull'operato del fascismo⁴⁰, Bordiga esamina lo stato dell'opposizione democratica, quindi le lacerazioni e le contraddizioni interne al partito popolare, la presenza di una sinistra raccolta intorno a Guido Miglioli che aveva condotto forti agitazioni nelle campagne al fianco delle organizzazioni rivoluzionarie, pur avendone criticato la politica di bracciantizzazione dei contadini, della loro riduzione a salariati di Stato. Non tralascia la tendenza a dare vita ad un partito contadino quale espressione dei piccoli proprietari terrieri, si sofferma sull'operato del partito repubblicano, che considera un partito in parte proletario, sul movimento animato da Piero Gobetti e costituitosi intorno alla rivista "Rivoluzione liberale". Una formazione, quest'ultima, non solo energicamente antifascista, ma in grado di racco-

³⁶ Bordiga fa riferimento agli aumenti dei fitti degli alloggi in seguito all'abolizione dei limiti che erano stati posti durante la guerra, alla politica delle retribuzioni introdotte dal governo fascista nel pubblico impiego che premiava le alte gerarchie, alla riforma della scuola di Giovanni Gentile e all'aumento delle tasse scolastiche che rendeva impossibile l'accesso ad una buona istruzione tanto ai giovani provenienti dal proletariato quanto a quelli appartenenti alla piccola borghesia.

³⁷ Anche le clausole relative alla divisione del raccolto fra proprietari e fittavoli erano state decisamente modificate a danno degli affittuari.

³⁸ Cfr. A. Bordiga, *Rapporto sul fascismo*, in Id., *Scritti 1911-1926. La crisi dell'Internazionale Comunista e la direzione del partito in Italia 1922-1924*, vol. VIII, cit., pp. 582-584.

³⁹ Cfr. *ivi*, p. 584.

⁴⁰ Alcuni gruppi – sottolineava Bordiga – sostenevano l'opportunità di una revisione della politica fascista per timore che gli eccessi della reazione potessero portare ad un'esplosione rivoluzionaria. Bisognava ricondurre il fascismo al rispetto "della legalità, per farne un'arma più sicura e flessibile per lo sfruttamento della classe operaia" (*ivi*, p. 595).

gliere strati di piccola borghesia intellettuale⁴¹.

L'assassinio di Matteotti non aveva avuto particolari conseguenze per il fascismo sul terreno dell'organizzazione militare ma il regime aveva subito una disfatta morale e politica, era "il primo passo verso un ulteriore snodamento della crisi e della lotta per il potere"⁴².

Ma per il comunista napoletano si delineavano due opposizioni al fascismo da tenere nettamente distinte: quella proletaria e quella dei ceti medi. La prima orientata alla lotta per capovolgere radicalmente i rapporti di forza sociali e politici, la seconda chiedeva il semplice ritorno alle libertà democratiche. Era, per Bordiga, "l'illusione dei ceti medi"⁴³.

Se per l'opposizione borghese e per i socialisti, riformisti e massimalisti, si trattava di ristabilire la pace sociale nel Paese, i comunisti dovevano marcare il loro ruolo autonomo, tracciare una linea di netta separazione dagli altri gruppi. Era il presupposto per realizzare un "affasciamento unitario delle masse" e per assumerne la direzione, nella piena consapevolezza che in presenza di una nuova offensiva operaia le forze democratico-borghesi e la socialdemocrazia si sarebbero schierate, insieme ai fascisti, per la difesa dell'ordine esistente, come la storia più recente aveva dimostrato.

6. *Il "determinismo economico" marxista*

Ricondotto il fascismo alle sue motivazioni strutturali e culturali, ricostruita la genesi e lo sviluppo, la composizione sociale che lo specificava, indicata la funzione e le contraddizioni presenti al suo interno, fatto il quadro dell'opposizione, la proposta politica avanzata da Bordiga si riduceva ad una enunciazione di principi.

Al partito, come abbiamo visto, veniva affidata la costruzione dell'unità del proletariato (operai e contadini), la realizzazione di una struttura organizzativa in grado di raccogliere e dirigere la grande massa dei contadini e non solo i braccianti. Ma come muovere in tale direzione, in una fase che vedeva la classe lavoratrice piegata dalla sconfitta, rimaneva un problema non solo irrisolto ma anche non posto da Bordiga. Una difficoltà decisiva, la cui ragione è rintracciabile in una lettura meccanicistica dei processi storici.

Quando "lo sviluppo del capitalismo – scriveva Bordiga in *Partito e*

⁴¹ Cfr. *ivi*, pp. 591-593.

⁴² *Ivi*, p. 601.

⁴³ *Ivi*, p. 595.

azione di classe – nei suoi contrasti e nei suoi urti interni, da cui germignano primieramente le tendenze rivoluzionarie, è all'inizio”, quando “la rivoluzione appare come una prospettiva lontana, ... il partito comunista non può che essere formato da piccoli gruppi di precursori, in possesso di una speciale capacità di intendere le prospettive della storia, e ... la parte delle masse che lo comprendono e lo seguono non può essere estesa. Quando invece la crisi rivoluzionaria incalza e i rapporti borghesi di produzione sono sempre più intollerabili, il partito aumenta di numero nei suoi ranghi” e il “seguito in mezzo al proletariato”.

Il partito comunista, dotato di una coscienza teorica suffragata dalle esperienze internazionali del movimento che lo rende preparato alle esigenze della lotta rivoluzionaria, ritroverà intorno a sé le masse quando queste ultime si porranno “quei problemi ... che non ammettono altra soluzione da quella tracciata” dal partito “nei suoi programmi. Quando le esigenze dell'azione mostreranno che occorre un apparato dirigente centralizzato e disciplinato, il partito comunista, che avrà ispirato a tali criteri la sua costituzione, verrà a porsi alla testa delle masse in movimento”⁴⁴.

La forza rivoluzionaria del partito “risiede nella continuità” e coerenza “dottrinale ed organizzativa di tutta la sua predicazione” e nella sua capacità di previsione⁴⁵. L'azione offensiva del partito per Bordiga

non è concepibile che allorché la realtà delle *situazioni economiche e sociali* (corsivo nostro) pone le masse in movimento per la soluzione di problemi che direttamente interessano la loro sorte, e la interessano sulla più grande estensione, creando un sommovimento per lo sviluppo del quale, nel vero senso rivoluzionario, è indispensabile l'intervento del partito, che ne fissi chiaramente gli obiettivi generali, che lo inquadri in una razionale azione bene organizzata anche come tecnica militare⁴⁶.

La crisi diventa così il fattore determinante lo spostamento delle masse proletarie verso posizioni rivoluzionarie e quindi verso il partito comunista; quest'ultimo deve essere in grado di prevedere lo svolgimento storico e deve essere organizzato per dare risposta alle istanze politiche e sociali più avanzate. Il partito si colloca pertanto in una posizione di attesa per assumere la direzione dell'evento da dirigere ma

⁴⁴A. Bordiga, *Partito e azione di classe*, “Rassegna comunista”, 31 maggio 1921, in Id., *Scritti 1911-1926. La fondazione del Partito Comunista d'Italia. Sezione della Terza Internazionale 1921*, vol. V, cit., p. 363.

⁴⁵ Cfr. *ivi*, pp. 363-364.

⁴⁶ *Ivi*, p. 368.

che si realizza indipendentemente dal suo operato.

Una concezione del partito e dell'azione politica che, pretendendo di prendere le distanze tanto dalle filosofie spiritualiste o volontaristiche quanto dalle visioni fatalistiche della storia, si richiama a quello che Bordiga definisce “determinismo marxista”⁴⁷. Una “interpretazione ... storica” il cui fondamento, per il comunista napoletano, va ricercato in un presunto “determinismo economico” di Marx, per il quale “lo studio delle forme e dei rapporti economici e dello sviluppo dei mezzi tecnici di produzione ... offre la piattaforma oggettiva su cui ... poggiare le enunciazioni delle leggi della vita sociale ed in una certa misura la previsione dello sviluppo successivo di essa”.

Certo per Bordiga non è sufficiente affidarsi allo svolgersi dei fenomeni economici perché si realizzi necessariamente un mutamento degli assetti sociali e politici. È il partito comunista, quale soggettività cosciente e organizzata, che consente il conseguimento dell'esito storico auspicato nella misura in cui si fa garante della difesa e della precisazione, in presenza di nuove situazioni, dei postulati fondamentali programmatici del movimento operaio. Quindi della continuità della compagine organizzativa del partito e della sua presenza nelle lotte operaie per salvaguardare l'indipendenza e l'autonomia politica e ideologica del proletariato, denunciando il pericolo di adagiarsi sulle realizzazioni parziali come su posizioni di arrivo⁴⁸.

Scopo di queste attività è preparare le condizioni soggettive, mettere in grado il proletariato “di approfittare delle possibilità rivoluzionarie oggettive che presenterà la storia, non appena queste si affacceranno”.

Ci possono essere situazioni in cui il proletariato non sarà necessariamente su posizioni rivoluzionarie, pur rimanendo “ovunque e sempre la classe potenzialmente rivoluzionaria”. Ebbene la presenza di un partito comunista, garante di una coesione dottrina e organizzativa, diventa il punto di approdo del movimento operaio nel momento in cui le contraddizioni insite nel modo di produzione capitalistico rimetteranno in moto lo scontro di classe, orientando le masse operaie in senso rivoluzionario.

Il fatalismo rifiutato in precedenza riemerge sotto forma di automatismo economico nel momento in cui le crisi ricorrenti e sempre più dirompenti del modo di produzione capitalistico spostano necessaria-

⁴⁷ A. Bordiga, *Partito e classe*, Id., *Scritti 1911-1926. La fondazione del Partito Comunista d'Italia. Sezione della Terza Internazionale 1921*, vol. V, cit., p. 213.

⁴⁸ Cfr. *ivi*, pp. 213-214.

mente le masse operaie su posizioni rivoluzionarie, ed è così che incontrano il partito che non solo ha previsto lo svolgersi degli eventi in ragione del metodo e degli strumenti scientifici che possiede, ma che ha anche garantito la dottrina e l'organizzazione rivoluzionaria.

7. Gramsci e la "crisi del fascismo"

Gramsci, come Bordiga, era convinto che il fascismo stesse acuendo "tutti i contrasti sociali" determinando "spostamenti e raggruppamenti nuovi"; si stavano costituendo "le premesse – scrive nel novembre 1925 – di una sicura ripresa proletaria"⁴⁹.

Allo stesso tempo, per il comunista sardo, era sempre più evidente alle masse lavoratrici che il blocco delle opposizioni, nato dopo il rapimento di Matteotti, si proponeva semplicemente di "riformare ... la dittatura fascista senza far perdere al sistema capitalistico nessuno dei benefici che il terrore e l'illegalismo" gli avevano "assicurato negli ultimi anni"⁵⁰.

Nonostante ciò, prevalevano nel proletariato il riformismo e il massimalismo socialista, questo ultimo, sempre più orientato a diventare, nonostante la sua composizione prevalentemente operaia, l'"estrema sinistra della borghesia"⁵¹. Un ostacolo, al pari dei riformisti e dei liberaldemocratici, alla rivoluzione⁵², è quanto venne dichiarato nelle *Tesi* presentate nel 1926 dal centro del partito raccolto intorno a Gramsci e Togliatti.

L'incapacità del fascismo di arrestare la crisi generale del sistema capitalistico⁵³ e la crescente consapevolezza circa i propositi controrivoluzionari delle opposizioni liberaldemocratiche da parte di una classe operaia in cui prevalevano ancora le forze socialiste, riformiste e massimaliste, rendeva la fase "preparatoria, di transizione alla lotta per il potere"⁵⁴.

I comunisti, in questo Gramsci concordava con Bordiga, avevano quale loro compito "conquistare il proletariato ad una posizione autonoma di classe rivoluzionaria" ma operando, per il giovane sardo, in

⁴⁹ A. Gramsci, *La costruzione del Partito Comunista 1923-1926*, cit., p. 87.

⁵⁰ *Ivi*, p. 33.

⁵¹ *Ivi*, p. 279.

⁵² *Ivi*, p. 500.

⁵³ *Ivi*, p. 30.

⁵⁴ *Ivi*, p. 37.

ogni ambito conflittuale anche parziale e limitato⁵⁵.

“Tutto il periodo rivoluzionario”, tale era per Gramsci quello in corso, “si presenta come un’attività prevalentemente tattica, rivolta ad acquistare nuovi alleati al proletariato, a disgregare l’apparato organizzativo di offesa e di difesa del nemico, a rilevare e ad esaurire le sue riserve”⁵⁶.

Affermazioni contenute in un articolo pubblicato su “l’Unità” del 2 luglio 1925, dove polemizzava con il massimalismo, con una visione fatale e ineluttabile della storia; prevalente nel partito socialista ma presente anche nel Partito comunista, in particolare nelle tesi sostenute dalla componente bordighiana che si affidava al maturare di quelle condizioni oggettive che spingono le masse “verso la rivoluzione”⁵⁷.

Ma l’obiettivo posto da Gramsci e da Togliatti al partito, quello di suscitare la costituzione dei Comitati operai e contadini quali strumenti per la realizzazione di un fronte unico dal basso, come richiesto dal V Congresso dell’Internazionale comunista, fallì. Ciò in conseguenza dello stato di disorganizzazione e di disorientamento delle masse prodotto, precisava Gramsci, dall’influenza esercitata dai democratici e dai socialdemocratici, ma da cui i lavoratori, secondo l’analisi eccessivamente ottimistica svolta dal segretario del Pcd’I nel novembre 1924, andavano staccandosi per aderire al partito comunista e alle sue tesi rivoluzionarie⁵⁸.

La costruzione dei comitati operai e contadini continuò ad essere al centro dell’iniziativa comunista. Tali organismi furono assunti a strumento non solo per costituire il fronte unico delle masse ma anche per dare un’ossatura istituzionale e autonoma all’opposizione operaia, perché non si confondesse con quella democratica.

Per tutto il Pcd’I il regime fascista era piombato in una profonda crisi, non solo in seguito all’assassinio di Matteotti ma anche e soprattutto perché non era riuscito ad “arrestare, anzi aveva accelerato la crisi delle classi medie iniziata ... dopo la guerra”⁵⁹.

La rovina delle piccole e medie aziende, l’accresciuto peso fiscale che gravava sui mezzadri e sui piccoli proprietari agricoli, l’aumento della pressione demografica nelle campagne meridionali, in seguito al blocco dell’emigrazione, erano alcune delle manifestazioni più evidenti

⁵⁵ *Ivi*, p. 88.

⁵⁶ *Ivi*, pp. 248-249.

⁵⁷ *Ivi*, p. 248.

⁵⁸ Cfr. A. Gramsci, *La costruzione del Partito comunista 1923-1926*, cit., p. 210.

⁵⁹ *Ivi*, p. 29.

della crisi generale che il fascismo non era stato in grado di arrestare. Pertanto per Gramsci aveva semplicemente “ritardato la rivoluzione proletaria” ma allo stesso tempo “contribuito ad allargare ed approfondire” il terreno dell’iniziativa comunista⁶⁰.

La specificità e l’originalità del fascismo – precisava Gramsci – consisteva nell’essere riuscito a creare un’organizzazione di massa della piccola borghesia, ma non era stato in grado di andare oltre il fattore organizzativo e militare.

Non esiste un partito fascista che faccia diventare la quantità qualità, che sia un apparato di selezione politica d’una classe o di un ceto: esiste solo un aggregato meccanico indifferenziato e indifferenziabile dal punto di vista delle capacità intellettuali e politiche, che vive solo perché ha acquistato dalla guerra civile un fortissimo spirito di corpo, rozzamente identificato con l’ideologia nazionale. Fuori del terreno dell’organizzazione militare il fascismo non ha dato e non può dare niente⁶¹.

Anche Gramsci giudicava in piena disgregazione il sistema di potere creato da Mussolini, le “forze reali dello Stato borghese (esercito, magistratura, polizia, quindi, Vaticano, Massoneria, Corte)” che nel 1922 avevano sostenuto il fascismo adesso lo avversavano⁶². Ma si trattava di forze che, come l’opposizione aventiniana, rappresentavano “un semi-fascismo”, che volevano “riformare addolcendola la dittatura fascista”⁶³.

In ogni caso il confronto tra le opposizioni e il fascismo non sarebbe sfociato in uno scontro aperto ma nella costituzione di una compagine governativa conservatrice, mentre il fascismo avrebbe cercato di “conservare una base di organizzazione armata da far rientrare in campo” in presenza “di una nuova ondata rivoluzionaria”, magari con il sostegno dei democratici e dei socialdemocratici, degli Amendola, degli Albertini dei Treves e dei Turati⁶⁴.

In previsione di un esito conservatore e antioperaio della crisi del fascismo, nella fase di transizione che si stava aprendo, bisognava conquistare, organizzare la maggioranza della classe lavoratrice, per avanzare, in un secondo tempo, nella “lotta diretta per il potere”⁶⁵. Ed a tale

⁶⁰ Cfr. *ivi*, pp. 30-31.

⁶¹ *Ivi*, pp. 33-34.

⁶² Cfr. *ivi*, p. 36.

⁶³ Cfr. *ivi*, p. 33.

⁶⁴ Cfr. *ivi*, p. 36.

⁶⁵ *Ivi*, p. 37.

scopo – ribadiva nella relazione svolta durante il Comitato centrale del partito del 13-14 agosto del 1924 che lo elesse segretario – che era necessario suscitare un largo movimento nelle fabbriche che potesse dare luogo ad una organizzazione di Comitati proletari di città eletti direttamente dalle masse e che dovevano diventare “il presidio degli interessi generali di tutto il popolo lavoratore”.

La misura in cui il Partito nel suo complesso ... riuscirà a svolgere il suo compito essenziale di conquista della maggioranza dei lavoratori e di trasformazione molecolare delle basi dello Stato democratico sarà la misura dei nostri progressi nel cammino della rivoluzione, consentirà il passaggio a una fase successiva di sviluppo⁶⁶.

Nelle *Tesi* approvate dal III Congresso del Pcd'I il fascismo rientrava nel quadro della politica tradizionale delle classi dirigenti italiane nei confronti del proletariato e delle masse lavoratrici. Il fascismo, sostenuto dai gruppi dominanti, in primo luogo dagli agrari, aveva trovato la sua base nella piccola borghesia urbana e in “una nuova borghesia agraria sorta da una trasformazione della proprietà rurale in alcune regioni” dell'Italia centrosettentrionale.

Alla tattica degli accordi e dei compromessi il fascismo ha “sostituito il proposito di realizzare una unità organica di tutte le forze della borghesia in un solo organismo politico sotto il controllo di una unica centrale che dovrebbe dirigere insieme il partito, il governo e lo Stato”.

Ma in opposizione al fascismo si erano schierati anche alcuni segmenti della borghesia industriale orientata verso un riformismo laburista, mentre nel Mezzogiorno si delineava la tendenza al costituirsi di un'opposizione al fascismo su basi di massa; il documento cita l'Unione nazionale e anche la massoneria. Era “indizio di una spaccatura nel blocco delle forze conservatrici e antiproletarie” che poteva “in determinate circostanze favorire lo sviluppo e l'affermazione del proletariato come terzo e decisivo fattore della situazione politica”.

Le scelte fatte in materia economica dal fascismo non facevano che sostenere l'accentramento di enormi ricchezze nelle mani della grande borghesia industriale e agraria, a svantaggio non solo del proletariato ma anche della piccola borghesia. Provocando un crescente malcontento in quest'ultimo gruppo sociale che “con l'avvento del fascismo credeva giunta l'era del suo dominio”.

La politica fascista stava provocando, come già precisato nel documento redatto dalla maggioranza centrista di Lione, un distacco sempre

⁶⁶ *Ivi*, p. 39.

più deciso “delle popolazioni agrarie del Mezzogiorno e delle Isole dal sistema di forze che reggono lo Stato”. Anche i contadini medi e poveri di altre parti d’Italia stavano assumendo, sebbene più lentamente, “una funzione rivoluzionaria”.

Il Vaticano non controllava più parte delle popolazioni contadine, che erano state risvegliate dalle lotte condotte dalle stesse organizzazioni sindacali cattoliche; inoltre, sotto la pressione economica e politica del fascismo, andavano acquisendo una coscienza di classe, sentivano le loro sorti non separabili da quelle del proletariato industriale. Ne era un esempio il fenomeno Miglioli.

Quanto al proletariato l’attività disgregatrice del fascismo aveva trovato un limite nella resistenza delle avanguardie rivoluzionarie e in quella passiva delle masse che erano ancora in grado di riprendere l’iniziativa non appena si fosse attenuata la “pressione fisica del fascismo” e diventati “più forti gli stimoli dell’interesse di classe”⁶⁷.

Nelle analisi sul fascismo tanto Bordiga quanto Gramsci mostrano un limite ricorrente, lo scarso rilievo dato all’impatto disorganizzativo prodotto nel proletariato e nelle classi lavoratrici dalla violenza fascista sostenuta dall’apparato statale, nonché dall’incapacità del maggiore partito dei lavoratori di opporsi efficacemente al fascismo, considerato un fenomeno politico transitorio, destinato ad esaurirsi sotto l’incalzare della progressività della storia. Una necessità storica a cui non era estraneo il movimento comunista internazionale convinto del carattere profondo e irreversibile della crisi del capitalismo. Un giudizio corretto da Bucharin in *Stabilizzazione capitalistica e rivoluzione proletaria*⁶⁸, un intervento pronunciato nel VII Plenum dell’Internazionale (novembre-dicembre 1926).

Già durante il V Esecutivo allargato del 1925 era stato registrato il rallentamento della crisi rivoluzionaria e il rafforzamento della capacità di resistenza del capitalismo, il tutto a distanza di appena un anno dal V

⁶⁷ *Ivi*, pp. 495-497.

⁶⁸ Il respiro del rapporto Bucharin è ampio: si colgono i dati che segnano la ripresa capitalistica (aumento della produzione, ricomposizione dei legami commerciali interrotti dalla guerra) unitamente agli elementi che segnano modificazioni nel processo di produzione e di riproduzione (irregolarità del ciclo industriale, ineguaglianza di sviluppo, cronicità della disoccupazione) Centrale è la considerazione dell’importanza crescente degli Stati Uniti nell’equilibrio internazionale, del passaggio ad essi dell’egemonia capitalistica e del trasferimento progressivo del commercio mondiale dall’Atlantico al Pacifico (Cfr. F. De Felice, *Introduzione*, ad A. Gramsci, *Quaderno 22. Americanismo e fordismo*, Torino, Einaudi, 1978, p. XXIV).

Congresso che aveva segnato uno spostamento a sinistra degli orientamenti generali del comunismo internazionale.

Tra il VII Plenum e il VI Congresso, Bucharin, divenuto presidente dell'Internazionale al posto di Zinov'ev, sviluppò l'idea di un processo rivoluzionario mondiale di lunga durata, contraddistinto da un susseguirsi di avanzamenti e battute d'arresto. Una tesi prima condivisa e poi condannata dal VI Congresso dell'Internazionale (estate 1928), in quanto considerata opportunistica e di destra, incurante della nuova radicalizzazione rivoluzionaria nei paesi capitalistamente avanzati⁶⁹.

Riemergeva una visione catastrofica della crisi il cui esito rivoluzionario dipendeva semplicemente dalla capacità dei partiti comunisti di porsi alla guida di una inevitabile e dilagante sovversione operaia. Una previsione dettata da quello stesso determinismo economico che Bordiga situava alla base del suo marxismo e che divenne oggetto di critica nell'ambito della più complessa revisione della filosofia della prassi intrapresa nel carcere da Antonio Gramsci.

⁶⁹ Cfr. S. Wolikow, *L'Internazionale comunista*, cit., pp. 93-9.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 21, gennaio – aprile 2024, pp. 59-72

La *community* come luogo educativo e narrativo nella relazionalità digitale

Angela Arsena

La dinamica relazionale e comunicativa contemporanea intreccia il piano analogico e il piano digitale e questa dimensione reticolare e ramificata sta oggi nell'interazione social laddove si incontrano e si confrontano profili virtuali e opinioni reali, pubblico e privato. L'atto pedagogico è chiamato tanto più oggi ad interrogarsi su queste dinamiche relazionali, democratiche e narrative non solo perché esse sono frequentate dai nativi digitali ma anche per costruire una comunità autentica che sappia e che voglia dirsi comunità educante soprattutto all'interno della convivenza digitale.

The contemporary relational and communicative dynamic intertwines the analogical level and the digital level. This reticular, branched dimension today is found in the interaction through social media, where virtual profiles and real opinions, public and private, meet and compare. The pedagogical act is called all the more today to question itself on these relational, democratic, and narrative dynamics, not only because they are frequented by digital natives, but also to build an authentic community that knows and wants to call itself an educating community, especially within digital co-existence.

Parole chiave: social network, ospitalità, community, narratività, alterità

Keywords: social network, hospitality, community, narrativity, otherness

1. *La comunità accogliente e ospitante*

Nell'opera *La Repubblica* (Πολιτεία, Politéia) il filosofo Platone si interroga sui problemi della convivenza nella sua *polis* perfetta¹. In particolare si chiede come comportarsi con chi arriva da fuori e, pur rispettando le Leggi dello Stato, continua a mantenere imperterrito i suoi usi e costumi, le sue abitudini, i suoi Dèi, talvolta anche la sua lingua.

Insomma, il problema platonico è come progettare e instaurare forme comunitarie di convivenza con chi mostra una sorta di *diversity* e di appartenenza identitaria.

¹ F. Adorno (a cura di), *Platone, La Repubblica*, in *Tutti i dialoghi*, Torino, Utet, 1988.

Il problema, dunque, è sempre il medesimo, molto vicino alla dimensione contemporanea: fino a che punto accogliere lo straniero, l'apolide, l'altro da sé? Come le coniugare culture consolidate e autoctone con la contaminazione dell'alterità?

Bisogna pensare che al tempo della riflessione platonica, la struttura culturale arcaica greca che vedeva nell'ospitalità una categoria sacra per cui lo straniero, chiunque egli sia, è sempre dono degli Dèi e va accolto e onorato, comincia a mostrare i primi segni di cedimento²: la sacralità dell'ospite apparteneva infatti ad una dimensione antica ormai al tramonto, ben consolidata in tempi remoti e non più seguita con religioso zelo. Del resto, l'Atene del V secolo a.C. era più che mai luogo di passaggio, di transito e di permanenza di meteci, di naviganti, di gente proveniente dai luoghi e dalle più diverse culture e cominciavano a porsi le questioni sempre più cogenti della relazione con la diversità. Il paradigma letterario, poetico e culturale omerico, ad esempio, che aveva registrato e raccontato la dimensione sacra dell'ospitalità, sembra non trovare più posto nella grande realtà interculturale ateniese: sono ormai lontani i tempi in cui nell'ospitalità era insita una dimensione profondamente interconnessa, caratterizzata da una reciprocità inscindibile, laddove avveniva uno scambio inteso non soltanto in termini economici e pratici, ma anche e semplicemente narrativi, ovvero come dono (reciproco) del racconto dell'identità e della storia di ciascuno, quando nelle *more* dell'ospitalità si ha la possibilità di dire l'uno all'altro “chi sono e da dove vengo”.

L'intreccio narrativo dell'*Odissea*, che ha rappresentato una delle esperienze poetiche e culturali più intense dell'umanità, nasce proprio dall'ospitalità offerta a Ulisse dopo che questi, una volta accolto da Alcino, e dopo essere stato rivestito, nutrito e ripulito delle spoglie di naufrago, viene invitato a raccontare la sua storia sedendo accanto al fuoco. Ulisse viene accolto come ospite, benché naufrago e straniero perché, gli si dice, “tu arrivi nella nostra città, nella nostra terra, e non mancherai né di vesti né di altra cosa, quanto è giusto che un supplice sventurato ottenga da chi incontra”³. Il re Alcino si fa tutore e garante della sacralità dell'ospite, dichiarandosi disponibile all'accoglienza pur non conoscendo Ulisse e facendosi portavoce di questa istanza di costruzione dell'umano al di sopra e al di là delle categorie utilitaristiche:

² Per un approfondimento sull'ospitalità greca: A. Cinalli, *Tà ζέβια: la cerimonia di ospitalità cittadina*, Roma, Sapienza Università Editrice, 2015.

³ *Odissea*, Libro VII, vv. 191-194.

“Questo straniero, non so chi sia, errabondo è giunto da me, non so se viene dalle genti di oriente oppure di occidente”⁴. Ma Ulisse porta un dono: il dono del sé, della sua storia, del suo *telos* e della sua trama di vita, ed è questo ciò che Alcinoò vuole accogliere e custodire: la dimensione narrativa dell’altro, il suo racconto, la sua vicenda, permettendo così l’innescò di una storia tra le più belle mai raccontate.

Inoltre, il racconto di sé che si sgomitola nell’ospitalità non è soltanto un dono per gli altri che si arricchiscono in termini di orizzonti conoscitivi e di relazionalità aumentata, ma è anche dono per sé, laddove raccontare se stessi diventa opera di discernimento e di conoscenza del sé, possibilità inesaurita di andare incontro alla parte più intima e nascosta della propria coscienza, sanandola talvolta, e ricomponendola nelle sue molteplici contraddizioni: del resto Ulisse, nel racconto della sua identità che porge come dono alla presenza di Alcinoò, appare contemporaneamente, e senza soluzione di continuità, profugo e naufrago, ma anche guerriero famoso e invitto, e persino uomo che piange, rivelando senza reticenze le sue fragilità, le sue menzogne, i suoi errori o le sue dimenticanze.

In questa dimensione feconda (e feconda proprio perché caratterizzata dall’incontro duale e dalla connessione reciproca in termini di scambio) nasce il senso dell’ospitalità e dell’accoglienza dell’altro da sé, non scevra tuttavia da ambivalenze, difficoltà e contraddizioni: il filosofo francese Jacques Derrida, ad esempio, ci avvertiva del fatto che l’ospitalità, come categoria dell’umano, non appartenga al tempo diurno, inteso come il tempo dell’assoluta, inequivocabile visibilità, bensì al tempo notturno⁵.

Si tratta di una considerazione bella e suggestiva: appartenere alla notte significa appartenere al regno dei dettagli non nitidi, contraddittori, ambivalenti, profondissimi (come ambivalente, contraddittoria e profonda è l’umanità tutta, almeno seguendo le parole di Blaise Pascal che interpretava l’uomo come “essere abissale”)⁶.

Inoltre, appartenere alla notte significa appartenere alla poesia, ovvero al silenzio intorno al quale ci si dispone per ascoltare: Ulisse viene invitato a raccontare la sua storia, mentre attorno i musicisti tacciono e si

⁴ *Ivi*, Libro VIII, vv. 32-35.

⁵ J. Derrida, *De l’hospitalité*, Paris, Calmann-Lévy, 1997.

⁶ *Pensieri*, 420. L. Brunschvicg (a cura di), *Pascal, Pensées*, Paris, Hachette, 1897 (la numerazione dei Pensieri della citazione si riferisce a questa edizione).

fa un silenzio corale⁷.

Ebbene, quando Platone si interroga sull'alterità nella comunità, non interpella la dimensione secolare dell'ospitalità e dell'accoglienza, ma molto pragmaticamente ci dice che coloro che non si adeguano alle consuetudini e alle abitudini della *polis*, coloro che imperterriti mantengono le proprie credenze religiose e i propri costumi, ebbene essi dovranno essere “accompagnati fuori dalle mura della città”, dove non c'è niente, in qualche modo mandati via, estromessi, allontanati, messi al bando, esiliati, per non inficiare l'impalcatura omogenea e monolitica della città perfetta.

L'alterità, insomma, comincia ad essere vissuta come un rischio.

Nel 1945 Sir Karl Raimund Popper, reduce dalla fuga dall'Europa a causa delle persecuzioni naziste, rifletteva sulla società aperta e democratica come luogo paradigmatico della convivenza civile e umana. A questo proposito ci dice che quel verbo usato da Platone, ovvero quel “condurre fuori dalle mura della città” è portatore sano di ogni totalitarismo: secondo Popper l'invito platonico ad estromettere l'altro, troverà la sua traduzione più plastica nel Novecento quando verrà tradotto con “deportare”: del resto, condurre fuori dalle mura della città significa anche costruire dei binari e dei convogli e portare le persone lontano, in luoghi di violenza, abbandonandoli ad un destino di morte certa⁸.

Se inseguiamo la riflessione platonica sin nella contemporaneità e al contempo teniamo conto della critica popperiana, possiamo stabilire un punto di partenza epistemico e filosofico inequivocabile: perché si possa parlare di comunità democratica occorre che ci sia una predisposizione intrinseca all'apertura, all'accoglienza della diversità dell'alterità, mentre di contro non si può parlare di comunità democratica quando essa si chiude in se stessa e chiude le porte, o le apre solo per estromettere e mettere al bando, conducendo “fuori dalle mura della città”.

⁷ Continuando in questa direzione poetica e filosofica ci si può ricondurre a Simone Weil e a Rachel Bepaloff quando ci dicono che l'*Iliade* è poema bellico dove la virilità si scontra con la virilità e ne esce fatalmente sconfitta proprio perché tutta la drammatica vicenda narrata è innescata per un'ospitalità mancata, delusa e differita, laddove il protomito che avvia la narrazione omerica ci racconta di un banchetto di nozze al quale non viene invitata una Dea, che innesca un sentimento di vendetta. Si veda S. Weil, *L'Iliade o il poema della forza*, tr.it., Trieste, Asterios, 2012; R. Bepaloff, *Iliade*, tr.it., Roma, Castelveccchi, 2012.

⁸ “(Secondo Platone) il politico-artista deve purificare, purgare, espellere, bandire, uccidere (liquidare è il terribile termine moderno che corrisponde a tutto ciò)”, in K.R. Popper, *La società aperta e i suoi nemici*, tr.it., Roma, Armando Editore, 2001, p.205.

Se è così, allora, nel momento in cui osserviamo le forme e i modi delle nostre comunità digitali comunemente chiamate *community*, vediamo che esse mantengono intrinsecamente un forte legame con la possibilità di bannare a colpi di click l'altro, mandandolo fuori dalla discussione virtuale in corso: bannare, neologismo digitale, deriva proprio dal verbo *to ban*, bandire, estromettere appunto, nell'antica accezione platonica intessuta di intolleranza e di paura della diversità.

La domanda urgente nella contemporaneità è allora la seguente: siamo sicuri che la *community* sia traduzione fedele della comunità, oppure da educatori, nelle *more* della rete digitale, occorre fermarci per porre a noi stessi una riflessione teoretica ed etico/pratica nuova per progettare *community* accoglienti e aperte, che non contemplino il verbo *to ban*?

Per disegnare uno scenario che veda la condizione dell'apertura alla relazione con l'altro spalancarsi anche nelle *community* virtuali in un'ermeneutica pedagogica che aspiri alla progettazione della convivenza nella Rete come comunità pensante e autenticamente dialogica, orientata alla cura, alla responsabilità, all'inclusione e all'uguaglianza, occorre costruire una *paideia* digitale che non sia soltanto pratica emergenziale della DAD ma sia capacità di attraversare da educatori le autostrade interattive del Web inteso come nuovo luogo naturale degli eventi comunicativi e relazionali dell'umanità che lì, nella dimensione online, esperisce oggi gran parte della propria vita sociale e relazionale.

Le competenze digitali che la contemporaneità richiede non sono solo riconducibili alla capacità di scaricare questo o quel pacchetto, questa o quella *app*, e non si riducono solo alla capacità di fare buone simulazioni didattiche in ambiente *online*, ma richiedono la capacità di abitare la Rete interconnessa delle relazioni per intercettare pericoli come il *cyberbullismo* o l'estensione delle *fake news*, curvando lì il sapere pedagogico per innescare circoli virtuosi di convivenza civile e democratica e per costruire una cittadinanza digitale che non è solo anagrafica ma implica la capacità di convivere nella polis digitale⁹.

⁹ Per un'ampia disamina della questione dell'educazione digitale che metta in luce le potenzialità della Rete come fonte di opportunità e di riflessione pedagogica e relazionale si veda il numero monografico di "Annali Online della Didattica e della Formazione Docente", a cura di A. Thiene, E. Marescotti, *La scuola al tempo dei social network*, 9 (13), 2017.

2. *Le comunità come luogo narrativo*

Se interpretiamo le comunità *social* come agenzie educative, ci rendiamo conto che esse tendono a svilupparsi diacronicamente (in quanto innervano e coinvolgono tutte le tappe psichiche e fisiche dell'individuo, sin dall'adolescenza e oltre) e tendono inoltre a svilupparsi orizzontalmente (coinvolgendo i mondi a contorno della comunicazione e della cultura). Al pari delle altre agenzie educative, la scuola e la famiglia *in primis*, gli ambienti di relazionalità digitale si pongono non soltanto come contenitore sociale e strategico all'interno del quale si possono elaborare forme di convivenza che poi hanno effetti nella realtà, ma soprattutto possono divenire luogo d'incontro tra persone in uno spazio di relazioni, di sguardo e di cura educativa: in questo *topos*, dove si fa esperienza dello sguardo e dell'incontro tra due o più "chi sostanziali", si muove la dimensione dell'intenzionalità e dell'intersoggettività, intesi e interpretati all'interno di un'esperienza relazionistica e di un'esperienza in situazione, letteralmente *in situ*, nel sito della connessione digitale.

In questo senso, allora, è possibile individuare il focus educativo dei *social network* che scomoda una pedagogia generale che qui si intende nel significato precipuo di pedagogia fondamentale ovvero scienza rigorosa e oggettiva ma elaborata sulla curva di una razionalità fenomenologico-ermeneutica e che pone dunque come ineludibile il problema dell'altro da sé e della relazione con esso: essa è scienza ma anche sapienza, è episteme ma anche saggezza.

È possibile allora porgere gesti educati fondati e fondanti nella relazionalità digitale affinché essa sia comunità autentica e non *community* escludente.

Le comunità umane, reali e virtuali, sono infatti e innanzitutto luoghi di appartenenza identitaria e politica ed esse interrogano una problematica che oseremmo chiamare "ermeneutica della persona" usando un'espressione di Max Scheler il quale, agli inizi del Novecento, riproponeva, con rinnovato spirito filosofico e filologico piegato con lo sguardo sulla comunità, l'antichissima *quaestio* circa la vera essenza della persona e la sua posizione nel mondo: all'interno di questa riflessione interrogativa Scheler individuava, come primo momento costitutivo dell'umanità e soprattutto dell'umanità immersa nella dimensione della convivenza, il suo essere caratterizzata dall'unicità e dalla singolarità. L'umanità si caratterizza per essere sempre capace, con la propria

intelligenza e l'unicità dei singoli, a sottrarsi alle pressioni omologanti e monolitiche:

distinto dall'animale che dice sempre sì alla realtà effettiva, anche quando l'aborisce e fugge ... l'uomo mai è pago della realtà circostante e dei limiti del suo essere ora-qui-così¹⁰.

Se l'umanità è desituata, allora essa è fuori da ogni tentativo di categorizzazione in quanto appartiene alla dimensione della complessità: ogni singolo uomo e ogni singola donna sono al contempo realtà interiore e realtà esteriore o fenomenica e sono dunque ciò che gli altri vedono e intendono e percepiscono: insomma ogni essere umano è *polytropos*, ha tante facce, proprio come viene chiamato Ulisse¹¹.

Pertanto ogni uomo e ogni donna sono in sé uno e centomila e persino "centomila e uno", si potrebbe dire, includendo ed enumerando, nella cangiante realtà umana, la dimensione del racconto del sé, quel dono del sé che viene offerto attraverso la narratività.

Per Paul Ricoeur è proprio nella narratività che l'uomo dispiega se stesso, ovvero la propria identità e dispiega il tempo conferendo all'uno e all'altro senso e valore: nel racconto e nel racconto del sé l'uomo compie un gesto tensivo, ovvero rivolto a una comunicabilità al mondo che possa qualificarsi precipuamente come comunicabilità morale ed etica, ma anche come gesto introspettivo, ovvero rivolto al racconto del sé con il sé e infine come un gesto retroattivo, ossia rivolto a una narratività che ogni volta insegue il filo del racconto del sé per presentarsi all'altro da sé¹².

Nel racconto e nel racconto di sé l'uomo esplica se stesso e abbraccia tutto l'arco temporale della propria vita e della storia da una prospettiva che pur declinandosi al presente (nell'eterno presente narrativo) si avvicina molto all'agostiniana intuizione di quel "presente del presente,

¹⁰ M. Scheler, *La posizione dell'uomo nel cosmo*, tr.it., Armando, Roma, 2006, p.159.

¹¹ In più occasioni nel poema l'*Odissea*, Ulisse è indicato come *polymétis*, *polymékanos*, "saggio, ingegnoso". L'attributo iniziale *polytropos* più che dal "multiforme ingegno" appare letteralmente "dai molti luoghi" e dunque "errante" oppure piuttosto "dai molti volti", anche "dai molti travestimenti", come se cambiasse continuamente aspetto assumendo la faccia di ogni uomo. Si veda P. Boitani, *Ulisse: uno, nessuno, ognuno*, UTET, Torino, 2001.

¹² P. Ricoeur, *Temps et récit. Tome III: Le temps raconté*, Paris, Le Seuil, 1985.

presente del passato, presente del futuro”¹³ che forse solo nella narrazione introspettiva trova luogo e forma.

Raccontarsi è dunque proiezione linguistica e meta-linguistica della soggettività e dell’identità: il racconto esplicita e racchiude il soggetto, il tempo e la narrazione, ovvero interviene nell’*ipse* e nell’*idem*, coinvolge l’identità celata e l’identità svelata, lasciando però sempre un varco, talvolta infinitesimale, talvolta più ampio, tra l’una e l’altra, uno scarto incolmabile, nel quale si insinua l’io autentico.

In questo iato ineliminabile si intravede la persona e la sua fenomenologia e altresì si osserva la difficoltà di un dispiegamento lineare del filo dell’identità nel labirinto narrativo e dal labirinto narrativo.

Ogni persona infatti, scrive Amartya Sen, è coinvolta in una pluralità di identità tanto da poter essere, per esempio, nello stesso tempo e senza che un aspetto escluda l’altro

di origine malese e di ascendenza indiana, cittadina francese e residente negli Stati Uniti, cristiana, socialista, donna, poetessa, vegetariana, diabetica, antropologa, professoressa universitaria, antiabortista, bird watcher, astrologa e anche del tutto convinta che creature aliene visitino regolarmente la Terra su veicoli colorati e cantando allegre canzoni¹⁴.

Nessuno di questi molteplici volti (alla maniera, diremmo, di Ulisse *polytropos*, “dalle molte facce”) è esclusivo in sé e capace di disegnare un profilo autentico, definitivo e inequivocabile.

Come è possibile allora raccontare questo groviglio, questo garbuglio, questo “gnommero” che è l’uomo senza che permanga un’ipotesi di non detto?

Rivelare del tutto il sé a se stesso, rivelarsi del tutto agli altri rimane, in queste condizioni, azione titanica: pare esista, intrinseco all’evento-uomo, l’impossibilità in ultima analisi da parte di quest’ultimo di raccontare e di rivelare totalmente se stesso attraverso mezzi (le parole o la scrittura) che anzi, al contrario, “si fabbricano a partire da impronte definitivamente mute, ciò che è passato non tornerà più e la voce è perduta per sempre”¹⁵. Eppure, nonostante strumenti intesi alla stregua di una “sepoltura” sembra possibile fondare l’unica possibilità di racconto, ovvero quello rivolto all’altro da sé: per Ricoeur attraverso di

¹³ Agostino, *Confessioni*, Milano, BUR, 2006.

¹⁴ A. R. Sen, *Globalizzazione e libertà*, tr.it., Milano, Mondadori, 2003, p. 53.

¹⁵ P. Ricoeur, *La mémoire, l’histoire, l’oubli*, Paris, Le Seuil, 2000, p. 476 (t.d.a.).

essi si produce “lo scarto (tra l’io raccontato e l’io autentico) che nondimeno produce l’eterologia, il logos dell’altro¹⁶” radicando così il rapporto/racconto con la comunità degli uomini e soprattutto con il mondo circostante.

Del resto, la prima elaborazione narrativa dell’umanità, ovvero il mito (letteralmente “narrazione”) è una forma di conoscenza che, con il racconto (all’inizio orale e poi fissato in plot teatrali e poetici), vuole sottrarre il mondo al caos dovuto all’inconoscibilità e al timore nei confronti della natura¹⁷. Attraverso il mito l’uomo conferisce un nome e una trama (un’identità narrativa) ai fenomeni facendo in modo che essi possano essere rinchiusi, circoscritti in coordinate conoscibili e dicibili, ma soprattutto conferisce un nome ai sentimenti laddove gli Dei diventavano rappresentazione plastica, visibile dell’amore, dell’odio, dell’ira e della pietà e le loro storie diventavano espressione delle conseguenze (a volte imprevedibili o nefaste) delle emozioni provate, patite, esperite. In tal modo l’umanità ha potuto sottrarsi a una condizione di analfabetismo emotivo¹⁸ ed ha potuto inoltrarsi sulla strada della convivenza civile (di una *polis* dapprima etica e poi concreta¹⁹) ovvero sulla strada dell’empatia e di un sentimento collettivo attraverso i quali è stato possibile il riconoscimento reciproco e l’attribuzione all’altro uomo della stessa dignità e dello stesso valore che si attribuiscono alla propria vita²⁰.

Una comunità (politica e relazionale) fondata sull’assenza di empatia, sull’analfabetismo emotivo, sull’*homo homini lupus*, sarebbe infatti impossibile o animalesca oppure perennemente belligerante e dunque votata al fallimento e all’estinzione.

Le strategie narrative messe in atto dall’umanità hanno reso pertanto il mondo un luogo accessibile e abitabile, semplificando, srotolando come una grande tela narrativa le risposte alle domande della vita e permettendo all’umanità di attraversare il mondo come se il mondo fosse un testo, rendendo così possibile una sorta di salvifico esonero dalla

¹⁶ *Ivi*, p. 477.

¹⁷ C. G. Jung, K. Kerényi, *Prolegomeni allo studio scientifico della mitologia*, tr.it., Torino, Bollati Boringhieri, 1999.

¹⁸ Sull’analfabetismo emotivo: A. Bellingeri, *Il superficiale, il profondo: saggi di antropologia pedagogica*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

¹⁹ K.R. Popper, *La società aperta...*, cit.

²⁰ Si veda pure A. Bellingeri, *Per una pedagogia dell’empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

problematicità del vivere e realizzando la possibilità di alleggerire, proprio attraverso il racconto e la narratività, il carico esistenziale: nelle more della *fictio* narrativa è stato cioè possibile mitigare i *deficit* ontologici oppure il sovraccarico informativo e cognitivo²¹.

Attraverso l'intrigo del racconto l'uomo risolve, o tenta di risolvere, l'intrigo esistenziale o il grande enigma che egli è²².

Ma dove esercita l'uomo questa capacità e questa potenzialità narrativa attraverso la quale dispiega e svolge l'identità propria e altrui? Sin dai racconti omerici è la comunità il grande teatro del racconto dell'uomo sul sé e senza un uditorio non poteva esserci narrazione. Ed ecco allora che è sempre la comunità nella quale si vive a divenire luogo elettivo del racconto/ incontro con l'altro: la comunità (reale o virtuale) è ancora oggi luogo privilegiato di un lungo, talvolta edificante, o autoedificante, racconto del sé.

La comunità appare una sorta di palcoscenico sempre disponibile e con il sipario perennemente sollevato.

Attraverso la narratività dunque l'uomo esplora se stesso e attraverso la narratività nella comunità incontra l'altro da sé. Ma se finora la famiglia e la scuola sono stati gli ambienti educativi privilegiati dove realizzare, attraverso l'ascolto/dialogo, le condizioni per attraversare e costruire la propria identità e le proprie emozioni, è innegabile che oggi, nelle nuove realtà umane comunitarie, caratterizzate dalla convivenza digitale, l'identitario universo dell'uomo (un universo teoretico, decisionale, comportamentale e psichico poliedrico, in continua movimento e cambiamento, come una galassia in espansione) sia rintracciabile nelle *social community* dove, attraverso un profilo online, si simulano e si costruiscono le condizioni della comunicabilità formativa dell'individuo come se gli ambienti virtuali fossero (e forse lo sono) nuovi ambienti educativi.

3. *La community è un'agenzia educativa?*

Ma la narratività, soprattutto se orientata alla tessitura della identità, rimane un processo perennemente in fieri e perennemente perfettibile, a tratti fallibile: il racconto mitico ha espresso bene questa condizione

²¹ Per la “teoria dell’esonero” si rimanda qui a M. Cometa, *Perché le storie ci aiutano a vivere: la letteratura necessaria*, Milano, Raffaello Cortina, 2017, pp. 270-271.

²² M. Buber, *Il problema dell’uomo*, tr.it., Torino, Marietti, 2004.

poi elaborata dalla filosofia quando essa sposta il centro della sua riflessione dalla natura all'uomo pervenendo alla consapevolezza che è proprio l'uomo il più grande, abissale e imperscrutabile dei problemi teorici ed esistenziali. Del resto Ulisse non rivelerà mai sino in fondo la vera natura della sua identità e rimarrà *polytropos*, multiforme nel volto, nell'anima e nel *tropos* sino all'ultimo, sino al dialogo finale con Penelope che, pur amata, non potrà trattenerlo dal riprendere il suo viaggio verso le tante direzioni che ancora lo attendevano: "Anche in avvenire ci sarà per me un'impresa senza fine, grande e difficile, che devo compiere intera"²³.

Nel racconto mitico abbiamo come cifra esistenziale indelebile la consapevolezza della complicazione che caratterizza l'universo identitario umano, come se ogni individuo fosse una città stratificata, a tratti inconoscibile.

Ogni racconto mitico offre lo spettacolo della incomprimibile, inclassificabile identità umana, lasciando insoluto l'enigma uomo: chi è Teseo?

È l'eroe che salva la patria dalla tirannia del Minotauro oppure è l'uomo che insensibilmente e cinicamente abbandona Arianna?

Chi è Hermes? È il protettore dei viandanti, dei ladri o delle anime in transito nell'aldilà²⁴?

La persuasione antica e mitica che l'uomo sia incomprimibile in un solo profilo ha attraversato i secoli e forse, con uno scavo ermeneutico, filosofico e in vista di un rinnovato gesto pedagogico, essa andrebbe rinvenuta nella nostra contemporaneità digitale.

Quando da educatori abitiamo le autostrade della Rete anche perché consapevoli che è lì che accade l'evento della relazionalità odierna, dovremmo al contempo mettere in guardia dall'impossibilità affettiva, logica ed ermeneutica di poter adeguatamente ricostruire, attraverso un profilo social, l'identità multiforme della persona senza che ne rimanga uno scarto incolmabile di irriducibilità.

Quante cose di sé occorre dire e narrare e postare, perché si manifesti un'epifania completa dell'umano nel digitale e perché non si annidi l'equivoco?

La dimensione dell'uomo è intrinsecamente abissale e tremenda con-

²³ *Odissea*, Libro XXIII.

²⁴ Per Hermes "psicopompo" *Odissea*, Libro XXIV, vv.1-14.

nubio di fragilità e grandezza, secondo Pascal: anche quando foto, ritratti e post dovessero essere veri, assolutamente veri e continuamente aggiornati, non potrebbero mai configurarsi come dati e come circostanze sufficienti per una completa, definitiva epifania e teoria dell'evento persona.

Essi, come tracce e orme che l'uomo virtuale lascia in Rete, sono solo meri indizi attraverso i quali è possibile semmai un'interpretazione parziale della persona e non una definitiva, completa possibilità di conoscenza.

Insegnare questo nelle scuole, negli ambienti educativi potrebbe servire a recuperare la bellezza della mobilità spirituale e teoretica dell'uomo, il suo essere *polýtropos* ma anche la bellezza del rischio dell'ospitalità e dell'insondabilità dell'umano, sottraendo l'uomo contemporaneo alla tirannia delle nuove categorie nelle quali lo si vuole inchiodare.

E, non ultimo, sottraendolo alla dittatura assoluta di un *mi piace* monolitico che, senza sfumature di sorta, riduce l'individuo a una macchina o a un algoritmo.

Il *mi piace* è infatti il nuovo totem tribale, manifestazione odierna di quello che Popper chiamava il “linguaggio espressivo, al più segnaltico ma sempre animalesco e mai argomentativo²⁵”, una sorta di pollice verso o pollice recto così paurosamente simile alle ferali abitudini di chi assisteva agli spettacoli dei gladiatori decidendone la vita o la morte: con l'*I like* si priva l'umanità nella sua singolarità poliedrica e persino contraddittoria, di una delle espressioni più concrete della libertà, ovvero la possibilità di riservare per sé un margine di manovra dialettico e decisionale per poter attraversare il mondo rimanendo irrimediabilmente “fuori sito” secondo l'espressione di Scheler, e dunque rimanendo fondamentalmente libero.

Lo stesso margine di manovra dialettico che si spalancava come uno spazio infinito nei racconti omerici e poi nei luoghi della prima riflessione democratica e filosofica, non a caso luoghi impregnati di dialogicità storica, ontologica ed esistenziale capace di svincolare da ogni sudditanza teoretica e spirituale, sottraendo l'umanità al gioco delle parti, della tirannia della maschera e anche del palcoscenico perenne: sottrarsi alla dittatura del *mi piace*, nuovo Moloch, e alla falsa credenza di poter

²⁵ K. R. Popper, *Logica della ricerca e società aperta*, Brescia, La Scuola, 1989, pp. 194-198.

zippare, contenere, comprimere l'insondabilità della dimensione identitaria dell'uomo in un profilo virtuale, significa, in altri termini, riservarsi la possibilità di poter sempre dire "mi piace, ma non tutto, solo in parte", oppure "mi piace, ma adesso, prima non mi piaceva e forse in futuro tornerà a non piacermi", oppure anche "mi piace anzi mi piacerebbe, ma devo rifletterci meglio, ho bisogno di maggiori elementi per decidermi", ovvero comporta la possibilità di riappropriarsi delle metafore e dell'ironia, delle ambivalenze semantiche e linguistiche, dei paradossi e delle aporie e degli ossimori che abitano l'universo linguistico, narrativo e identitario umano; e comporta altresì la possibilità di recuperare la dimensione teoretica e sapienziale del sottrarsi e del negarsi, dell'adeguarsi e dell'accettarsi e del tollerarsi, del convenire e del persuadere, che mai apparterrà all'Intelligenza Artificiale.

In altri termini, comporta la possibilità di riappropriarsi della vertigine dell'abissale profondità dell'umano e della vertigine del ragionamento inesauribile, aperto, ospitale, portatore di democrazia, sottraendosi a un sistema educativo che, secondo Hans Georg Gadamer, si è inceppato perché (oggi potremmo dirlo su scala globale) produce "solo masse di ragazze e ragazzi che, con il massimo sforzo di fantasia, riescono giusto a dire solo okay"²⁶.

Riferimenti bibliografici

- Agostino, *Confessioni*, Milano, BUR, 2006
Adorno F. (a cura di), Platone, *La Repubblica*, in *Tutti i dialoghi*, Torino, Utet, 1988
Antiseri D., *Ragioni della razionalità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004
Bellingeri A., *Il superficiale, il profondo: saggi di antropologia pedagogica*, Milano, Vita e Pensiero, 2006
Bellingeri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005
Bespaloff R., *Iliade*, tr.it., Roma, Castelveccchi, 2012
Boitani P., *Ulisse: uno, nessuno, ognuno*, Torino, UTET, 2001
Brunschvicg L.(a cura di), *Pascal, Pensées*, Paris, Hachette, 1897
Buber M., *Il problema dell'uomo*, tr.it., Torino, Marietti 2004
Cinalli A., *Tà ξένια: la cerimonia di ospitalità cittadina*, Roma, Sapienza Università Editrice, 2015
Cometa M., *Perché le storie ci aiutano a vivere: la letteratura necessaria*, Milano, Raffaello Cortina, 2017
Derrida J., *De l'hospitalité*, Paris, Calmann-Lévy, 1997

²⁶ D. Antiseri, *Ragioni della razionalità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, p. 626.

- Jung C.G., Kerényi K., *Prolegomeni allo studio scientifico della mitologia*, tr.it., Torino, Bollati Boringhieri, 1999
- Popper K.R., *Logica della ricerca e società aperta*, Brescia, La Scuola, 1989
- Popper K.R., *La società aperta e i suoi nemici*, tr. it., Roma, Armando Editore, 2001
- Ricoeur P., *Temps et récit. Tome III: Le temps raconté*, Paris, Le Seuil, 1985
- Ricoeur P., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Le Seuil, 2000
- Scheler M., *La posizione dell'uomo nel cosmo*, tr.it., Roma, Armando, 2006
- Sen A.R., *Globalizzazione e libertà*, tr.it., Milano, Mondadori, 2003
- Thiene A., Marescotti E. (a cura di), *La scuola al tempo dei social network*, in "Annali Online della Didattica e della Formazione Docente", 9 (13), 2017
- Weil S., *L'Iliade o il poema della forza*, tr.it., Trieste, Asterios, 2012

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 21, gennaio – aprile 2024, pp.73-75

NOTE

L'ultimo discorso di Giacomo Matteotti: un inno alla libertà

Giovanni Genovesi

Le elezioni dell'aprile 1924 sono state macchiate da brogli e violenze da parte del partito fascista. A denunciarlo dai banchi dell'opposizione è il deputato socialista.

“Noi deploriamo che si voglia dimostrare che solo il nostro popolo nel mondo non sa reggersi da sé e deve essere governato con la forza. ... Voi volete ricacciarci indietro. Noi difendiamo la libera sovranità del popolo italiano al quale mandiamo il più alto saluto e crediamo di rivendicarne la dignità”.

Matteotti verrà rapito e assassinato dai fascisti pochi giorni dopo.

Il 10 giugno del 1924 Giacomo Matteotti, deputato e segretario del Partito socialista unitario, già segretario della Camera del lavoro di Ferrara, viene rapito sul lungotevere Arnaldo da Brescia a Roma e ucciso.

Benito Mussolini ne ordina la morte per mettere a tacere le sue denunce di brogli elettorali attuati dalla dittatura nelle elezioni del 6 aprile 1924 e le sue indagini sulla corruzione del governo.

Già nel marzo 1922 Matteotti aveva pubblicato la famosa Inchiesta socialista sulle gesta dei fascisti in Italia, in cui si denunciavano le violenze perpetrate dallo squadristico fascista ai danni di militanti e istituzioni socialiste nel periodo compreso tra i primi mesi del 1919 e il giugno del 1921.

Nel 1924 viene dato alle stampe il suo volume *Un anno di dominazione fascista*. Nello stesso anno, nonostante il ritiro del passaporto, si reca ugualmente a Londra. Qui incontra numerosi dirigenti del Partito laburista, delle Trade Unions e dell'Independent Labour Party, e il 24 aprile, nel corso di una riunione del Tuc Congress allargata

all'esecutivo del partito laburista, riferisce sulla situazione italiana e sulla minaccia del totalitarismo fascista.

Rientrato in Italia, il 30 maggio interviene alla Camera.

“Voi che oggi avete in mano il potere e la forza – dirà – voi che vantate la vostra potenza, dovrete meglio di tutti gli altri essere in grado di far osservare la legge da parte di tutti. Voi dichiarate ogni giorno di volere ristabilire l'autorità dello Stato e della legge. Fatelo, se siete ancora in tempo; altrimenti voi sì, veramente rovinare quella che è l'intima essenza, la ragione morale della nazione ... Se la libertà è data ci possono essere errori, eccessi momentanei, ma il popolo italiano, come ogni altro, ha dimostrato di saperseli correggere da sé medesimo. Noi deploriamo invece che si voglia dimostrare che solo il nostro popolo nel mondo non sa reggersi da sé e deve essere governato con la forza. Molto danno avevano fatto le dominazioni straniere. Ma il nostro popolo stava risolvendosi ed educandosi, anche con l'opera nostra. Voi volete ricacciarci indietro. Noi difendiamo la libera sovranità del popolo italiano al quale mandiamo il più alto saluto e crediamo di rivendicarne la dignità, domandando il rinvio delle elezioni inficiate dalla violenza alla Giunta delle elezioni” (la proposta socialista di rinvio della convalida degli atti alla Giunta delle elezioni, messa ai voti, otterrà 57 sì e 42 astenuti su 384 presenti e votanti).

Sarà l'ultimo discorso pubblico di “Tempesta”, come veniva chiamato dai compagni di partito per il carattere battagliero.

Si racconta che a chi si congratulava con lui per il suo discorso, Matteotti rispondeva sorridendo: “Io, il mio discorso l'ho fatto. Ora voi preparate il discorso funebre per me”.

Mussolini definirà l'intervento “mostruosamente provocatorio che avrebbe meritato qualcosa di più tangibile dell'epiteto di ‘masnada’ lanciato dall'onorevole Giunta”. “Quando sarò liberato da questo rompic... di Matteotti?”, qualcuno gli sente pronunciare...

Sul movente del delitto la ricerca storica si confronterà da sempre.

Una delle ipotesi più recenti spiegherebbe il crimine anche con la necessità del duce di tappare la bocca a Tempesta perché convinto che il giorno 11 giugno, il deputato socialista avrebbe rivelato gravi casi di corruzione di cui si sarebbero resi responsabili Mussolini stesso e alcuni gerarchi del partito.

Proprio l'11 giugno, la notizia della scomparsa appare sui giornali.

“Quando il Parlamento ha fuori di sé la milizia e l’illegalismo – dirà Giovanni Amendola sul Mondo – esso è soltanto una burla”.

Nonostante le ricerche ininterrotte, il corpo di Matteotti sarà ritrovato per caso solo il 16 agosto nei pressi del comune di Riano dal cane di un brigadiere dei Carabinieri in licenza.

Quattro giorni più tardi, il 20 agosto, parte da Monterotondo il treno che riporta a Fratta Polesine la bara con la salma.

Migliaia di lavoratori, operai e contadini assiepati ai bordi della ferrovia renderanno omaggio in silenzio alla salma del deputato socialista barbaramente trucidato dai fascisti.

Lo stesso Sandro Pertini si iscriverà al Partito socialista unitario, presso la Federazione di Savona, il 18 agosto 1924, proprio sull’onda dell’emozione e dello sdegno per il ritrovamento del cadavere.

“Mio ottimo amico – scriveva da Firenze nel giugno 1924 il futuro Presidente della Repubblica – Ho la mano che mi trema, non so se per il grande dolore o per la troppa ira che oggi l’animo mio racchiude. Non posso più rimanere fuori del vostro partito, sarebbe vigliaccheria. Pertanto, pronto ad ogni sacrificio, anche a quello della mia stessa vita, con ferma fede, alimentata oggi dal sangue del grande Martire dell’idea socialista, umilmente ti chiedo di farmi accogliere nelle vostre file. Questo ti chiedo dalla terra che diede al delitto il sicario Dumini per la seconda volta indegna patria di Dante che se tra di noi tornasse, nuovamente se n’andrebbe fuggiasco, ma volontario, non più per le contrade d’Italia, trasformate oggi in ‘bolgie caine’, bensì oltre i confini, dopo avere ancora una volta ripetuto agli uomini con più disgusto e più amarezza, l’accorata invettiva: ahi! serva Italia di dolore ostello nave senza nocchiero in gran tempesta non donna di provincia ma bordello. Ti chiedo ancora di volermi rilasciare la Tessera con la sacra data della scomparsa del povero Matteotti: questo potrai facilmente concedermi tu, che sai come da lungo tempo il mio animo nel suo segreto gelosamente custodisca, come purissima religione, la idea socialista. La sacra data suonerà sempre per me ammonimento e comando. E valga il presente dolore a purificare i nostri animi rendendoli maggiormente degni del domani, e la giusta ira a rafforzare la nostra fede, rendendoci maggiormente pronti per la lotta non lontana. Raccogliamoci nella memoria del grande Martire attendendo la nostra ora. Solo così vano non sarà tanto sacrificio”.

Finestra sulla storia e sull'educazione

Il pensiero educativo di Antonio Genovesi e l'avvio del processo risorgimentale

Giovanni Genovesi

1. *Considerazioni preliminari*

Ho steso questa nota, senza pubblicarla, nel lontano 2011 per due motivi fondamentali: prima di tutto, per ricordare l'amico Ernesto Bosna con il quale, da esperto studioso degli uomini di cultura del suo Sud, più volte avevo avuto modo di scambiare opinioni su Antonio Genovesi, oggetto non transeunte di alcuni miei lavori; in secondo luogo, perché in quell'anno cadeva il 150° anniversario dell'Unità. Ebbene, io credo che Antonio Genovesi sia stato una delle concause determinanti del processo che portò all'unificazione del nostro Paese. In effetti, volendo sintetizzare brutalmente le concause principali del moto risorgimentale dovremmo prenderne in considerazione almeno tre:

1. la Rivoluzione francese, che certamente accelerò il processo risorgimentale non solo con le idee *anti ancien régime* di cui fu portatrice, ma anche con le "prove" di nazionalizzazione specie durante il periodo giacobino (1796-1799);

2. il Congresso di Vienna che, in forza, tra l'altro, dei suoi principi antirepubblicani decretò l'annessione della Repubblica di Genova al Regno di Sardegna, aprendo così quest'ultimo ad orizzonti espansionistici fino ad allora del tutto avversati verso la penisola e non verso la Svizzera;

3. la messa a punto di un nuovo modello sociale che avrebbe dovuto sostituire quello *ancien régime*, modello che ha le sue chiare origini proprio nel pensiero di Antonio Genovesi e che trova la sua organizzazione concettuale e realizzativa nella Toscana leopoldina attraverso l'opera dei cosiddetti "campagnoli toscani" che dettero vita all'*Antologia* e ad una serie di iniziative educative di grande portata e foriere di

cambiamento decisivo.

Cercherò qui, in breve, di ripercorrere i punti fondamentali del terzo aspetto, quello che stabilisce un rapporto stretto tra Antonio Genovesi e il modello sociale messo a punto dall'*Antologia* di J. P. Vieusseux.

2. *Cenni sulla vita*

Antonio Genovesi è senz'altro tra i più illustri pensatori, se non il più illustre specie dal punto di vista educativo, dell' Illuminismo napoletano. Nasce a Castiglione (Salerno) nel 1713 e muore a Napoli nel 1769. Suo padre lo indirizza verso gli studi del seminario e nel 1737, ordinato sacerdote, insegna eloquenza nel seminario di Salerno. Ma già l'anno dopo è a Napoli dove, grazie all'eredità dello zio, termina gli studi di filosofia. A Napoli Genovesi apre anche una scuola, che attira molti giovani scolari e che contribuisce a dargli una robusta reputazione di brillante professore. Tale reputazione, unita alla protezione del prefetto degli studi del regno di Napoli, l'abate Celestino Galiani, portano ben presto Genovesi alla cattedra universitaria di professore di metafisica (1741) e poi di etica (1745). Egli, lettore attento e critico delle novità d'oltralpe e d'oltre Manica, rivendica con forza il diritto di esercitare la "libertas philosophandi" e così si attira l'ostilità degli ambienti accademici e politici conservatori, che lo accusano di deismo e di gian-senismo e lo costringono a rinunciare alla prestigiosa cattedra di teologia. Genovesi avrà, nel 1754, la cattedra di Meccanica e commercio e andrà accentuando sempre più l'aspetto della "socialitas" e dell'economia¹.

3. *Il pensiero educativo*

In effetti, la speculazione di Genovesi ha una forte tensione verso la progettazione sociale che dia vita a una costante trasformazione dei livelli di esistenza. È una filosofia civile, come lui stesso la definisce, che fa dell'educazione e del sistema scolastico il suo perno migliorativo. La visione sociale di Genovesi prevede e confida, grazie alla rassicurante

¹ Cfr. A. Genovesi, *Autobiografia, Lettere e altri scritti*, a cura di G. Savarese, Milano, Feltrinelli, 1972. Per una biografia critica di Antonio Genovesi cfr. gli acuti e accurati saggi di Franco Venturi e, per la notizie biografiche in particolare, cfr. *La Napoli di Antonio Genovesi*, in F. Venturi, *Settecento riformatore. Da Muratori a Beccaria*, Torino, Einaudi, 1969.

quanto illusoria verve riformatrice di Carlo III, che si formi ben presto una classe media, quella che si suole chiamare borghesia, che dia impulso ad un'impreditoria che richieda l'istituzione di un sistema capillare di scuole e di centri di previdenza e di assistenza e, soprattutto, di educazione.

Il ruolo squisitamente educativo assegnato alla "civile filosofia" anima tutta l'opera dell'abate salernitano e sotto molti aspetti la rende, per così dire, disattenta alle dispute sull'origine delle idee, dispute che egli ritiene "piuttosto curiose che utili". Non è un caso che il pensiero di Genovesi trovi il proprio sbocco naturale sia in una puntuale riflessione educativa dei problemi sociali sia nell'insegnamento, nello stimolare i giovani come professore di metafisica, di logica, di economia politica e come saggista "enciclopedico"².

Per Genovesi le azioni degli individui, come il loro carattere, sono determinate dall'ambiente esterno, cosicché parlare di educazione significa parlare delle possibilità di plasmare razionalmente – e quindi tenendo in debito conto le "inclinazioni naturali" – l'uomo secondo il criterio dell'interesse generale³.

La riflessione educativa genovesiana, lungi dal reprimere la naturalezza e le passioni dell'uomo, le considera parti insopprimibili del suo essere, su cui agire per indirizzarle in giusto senso grazie ad un organico sistema formativo che dia, attraverso le scuole, anche degli esempi da imitare⁴.

² Così annota Arata: "All'educazione e alla formazione dei 'giovanetti' dedicò gran parte della sua vita in coerenza perfetta con la necessità riformatrice che identifica nella funzione pubblica dell'istruzione e nella promozione civica della coscienza. Anche in questo caso si rivelò figlio attento dei tempi con un contributo d'originalità e di partecipazione che in quasi tutti i suoi scritti si presenta vivace non soltanto perché egli fu docente per istinto e per vocazione, ma perché al problema pedagogico e alla costruzione dell'ordinamento scolastico dedicò non poche riflessioni" (F. Arata, *Antonio Genovesi. Una proposta di morale illuminista*, Padova, Marsilio, 1978, p. 146).

³ Scrive Genovesi: "Leggendo la storia del genere umano ci possiamo facilmente chiarire, che le forze dell'ingegno e del corpo prendono sempre, quanto il permette il clima, quelle modificazioni e piegature che loro dà l'educazione e il costume, grandissimo maestro e modellatore della nostra natura"(A. Genovesi, *Ragionamento intorno all'uso delle grandi ricchezze per riguardo all'umana felicità*, a cura di P. Custodi, *Scrittori classici italiani di economia politica*, Milano, Stamperia G. G. De Stefanis, 1803-1804, paragrafi XIX e XX).

⁴ "L'uomo – scrive l'abate salernitano – è grandissimo imitatore, e con ciò è più figlio dell'educazione, che della natura. È una pasta da figurarla come si vuole, ma sull'esempio. Se i popoli, adunque sono ignoranti, improbi, fieri, ladri ecc., ascrivasi sempre all'ignoranza, o alla viltà, o all'improbità di chi gli educa e conduce"

Genovesi vede nell'educazione, nell'istruzione e nella scuola che coltiva "il costume e la sapienza civile", lo strumento più adatto per il miglioramento del consorzio civile. All'educazione, saggiamente curata dallo Stato, spetta il ruolo decisivo di modificare continuamente in meglio il sistema sociale⁵.

Con questo spirito, Genovesi, su richiesta del ministro Bernardo Tanucci, preparò un piano di riforma degli studi dall'Università alle "scuole di professione", alla scuola "di leggere, scrivere ed abacco pratico" da estendere anche fra i contadini⁶ e che ebbe la ventura di essere accolto e realizzato, anche se solo in parte, grazie alla Prammatica *De regimine studiorum collegii urbani S. S. Servatoris et Collegiorum provincialium di Ferdinando IV*, re di Napoli. L'abate salernitano è il primo pensatore del Mezzogiorno a connettere strettamente i problemi economici con quelli educativi e a sottolineare, in questa prospettiva, l'importanza della classe media come classe produttiva, imprenditoriale e capitalista necessaria per impostare un piano educativo interclassista che avrà notevole influenza sui liberali dell'*Antologia* di G.P. Vieusseux e, da qui, su tutto il moto risorgimentale.

Genovesi, pertanto, intende rivolgere la sua opera educativa "non soltanto alle classi aristocratiche..., ma soprattutto all' 'ordine mezzano' a cui appartenevano la maggior parte dei moltissimi allievi che egli nel suo lungo magistero universitario e privato aveva avuto"⁷. Da questo

(*Diceosina ossia della filosofia del giusto e dell'onesto*, Venezia, Modesto Fenzo, 3 voll. (1a edizione, Napoli, 1766; ora anche Milano, Marzorati, a cura di F. Arata, *Diceosina*, Tomo 1, Libro I, cap. XIX).

⁵ Nel libro II della *Diceosina*, Genovesi delinea, con una chiarezza fino ad allora sconosciuta in Italia, i caratteri della scuola pubblica: "Tutti gli uomini son più quel che si fanno per educazione che quel che nascono... La natura e il clima danno la pasta; ma l'educazione la figura. Or l'educazione principale, che forma gli uomini negli stati politi, vien principalmente dal governo e dalle scuole... Tutte (le scuole), dalla più bassa alla più alta, e di ogni ordine e ceto sono immediatamente sottomesse al pubblico imperio. Il Sovrano (ossia lo Stato) ha il diritto di sapere chi insegna, dove, che, come; e non trovando che queste cose corrispondano al bene pubblico, di abolire, di creare, di modificare e correggere" (*Ibidem*, cap. IX).

⁶ Cfr. E. Zazo, *Antonio Genovesi e il suo contributo alle riforme scolastiche nel napoletano 1767-1769*, in "Samnium", 1929, n. 2, pp. 41-68; il piano è riportato alle pp. 54 segg. poi in "Ricerche e studi storici", Benevento, Tip. del Sannio, 1933) e G. M. Galanti, *Elogio storico del signor Abate Antonio Genovesi*, ristampa anastatica, Napoli, Bibliopolis, 1978, (1a ed., Napoli, 1772, poi Venezia, Pasquali, 1774), p. 93.

⁷ A. Sisca, *Domenico Grimaldi e l'Illuminismo meridionale*, Cosenza, Pellegrini, 1969, p. borghesia30. Del "ceto mezzano", come scrive nelle *Lezioni di commercio o sia di economia civile*, Napoli, Stamperia Simoniana, I vol. 1765, II vol. 1767, parte

punto di vista l'illuminismo genovesiano va oltre il dispotismo illuminato, riponendo il benessere sociale non solo nel buon governo del principe, bensì nella partecipazione cosciente alla cosa pubblica da parte del popolo grazie all'educazione.

Egli avanza una vera e propria proposta di educazione popolare, impegnata a “riformare gli studi, ridurre la pleora di quanti si dedicavano alle lettere avendo di mira “il sacerdozio, la medicina, il foro”, e sostituire alle professioni oziose “l'agricoltura, la teoria del commercio, la storia della natura, la meccanica, e altrettali utilissime scienze, e per piantare nella gente più bassa i frutti di tali lumi”⁸. Egli è un convinto assertore della necessità che la scuola si fondi su unità linguistica e, al tempo stesso, contribuisca a fondarla, usando una lingua che sia intesa da tutto il popolo, e, di conseguenza, fu il primo professore in Italia a professare in lingua italiana⁹. L'abate salernitano non manca, d'altronde, di ribadire il concetto presentando, nel 1766, la sua *Logica* in italiano “al gentile leggitore e amante del sapere” con queste parole: “Finché le scienze non parleranno, che una lingua ignota alle nostre madri e balie, non è da sperare, che il nostro gentil paese, nato per far teste, non si vegga rozzo, squallido, vile, e servo degli stranieri. Se la lingua, in cui si è allevato, è madre; ogni forestiera debb'esser matrigna; e le matrigne si curano assai poco de' loro figliastri”¹⁰. Genovesi si adopera direttamente per la compilazione di veri e propri manuali scolastici, prima in lingua latina, collaudati nella sua scuola privata, poi in lingua italiana, quale appunto la *Logica per gli giovanetti*¹¹, che, mutuando ecletticamente e in varia misura, dalla sistemazione organica della conoscenza razionale operata da Bacone, Cartesio, Locke, Condillac e anche Arnauld, cerca di impostare una metodologia per l'insegnamento della ricerca della verità. La *Logica per gli giovanetti* con le sue cinque

I, cap. VIII, par. XXI).

⁸ P. Casini, *Introduzione all'Illuminismo. II. L'“Enciclopedia” e le riforme*, Bari, Laterza, 1980, p. 561.

⁹ “Quel che si vuol avere per certissimo assioma politico – egli scrive – è che una nazione non sarà mai perfettamente culta nelle scienze, nell'arti, nelle maniere, se non abbia le leggi, le scienze, le scuole e i libri di arti parlanti la propria lingua; perché ella dovrà dipendere da una lingua forastiera, la quale non essendo intesa che da una piccolissima parte del popolo, tutto il resto sarà fuori della sfera del lume delle lettere” (*Lezioni di commercio...*, cit., cap. VII, p. 164).

¹⁰ *La logica per gli giovanetti*, Bassano-Venezia, Remondini, 1774.

¹¹ Su questo aspetto rimando al mio saggio Antonio Genovesi tra scienza e divulgazione. Riflessioni sulla collazione degli *Elementorum artis logico-criticae* con la *Logica per gli giovanetti*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 98-99, 1986.

articolazioni in logica emendatrice, inventrice, giudicatrice, ragionatrice e ordinatrice, vuol essere una vera e propria guida dell'intelletto, una “metodica per la ricerca del vero nella scienza e nella vita”. In breve, Genovesi assegna alla ragione il compito di costruire il cambiamento della realtà sociale grazie alla stretta interazione tra momento speculativo e momento operativo. Tale interazione si realizza in quella che egli chiama la “civile filosofia” che ha il suo sbocco naturale nella riflessione sull'educazione e nell'impegno di dare ad essa spazio realizzativo.

4. *Il pensiero di Genovesi fruttifica grazie all'“Antologia”*

Questo progetto non troverà accoglienza nel Regno di Napoli che resterà fermo ad una economia rurale latifondista e legata all'aratro a chiodo. Esso sarà raccolto e attecchirà nella Toscana leopoldina basata su una economia avanzata a carattere agricolo mezzadrile. In questo contesto economico che fa leva sull'imprenditoria agraria che si avvale di tecnologia avanzata e di mano d'opera alla sua altezza per cercare di migliorare e i prodotti e le condizioni di vita di chi li produce, la scuola diviene un cruciale punto di snodo. I cosiddetti “campagnoli toscani”, quali Gino Capponi, Cosimo Ridolfi, Tartini Salvatici, Raffaello Lambruschini, e altri, fecero proprie le idee di Genovesi e le diffusero attraverso la rivista *L'Antologia*, fondata, per sollecitazione di Gino Capponi, da J. P. Vieusseux¹².

Prende il via, con essa, il processo risorgimentale. *L'Antologia*, animata da un progetto particolarmente incisivo e originale di un illuminista come Genovesi, mise a punto un modello sociale che seppe aggregare le tensioni e le ragioni fondamentali per la ricerca del superamento dell'*ancien régime* e tentare la carta dell'Unità. *L'Antologia* sorse a Firenze nel gennaio 1821 e continuò le sue pubblicazioni fino al dicembre 1832, allorché gli stessi presupposti illuministici e liberal-borghesi che l'avevano animata non permisero più alla censura leopoldina di farla durare. Ma, intanto, nei suoi dodici anni di vita, *L'Antologia* aveva svolto il compito, del tutto disertato dal governo, di sensibilizzare la

¹² Per un approfondimento sulle vicende e sugli scritti educativi della rivista rimando al mio *Educazione e società nell'“Antologia” di Gian Pietro Vieusseux*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 48-49, luglio-dicembre 1978, pp. 27-54. Ma si veda anche la mia introduzione al saggio da me curato di Gino Capponi, *Frammento 1841*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

classe borghese ed imprenditoriale ad impegnarsi nel fondare istituti per il popolo, scuole capillari ed efficienti per diminuire l'analfabetismo ed aumentare, per contro, le competenze tecniche da impiegare nel migliore sfruttamento possibile della terra. I “campagnoli toscani” si danno come esempio di classe dirigente che cerca con decisione di organizzare tutti gli strumenti possibili, a cominciare dalle scuole e dai giornali, dalle Case di Provvidenza e di Risparmio, ritenuti più idonei a raggiungere gli scopi prefissati, ossia il potere. E questi mezzi, scrivevo altrove, sono approntati con una determinazione imprenditoriale che niente ha a che fare con il velleitario e disorganizzato filantropismo o con il semplice spirito di carità. Creazioni di riviste come il *Giornale agrario* e la *Guida dell'educatore*, di libri popolari, e la costruzione di un modello teorico curriculare che superasse lo spurio precettismo della vecchia scuola, non sono affidati all'occasionalità e all'improvvisazione, bensì ad una coordinazione di interventi pratici (le sottoscrizioni, ad es., per la promozione di nuovi giornali e di nuove scuole, di libri e addirittura per la fondazione di un Ateneo fiorentino) e teorici che testimoniano la chiarezza d'intenti e la capacità di organizzare gli sforzi per raggiungerli da parte di una classe che si sta sempre più rivelando come la vera classe dirigente del paese. L' *Antologia* funse da crogiuolo concettuale e riuscì a rafforzare le varie spinte che porteranno l'Italia all'unificazione come Stato nazionale, e che ho ricordato all'inizio di queste note. Essa dette il suo apporto di concettualizzazione sociale che aveva il suo centro focale nell'educazione. E questo centro era nato grazie al pensiero originale e fecondo di Antonio Genovesi.

Robert R. Rusk

The Doctrines of the Great Educators

Chapter XI

*Froebel*¹

WITH as much justification as Herbart, Froebel might have claimed that his educational principles were nothing apart from his philosophy², in fact, when von Raumer issued his rescript in 1851 prohibiting the establishment of Kindergartens in Prussia as dangerous to society – with their “three-year-old demagogues”, as a comic paper of the day explained – he did so on the ground that the principle consisted in laying at the foundation of the education of children a highly intricate theory³.

The philosophy which Froebel inherited, and by which through his attendance at the University of Jena⁴ he could not but be influenced,

¹ 1782-1852. For life, see *Autobiography of Friedrich Froebel*. Translated by E. Michaelis and H.K. Moore (London: Swan Sonnenschein, 1886); *Reminiscences of Friedrich Froebel*, by Baroness B. von Marenholtz-Bülow. Translated by Mrs. Horace Mann (Boston: Lee and Shepherd, 1895); *Friedrich Froebel and English Education*. Edited by Evelyn Laurence (University of London Press, 1952).

² In a letter written at Dresden, 20th January 1839, he says: “You, my dear wife, could have told this man that, as this system of education, as he said, is clear and palpable to the youngest child, it also contains in itself all philosophy”. Friedrich Froebel, *Letters on the kindergarten*. Translated by E. Michaelis and H.K. Moore (London: Swan Sonnenschein, 1891).

³ *Reminiscences*, pp. 199-200.

⁴ Cf. *Autobiography*, p. 29. I studied nothing purely theoretical except mathematics; and of philosophical teaching and thought I learnt only so much as the intercourse of university life brought with it; but it was precisely through this intercourse that I received in various ways a many-sided intellectual impulse”.

was the idealism initiated by Kant and developed by Fichte, Schelling, and Hegel. A short excursus into this philosophy is requisite to obtain the right orientation for the proper appreciation of Froebel's doctrines, although at the outset it must be premised that, by reason of his irregular training, Froebel neither adopted nor developed a consistent philosophic attitude. He continued as he himself explains in a letter to Krause⁵ "without ceasing to systematise, symbolise, idealise, realise and recognise identities and analogies amongst all facts and phenomena, all problems, expressions, and formulae; and in this way, life with all varied phenomena and activities become more and more free from contradictions, more harmonious, simple and clear, and more recognisable as a part of the life universal".

The task which Kant set himself was to determine the conditions of knowledge or of experience. He found that it was impossible to account for experience as a mere reflection of nature. Hume had tried this, and ended in scepticism. The other alternative then was that nature must conform to our method of conceiving it. The world of science is found to be arranged in space and time, and its phenomena are connected in a casual series; this arrangement and determination, Kant maintains, result from the fact that the mind is so constituted that only thus is experience possible for it. The world apprehended by the forms of space and time and conceived in accordance with the categories of substance, cause, etc., Kant terms the phenomenal world. He leaves open the possibility of another form of experience by postulating the existence of the noumenal world, a world which cannot be known through perception and understanding, but which might be experienced by an intuitive intelligence.

When we attempt to apply the forms of perception and the categories of the understanding beyond the sphere of the phenomenal world, that is, beyond the range of science, we find that such application gives rise to antinomies or conflicting conclusions apparently logically deduced. We can prove, for example, both that the world had a beginning, and that it had no beginning; that it had a First Cause, and that it had no First Cause; that the soul is a simple substance, and that it is not so. The conclusion which Kant draws from the antinomies is that these conceptions of cause, substance, etc., are valid only within the phenomenal sphere; it is their application beyond this sphere that creates the antinomies; causality is, for example, limited to the scientific

⁵ *Autobiography*, p. 107.

world; in another form of experience or in another sphere, for example, the moral, freedom may be possible.

Kant in his *Critique of Pure Reason* thus restricts the application of the conceptions of space, time, substance, cause, etc., to the scientific realm, reserving nevertheless the possibility of the existence of another realm where freedom would be possible, and the immortality of the soul and the existence of God would not be self-contradictory conceptions. Opposed to the phenomenal world he set the noumenal world, noumena being regarded as mere limiting conceptions implying the possibility of a form of experience other than the material and scientific.

In the *Critique of Practical Reason* Kant maintains that the noumena which in the *First Critique* were merely possible objects in a non-scientific world have positive significance and content. We find in the ethical sphere the conception of duty, a positive conception which in its nature demands freedom. Thus for Kant there are two spheres in which man lives, the phenomenal or scientific world governed by the conception of cause, and the noumenal or ethical world characterised by freedom. Kant fails to relate these two spheres properly to each other, but to him is due the credit of demonstrating that either alone is incomplete. He made materialism and naturalism as adequate philosophical explanations untenable, and by establishing the priority of the ethical life and the reality of the spiritual realm laid the foundation of modern idealism.

The educational corollary of Kant's doctrine⁶ is that in opposition to, but not incompatible with, a mechanical concatenation of external phenomena stands a free inner synthetic or creative activity⁷. Although Kant's method was the "critical" and not the psychological, the priority assigned by him to the inner and determining aspect of experience gives the necessary philosophical support to the psychological treatment of education which is characteristic of succeeding educational thought.

The task set to his successors was to resolve the dualism inherent in

⁶ Of Kant, even more than on Locke, it can be said that his philosophy was more influential than his education. Fichte has remarked (*The Educational Theory of J.G. Fichte*, by G.H. Turnbull, pp. 16, 8-9) that Kant had no influence on Pestalozzi's development. That may be so, and any similarity in their own views may be explained by the fact that both were disciples of Rousseau.

⁷ Froebel in his *Autobiography* (p. 93) states that even in military exercises "I could see freedom beneath their recognized necessity!"

Kant's system. His naturalistic and realistic interpreters, on the one hand, relying mainly on the *First Critique*, insisted on the connectedness and completeness of the phenomenal world, and resolved the realities of the noumenal or intelligible world — God, freedom, and immortality — into mere serviceable illusions. Fichte, on the other hand, relying on the supremacy of the practical (moral) reason, emphasised the noumenal character of the intelligible world to such an extent as to reduce the phenomenal world to a mere appearance or illusion. The free activity of Reason or Self-Consciousness could not, in Fichte's view, be conditioned by anything alien to itself. He consequently assumed that the object which consciousness demanded as a necessary condition of its own existence and progressive realisation was not a mere sensuous element externally “given”, but a product of the self-estranging process of consciousness itself.

While Schelling's standpoint was at the outset practically identical with that of Fichte, in his later writings he sought to correct the overstatement of Fichte which tended to reduce nature to a nonentity, by insisting that the Absolute equally manifests itself in nature and in spirit, and that the intelligence could find itself in nature as well as in itself.

That Froebel was influenced by Schelling is beyond doubt, for in his *Autobiography*⁸ he admits that he was acquainted with Schelling's work *On the World Soul*, stating “what I read in that book moved me profoundly and I thought I understood it”. In this work “Schelling”, it is said⁹, “seeks mainly for a principle which shall reduce the whole of nature to unity. This principle must not be sought in any transcendental, supernatural region, whether called God or Fate, but in nature itself. A principle such as is sought Schelling seemed to find in a conception of matter as a unity of opposite forces, and hence he naturally attempted to reduce all the varied phenomena of nature to the single principle of a force that always manifests itself in opposite directions. Accordingly nature must no longer be divided up into separate groups of phenomena, with a special kind of force for each — mechanical, chemical, electrical, vital, — but in all must be seen the same force in various forms, the same unity in duality ... In thus making the idea of force the supreme principle of nature, Schelling has manifestly

⁸ P. 40.

⁹ J. Watson, *Schelling's Transcendental Idealism* (Chicago: S.C. Griggs & Co., 1882), pp. 95-6.

stripped that conception of its purely mechanical connotation, and thus it becomes practically identical with the idea of nature as an eternal process or manifestation of self -activity”. Schelling takes the aesthetic view of nature according to which reality is regarded as a living whole, as the expression throughout of spirit, the highest reach of thought, and the final attitude of speculation; Froebel likewise employs aesthetic metaphor to explain the relation of the world to God. Thus he states¹⁰: “The relation of nature to God may be truly and clearly perceived and recognised by man in the study and elucidation of the innermost spiritual relation of a genuine human work of art to the artist”.

In Hegel¹¹ the idealism of Kant finds its consummation and completest expression. Instead of two realm – a natural and a spiritual – as with Kant, there is, for Hegel, only one form of existence, the spiritual, and it comprises the natural. The ultimate source of all being and of all knowing is Mind or the Absolute. It is analogous to Plato’s “Idea of the Good”, and it is significant that in introducing the couplet – “the real is the rational and the rational is real” – Hegel refers to Plato¹². “The Absolute”, he explains¹³, “is Mind (Spirit) – this is the supreme definition of the Absolute. To find this definition and to grasp its meaning and burthen is, we may say, the ultimate purpose of all education and all philosophy”¹⁴.

The dedication of Froebel’s *The Education of Men*¹⁵ – “Ihm” –, might refer to Hegel’s Absolute, while the opening paragraph expresses in vague terminology the Hegelian standpoint: “The whole world – the All, the Universe – is a single great organism in which an eternal Uniformity manifests itself. This principle of uniformity expresses itself as much in eternal nature as in spirit. Life is the union of the spiritual with the material. Without mind or spirit matter is lifeless; it re-

¹⁰ *The Education of Man*, p. 153.

¹¹ 1770-1831.

¹² *Hegel’s Philosophy of Right*. Translated by S.W. Dyde (London: George Bell & Sons, 1896), Author’s Preface, p. xxvii.

¹³ *Hegel’s Philosophy of Mind*, by W. Wallace (Oxford University Press, 1894), p. 7.

¹⁴ *Ibid.* p. 11: “The sphere of education is the individuals only; and its aim is to bring the universal mind to exists in them”. For Hegel’s views on education see F.L. Luqueer, *Hegel as Educator* (Macmillan & Co., 1896).

¹⁵ F. Froebel, *The Education of Men*. Translated by W.N. Hailman (New York: D. Appleton & Co., 1909).

mains formless, it is mere chaos. Only through the entrance of the spiritual into the material does the cosmos originate. Spirit manifests itself in order. Every creature, every object is matter informed by spirit. ... God is the presupposition, the condition of their existence. Without God they would not exist. God is the one ground of all things. God is the all-comprehending, the all-sustaining. God is the essential nature, the meaning of the world”.

As the truth is for Hegel the Whole, Mind or The Absolute cannot be contained within any fragmentary form of existence, and the effort to realise itself more and more adequately by successive stages follows a definite pattern, the dialectical movement. For Plato, as we have seen, dialectic was a search after the true and the real; the mediævalist, unmindful of Plato’s warning that dialectic was nor a suitable study for the young, included it in the *trivium*, the earlier of the scholastic disciplines, with the result, as Plato predicted, that it degenerated into an exercise of solving intellectual riddles, it became a method of disputation instead of a method of discovery¹⁶. The Hegelian dialectic is a movement of thought of a unique type. The impasse which results when categories applicable in one sphere are indiscriminately applied in other spheres, illustrated by Kant’s antinomies, Hegel regarded as characteristic not only of Kant’s Ideas of Reason but even of thought. “Collisions, in fact, belong to the nature of thought, the nature of consciousness and its dialectic”¹⁷. A transition into its opposite is the result of extending a conception beyond its legitimate sphere. This “law of opposites” Froebel fully exploited. “Everything and every being comes to be known only as it is connected with the opposite of its kind, and as its unity, its agreement with its opposite, is discov-

¹⁶ Bertrand Russell in *History of Western Philosophy* (London: Allen & Unwin, 1946), p. 456, enumerates the defects of the scholastic dialectic: indifference to the facts and science, belief in reasoning in matters which only observation can decide, and an undue emphasis on verbal distinction and subtleties.

¹⁷ *The Philosophy of Right*, § 211, addition. Karl Marx adopted the Hegelian dialectic but applied it in the economic field, hence the dialectical method supports a revolutionary view of human progress, one extreme inviting another. It was abandoned by later idealists in favour of evolutionary development under the influence of Darwin’s *The Origin of Species* (1859). The dialectical method has apparently an attraction for some modern writers on education who would not care to be aligned with Hegel or Karl Marx. Cf. Sir Richard Livingstone, *Education for a World Adrift* (Cambridge University Press, 1943), p. 118, Basil A. Fletcher, *Education and Crisis* (University of London Press, 1946).

ered”¹⁸. Opposites have nevertheless significance only within a more inclusive unity; There can be no opposition between something in this room and something in next week. Hence the three phases of the Hegelian dialectic – the “thesis” which necessarily calls forth its opposite – “the antithesis”, and the reconciliation of thesis and antithesis in a more comprehensive concept – the “synthesis”. Froebel exemplifies this dialectical movement in his various writings: the child is a child of nature, a human child and a child of God¹⁹. Morality mediates between religion and practical efficiency²⁰. The selection of objects constituting the second “gift” is determined by the same principle. “The sphere and the cube are pure opposites. They stand to each other in the relation of unity and plurality, but especially of movement and rest, of round and straight. The law of connection demands for these two objects of play a connection one, which is the cylinder. It combines unity complete in itself in the round surface, and plurality in the two straight ones”²¹.

When the close analogy between his law of opposites with their reconciliation in a higher unity and the dialectical movement of thought of Hegel’s philosophy was indicated by a visitor to his Kindergarten at Liebenstein in 1851, Froebel, while not disclaiming acquaintance with Hegel’s principle, is reported²² to have replied that he did not know Hegel had formulated and applied this law, as he had not no time for the study of the latter’s system. This may well have been the case, since the idea of antitheses and their reconciliation in a higher synthesis is not peculiar to Hegel but is common to Fichte and Schelling.

With Krause, a philosopher almost unknown to English students of philosophy, Froebel was acquainted and maintained a correspondence. To one of Froebel’s letters to Krause²³ we owe a knowledge of many of the autobiographical details of Froebel’s life; that Krause’s writings and his acquaintance with Froebel had an influence upon the latter, is

¹⁸ *The Education of Man*, p. 42.

¹⁹ *The Pedagogies of the Kindergarten*. Translated by Josephine Jarvis (London: Edward Arnold & Co., 1900), p. 11.

²⁰ *The Education of Man*, ch. i.

²¹ *Education by Development*, the second part of the *Pedagogies of the Kindergarten*. Translated by Josephine Jarvis (New York: D. Appleton & Co., 1905), p. 204. Cf. p. 286.

²² *Reminiscences*, p. 225.

²³ 24th March 1828, See *Autobiography*, pp. 104-26.

acknowledged by Baroness B. von Marenholz-Bülow²⁴ in her *Reminiscences of Friedrich Froebel*, who explains that Krause's writings even lent expression to Froebel's views, in formulating which the latter experienced much difficulty. For Krause, "this gentlest and humanist thinker of the nineteenth century"²⁵, everything exists in God. The world is not, however, God Himself, but it is only in and through God. Reason and Nature are the two highest hemispheres of the world as they exist in God, bright and powerful as God's actual image and likeness. Nature is as holy, as worthy, as divine as reason. The life of reason is not lawless caprice nor the life of nature dead necessity; in both are recognised divine freedom and beauty. A parallelism obtains between the power and works of nature and reason. This parallelism is necessary and abiding, because both nature and reason exhibit the same essential being of the Deity. Man is the living unity of the two, and the inmost and most glorious part of that harmony of reason and nature which is established by God.

The further movement of Krause's thought may be inferred from Baroness von Marenholz-Bülow's statement of his relation to Froebel. "The theory in which Froebel and Krause agreed especially", she says²⁶, "is the idea of the analogy existing between organic development in nature and organic development in the spiritual world, and according to which the historical development of mankind had proceeded, obeying the same laws as those of nature and its organisms. The same logic of the one all-penetrating Divine reason rules in both, unconscious in the one (nature), conscious to itself in the other (mind). Therefore are the opposites ruling everywhere, not absolute, but relative, and always find connection or solution in the process of life".

In direct contrast to Herbart who assumed that the mind was build up out of presentations Froebel maintains that the mind unfolds from within according to a predetermined pattern. "All the child is ever to be and become, lies, however slightly indicated, in the child, and can be attained only through development from within outward"²⁷. The pattern followed is that known as pre-formation according to which the germ contains in miniature the fully developed plant or animal,

²⁴ *Reminiscences*, p. 247.

²⁵ K.C.F. Krause, *The Ideal of Humanity and Universal Federation*, Translated by W. Hastie (Edinburgh: T. & T. Clark, 1900), Translator's Preface.

²⁶ *Reminiscences*, p. 248.

²⁷ *The Education of Man*, p. 68.

point for point. Thus in *The Pedagogies of the Kindergarten*²⁸ he says: “The tree germ bears within itself the nature of the whole tree”; “the development and formation of the whole future life of each being is contained in the beginning of its existence”. The development of the individual also parallels the course of development of the race. “In the development of the inner life of the individual man the history of the spiritual development of the race is repeated”. It is also a continuous process. “It is highly important”²⁹, Froebel’s affirms³⁰, “that man’s development should proceed continuously from one point, and that this continuous progress be seen and ever guarded. Sharp limits and definite subdivisions within the continuous series of the years of development, withdrawing from attention the permanent continuity, the living connection, the inner living essence, are therefore highly pernicious, and even destructive in their influence”.

All creatures have one function only – to express the spiritual, the Divine, the slumbers in them. The aim of education accordingly consists solely in so treating man as to awaken in him his spiritual nature. “Surely the nature of man is in itself good”, Froebel declares³¹. This view of the innate goodness of the child Froebel doubtless derived from Rousseau, with its corollary for the early stages of development – negative education. Were man’s inner and divine nature not marred by untoward external influences, the ideal education would be passive, no-interfering. “Indeed, in its very essence education should have these characteristics; for the undisturbed operation of the Divine Unity is necessarily good – cannot be otherwise than good”³².

This ideal condition of affairs but seldom obtains. “Nature”, Froebel admits³³, “rarely shows us that unmarred original state, especially in man; but it is for this reason only the more necessary to assume its existence in every human being until the opposite has been clearly shown; otherwise that unmarred original state where it might exist contrary to our expectation, might be easily impaired”. When, however, it is clearly established that the original nature of the individual has been marred³⁴, then Froebel does not hesitate to prescribe categorical,

²⁸ Pp. 5-6.

²⁹ *The Educational Man*, p. 60. Cf. pp. 40-1.

³⁰ *Ibid.* p. 27.

³¹ P. 120.

³² Pp. 7-8.

³³ P. 9.

³⁴ *The Education of Man*, p. 10.

mandatory education in its full severity.

As Kant's imperative was categorical, and his moral law was valid only for a free being who voluntarily imposed it on himself, so for Froebel "in its inner essence the living thought, the eternal spiritual ideal, ought to be and is categorical and mandatory in its manifestations . . . The ideal becomes mandatory only where it supposes that the person addressed enters into the reason of the requirement with serene, childlike faith, or with clear, manly insight. It is true, in word or example, the ideal is mandatory in all these cases, but always only with reference to the spirit and inner life, never with reference to outer form³⁵".

As freedom is obedience to a law which is in conformity with our highest nature and as such is self-imposed, or, as Hegel puts it, as "freedom is the truth of necessity", so for Froebel³⁶ "in good education, in genuine instruction, in true training, necessity should call forth freedom; law, self-determination; external compulsion, inner free-will; external hate, inner love. Where hatred brings forth hatred; law, dishonesty and crime; compulsion, slavery; necessity, servitude; where oppression destroys and debases; where severity and harshness give rise to stubbornness and deceit — all education is abortive. In order to avoid the latter and to secure the former, all prescription should be adapted to the pupil's nature and needs, and secure his co-operation. This is the case when all education in instruction and training, in spite of its necessarily categorical character, bears in all details and ramifications the irrefutable and irresistible impress that the one who makes the demand is himself strictly unavoidably subject to an eternally ruling law, to an unavoidable eternal necessity, and that, therefore, all despotism is banished".

While Froebel emphasises the principle of continuity in development, this does not deter him from recognising well-marked stages in development and agreeing with Rousseau that each stage should be fully exploited before advance is made to the succeeding stage, otherwise difficulties will be created which it will be impossible later to overcome. The stages recognised by Froebel, namely, infancy, childhood, boyhood, youth, corresponded to Rousseau's division in the *Émile*. For Rousseau the activity characteristic of infancy is habit; for Froebel it is sensory development. Froebel's account of sensory de-

³⁵ *Ibid.* p. 13.

³⁶ *Ibid.*

velopment is highly artificial, the result of an attempt to impose on it the dialectical form. Childhood, the second stage, is distinguished from infancy by the appearance of language; it is then the child begins to represent the internal outwardly. Actual education now begins, attention and watchful care, being less directed to the body than the mind³⁷. Speech training should now be begun. Each object should be given its appropriate name, and each word should be uttered clearly and distinctly. Pestalozzi was criticised by Fichte for regarding the name as an attribute of Anschauung, but on pedagogical grounds Froebel supports Pestalozzi, maintaining that to the child names are still one with the thing³⁸, and that the name creates the thing for the child³⁹. He adds in *The Pedagogies of Kindergarten*⁴⁰ that the name defines the object by connecting it with something familiar. The pre-eminent activity of the childhood stage of development is nevertheless play, and it is in treating of childhood in *The Education of Man* that Froebel formulates his plea for the significance of play in education.

Play is the characteristic activity of childhood: it is, says Froebel⁴¹, “the highest phase of child development – of human development at this period; for it is self-active representation of the inner – representation of the inner from inner necessity and impulse. Play is the purest, most spiritual activity of man at this stage, and, at the same time, typical of human life as a whole – of the inner hidden natural life in man and all things. It gives, therefore, joy, freedom, contentment, inner and outer rest, peace, with the world”.

To have educative value the play of the child must not be a purposeless activity; his play impulses must be directed and controlled by the use of definite material necessitating an orderly sequence in the feelings engendered and in the activities exercised. “Without rational, conscious guidance”, Froebel is reported to have said⁴², “childish activity degenerates into aimless play instead of preparing for those tasks of life for which it is destined... In the Kindergarten the children are guided to bring out their plays in such a manner as really to reach the aim desired by nature, that is, to serve for their development...

³⁷ *The Education of Man*, p. 50.

³⁸ *Ibid.* p. 54.

³⁹ P. 91.

⁴⁰ P. 176.

⁴¹ *The Education of Man*, p. 55.

⁴² *Reminiscences*, pp. 67-8.

Human education needs a guide which I think I have found in a general law of development that rules both in nature and in the intellectual world. Without law-abiding guidance there is no free development”⁴³.

It was on the transition to adolescence that Rousseau inverted his procedure, experience henceforth to be acquired at second-hand, not first-hand. At a stage earlier than Rousseau, namely, at the transition from childhood to boyhood, Froebel proposes a similar inversion. Whereas the period of childhood is characterised as predominantly that of life for the sake of living, for making the internal external, the period of boyhood is predominantly the period of learning, for making the external internal⁴⁴. Here we have an illustration of Froebel’s law of opposites. Education is no longer to be endowment determined; it is to be environmentally determined. It is no longer to be child-centred; it is henceforth to be curriculum-centred. Actually it is both endowment and environmentally determined from the outset, and in *The Pedagogies of the Kindergarten*⁴⁵ Froebel virtually admits this through his recognition of a third or synthesising stage. “Another fundamental idea is that all knowledge and comprehension of the life are connected with making the internal external, the external internal, and with perceiving the harmony and accord of both”.

While play is the characteristic activity of childhood, work is that of boyhood. Interest in the process gives place to interest in the product. “What formerly the child did for the sake of the activity, the boy now does for the sake of the result or product of his activity”⁴⁶. “If activity brought joy to the child, work now gives delight to the boy”⁴⁷. For while during the previous period of childhood the aim of play consisted simply in activity as such, the aim lies now in a definite, conscious purpose⁴⁸. The contrast is forced. Work is regarded as directed and purposive, whereas, in disregard of his previous statements on play, play is now simply an “activity as such”. The distinction is likewise invalid. The more extended range of the pupil’s environment has provided him with new patterns of activity in the shape of

⁴³ For the distinction between playing at teaching and teaching by play see Herbert Read, *Education Through Art* (London: Faber & Faber, 1943), p. 219; also J. Dewey, *Democracy and Education*, p. 230.

⁴⁴ *The Education of Man*, p. 94.

⁴⁵ P. 174.

⁴⁶ *The Education of Man*, p. 99.

⁴⁷ *Ibid.* p. 102.

⁴⁸ P. 112.

vocational occupations to be imitated, for the boy these are another form of play, not work in the sense of his parents' work. The pupil's activities at the boyhood stage are self-selected, their products have no economic significance and their features are characteristic of play. In childhood the pupil imitates domestic activities, in boyhood neighbourhood occupations. This supports the conclusion that his development is determined, as indicated above, by the widening range of environment rather than by a sudden transition from inner experience to outer. There is, however, for Froebel a unity transcending the opposition between play and work, for both he regards as means to the individual's self-realisation. "Man works", he affirms⁴⁹, "only that his spiritual divine essence may assume outward form, and that thus he may be enabled to recognise his own spiritual, divine nature and the innermost being of God"⁵⁰.

The activities in which the boy engages have all the characteristics of projects – practical problems involving cooperative effort and affording intellectual and moral training. "If in his former (in childhood) he emulates phases of domestic life, in his present activity (in boyhood) he shares the work of the house – lifting, pulling, carrying, digging, splitting"⁵¹. Even building a hut is instanced, and this justifies the claim of an American writer that Froebel, particularly in his *Education of Man*, has given the world no mean anticipation of Dewey's own school⁵².

The other main feature of boyhood education is instruction. It too serves to mark the transition from making the internal and external to making the external internal. "Instruction is conducted not so much in accordance with the nature of man as in accordance with the fixed, definite, clear *laws* in the nature of things, and more particularly the laws to which man and things are equally subject. It is conducted in accordance with fixed and definite conditions lying *outside* the human being"⁵³.

Although Rousseau had dispensed with a predetermined curriculum, in sketching Émile's development he incidentally introduced his

⁴⁹ *The Education of Man*, p. 32.

⁵⁰ For the fallacies in the sharp opposition of play and work see J. Dewey, *How we Think*, pp. 213-14.

⁵¹ *The Education of Man*, pp. 113, 101, 106.

⁵² *The Philosophy of John Dewey*. Edited by Paul Schlipp (Evanston: Northwestern University Press, 1939), p. 453.

⁵³ *The Education of Man*, pp. 94-5.

views on the teaching of various subjects. Froebel in describing his pupil's life and education from the developmental standpoint likewise proposes various educational occupations and expounds his attitude to these. In addition he provides a more independent and systematic treatment of the subjects of the curriculum than did Rousseau. The subjects, it must be premised, are not to be regarded as ends in themselves; they are merely instrumental to the full realisation of the pupil's personality.

Froebel was an early advocate of the inclusion of manual instruction in the school curriculum. Manual work is a necessary condition of the realisation of the pupil's personality; through it he comes to himself. "Every child, boy, and youth, whatever his condition or position in life, should devote daily at least one or two hours to some serious activity in the production of some definite external piece of work... Children – mankind, indeed – are at present too much and too variously concerned with aimless and purposeless pursuits, and too little with work. Children and parents consider the activity of actual work so much to their disadvantage, and so unimportant for their future conditions of life, that educational institutions should make it one of their most constant endeavours to dispel this delusion. The domestic and scholastic education of our time leads children to indolence and laziness; a vast amount of human power thereby remains undeveloped and is lost"⁵⁴.

In addition to manual instruction Froebel also recommends the introduction of such subjects as drawing, nature study and school gardening. He insists, like Herbart, on all-around development as the aim of education, and as the main divisions of an educational curriculum he enumerates (a) religion and religious instruction, (b) natural science and mathematics, (c) language, (d) art and objects of art, remarking⁵⁵ that human education requires the knowledge and appreciation of religion, nature and language; and with reference to the aim of instruction in art he states⁵⁶: "Its intention will not be to make each pupil an artist in some one or all of the arts, but to secure to each human being full and all-sided development".

Froebel did not complete *The Education of Man* by treating of adolescence but devoted the later part of his life to founding the Kinder-

⁵⁴ *Ibid.* pp. 34-5. Cf. pp. 236-7.

⁵⁵ P. 210.

⁵⁶ P. 228.

garten⁵⁷ on which his fame mainly rests. Froebel considered “childhood as the most important stage of the total development of man and humanity”⁵⁸, and in his *Reminiscences*⁵⁹ he gives this reason. “The earliest age is the most important one of education, because the beginning decides the manner of progress and the end. If national order is to be recognised in later year as a benefit, childhood must first be accustomed to law and order, and therein find means of freedom”. For this stage of childhood he elaborated his gifts, the first being the ball, the second the sphere, the cube and the cylinder.

Not only does Froebel in his gifts personify playthings and assume that children will be able to appreciate the symbolism involved⁶⁰, but he also believes that the quasi-philosophic conceptions which underlie the games will impress themselves on the child’s mind and determine his attitude to life. So obsessed is Froebel with his philosophical formulae that his psychological insight cannot save him from such absurdities as assuming that the child when dealing with the second gift, that is, during the second half of the first year of his life, has some dim perception of the nature and destiny of man⁶¹. In his account of the same play he affirms:⁶² man himself “in play, even as a child, by play should perceive within and without how from unity proceed manifoldness, plurality, and totality, and how plurality and manifoldness finally are found again in and resolve themselves into unity and should find this out in life”. In reviewing the first plays he observes⁶³: “In and by means of the ball (as an object resting in itself, easily movable, especially elastic, bright, and warm) the child perceives his life, his power, his activity, and that of his senses, at the first stage of his

⁵⁷ The name “Kindergarten” came to Froebel one spring day in 1840 as with some friends he was proceeding from Keilhau to Blankenburg when from a hill he saw the valley of the Rinne, a tributary of the Saale, stretching out before him like a great garden and exclaimed, “I have found it. Kindergarten shall the name be”. J. Prüfer, *Friedrich Fröbel: sein Leben und Schaffen* (Leipzig, 1927), p. 92. Prüfer also argues that it was not till 1843 that the institution of the Kindergarten, as we know it, was founded, the date usually given – 1840 – being „durchaus unrichtig“. P. 89.

⁵⁸ *The Pedagogies of the Kindergarten*, p. 95.

⁵⁹ P. 143.

⁶⁰ For criticism of Froebel’s use of symbolism see W.H. Kilpatrick, *Froebel’s Kindergarten Principles Critically Examined* (New York: The Macmillan Co., 1916).

⁶¹ *The Pedagogies of the Kindergarten*, p. 92.

⁶² *Ibid.* p. 98.

⁶³ P. 105.

consciousness, in their unity, and thus exercises them... The ball is therefore to the child a representative or a means of perception of a single effect caused by a single power. The sphere is to the child the representative of every isolated simple unity; the child gets a hint in the sphere of the manifoldness as still abiding in unity. The cube is to the child the representative of each continually developing manifold body. The child has an intimation in it of the unity which lies at the foundation of all manifoldness, and from which the latter proceeds. In sphere and cube, considered in comparison with each other, is presented in outward view to the child the resemblance between opposites which is so important for his whole future life, and which he perceives everywhere around himself’.

By his methodological arrangement of the gifts and occupations⁶⁴ Froebel nevertheless founded a new type of educational institution, and although his system too readily lent itself to formalism by later generations of teachers who had not the spirit of the master, it ameliorated the lot of countless children. On the ground of its excessive symbolism his theory is also open to criticism. Although, as Dewey says⁶⁵, his love of abstract symbolism often got the better of his sympathetic insight. “Froebel’s recognition of the significance of the native capacities of children, his loving attention to them, and his influence in inducing others to study them, represent perhaps the most effective single force in modern educational theory in effecting widespread acknowledgement of the idea of growth”.

⁶⁴ Cf. *The Pedagogies of the Kindergarten*, pp. 233-4. “A want of classification is the bane of all combination plays for children which have till now been known to me, and the said plays lose by this their formative influence for spirit and mind, as well as their applicability for life”.

⁶⁵ *Democracy and Education*, pp. 67-8.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 21, gennaio – aprile 2024, pp. 101-111

DOCUMENTI

Report sulla scuola: strutture, territori, studenti

Angelo Luppi

1. Considerazioni iniziali

In questo contributo si affrontano alcune problematiche che riguardano la scuola di questi difficili anni, seguendo le rilevazioni fornite da alcuni Report di significato nazionale prodotti dalla Banca d'Italia, dall'Associazione Lega Ambiente o dall'Associazione Docenti Italiani.

La scuola di questi ultimi anni ha subito o attivato di sua specifica intraprendenza vari percorsi di mutazione e di adeguamento ad ampie e rinnovate istanze gestionali e formative. In questo contesto sembra tuttavia ancora passare in sott'ordine (se non in particolari istanze ben qualificate dal punto di vista formativo¹) la problematica dell'adeguamento, non solo delle procedure didattiche dei docenti e delle dotazioni tecnologiche, già oggetto di ripetuti interventi, ma anche di una conformazione degli spazi gestionali interni (un tempo ci si occupava prevalentemente delle aule di classe e/o dei laboratori specializzati) più adatta alle didattiche contemporanee. Emerge infatti la propensione di molti istituti a voler modificare l'assetto tradizionale con una previsione ambientale molto più dinamica, intesa a ridurre la genericità d'uso dell'aula tradizionale consentendo in molte situazioni agli alunni di ruotare sempre all'interno di compositi ambienti scolastici, meglio profilati in ambiti cognitivi, culturali e prassici, realizzati sulla base delle moderne necessità culturali e formative².

In realtà, la necessità di porre attenzione educativa agli spazi scolastici ed extra-scolastici non è ignota a chi da tempo si occupa di scuola. In sede di concettualizzazione della problematica possiamo infatti

¹ Cfr. in via esemplificativa fra le molte iniziative, *ADi, Associazione Docenti e Dirigenti Scolastici Italiani*, in <https://adiscuola.it/> e *Impara Digitale*, in <https://www.imparadigitale.it>

² Fra i molti esempi, cfr. *Didattiche per ambienti di apprendimento*, in <http://www.scuoledada.it/modello-dada>, ultima consultazione in data 4 gennaio 2024.

ricordare alcuni specifici contributi, intesi a rimarcare come una scuola confinata “in luoghi di risulta e del tutto inadatti allo svolgimento della sua azione” non possa certamente più raggiungere (né mai in realtà lo è stata del tutto) i suoi completi obiettivi formativi; a maggior ragione ciò può essere considerato soprattutto oggi, in tempi in cui la “funzionalità e flessibilità hanno una grande importanza nel determinare il funzionamento della scuola”³.

Questa situazione, che si potrebbe anche ricondurre (erroneamente) ad una attenzione prevalentemente edilizia, assume invece indubbia rilevanza per quanto riguarda l’aspetto delle attrezzature scolastiche e, in estensione ormai ultra decennale, anche con l’intensificazione dei rapporti con il territorio in una visione di sistema formativo allargato⁴.

In quest’ambito, tuttavia oltre all’allargamento concettuale ed educativo connesso ad una scuola che amplia i suoi rapporti con il territorio, vanno anche considerate in modo critico le difficoltà ambientali e gestionali che si acquiscono per la ricorrente tendenza ad accorpare (per ragioni economiche più che funzionali) varie sedi scolastiche, così creando maxi-istituti di assai difficile gestione educativa⁵.

In particolare, nella attuale situazione relativa alla comunicazione sociale ed allo svilupparsi di moderne modalità di comunicazione, va inoltre anche attentamente riconsiderata e riformulata quella parte di supporto didattico, un tempo classificata sotto la voce audiovisivi⁶. In quest’ambito, di fatto estensivo delle fonti di informazione e di cultura, che coinvolgono i ragazzi, non va assolutamente dimenticata l’ormai massiccia osmosi (spesso irriflessa) che il contesto educativo subisce, non sempre interagendo al meglio, con i vissuti e i convincimenti espressi quotidianamente da media e social. Una situazione che può essere utile considerare anche alla luce di indagini che espressamente ricercano senso e contenuto di valutazioni giovanili su crescita e forma-

³ G. Genovesi, *Spazi scolastici*, in G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998, pp. 430, 431.

⁴ Cfr. G. Genovesi, *Sistema formativo pubblico*, in G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998, pp. 424-426.

⁵ Insistente ed incisiva, a nostro avviso in senso negativo, anche la tendenza ad accorpare per ragioni economiche le sedi scolastiche così creando maxi-istituti di assai difficile gestione educativa. Cfr. *Lo sconquasso del dimensionamento*, in *TuttoscuolaNews*, 8 gennaio 2024 (ultima consultazione in data 8 gennaio 2024).

⁶ G. Genovesi, *Audiovisivi*, in G. Genovesi, G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998, pp. 41-42.

zione⁷.

Questi brevi cenni di richiamo ad una situazione generale giustificano la necessità di porre attenzione, in sede di ricerca sulle problematiche scolastiche, non solo alle visioni giustamente espresse negli ambiti degli “addetti ai lavori” ma di allargare attenzione e riferimenti anche a quanto in merito si va ultimamente proponendo alla pubblica opinione; in particolare se ciò accade anche da parte di significativi centri nazionali, tanto d’origine economico-finanziaria quanto di associazionismo culturale ed esperienziale. Molto interessanti, sotto questo aspetto, sono quindi due importanti e recenti pronunciamenti, uno d’origine economica e finanziaria (Banca d’Italia⁸) e l’altro d’origine associativa (Lega Ambiente⁹), capaci di cogliere luci ed ombre della scuola nel nostro paese. A questi Report si possono aggiungere i contributi presentati nel quadro di un seminario professionale d’insegnanti, dedicato a raccogliere e dare voce alla visione ed alle numerose aspettative studentesche¹⁰.

2. Lo studio di Banca d’Italia

Il Report che esaminiamo ricorda in premessa che le “scuole sono deputate alla formazione del patrimonio di abilità, di capacità tecniche, di conoscenze – per dirla in breve del “capitale umano” – che costituisce il motore della crescita e del progresso sociale nelle economie moderne”. In generale si ritiene che un contesto di “accumulazione di capitale umano” produca “innumerevoli vantaggi, di tipo monetario e non monetario, sia per gli individui che per l’intera collettività”. Rivolta ai singoli, questa accumulazione “moltiplica le opportunità di impiego e di guadagno, migliora gli stili di vita e le condizioni di salute, accresce il grado di consapevolezza nelle scelte personali”. Rivolta alla società

⁷ Cfr. fra i molti, E. Bissaca, M. Cerulo, C. M. Scarcelli, *Giovani e social network*, Roma, Carocci, 2020.

⁸ Banca d’Italia, Questioni di Economia e Finanza, Mauro Bucci ed altri, *Per chi suona la campan(ell)a? La dotazione di infrastrutture scolastiche in Italia* (Occasional Papers), n. 827, febbraio 2024.

⁹ LEGAMBIENTE, ECOSISTEMA SCUOLA, *XXIII Rapporto nazionale sulla qualità degli edifici e dei servizi scolastici*, Gennaio 2024.

¹⁰ Per questi aspetti, cfr. D. Mesa, *La voce degli studenti: i dati dell’Osservatorio Giovani dell’Istituto Toniolo*, in Atti del Seminario Internazionale Adi, “A rischio di dispersione”, 8 maggio 2023, in <https://adiscuola.it> (ultima consultazione in data 5 marzo 2024).

nel suo insieme questa accumulazione inoltre “innalza la crescita di lungo periodo, stimola l’innovazione, irrobustisce le istituzioni, favorisce la mobilità e l’inclusione sociale” ed agisce “come un efficace strumento di contrasto alla povertà”¹¹.

Ampia appare nel Report la descrizione sul piano della tecnica di rilevazione adottata e sui principi utilizzati per ricavarne implicazioni formative; in sostanza si mira ad accertare “la correlazione fra indicatori relativi alla dotazione di infrastrutture scolastiche e alcune variabili rappresentative degli apprendimenti, con riferimento in particolare alle competenze acquisite e alla continuità dei percorsi didattici”; ciò anche in riferimento a studi internazionali¹².

Premessa certa, ormai acclarata anche da studi internazionali appare la considerazione che la “dotazione di infrastrutture scolastiche, al pari degli altri input della funzione istruzione, può condizionare gli esiti dei percorsi di apprendimento, in termini sia di rendimento sia di continuità dei percorsi scolastici”. In letteratura, si ricorda, già sono stati individuati i molteplici canali di questi condizionamenti. Infatti “la dimensione e la sicurezza delle aule, la salubrità degli ambienti, la presenza di spazi ricreativi e del servizio di refezione ... influenzano la capacità di concentrazione nonché i tempi di permanenza a scuola degli studenti” ed “incidono sulla continuità didattica, sulla motivazione degli insegnanti e anche sulla loro stabilità o mobilità” fra le diverse strutture scolastiche¹³.

La situazione che emerge (concettualmente forte dal punto di vista educativo ed assai significativa anche nell’ambito dell’autonomia scolastica oggi presente nel nostro paese) viene ad essere la seguente: “la qualità delle infrastrutture scolastiche alimenta il senso di aggregazione e lo spirito di comunità, contribuendo alla formazione di un patrimonio condiviso di valori (il capitale sociale) del territorio di riferimento”¹⁴. Una valutazione da considerare e pure da sottolineare, non solo in riferimento alla componente docente ma anche al variabile interesse mostrato dagli stakeholder presenti sul territorio d’appartenenza della scuola.

In modo particolare, quattro sarebbero gli ambiti di riferimento sulle caratteristiche delle infrastrutture che possono influenzare il

¹¹ Cfr. Banca d’Italia, Questioni di Economia e Finanza, *Introduzione*, cit.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

rendimento scolastico: la struttura degli edifici, le dotazioni ad uso didattico, gli spazi educativi ed infine la collocazione della scuola nell'ambito del contesto urbano in cui è inserita. Si tratta di ampie categorizzazioni che vengono poi riconsiderate e analiticamente declinate nelle varie realtà del nostro paese¹⁵.

Significativo peraltro appare il dato generale per il quale, considerando le scuole di ogni ordine e grado, "la superficie scolastica complessiva a disposizione di ciascuno studente è pari nella media italiana a circa 24 metri quadri", ma con marcate differenze tra macroregioni. Infatti "nel Nord Est si registrano valori di quasi il 25 per cento superiori al dato nazionale, nel Mezzogiorno inferiori di quasi il 12 per cento". Un dato statistico che ribadisce quanto siano presenti e persistenti le diversità strutturali del sistema scolastico del nostro paese. Nello stesso tempo si può anche considerare che "limitando l'analisi alle superfici presumibilmente destinate alla didattica, ogni alunno italiano risulta disporre di circa 10 metri quadrati in media considerando tutti i cicli di istruzione". Tuttavia, si insiste, "per quanto più contenute nell'entità, le differenze territoriali nell'offerta di spazi didattici mantengono lo stesso profilo evidenziato in precedenza". Per questo aspetto ancor, infatti, "risultano particolarmente accentuati gli svantaggi degli alunni residenti nel Mezzogiorno", che in particolare "dispongono di spazi didattici inferiori di circa il 35 e il 23 per cento rispettivamente nella scuola dell'infanzia e in quella primaria nel confronto con i loro coetanei residenti nel Nord Est"¹⁶.

All'interno di queste diversità, il documento della Banca D'Italia che stiamo analizzando, considerando positivi i rapporti di integrazione delle scuole con le comunità locali di appartenenza, sottolinea inoltre come le dotazioni di strutture, in particolare di mense e palestre, siano da considerare "elementi infrastrutturali imprescindibili" per poter realizzare "una scuola aperta tutto il giorno e più vicina al territorio"¹⁷.

Questo documento di Banca d'Italia, infine ricchissimo di ulteriori specificazioni di merito, di territorio e di finalità da perseguire, si declina analiticamente nelle varie realtà del nostro paese, costituendo una lettura tecnica, economica e politica assai utile per la conoscenza di aspetti scolastici talora erroneamente considerati come poco influenti

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ivi*, p. 14.

¹⁷ *Ivi*, p. 15.

nella gestione educativa degli alunni e delle classi.

In realtà, soprattutto dopo anni di autonomia e di legami territoriali della scuola con il suo ambiente di appartenenza, non dovrebbe più aver corso, (si tratta di una conclusione che emerge chiaramente in questo Report), la gestione di una visione solo e del tutto interna della scuola e delle sue problematiche. Appare invece necessaria e da condividere una relazione ambientata e connessa con le emozioni e le aspettative della gente dei territori che nella scuola crede e dalla scuola si attende una crescita sociale e culturale incisiva ed anche dimostrabile nello specifico ambiente di appartenenza.

In sostanza si tratterebbe di gestire una sorta di “geocalizzazione delle strutture scolastiche”, al fine di sorreggere con dati conoscitivi essenziali la ricerca di una più consapevole e mirata “efficacia del sistema scolastico nel perseguire i suoi obiettivi formativi” nei vari territori. Ciò fornendo alla popolazione studentesca tanto “gli strumenti cognitivi necessari ad adottare scelte consapevoli”, quanto contrastando nel contempo, nelle aree più fragili economicamente, le pesanti ricadute di ciò che di strutturale manca per affrontare nel modo migliore “il fenomeno dell’abbandono scolastico”¹⁸.

3. *Lo studio di Lega Ambiente*

All’inizio del 2024 anche una seconda organizzazione di rilievo, in questo caso non tanto del quadro politico nazionale ed istituzionale ma di quello nazionale ed associativo e civile ha affrontato le tematiche relative alle strutture scolastiche, in particolare in relazione alla qualità degli edifici e dei servizi scolastici forniti ai cittadini studenti. Ciò è avvenuto con un dettagliato rapporto su elementi del “Sistema scuola”, con attenzione non solo alla “sicurezza degli edifici” ed alla loro “sostenibilità” ma anche affrontando esplicitamente le tematiche della “inclusione” sociale ed educativa¹⁹.

L’approccio di questa organizzazione è più calorosamente espresso verso l’importanza umana ed educativa del sistema scolastico di quanto invece fosse più tecnico ed economico l’approccio precedente della Banca D’Italia, ma sono innegabili assai significative convergenze di temi e di giudizi sullo stato della scuola nel nostro paese.

¹⁸ *Ivi*, pp. 23, 24.

¹⁹ Cfr. LEGAMBIENTE, ECOSISTEMA SCUOLA, *XXIII Rapporto nazionale sulla qualità degli edifici e dei servizi scolastici*, cit.

Lega Ambiente presenta il suo Rapporto così dichiarando: “Questa edizione dell’indagine Ecosistema Scuola cade in un momento in cui si sta affermando un forte riconoscimento di quanto l’edilizia scolastica sia dirimente, non solo sul fronte della qualità della vita scolastica e degli apprendimenti, ma anche su quello del recupero della vulnerabilità sociale e delle urgenti risposte infrastrutturali che occorre dare per affrontare il crescente fenomeno della povertà educativa”²⁰. Si accenna, richiamandosi con l’abusata ed anche ormai logora formuletta politica del “cambio di passo”, all’onnipresente PNRR per scendere poi, sulla scia del cosiddetto *Decreto Caivano*, a sottolineare comunque la giusta importanza di “palestre e scuole aperte oltre l’orario scolastico”, al fine contribuire a meglio gestire quella “vasta gamma di problematiche che ormai riguardano in maniera trasversale le nuove generazioni, a partire dal superamento della solitudine personale e familiare”²¹.

Assai amaramente, tuttavia, in queste pagine si considera che “l’Italia dei divari sembra sempre proseguire in una statica coerenza” e che, in sostanza, “le scuole del Sud, delle Isole e del Centro hanno mediamente necessità di interventi urgenti per una scuola su due, a fronte delle scuole del Nord che ne necessitano solo nel 21,2% dei casi”. A ciò si aggiunge, come indice significativo per chi crede che una ampia frequenza scolastica sia di certo anche un volano per la crescita umana e culturale dei ragazzi, che “l’attivazione del tempo pieno risulta ben differenzialmente collocato nei territori del nostro paese: mediamente il “33,2 % delle classi del Centro-Nord” e più modestamente invece nella media “del 20% nel Sud e nelle Isole”²².

Il documento che stiamo esaminando riprende anche una lettura di situazione sull’avanzamento degli interventi in campo scolastico dei progetti a base PNRR, ovvero “asili nido, messa in sicurezza e riqualificazione dell’edilizia scolastica, estensione del tempo pieno” od ancora “mense, infrastrutture per lo sport, costruzione di nuove scuole...” rilevando una situazione di “messa a terra delle risorse” disponibili con il PNRR che vede ancora il 40% degli interventi “bloccato nella fase iniziale del progetto” e variamente stratificato nelle varie regioni del nostro paese. “Una storia annosa”, così mestamente si conclude, dato che assai raramente vengono infine messe in atto “azioni di sostegno per

²⁰ *Ivi*, p. 3

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*.

quelle realtà che maggiormente faticano nell’acquisizione e spesa delle risorse” e che spesso “coincidono con le aree più fragili” del nostro Paese²³.

In questo contesto, che inquadra la situazione della scuola italiana nella visione di questa organizzazione che opera a livello nazionale, non mancano anche altre numerosissime ed assai interessanti analitiche indicazioni. La presentazione dei parametri della ricerca socio-statistica ed educativa effettuata sulle varie realtà locali permette infatti di comprendere tanto l’analiticità dei risultati quanto l’arco delle esigenze e delle situazioni ambientali ed educative che si è voluto indagare. Nell’impianto statico degli edifici, fra l’altro, si è prestata attenzione alla presenza delle certificazioni per la sicurezza nonché alle esigenze di manutenzione oppure di efficientamento energetico, oppure alla realizzazione di strutture per lo sport e la presenza di aree verdi nonché ancora alla messa a disposizione di tutti quei servizi, oggi essenziali in una scuola moderna ed efficiente, quali il tempo pieno, le biblioteche, le mense, la presenza di scuolabus ... per terminare con l’ormai indispensabile cablaggio necessario per i collegamenti di rete²⁴.

Nell’incrocio di tutti i dati segnalati questo rapporto, a detta degli estensori, si configura certamente una realistica fotografia delle scuole dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado della nostra nazione, in quanto ricavato da ben 95 capoluoghi di provincia (85% sul totale di essi) che hanno partecipato con i propri dati alla ricerca sullo stato di salute di 6343 edifici scolastici, frequentati da oltre 1.2 milioni di studenti²⁵.

Si tratta in sostanza di uno studio complesso ed organico (che in seguito si diffonde per altre numerose e interessanti pagine di dati analitici e territoriali), realizzato al fine di mettere in luce l’assai variegato stato degli impegni assunti dalle varie amministrazioni a favore della scuola e di individuare, in modo specifico e fattivo, le sperequazioni ancora esistenti fra ampie aree del nostro paese.

Tutto ciò al fine di “fornire un contributo alla riflessione” (nazionale e territoriale) “sul futuro delle nostre scuole”²⁶.

4. *La voce degli studenti*

²³ *Ivi*, pp. 3-4.

²⁴ *Ivi*, p. 9.

²⁵ *Ivi*, p. 10.

²⁶ *Ibidem*.

A questi primi due interessanti contributi di lettura delle condizioni ambientali e strutturali di numerosissime scuole del nostro paese si possono collegare altri particolari dati, che integrano gli indicatori standard con “altri elementi che riguardano maggiormente “le condizioni del vissuto degli studenti”. Si tratta di elementi che vengono ritenuti incisivi “sull’esperienza scolastica” ed anche “sulla carriera complessiva degli studenti e delle studentesse” e che permettono di “entrare più nel merito di alcuni vissuti riguardanti in particolare le relazioni che gli studenti e le studentesse vivono con i coetanei e anche con i docenti e con il personale che incontrano all’interno della scuola”. Tutto ciò, come indica l’autore del contributo utilizzato, “soprattutto a livello micro dell’esperienza dei ragazzi”²⁷.

Questa impostazione rivolta ad un settore particolare nella presentazione dei dati non toglie peraltro valore alle altre due dimensioni: quella “macro” delle politiche, cioè di come vengono predisposte le architetture delle istituzioni, i modelli dei percorsi educativi, le risorse assegnate e quella “meso”, ovvero la dimensione organizzativa del singolo Istituto in cui si ritrovano le caratteristiche essenziali dell’attività didattica realizzata da “una popolazione studentesca collocata all’interno di un territorio” specifico²⁸. In questo senso la voce degli studenti richiamata in premessa completa e personalizza (*invera*, potremmo dire) i dati ambientali, socio-politici e di ricerca strutturale già riportati dai due precedenti report di Banca Italia e Lega Ambiente.

Resta tuttavia assai importante considerare che, all’interno di queste tre dimensioni (micro, meso, macro) va considerata e collocata “l’esperienza del singolo ragazzo” nella sua specifica realtà. Non va dimenticato che, all’interno della stessa classe ed a fronte di profili personali relativamente simili, si possono avere anche esiti dissimili, “sia perché le motivazioni, le capacità, le attivazioni sono diverse” nei vari studenti, sia “perché i docenti possono riuscire a creare un clima positivo e

²⁷ D. Mesa, *La voce degli studenti: i dati dell’Osservatorio Giovani dell’Istituto Toniolo*, cit. Nelle intenzioni dell’autore, questo rapporto che fa riferimento a un campione di giovani tra i 18 e i 35 anni (anche giovani quindi che hanno già terminato il loro percorso di studi) intende fornire, anche a posteriori, una fotografia del vissuto giovanile e delle esperienze fatte all’interno della scuola, che i giovani stessi essi “possono valorizzare” oppure riconsiderare in termini più critici” (*Ibidem*).

²⁸ *Ibidem*.

propositivo”, talora in modo diverso fra classe e classe²⁹.

Un primo, assai interessante dato che viene messo in evidenza, riguarda la *fiducia istituzionale* che i giovani possono rivolgere alla scuola in quanto tale. In questo ambito particolare, che nel report incrocia i tempi pandemici, s’individua una situazione del tutto particolare. Infatti “nel momento di situazione ordinaria” i ragazzi tendevano a “dare per scontate le istituzioni” e vedevano in esse “soprattutto gli elementi più critici”. Nella situazione di disagio, in cui tutto era cambiato e, “nel bene o nel male la scuola secondaria o l’università” erano diventate una delle “poche realtà” che avevano “effettivamente continuato a occuparsi di loro” invece “i giovani hanno recepito che questo era comunque un fattore fondamentale e hanno quindi riversato maggiore fiducia in quei pochi approdi che avevano, la famiglia e la scuola”³⁰.

Un dato certamente positivo per scuola ed insegnanti, che tuttavia può presentare anche aspetti ambivalenti: “La fiducia può diventare un elemento che sostiene e facilita il processo di apprendimento”, ma, nel caso di un livello alto di fiducia, emerge anche “il rischio”, avendo delle aspettative più alte, “di cadere da più in alto e quindi di avere una maggiore disillusione”³¹.

Luci ed ombre tuttavia si alternano nei dati di questa rilevazione; si riscontra infatti in essa (in riferimento all’anno 2022) con domanda diretta “posta ai giovani che hanno frequentato sia la scuola secondaria di secondo grado sia i centri di formazione professionale”, un giudizio complessivo negativo della loro esperienza in cui “ben un quarto di giovani ha dato all’esperienza un valore insufficiente”³². Un dato del tutto particolare emerge a carico dei percorsi di scuola-lavoro, nonostante le numerose criticità rilevate. Infatti i giovani che hanno avuto modo di effettuare queste esperienze, di fatto sembrano apprezzare che “gli istituti diano loro la possibilità di misurarsi in qualche modo con il mondo esterno”³³.

Fra le varie problematiche affrontate alcune trovano, per il loro sostanziale e continuativo impatto, una notevole importanza. Esse riguardano, dal punto di vista degli studenti, dapprima la dimostrazione di competenza degli insegnanti nel campo loro disciplinare specifico. Una

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ *Ibidem.*

³¹ *Ibidem.*

³² *Ibidem.*

³³ *Ibidem.*

situazione che ha ottenuto la maggior positiva valutazione (anche se vengono individuati forti limiti nelle competenze tecnologiche dei docenti). Viene indicata poi in positivo, ma solo per circa “la metà degli studenti”, la gestione delle relazioni, ovvero la capacità docente di “adattarsi alle situazioni nuove, di gestire i conflitti, di tenere conto del punto di vista degli studenti, di fare lezioni stimolanti”. La situazione che ha raccolto invece alti commenti di criticità riguarda invece la difficoltà docente di valorizzare i talenti, nel senso di “dare opportunità a chi ne ha la possibilità di sviluppare meglio le proprie conoscenze e le proprie attitudini”³⁴.

Certamente questa interessante ed accorta rilevazione dei vissuti e delle aspettative scolastiche e di crescita dei ragazzi coinvolti nella ricerca non esaurisce i campi d’indagine sulle popolazioni scolastiche, peraltro approfonditi nel dettaglio da altre varie circostanziate tabelle; da essa comunque emerge chiaramente un netto desiderio di flessibilità e di ampiezza nei campi culturali ed esperienziali che la scuola dovrebbe percorrere.

Non a caso così infine si rileva: “Il dato più elevato, che risulta trasversale per tutti i percorsi scolastici, è la possibilità degli studenti di scegliere delle discipline piuttosto che altre, cioè la possibilità di avere voce in capitolo rispetto agli ambiti di studio e approfondimento, che possano essere in qualche modo legati anche ai loro interessi. Attività laboratoriali quindi esperienze dinamiche, attività di incontro con esponenti del mondo del lavoro, attività di orientamento stage o tirocini, momenti di lavoro di gruppo, alternanza scuola lavoro e PCTO ...”³⁵.

Una attesa studentesca sicuramente da non mortificare.

³⁴ *Ibidem.*

³⁵ *Ibidem.*

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 21, gennaio – aprile 2024, pp. 113-132

Notizie, recensioni e segnalazioni

Dal Ghetto alle Ardeatine e alla liberazione di Roma – Il romanzo di Ritanna Armeni, *Il secondo piano* (Firenze, Ponte alle grazie, 2023, pp. 278, euro 16,90) è un racconto che si svolge tra l'ottobre del 1943 e il ritiro dei nazisti da Roma il 4 giugno 1944, quando le truppe americane entrano a Roma senza combattere. È il giorno in cui la Capitale fu liberata dall'occupazione nazifascista che durava dall'armistizio dell'8 settembre 1943, dopo il quale il Re Vittorio Emanuele era scappato a Brindisi e, pur avendo le forze per difendere la città, aveva lasciato i romani in balia dei soldati comandati del feldmaresciallo Albert Kesselring e tutta Italia aperta ai bombardamenti degli alleati.

Il centro di tutto il romanzo sono le vicende che assorbono l'attenzione e le forze fisiche di sette suore, rette da madre Ignazia di origine tedesca e ancora abbastanza giovane. Delle vicende in questione, la prima comincia con una robusta scampanellata. A suor Lina, la novizia che andò ad aprire, apparve una fila dodici persone, vecchi, uomini e donne, di cui una, Miriam, incinta, qualche giovane e due o tre bambini, tutti con i cappotti intrisi d'acqua. Finalmente madre Ignazia dette il permesso di aprire il portone, presentando i nuovi arrivati alle consorelle come "Perseguitati". Erano dodici ebrei scappati dalla retata del Ghetto, che, passando nelle vie lungo Tevere, erano arrivati al convento di madre Ignazia, nella speranza di essere salvati dalle intenzioni omicide attraverso i forni crematori dei Tedeschi. Il pericolo per il convento è grandissimo e tutte le suore, anche sorella Lina, furono rese consapevoli e così anche Mirella, la maestra ebrea dell'asilo che però era fuggita dal convento. Si misero d'accordo come agire: i dodici ebrei sarebbero stati nascosti nel secondo piano dell'edificio, ben ripulito, mentre a tutti era stato detto che era pieno di mobili vecchi e polverosi. I dodici ospiti non dovevano assolutamente fare rumore e dovevano tenere sprangate tutte le finestre e i balconi. Nessuno doveva sospettare che il secondo piano fosse abitato. Mentre madre Ignazia mette a punto i particolari del piano, suona Remo, il sagrestano della chiesa, che madre Ignazia sa che è una spia dei nazifascisti: costui non deve più entrare nel convento, allontanandolo in un modo o l'altro, avendo consapevolezza che osserva tutto e sa riflettere su ciò che ha osservato. Tanto più che i tedeschi ora battono famiglia per famiglia per trovare altri ebrei.

La seconda vicenda di notevole importanza che fa tremare il con-

vento prima e dopo è la richiesta di organizzare in quegli stessi locali un'infermeria per ricoverarvi i feriti più leggeri o addirittura convalescenti. La madre Ignazia agisce con abilità: essendole richiesto come infermeria il secondo piano, lo nega con la solita scusa che è inutilizzabile, perché ormai serve da ripostiglio di cianfrusaglie, e riesce a convincere il goloso medico Otto allettandolo con l'offerta di piatti gustosi. Alla fine, egli coinvolge anche il collega Franz e i due, insieme, portano al convento sempre più carne, cipolle, formaggi e patate che nelle mani dell'economa cuciniera si trasformano in vivande da leccarsi i baffi. Si favorisce così un furto a favore del convento, che sfama più di cinque o sei bambini dell'asilo e che deve dare da mangiare alle persone sfuggite alla retata del Ghetto dell'ottobre. E qui si mostra l'intelligenza della Madre superiora che legge a Otto in tedesco, sua lingua madre, sia le ragioni che debbono esserci per perquisire locali di un altro Stato sia il foglio che deve essere e Franz firmato dai rappresentanti legali dei due Stati. Non ci vorrà molto, dicono all'unisono i due ufficiali, che prima hanno dovuto ascoltare una lettera ai Corinzi di San Paolo, letta da suor Benedetta dove emerge il primato della carità. Già si sente la camionetta tedesca. Chi è dentro il convento aspettava il campanello dei tedeschi. Ma non era così: la camionetta serviva per smontare l'infermeria. Ci fu anche il tempo di far nascere la figlia di Miriam.

Il femminismo dà una prova d'intelligenza e di coraggio, che va al di sopra della eccessiva cautela pontificia. (**Giovanni Genovesi**)

E. Baccini, *L'impero culturale di Napoleone in Italia. Stampa, teatro, scuola secondo il modello francese*, Roma, Carocci, 2023, pp. 513, € 55,00

Il recente, ponderoso volume della giovane storica Elisa Baccini presenta notevoli punti di interesse, sia sul versante metodologico che su quello contenutistico.

Innanzitutto – e questo è un aspetto generale, apprezzabile in ogni lavoro storiografico –, l'autrice lavora su documenti d'archivio talora solo parzialmente indagati e ricostruisce le vicende intrecciando prospettive e documenti diversi, da manoscritti a decreti e leggi, da lettere a relazioni di uomini e donne a vario titolo impegnati nelle realtà oggetto di indagine fino a materiale giornalistico, senza, ovviamente, trascurare la letteratura secondaria su questi aspetti. Basta consultare la bibliografia che completa il saggio per rendersi conto della mole di

materiale consultato (cfr. pp. 481-503). E l'autrice si muove con impegno e "abilità", riuscendo a ben destreggiarsi in mezzo a tante e tanto interessanti sollecitazioni. Inoltre, il modo di argomentare, in mezzo ad un materiale informativo così vasto e variegato, si mantiene sempre chiaro e convincente, con una evidente linea interpretativa a fare da filo conduttore all'intero discorso.

In secondo luogo, non possiamo prescindere dall'oggetto di studio: non semplicemente o in generale la politica di Napoleone, ma le sue scelte di politica socio-culturale e, quindi, anche scolastica, secondo la considerazione, condivisa anche dai despotti illuminati, che educazione e cultura sono due termini strettamente congiunti, tra loro interagenti e pervasivi della vita di un gruppo sociale. Non a caso, l'autrice, attualmente post-doc e Edith Sauer Fellow all'Università di Pisa, si sta proprio specializzando nella storia culturale e sociale dell'Italia tra Sette ed Ottocento: e di questo interesse per lei centrale, il saggio, nato dalla sua tesi di dottorato a Padova, è testimonianza.

Di qui l'interesse per questo lavoro anche da parte di una storica della scuola e dell'educazione come me, sebbene vada subito detto che questo studio afferisce più alla storia sociale e generale che alla storia più specifica delle istituzioni e delle idee educative.

Il saggio si articola, dopo una breve introduzione, in tre parti, dedicate rispettivamente alla "Voce del governo: giornali e teatri nel Nord Italia napoleonico", al "cardine dell'ideologia imperiale", identificato nel sistema d'istruzione imposto da Napoleone all'Italia e, infine, all'analisi delle particolari vicende nel Regno di Napoli, in Toscana ed a Roma.

Le linee di fondo del discorso si muovono intorno al disegno imperialistico di Napoleone, che mira, per un verso e non diversamente dagli altri sovrani, a creare consenso in relazione al suo disegno politico ed istituzionale e, per altro verso, a fare dei Paesi conquistati – ed *in primis* dell'Italia, qui al centro dell'attenzione – satelliti della Francia, allineati politicamente, linguisticamente e culturalmente ad una sorta di "patria" straniera. E lo fa attraverso una politica basata su due cardini fondamentali, l'accentramento ed il processo di laicizzazione dello Stato e delle sue sovrastrutture, se così possiamo definirle, istituzionali a far centro sulla scuola e culturali, con un completo asservimento di giornali e teatro: alla scuola ed ai mezzi di informazione si demanda il compito gravoso e per molti versi impossibile di forgiare conoscenze, mentalità e coscienze al verbo imperiale. E tale meta si potrà meglio e prima

raggiungere imponendo forzosamente e capillarmente in tutte le regioni lo studio e l'uso della lingua francese, sia inviando nelle varie regioni italiane maestri, giornalisti ed attori d'oltralpe, e prima fra tutti Made-moiselle Raucourt, scandalosa per il suo libertinaggio bisessuale e stravagante nei suoi comportamenti, ma interprete drammatica di primo rango alla Comédie Française. A lato di questo progetto – che la Baccini illustra facendo riferimento in modo opportuno a decreti e circolari dei reggenti nelle varie regioni fino al viceré Eugène Beaurhais insediato a Milano – sta una disposizione di legge interessante: nei Paesi conquistati, tutti i giovani (maschi e femmine) mandati dalle famiglie a studiare all'estero anche in convitti religiosi dovevano categoricamente ed in tempi brevi rientrare nelle terre d'origine, dove avrebbero trovato scuole “francesi” adeguate, a tutti i livelli, ma, come si può facilmente immaginare, soprattutto a livello liceale ed universitario. Ricordare al proposito l'istituzione della Scuola Normale Superiore a Pisa come emanazione e succursale dell'Ecole normale parigina è superfluo, data la notorietà del fatto.

Il disegno fu perseguito con metodo e studio ma mostrò anche delle fragilità ed incontrò degli ostacoli: si ricordi, ad esempio, per il primo aspetto, una certa qual trascuratezza nei confronti dell'istruzione femminile o la permanenza necessaria di sacerdoti nei ruoli dell'insegnamento in mancanza di laici adeguatamente preparati a tale scopo; e, per il secondo aspetto, la resistenza, spesso mascherata e via via sempre più aperta e determinata, contro una francesizzazione diffusa nelle varie regioni.

La convivenza a cui si approdò, tra accettazione della decretazione e ricerca di spiragli di libertà, proprio per questo oscillare, ebbe il merito, che la Baccini sottolinea, di far germogliare un'aurorale coscienza nazionale, che, pochi anni dopo la caduta di Napoleone, sarebbe maturata ed avrebbe dato il via al processo risorgimentale.

La scuola è al centro di gran parte della ricostruzione di questo vario contesto culturale e la Baccini non lesina informazioni su curricula, diffusione di scuole e tipi di scuole in varie località. Mi piace ricordare la descrizione molto articolata dell'istruzione femminile nel Regno d'Italia grazie a Giovanni Scopoli (cfr. pp. 288-292) o alle vicende dell'istituto Elisa per l'istruzione femminile a Lucca, voluto dalla Baciocchi per preparare buone mogli e buone madri (cfr. pp. 420-424) o, infine, all'apertura di nuove scuole a Livorno, anche per la preparazione nautica (cfr. pp. 425-426).

Ebbene, il quadro che la Baccini consegna agli storici della scuola, con le sue ricche informazioni e le sue conclusioni tutte legate al disegno imperialistico napoleonico, è molto interessante almeno per tre motivi, tutti meritevoli di essere sottolineati: a. presenta una scuola eteronoma in cui il paradigma politico oscura del tutto il paradigma educativo. Prova ne è il fatto che in questi provvedimenti l'educazione è per lo più identificata con l'istruzione e con l'assuefazione ad un modello culturale, peraltro estraneo in Italia, a docenti e discenti; b. la persistenza, anche in un contesto nato dagli ideali rivoluzionari del 1789 o più genericamente illuministici, della negligenza per la donna e la sua educazione, ossia per il suo futuro sociale e politico; c. la lunga durata del modello politico-scolastico napoleonico, identificabile non solo in un sistema formativo pubblico e laico, ma anche fortemente accentrato e, quindi, al fondo incapace di sostenere le ragioni di un insegnamento autonomo. Questo modello conduce di necessità al dirigismo, alla gerarchizzazione ed all'uniformità di metodi e contenuti. Balza subito alla mente la Legge Casati che fu fino al 1923 la Magna Carta della scuola italiana per cedere poi il passo a quella Riforma Gentile, generata dalla statolatria e quindi non meno accentratrice e gerarchica. Si credè così quell'onda lunga, da cui è difficile tuttora liberarsi a dispetto della pretesa e presunta autonomia concessa dalla Legge Berlinguer del 1997. L'eredità lasciata da Napoleone ai futuri politici italiani è evidente in più passaggi di questo bel saggio, ma non esplicitata: un riferimento ci sarebbe piaciuto. **(Luciana Bellatalla)**

M. Franzinelli, *Il prigioniero di Salò. Mussolini e la tragedia italiana del 1943-1945*, Milano, RCS MediaGroup, 2023, pp. 200, €8,90

Che Mussolini non fosse altro che un poveraccio Quisling, naufrago a Salò è ormai cosa ben nota a chi si occupa di fascismo, ma la situazione del Duce in questo saggio di Mimmo Franzinelli, uscito nel 2016 con Mondadori e ora ripubblicato dal "Corriere della Sera", forte dei documenti di archivio, entra nei vari aspetti della vuota vita del Duce al servizio di Hitler, nei rapporti con se stesso che si descrive come un cadavere vivente. E poi i rapporti con i suoi camerati, la presenza dell'antifascismo popolare, l'illusione della rinascita con il discorso del Teatro Lirico di Milano, la morte ignominiosa. A tutto questo si integrano 10 documenti di indubbio interesse.

Ma il fiore all'occhiello di tutta questa scarnificazione morale di Mussolini sta nelle lettere, oltre un migliaio, scambiate tra lui e la sua

amata, dalle quali appare che Claretta vorrebbe l'uomo che c'era prima tanto che lo consiglia di assumere il comportamento di un uomo indaffarato e potente, quando il Duce sa bene di non contare niente e di non aver nulla da fare se non rileggere consigli disattesi da Hitler. Al Führer non serve come consigliere di guerra, visto che pensa di essere bravo da solo, ma solo a dare l'illusione che il nuovo Mussolini ha fatto rinascere anche il fascismo, mentre ha finito di vivere definitivamente con il voto di Dino Grandi il 25 luglio 1943. Averlo "riesumato" dal Gran Sasso con quella buffonata di Otto Skorzeny non era servito a nulla e ben presto se ne era accorto a Monaco. Egli, il Führer, voleva solo guadagnare tempo per mettere a punto la sua atomica prima degli Americani, che si erano serviti della maggior parte dei fisici ebrei impauriti dell'antisemitismo sviscerato di Hitler. Purtroppo per lui, il tempo che gli aveva dato la Repubblica di Salò fu solo di seicento giorni, mentre avrebbe avuto bisogno, forse, di due o tre mesi in più. Insomma non bastarono le migliaia di lettere che la filonazista Claretta scrisse al duce non solo per rincuorarlo ma anche per riportarlo alla condizione di quand'era veramente il duce, circondato come era, prima della caduta del fascismo, da persone di cui pure non si sarebbe dovuto fidare e che cercavano di arricchirsi alle spalle di Mussolini rubacchiando, e tanto, dove potevano.

Eppure, Claretta cercò di fare del suo meglio per tirar su il suo Ben del quale, in questo periodo tristissimo di Salò, si dimostrò sempre meno innamorata, perché le mancava il Ben degli anni d'oro del loro amore, ed era preoccupata di spingerlo a parlare, scrivere e stare vicino a Hitler se ci teneva a salvarsi.

Claretta comincia il suo epistolario "salottino" con il 18 gennaio 1944 decisa, come fosse un allenatore di boxe, "a tenere sul ring un campione demotivato e sul viale del tramonto" e scrive:

Da qualche tempo oscilli, sei incerto e indeciso. Ciò è grave e determina anche un senso di sfiducia e di abbandono in chi lavora con te. Non spendere le tue energie nelle piccole cose, nei dettagli. Non farti riempire di chiacchiere, non subire influenze, non lasciarti sorprendere dagli avvenimenti; non essere cedevole e remissivo con i camerati, che non ti stimeranno più. Sii gentile, ma fermo. In Italia, nei tuoi movimenti interni, nel tuo pensiero e nei tuoi programmi è solo la tua volontà e la tua fredda determinazione che devono contare. Non annullare o per lo meno alterare e annebbiare la tua personalità. Non

stancarti eccessivamente: ciò scoordina le tue energie e ti esaurisce (p. 44. Lo scritto della Petacci l'ho sempre messo in corsivo).

Ritorna te stesso solo, forte, meraviglioso come il 28 ottobre irrimediabilmente perduto... Hai ancora oggi mille possibilità, tutto non è perduto. Tu vivi: questo è importante: vivi, sei forte, sei nel pieno delle tue facoltà mentali. Sei sempre il più grande. Supera ciò che ti ha danneggiato: rinnovati, non protocollarti, sii agile, tutti tentano putsch: tu sei un innovatore, quello del 1924/25 – ricorda! – e quello del 28 ottobre! (Ibidem).

Per Claretta fa male al suo Ben anche Salò, in cui le sembra che

l'ambiente meschino, gretto, intossicato nel quale per tua volontà sei costretto a vivere, ti abbiano estraniato dalla grande realtà politica che è il solo (elemento) che può e deve respirare un Uomo della tua statura a cui è riservato il compito storico di eccezionale importanza (p. 45).

Ma poi guarda con più attenzione:

Guardo te: te come uomo, te come Duce, e dico che precipiti verso la completa rovina... Sei travolto dagli avvenimenti: non li domini. Sei soffocato nel marasma, perduto nella nebbia di una serie di pettegolezzi, di giudizi mal dati, di affermazione infondate, immiserito in un ambiente che senti inadatto al tuo spirito di comando, e che invece di provocare in te una prima reazione calma e fredda e decisa ti sopraffà e ti sconvolge il sistema nervoso, per cui tu dibatti come l'aquila contro la rete (ibidem).

E infine gli consiglia il comportamento aggressivo, quello che proprio non si deve permettere, almeno contro terzi dei suoi camerati: *Quel che conta oggi è dimostrare che tu sei l'unico e il solo che possa salvare la Patria, che non ti sei mangiato gli attributi ma che piuttosto di un secondo 25 luglio uccidi di persona come Hitler* (ibidem).

La rabbia di Claretta, (non più *compos sui*), esplose in invettive che coinvolgono lo stesso Mussolini, cui rinfaccia, riferendosi al sottosegretario agli Esteri Serafino Mazzolini e all'ambasciatore a Berlino Filippo Anfuso, *di non essere in grado di farlo saltare come merita, sputandogli in faccia* (p. 46).

E poi pretende dal duce l'emarginazione di Roberto Farinacci e la punizione dell'ex segretario del PNF Carlo Scorza. Su questa linea perora l'epurazione dei fascisti impuri che, a differenza dei fascisti puri, di cui ella si fa portavoce, sono indignati dell'ignavia di Mussolini. E alla fine sbotta:

E io e noi che ti crediamo, noi veri fedeli che siamo ancora pronti a morire per te, dobbiamo subire questa tua inqualificabile debolezza e sopportare che tu ti tenga vicino certa marmaglie e subirne le conseguenze fatali! E crepare per loro! No, tu questo, Mussolini, nostro Duce, non puoi pretendere, e ti dico che se continua così ti abbandonano come tanti altri han fatto e faranno (ibidem).

Ormai, “alla fine del 1944 la disillusione per il divario tra il Mussolini ideale e l’interlocutore in carne e ossa fa scrivere alla Petacci frasi avvelenate, rattristanti per lei non meno che per il destinatario” (p. 48): *Se devo proprio convincermi che oramai non sei più tu, dillo! Che anche io prenderò la via dei monti: almeno, da lontano ti considero ancora il Mito. E a questo proposito lascia che ti dica con la consueta franchezza che da mesi io mi chiedo che cosa ti è accaduto. Non hai più coraggio, non hai più decisione, non hai più stabilità: ondeggi, sei incerto, sei debole, sei suggestionabile, non sei più tu... Così dunque sei ridotto... ripeti a te stesso che sei finito, che sei l’ombra di quel che eri, ecc. sino a convincertene e a ridurti sul serio a un nulla (ibidem).*

Siamo ai limiti della disperazione. Claretta teme ormai di essersi sbagliata a fare del Duce un mito. Ha capito che l’uomo che ha sempre ragione è una tragica barzelletta anche se ne ha ancora bisogno e si volge a Hitler come unica salvezza e consiglia vivamente che Mussolini si appoggi al capo del Nazismo totalmente, fino a chiedere a Hitler d’aiutarlo, a metà gennaio 1944, a fare un rimpasto del governo.

Vai dal Führer, incontrati con lui e chiarisci la tua posizione. Se c’è qualcuno che inganna te e lui, si scoprirà il giuoco. Il Führer non ti inganna (p. 51). È un consiglio che la filonazista Claretta ripete più volte fino a mortificare il Duce, sottolineando che *siamo vivi per loro.*

Chiede aiuto, per tirar su il Duce anche al ministro degli Interni, Guido Buffarini Guidi, che peraltro era invisibile a Mussolini, che l’aveva accettato nel governo per pressione tedesca: *Ti avverto che è in stato d’animo tremendo di pessimismo e di avvilito. Molti contribuiscono o per idiozia o per malvagità a questo. Bisogna che tu lo sollevi e rialzi il suo morale abbattuto.*

Sono in grande pensiero e in grande pena. Bisogna che reagisca – bisogna che ritrovi la fiducia in se stesso – che si faccia forte dinanzi a tutti pur essendo gentile e cortese ma fermo in tutto... Tu mi comprendi... Rianimalo e toglila dalla sua mente quelle tragiche impressioni di non aver fatto nulla in cinque mesi – di essere considerato come il due di coppe ecc. insisti che ritorni ad essere ciò che era i primi giorni

del miracolo – che si incontri con il Führer, che è urgente e assolutamente necessario (pp. 53-54).

Mi sono soffermato, in particolare, sul capitolo che riguarda Claretta perché mi è parso quello che rende meglio il clima di pettegolezzi e di pasticcioni di Salò, in cui sguazza bene Claretta (ma non il Duce): un paese che vuole mostrarsi come capitale di una Repubblica inesistente, dove coloro che sembrano avere impegni e funzioni di governo si muovono ma non producono nessuno effetto. Le persone del governo di Salò sono come burattini del Gran Guignol perché ciò che producono è solo una grande, tragica buffonata. Mussolini l'ha capito fin da subito, così come ha capito che nulla funziona, figuriamoci la scuola. Ci sono dei ministri e un Capo dello Stato, che non fa nulla dalla mattina alla sera. È chiaro che il Duce è ufficialmente il Capo di una Repubblica che non ha neppure una Costituzione e non l'avrà mai. L'unica a credere che ci sia è Claretta che vive in un incubo per sé e per il suo Ben, che è morto ormai dal 25 luglio del 1943, mentre i camerati non sono altro che pedine che cercano, anche se tutti non consapevolmente, la propria fossa. Anche Claretta, che ha dipinto l'acquarello di un Paese popolato da fantasmi che credono, si illudono o fanno finta di illudersi di vincere la guerra, anche Claretta sa bene che senza educazione non potrà vincere nessuno. Caso mai i partigiani a cui lei si riferisce come a persone che sui monti sono i veri liberatori che cacceranno i tedeschi che hanno portato solo morte e non hanno mai governato sul serio. Nessuna scuola ha mai funzionato in un Paese che della scuola si disinteressa così tanto che i suoi governanti non se ne occupano che a parole (basta vedere il libro di Riccardo Lazzeri, *La scuola pubblica nella Repubblica Sociale Italiana*, Milano, GESP, 2002 che, in generale, è solo parole su ciò che c'è scritto sui programmi e scritti di Biggini o sulla distruzione di una scuola come quella di Gorla, bombardata dagli Alleati con la strage di circa 150 bambini) visto che non ha né mezzi, né carta. L'unico documento importante pubblicato dal desolato Ministero dell'Educazione Nazionale fu un libriccino intitolato *Agli Uomini di scuola*, datato 1944 - XXII e scritto da Carlo Alberto Biggini ministro dell'Educazione Nazionale, aiutato a nascondersi da membri della Resistenza e che manco ne parlò a Mussolini perché era un documento di rivolta e da pena di morte per l'Autore (e di ciò parlo nell'articolo di questo numero). Quando Hitler, in cui era fiduciosa la filonazista Claretta, lo ricevette integro ne proibì subito la pubblicazione. Ma ormai era troppo tardi anche per l'onnipotente Führer. Era il 30 aprile 1945. Due giorni prima

erano già morti, fucilati dai partigiani, a Giulino di Mezzegra, anche Benito e Claretta. (**Giovanni Genovesi**)

B. Partouche, *La revisione internazionale dei testi scolastici di storia tra le due guerre mondiali. Il caso italiano e norvegese*, Roma, Anicia, 2022, pp. 280, €23,00

Questo ponderoso volume della giovane studiosa di RomaTre ci racconta una vicenda tanto interessante quanto non troppo nota, almeno tra gli storici dell'educazione, e collegata ad una serie di attività da parte di comitati ed istituzioni internazionali, nel periodo tra le due guerre mondiali. Questa vicenda si iscrive nel clima dell'immediato primo dopoguerra ed arriva fino alla guerra civile spagnola, termine *ad quem* di questa ricerca.

Siamo ormai alla vigilia della seconda guerra mondiale e le cronache con il prevalere di ideologie nazionaliste e liberticide segnano implacabilmente non solo il precipitare della situazione politica, ma anche la sconfitta di quegli ideali pacifisti, solidaristi e, in qualche modo, "internazionalisti" che avevano accompagnato la fine del primo conflitto mondiale a far culmine con l'istituzione della Società delle Nazioni.

Il saggio che stiamo presentando è incentrato su un punto di grande interesse, che fu messo in luce dopo il 1918, a proposito della didattica della Storia.

Alla fine della guerra, la Storia, il suo insegnamento ed i manuali più diffusi nelle scuole (soprattutto primarie, destinate, cioè, al grosso della popolazione, ma anche nei gradi scolastici più elevati) furono messi sotto accusa: Pirenne, nel 1923, aveva fatto notare come questa disciplina era sempre stata usata come *instrumentum regni* e piegata ai disegni politici del potente di turno. Anche nel caso della guerra appena conclusasi, le responsabilità dei manuali nel divulgare un nazionalismo senza riserve e nell'esaltazione delle virtù di un popolo contro tutte le altre culture erano evidenti, un po' in tutta l'Europa.

Dunque, bisognava cambiare passo, affidando a questa disciplina (ai maestri ed ai libri di testo) il compito di diffondere messaggi pacifisti e di collaborazione tra i popoli per evitare la catastrofe civile, materiale ed umana a cui si era assistito. E ciò poteva avvenire adottando una prospettiva storica definita scientifica ed oggettiva, vale a dire sostanzialmente equilibrata ed imparziale, senza cedimenti a ideologie precostituite.

La Partouche ricostruisce in modo puntuale, con un piglio assai didascalico e con chiarezza, il dibattito che si apre a questo proposito, prendendo come esempi in particolare l'Italia e la Norvegia, ossia i due Stati che si posero agli antipodi nella risposta alle richieste, che organismi internazionali, associazioni nazionali e lo stesso mondo accademico posero agli storici di professione e agli insegnanti della materia. La Norvegia approdò per tempo ad un approccio *politically correct*, capace di sottolineare i valori della pace e della collaborazione tra i popoli, anche mitigando i giudizi sulla Danimarca e la Svezia con cui nel passato i rapporti erano stati tutt'altro che di buon vicinato, visto che la Norvegia era stata soggetta, in tempi diversi, ad entrambe. Al contrario – e come era prevedibile, dato l'arrivo al Potere del Fascismo sull'onda della vittoria “mutilata” e del timore del bolscevismo, dal 1917, saldamente al governo in Russia –, in Italia fin dall'inizio del dibattito la prospettiva nazionale appare necessaria e, con il passare degli anni, sempre più apertamente nazionalista e guerrafondaia. Con l'approvazione del Libro di Testo Unico per tutte le scuole elementari del Regno la questione è apertamente risolta – e i lavori di Piergiorgio Genovesi sono illuminanti al riguardo – con l'affermazione di una narrazione storica “oggettiva”, che presenta il Fascismo e Mussolini come gli eredi ultimi e necessari di un corso di eventi proteso a restaurare la grandezza di Roma e la sua mentalità imperiale ed imperialistica.

Nel saggio il dibattito è ricostruito, per così dire, con una specie di cerchi concentrici, che consentono di apprezzare il suo dilatarsi dalle realtà nazionali alla comunità “universale” degli storici e, per di più, in un incrocio tra le istanze politiche, già ricordate, e le istanze di un più generale rinnovamento educativo e didattico, molto diffuse in quel periodo sull'onda delle sollecitazioni dei teorici dell'*éducation nouvelle*.

Si parte dall'attività dei “Foreningen Norden”, associazioni dei Paesi scandinavi che favoriscono scambi e prese di posizione per la revisione dei manuali secondo l'orientamento a cui ho già fatto riferimento; si analizza l'inchiesta sui libri di testo, promossa dalla Dotation Carnegie, da cui emergono già – e siamo prima del 1922 – ambiguità di fondo in Germania e in Italia; si approda ai convegni di Educazione Morale fino al 1928, anno di Report sullo stato dei manuali di Storia circa la questione della supremazia nazionale; e, infine, prima di concludere sulla Società delle Nazioni, si passano in rassegna i vari congressi del Comitato Internazionale di Scienze Storiche in cui, per la prima volta, si apre una sezione intitolata alla “didattica della Storia”.

Questa ampia e dettagliata ricostruzione mostra ad un tempo la ricchezza del dibattito e la sua incapacità di giungere a risultati concreti e didatticamente efficaci: molte sono le proposizioni – si pensi al voto di Ginevra del 1922 (pp. 157-161) o agli obiettivi suggeriti dalla Commissione per la didattica della Storia al congresso del già citato Comitato, ad Oslo nel 1926 (p. 192) – ma praticamente alle parole non seguono mai fatti risolutivi.

La Partouche sottolinea opportunamente ed a più riprese che molti fattori – non solo culturali e/o politici – contrastavano queste legittime esigenze di rinnovamento e di risanamento morale: l'impreparazione degli insegnanti, spesso anche estensori dei manuali o abituati a servirsi di un testo, a cui rinunciavano malvolentieri; la resistenza degli editori, per i quali i mutamenti di indirizzo avrebbero significato perdite economiche notevoli sia per la dismissione di materiale disponibile nei magazzini sia per l'impegno finanziario nella pubblicazione di nuovi materiali; e, infine, la difficoltà di valutazione di molti testi, per l'assenza di criteri di stima condivisi e la scelta, affidata ai singoli Paesi, dei valutatori, non tutti allo stesso livello culturale e non tutti, per così dire, equanimi nel giudizio.

Fatto sta che arriviamo alla vigilia della seconda guerra mondiale e nulla è cambiato nei libri testo o è cambiato nelle situazioni politiche più favorevoli cosicché la materia del contendere resta aperta.

Qui si arresta il lavoro della Partouche, che ha opportunamente risposto al suo intento informativo. Resta tuttavia aperto un problema. Ed è quello che rende interessante questo dibattito, scaturito dalle contingenze dolorose e terribili della guerra e di un dopoguerra non meno gravoso per le perdite di troppe vite umane, distruzioni materiali e problemi economici. Ma se la questione si limitasse a rispondere ad un'esigenza condivisa di pace e collaborazione, tutto sommato, vista anche la sua inconcludenza, non meriterebbe oggi troppa attenzione.

Perché il dibattito fu includente? Certo per i fattori segnalati dalla Partouche e per le opposte e tra loro irriducibili posizioni politiche ed ideologiche dei vari Paesi. Ma non approdò a nulla soprattutto perché, pur ben comprendendo il potere di narrazioni asservite ad una prospettiva culturale e politica ben definita e, per contrasto, la qualità intrinsecamente morale del lavoro dello storico, nel dibattito si affermarono pretese di scientificità, di verità e di oggettività della narrazione storica, che di fatto miravano ad un discorso neutrale ed anodino.

Non aveva torto, in via di principio, Gioacchino Volpe, nonostante

il suo ossequio al regime di Mussolini e la sua difesa del nazionalismo, quando opponeva alle tesi del collega Lhéritier che se obiettività ed imparzialità sono certo apprezzabili, nella Storia esse non sono che “relative”: “La materia dello storico non è misurabile con strumenti di precisione, né è cosa estranea o esterna allo spirito... la storia ci dia quel tanto di verità che è possibile, quella verità che non è affatto negata anche se ci è messa innanzi, spesso o sempre, in modi diversi”(p. 193).

Il vero cuore del dibattito stava nella legittimità del revisionismo storico che entrambe le parti giustificavano, sia pure con argomentazioni diverse – l’una nobile al fine della fratellanza dei popoli e l’altra per asserire la superiorità nazionale. In entrambi i casi, la Storia veniva trasformata in una sorta di messaggio propagandistico, nel quale andava perduto il profilo morale e educativo della Storia stessa: non ai contenuti o ai messaggi espliciti della narrazione dobbiamo rivolgerci per trovare tale qualità, ma al metodo della ricerca che allerta immaginazione e acribia, osservazione e tensione interpretativa, ossia quei caratteri che formano mente e cuore. Quando si parla di scientificità della Storia si rimanda al metodo di indagine così come quando si parla di *oggettività* si deve intendere *non arbitrarietà*: in ogni caso lo storico non è e non può mai imparziale, in quanto è sempre interprete dei documenti. Ciò legittima la revisione continua dei risultati della ricerca, ma mai il loro revisionismo. Sia pure a fin di bene, come in coloro che volevano educare giovani generazioni alla pace ed alla fratellanza. (**Luciana Bellatalla**)

L. Pepe, *Storie meravigliose di giovani greci*, Roma-Bari, Laterza, 2022, pp. 212, €20,00

Da anni, ormai, il sapere umanistico è oggetto di un doppio attacco incrociato: da un lato, condivide con tutto il mondo della cultura, il disprezzo generalizzato per la ricerca specialistica; dall’altro, più in particolare, viene ritenuto disutile in un tipo di vita come quello attuale, in cui predominano un’impostazione tecnico-tecnologica e le ragioni dell’economia. E ciò senza comprendere che le competenze di base – come quelle logico-linguistiche o storiche – e l’inclinazione teoretica non sono da espungere nel progetto di formazione e nell’ambito della ricerca (in qualsiasi campo), giacché ne sono requisiti, e insieme componenti, imprescindibili. Infatti, è proprio grazie a questi fattori che ogni sapere acquista caratteri prospettici, fa emergere il valore del

dubbio, mettendosi così al servizio del miglioramento dell'esistenza individuale e comunitaria.

Per questo motivo, non si può non salutare con soddisfazione ogni nuovo lavoro che venga a richiamare l'attenzione non solo su questo tipo di sapere, ma anche sull'eredità che il mondo classico ci ha lasciato: non si tratta solo di una difesa del valore di questa particolare impostazione culturale, ma di un'operazione interessante al fine di ricostruire le radici della nostra identità, che vanno perdendosi in un periodo come il nostro sempre più focalizzato sul presente e sulle sue urgenze.

Il saggio di cui mi occupo è incentrato sulla figura del "giovane" nell'antica Grecia, ma l'autrice ci dice fin dall'inizio che è stata spinta a questa ricerca da come oggi viene descritta l'età "acerba". Irresponsabili, ignoranti, senza ideali, attuali "lanzichenecchi", ribelli, senza rispetto per le vecchie generazioni, meschini, profittatori e via elencando, i giovani oggi non godono di buona stampa. Ma nel passato? Anzi in quel lontano passato in cui i nostri valori a lungo si sono riconosciuti e di cui si sono a lungo nutriti?

Il fatto è che l'universo giovanile è, oggi come nel passato più o meno lontano, complesso e variegato; fa convivere atteggiamenti contraddittori e spesso addirittura contrari tra loro; mette in luce capacità potenziali di grande forza e fragilità altrettanto conclamate; è ribelle e contestatario e, al tempo stesso, bisognoso di attenzione e cura. Certo, ha sete di vita, anzi, una sete per cui può diventare addirittura trasgressivo; ed ha sete di autoaffermazione al punto di mettere in crisi tradizioni, valori condivisi e comportamenti ormai accettati senza alcuna discussione. Insomma, l'universo giovanile presenta, per dirla con Genovesi, quella totipotenza che accompagna sempre l'educazione e che è passibile di svolgersi in forme altamente significative o di spegnersi irrimediabilmente. E ciò – bisogna riconoscerlo – dipende sempre e comunque dall'universo degli adulti, che ha in mano e sotto controllo, ad ogni livello (privato e pubblico), gli strumenti educativi: nel presente, come nel passato.

Ne risulta, indipendentemente dal periodo considerato, un quadro complesso, non solo per le molteplici manifestazioni dei comportamenti giovanili, ma anche per una situazione sospesa tra stigma e idealizzazione.

Laura Pepe ci svela le costanti del rapporto tra le generazioni, passando in rassegna vari modi di declinazione dell'età giovane nel mondo greco, fermo restando il fatto, come l'Autrice sottolinea, che nel mondo

classico la giovinezza non coincide con una data età anagrafica, come accade per convenzione nel mondo moderno, ma, piuttosto con uno *status* sociale determinato dal genere, dall'essere o meno sposati, da impegni militari o civili a seconda dei contesti.

Tutto è descritto, passando in rassegna esempi quasi archetipici – da Telemaco ad Achille, da Oreste ad Antigone – della mitologia e della letteratura e soffermandosi su personaggi storici come Alcibiade e Alessandro il Macedone. Esempi – si dirà – tutti in qualche misura legati alla *polis* ed ai suoi valori, quand'anche, come nel caso di Oreste, la questione appaia ad un primo sguardo soltanto privata, una sorta di *redde rationem* tra membri di una stirpe maledetta, perché segnata (si pensi al mito di Pelope e Tieste) dagli odi e dalle violenze. Ma non è tutto.

L'Autrice, infatti, divide queste sue riflessioni in tre parti, riservando a ciascuna due dei soggetti ricordati: la prima parte è intitolata “Non solo ira funesta”, la seconda “Costruire il nuovo mondo” e l'ultima, quella che presenta i due personaggi storici, “Oltre l'obbedienza. La storia tra ribelli e sognatori”. Ma tra le prime due parti e la terza, la Pepe introduce “Un intermezzo”, dedicato al “tempo dell'amore” per tratteggiare, con gli esempi di Saffo ed Achille, di Armodio ed Aristogitone, una sfera privata che, in qualche modo, attraverso le prove di iniziazione, la pratica della pederastia, la vita nel tiaso ed il riconoscimento di Eros che “scioglie le membra”, finisce per ricadere a pieno titolo nel discorso della formazione alla vita adulta ed all'appartenenza alla *polis*.

I vari esempi, benché, come ho detto, rappresentino una declinazione del variegato mondo giovanile, tuttavia chiamano in causa concetti cardine, ancorché talora ambigui, della vita etica e civile: si va dall'*ethos* familiare alla difesa dell'*oikos*, dalla *Dyke* fino alla Legge.

I giovani, in genere, colpiscono il cuore di questa ambiguità: Telemaco cerca di emanciparsi, ma al tempo stesso è figlio obbediente e devoto che interpreta la legge come tradizione dei padri a cui si deve rispetto; lo fa anche, a suo modo, Antigone, che pone l'accento sulla preminenza della legge tradizionale sul *kerigma*, o decreto del sovrano. Allo stesso modo, Oreste si trova dinanzi al nodo irrisolto di una giustizia che è insieme vendetta e giudizio del legittimo tribunale, atto privato o atto di piena legittimità. In tutti casi, i giovani – coraggiosi, come Antigone o Achille, o fragili come Telemaco – pongono il mondo adulto dinanzi a nuove responsabilità ed a dilemmi che non si possono ignorare.

La prima reazione dei vecchi è di rifiuto o di resistenza, ma è proprio la prospettiva nuova che finisce per imporsi: le Erinni che perseguitano Oreste si trasformano in Eumenidi; Creonte dovrà ammettere la propria sconfitta; pur con le sue fragilità e la sua mitezza Telemaco sarà accanto al padre per riportare l'ordine a Itaca.

Ancora più la forza propulsiva della giovinezza, nonostante i pregiudizi, le critiche ricorrenti, le resistenze e le contrapposizioni, emerge – nel bene e nel male – quando dal mondo del mito e della letteratura si passa alla vita reale. Alcibiade, personaggio giustamente controverso per le sue scelte politiche e personali non solo *borderline* ma anche apertamente immorali, mostra quell'ebbrezza vitale, già emersa in Achille (che preferisce azione, morte eroica e gloria ad una vita lunga e monotona) unita ad un'ambizione spesso subdola e maligna; talora eroico e talora traditore, finisce per distruggersi travolgendo nella distruzione anche la *polis*. La stessa distruzione travolge, giovanissimo, anche Alessandro, che però ambizione, brama di potere, eroismo, intelligenza, e spesso anche eccessi comportamentali guidano ad una profonda e radicale trasformazione del mondo e della cultura. Dopo di lui, la “bella grecità” di trasforma in Ellenismo ed al mondo dei grandi tragici, ricco di suggestioni filosofiche, subentra la lirica elegante, ma artefatta di Callimaco.

Dunque, allora come oggi, si contrappongono due visioni del mondo: da un lato, quella tradizionale ed apparentemente sicura, che gli adulti difendono, spesso, ripeto, resistendo; dall'altro, quella dei giovani, che è spesso ardita e ardimentosa, intessuta di fughe in avanti, di insofferenza e di voglia di cambiare. Da sempre, dunque, si sono scontrati nostalgia del passato e sfida verso il futuro. E – oggi come nel lontano passato – bisogna accettare il fatto che saranno sempre i più giovani a vincere in questa particolare lotta tra passato e futuro: è, questo, in fondo il filo rosso che percorre tutto il saggio.

Questo quadro articolato e intrigante è ricostruito dalla Pepe con ricchezza di documentazione, con uno stile accattivante perché agile e piano, nonostante i continui richiami alle fonti letterarie e storiche e i temi non sempre semplici trattati. Insomma leggere queste pagine è un viaggio interessante nel mondo greco; di più: un modo per guardare noi stessi come in una sorta di specchio, per così dire, retrospettivo ma capace di metterci dinanzi a temi-chiave del nostro tempo e del nostro mondo.

Forse, talora possiamo anche dissentire dall'Autrice – quell'An-

tigone tradizionalista è difficile da digerire, almeno per me – ma certamente non possiamo disattendere la sua conclusione: in modi diversi, spesso in maniera anche disordinata o ingenua, i giovani vanno a costruire la Storia secondo una prospettiva sempre nuova e rinnovata. Ma quella Storia poi appartiene a tutti. Credo sia superfluo aggiungere che è responsabilità degli adulti far sì che le giovani generazioni arrivino adeguatamente preparate al ruolo cui l'età le destina. (**Luciana Bellatalla**)

A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell'educazione artigiana*, Roma, Carocci, 2008, pp. 179, €15,50

Questo libro di Santoni è ormai vecchio di quindici anni, ma mi è parso sempre altamente fruibile e interessante, specie quest'anno che ricorre il centenario della riforma Gentile che non considerò neppure scuola quelle istituzioni che servivano, nell'idea di Gentile, a svuotare i licei nello stesso modo in cui uno scolmatore tiene a regime un fiume.

La sola scuola vera per Gentile era la scuola unica secondaria classica da dove uscivano i migliori, mentre gli altri che non uscivano dal liceo erano *fruges consumere nati*: una simile affermazione è solo una gigantesca stupidaggine perché sta in piedi solo pensando che la scuola si sostanzia unicamente dalla filosofia.

L'esergo, di questo libro che sto per recensire, almeno nella parte che ne fa capire il senso, è un *incipit* fulminante, ripreso da un testo di Lucien Febvre: “La storia viene sempre dal basso, non dall'alto” (p. 11).

Infatti, è la migliore apologia dell'educazione artigiana, “che è una delle visuali storiche più perspicaci per cogliere i mutamenti della cultura, della pedagogia, dell'assetto della società e del lavoro e di altro, eppure è quasi del tutto disattesa. Raramente l'educazione artigiana ha conosciuto negli ultimi due secoli un interesse adeguato... Istruzione ed educazione scolastica e artigianale designano due percorsi formativi e due destini sociali del tutto sperequati per quantità e qualità” (*ibidem* e p. 12).

Eppure, la produzione dei primi manufatti risale a quasi un milione di anni fa. Questo significa che circa intorno al 1000 a. C. la figura del maestro artigiano era già nelle scuole, seppure inconsapevolmente, una presenza con alle spalle almeno due milioni di anni e, forse, più di esperienza. Un'esperienza formativa e, comunque, più attiva rispetto alle scuole posteriori e che vedeva la presenza di varie figure come quella

del pittore, dello scultore, dell'architetto, dell'ingegnere, del medico, del chirurgo, dell'orefice, del mercante. Un siffatto maestro diffonde, parlando per spiegare e dire i pezzi da usare nella stessa agricoltura ormai presente nel Neolitico, un determinato tipo di conoscenze utili, ovviamente, per la costruzione di strumenti. E questi strumenti richiedevano scuole e maestri artigiani specializzati, che le precedevano di molto tempo. E questo comportava un uso appropriato di ausili per raccogliere, conservare e cucinare, ossia un insieme di lavori e di strumenti che prevedevano lo sviluppo del ragionamento e altri aspetti della mentalità.

In quell'epoca storica la realtà delle Arti fu quasi tutta maschile. Alle donne furono lasciate le attività domestiche e para-domestiche e senza alcun dubbio esse furono, fin dai tempi lontani, di carattere artigianale, dall'uso del fuso e poi del telaio. Ma, comunque, l'attività artigiana muliebri non ebbe mai uno sbocco commerciale. L'uomo alla fine è *homo faber*, cioè artigiano diceva Giulio Preti. Tuttavia, le arti meccaniche avevano una macchia sociale per l'eccessiva sedentarietà, diceva Senofonte (v secolo a. C), eccetto il ceramista, forse perché muoveva continuamente i piedi per far girare il vaso nell'arte fittile. Ma era, evidentemente, una sciocchezza, basti pensare al grammatico che era il sedentario per eccellenza.

Eppure molte attività, dette artigianali, che erano già nel Paleolitico, si svilupparono in Grecia e in Roma e divennero corporazione in Europa, quando si diffusero ovunque. Si pensi ai Maestri comacini, che si applicarono a costruzioni di chiese e di conventi, con abbazie, cattedrali, pievi e edifici privati. Chiese e monasteri e altri edifici erano costruiti su commissione dei benedettini, di altri ordini religiosi, dimostrando che i maestri comacini esistevano ben prima del Mille.

Infatti, dal re longobardo Rotari ebbero la prerogativa, con l'editto del 643, di muoversi liberamente in tutto il regno per costruzioni che servirono a consolidare questi liberi muratori, divenuti una vera e propria aristocrazia del mondo artigiano.

“Con la crisi del feudalesimo e la progressiva urbanizzazione e, quindi con la civiltà comunale, l'attività artigiana covò sotto la cenere del mondo feudale o nei monasteri” (p.17).

Comunque, dopo il Mille queste attività si organizzarono in modo autonomo, come ferma alternativa alla scuola. Nella Roma antica, reale, repubblicana e imperiale, l'artigianato fu assai fiorente, ma purtroppo dimenticato per lo sviluppo della cultura e dell'educazione. Sarà il

nuovo modo di fare storia a rivolgere attenzione allo sviluppo di ogni aspetto della vita quotidiana, cioè guardando la cultura materiale, che essa divenne un prezioso rivelatore degli stessi aspetti educativi. Con Roma si aprirono almeno tredici secoli di progresso diffuso nella vita civile, sia dal punto di vista tecnico che estetico, grazie alle raffinate capacità di lavorare i preziosi e nelle costruzioni. Già con Numa Pompilio, si dette vita a edifici per popolare la nuova città anche mediando dal mondo greco e, più tardi, ellenistico. Inoltre, la cultura artigianale mediterranea e mediorientale si arricchì di molti strumenti per portare avanti molte attività: misurare le terre, fare progetti di irrigazione, orientamento nautico e terrestre con la luce solare, scavi in profondità per usi militari, ecc. “Da allora dominò la dicotomia tra attività intellettuale e attività manuale, tra il braccio e la mente”(p. 18), al che si pensò prima di tutto e solamente a quella liberale, ossia libera dal castigo di dover usare le mani: Quindi, l’istruzione e l’educazione tecnico-scientifica a fini operativi vennero viste come la sue brutte copie. Augusto e poi Diocleziano cercarono di indirizzare i figli come salariati nelle fabbriche imperiali anziché come apprendisti nelle *tubernae*. Il mondo artigianale arrivò ad una condizione di povertà.

Le cose cambiano in età moderna. Verso il Quattrocento ci fu un miglioramento che durò fino al Settecento e più, almeno nella Roma papalina dove si ebbero forme statalizzate per alcuni settori come il commercio e per gli scalpellini che erano coloro che pavimentavano con i sampietrini le strade di Roma.

L’Autore, attraverso i suoi sette capitoli (*1. Le Arti vengono da lontano - 2. Apprendisti. Maestri e Mercanti - 3. L’artigiano si istruisce e si accultura - 4. Arti e accademie - 5. Nuova cultura e nuova educazione - 6. Il ciclone industria - 7. Rimpianti del “fondo d’oro” artigianale*) si occupa delle vicissitudini dell’educazione artigiana, con gusto e con ricchezza di curiosità *ad hoc*, cercando di capire come mai le arti manuali furono ritenute inferiori rispetto alle arti liberali, magari per le sciocchezze sostenute da Senofonte che fecero sì che le arti manuali non entrassero nella scuola che si accaparrò la vera formazione in forza di un insieme di arti liberali.

E perché si domanda l’Autore nelle conclusioni? Per l’Italia la risposta è facile: la sciagurata¹ riforma Gentile che oggi ha cent’anni e che

¹ G. Genovesi, L. Bellatalla, *Giovanni Gentile dal 1893 al 1925 e la sua sciagurata riforma*, in *La riforma di Giovanni Gentile*, a cura di G. Genovesi, Parma, “Rivista di Politica, Educazione e Storia”, numero monografico, 20, 2023.

ha ancora qualche strascico nel nostro sistema scolastico.

Per anni Gentile ha rubato il nostro tempo futuro, che sarebbe dovuto servire ad intraprendere la chiave di volta per rimediare ai guai di una riforma, così evidenti per chi fosse un vero educatore – cosa che Gentile non era – e per costruire una scuola secondaria unica che avesse una parte di arti tecnico-scientifiche e non fosse dedicata solamente alle arti ritenute liberali, in base al principio assurdo che solo queste fossero in grado di formare il vero dirigente, perché la scuola è disinteressata, la sua essenza è la filosofia e non è dedicata a imparare una professione. Circa ottanta anni dopo la guerra solo io ho steso un progetto di scuola secondaria sperimentale, unica². Basta leggerlo, ma i tempi non sono propizi. Ma quando? Chissà! Ma se, per caso si decidesse per attuare questo progetto, è da raccomandare con insistenza che la riforma è da fare nell'arco almeno di 5 anni. **(Giovanni Genovesi)**

² G. Genovesi, *La scuola serve ancora*, Roma, Anicia, 2022.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 21, gennaio – aprile 2024, pp. 133-139

Spigolature bibliografiche

1. Didattica e pedagogia speciale

Altamura Alessandra, *Servizi per l'infanzia 0-6. Principi pedagogici e prospettive educative di un sistema in divenire*, Pisa, ETS, 2022, pp. 224, €23,00

Baumgarten Emma, *Affetti e relazioni nell'infanzia. La socialità nei contesti 0-6*, Roma, Carocci, 2023, pp. 176, €15,00

Biagioli Raffaella, *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*, Pisa, ETS, 2023, pp. 184, €19,00

Brambilla Lisa, *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*, Roma, Carocci, 2023, pp. 160, €15,00

Calvani Antonio, Peru Andrea, Pellegrini Marta, Di Martino Valeria, *Potenziare logica e problem solving*, Roma, Carocci, 2023, pp. 180, €17,00

Chistolini Sandra (a cura di), *Outdoor Education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità*, Milano, Franco-Angeli, 2022, open access

De Rossi Marina, *Costruire l'azione didattica*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2023, pp. 184, open access

Formella Zbigniew, Ricci Alessandro, Maggi Marco, *La gestione della classe e degli alunni difficili. Strategie e strumenti di intervento per gruppi e singoli in ambito scolastico*, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp. 200, €21,00

Gaspari Patrizia, *La pedagogia speciale oggi. Le conquiste, i dilemmi, le possibili soluzioni*, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp. 294, €37,00

Manzo Generosa, *L'intelligenza artificiale per la didattica speciale*, Roma, Anicia, 2023, pp. 192, €21,00

Mariani Vittore, Biancotto Stefano, Manzo Generosa (a cura di), *Disabilità intellettuale. I paradigmi dell'inclusione e della deistituzionalizzazione*, Roma, Anicia, 2023, pp. 368, €23,00

Paparella Nicola, Romeo Francesco Paolo, Tarantino Andrea, *“Vulnerabilità e resilienza”. Dispositivi pedagogici e prospettive didattiche*

per l'infanzia, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 122, €18,00

Parri Rosaria, *Esercizi di distrazione da ciò che sappiamo. Laboratorio circolare filosofico bambini-insegnanti*, Pisa, ETS, 2023, pp. 128, €12,00

Patera Salvatore, *Povert  educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp. 246, €32,00

Penge Stefano, *Valutare negli ambienti digitali. Idee e pratiche possibili di valutazione a partire dalla rilettura dell'OM 172/2020*, Roma, Anicia, 2022, pp.160, €20,00

Poli Annamaria, *A scuola con il cinema alla scoperta dei diritti*, Roma, TAB, 2023, pp. 148, €13,30

Romanazzi Grazia, Farina Tommaso (a cura di), *Dalle famiglie ai territori. Azioni educative per relazioni organiche*, Roma, Anicia, 2023, pp. 220, €23,00

Salvucci Marta, *La scala PraDISP. Uno strumento per riflettere sulle pratiche didattiche dell'insegnamento primario*, Roma, TAB, pp. 188, open access

Scarinci Alessia, *Metodi e strategie didattiche innovative per l'educazione ambientale*, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp.132, €18,00

Tamagnini Davide, *Essere insegnanti. Pratiche di didattiche attive*, Roma, Carocci, 2023, pp. 180, €17,00

Zoia Stefania, Baldi Silvia, Caravale Barbara, *Il disturbo dello sviluppo della coordinazione. Competenze motorie, diagnosi e intervento*, Roma, Carocci, 2023, pp. 164, €16,00

2. Educazione degli adulti

Agostinetto Luca, *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 198, €26,00

Bellotti Chiara, *Formare alla sicurezza nelle et  della vita*, Brescia, Morcelliana, p. 176, €18,00

Caso Rossella, *"Nel bosco..." Crescere bambini ed educatori in ospedale*, Pisa, ETS, 2022, pp. 168, €16,00

Elia Laura, Meneghetti Carlo, Zuccaro Anna, *Scrittura creativa: il modello CELESTE. Percorsi di accompagnamento alla crescita personale dell'individuo in et  adolescenziale*, Roma, TAB edizioni, 2023, pp. 172, €16,00

Gross Barbara, *Eterogeneit  e diseguaglianze educative. Prospettive*

dalla pedagogia interculturale, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 138, €19,00

Perusini Ilaria, Stefani Adriana (a cura di), *Gli ecomusei sono paesaggio. Educazione per la vivibilità dei territori*, Pisa, ETS, 2022, pp. 96, €16,00

Romanazzi Grazia, *Rinascere alla famiglia per una pedagogia generativa di competenze relazionali*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 138, €19,00

Simone Maria Grazia, *Cambiamenti. Sfide e compiti educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp. 144, €20,00

3. Educazione e narritività

Acone Leonardo, Barsotti Susanna, Grandi William, *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*, Venezia, Marcianum Press, 2023, pp. €23,00

Baldini Michela, *Storie sepolte nella storia: La vita derelitta dell'infanzia migrante tra inchieste, narrativa e autobiografie (1861-1914)*, Pisa, ETS, 2022, pp. 272, €26,00

Calceglia Ivana, *La narrativa infantile d'avanguardia in Spagna (1915-1936). Genesi, strutture e personaggi*, Pisa, ETS, 2022, pp. 256, €25,00

Carioli Stefania, *Connessioni. Viaggio nelle narrazioni per l'infanzia sull'onda trasformativa del digitale*, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp. 230, €30,00

Caso Rossella, *Promuovere la lettura nell'infanzia e nell'adolescenza*, Roma, Anicia, 2024, pp. 292, €24,00

Children and Childhood in the History of Culture: Modern Interdisciplinary Research, Moscow, 2022, pp. 212 (disponibile on-line)

Di Brino Andreina (a cura di), *Immagini e narrazioni. Educazione, comunicazione e sfide mediatiche*, Pisa, ETS, 2023, pp. 160, €22,00

Fiorito Noemi, *Trovando sulle nuvole la chiave di casa. Significati, usi e procedimenti metalinguistici e metanarrativi nelle opere di Gianni Rodari*, Pisa, ETS, 2023, pp. 128, €14,00

Gensini Stefano (a cura di), *Intorno a Tullio De Mauro. Il dialogo coi classici, le sfide teoriche e educative*, Pisa, ETS, 2023, pp. 392, €35,00

Gervasi Paolo, *Brutti, furiosi e bestiali. Le caricature letterarie dell'Italia fascista*, Roma, Carocci, 2022, pp. 212, €21,00

Gumirato Cristina, *La letteratura per l'infanzia nel secondo dopoguerra. Un ponte tra le culture europee*, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp. 334, €37,00

Montacchiani Sofia, *Tra mobilitazione giovanile e costruzione dell'identità nazionale. Luigi Bertelli/Vamba scrittore per l'infanzia dall'età giolittiana al primo dopoguerra*, Macerata, EUM, 2022, pp. 163, €16,00

Montesano Marina, *Maleficia. Storia di streghe dall'antichità al Rinascimento*, Roma, Carocci, 2023, pp. 284, €26,00

Moroni Maria Grazia (a cura di), *Fumetti e letteratura. Percorsi dal mondo classico alla contemporaneità*, Pisa, ETS, 2022, pp. 208, €20,00

Previtali Giuseppe, *Che cosa sono le digital humanities*, Roma, Carocci, 2023, pp. 112, €13,00

Savorgnan Cergneu Di Brazza Fabiana, *Esperienze e scritture di viaggio. Scoperte, evasione e istruzione dal tardo Medioevo al Novecento*, Roma, Carocci, 2023, pp. 156, €18,00

4. La scuola

Bandini Gianfranco, Biagioli Raffaella, Ranieri Maria (a cura di), *La formazione degli insegnanti neo-assunti. Modelli, strumenti, esperienze*, Pisa, ETS, 2022, pp. 220, €19,00

Carro Raffaella, Tosi Leonardo, *Lo spazio della scuola. Architetture scolastiche e cicli pedagogici*, Roma, Carocci, 2023, pp. 224, €26,00

Corni Federico, Parricchi Monica (a cura di), *Il futuro della scuola. Percorsi innovativi di tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti*, prefazione di Liliana Dozza, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp. 164, open access

Curci Stefano, Fucecchi Antonella, Nanni Antonio, *La competenza mancante. La decostruzione come impulso per rigenerare la didattica dei saperi e accelerare la riforma della scuola*, Roma, Anicia, 2022, pp. 200, €22,00

D'Ascenzo Mirella, De Santis Cristiana, Loiero Silvana (a cura di), *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila*, Roma, TAB, 2023, pp. 208, open access

Faggiano Tiziana, De Carlo M. Ermelinda, Piccinno Marco (a cura di), *Educare alla sostenibilità. Una guida per "fare" scuola con l'agenda 2030*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2023, pp. 258, open access

Fiorucci Massimiliano, Loiodice Isabella, Ladogana Manuela (a cura di), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi*, Lecce-Brescia, Pensa-Multimedia, 2023, pp. 384, open access

Genovesi Giovanni, *Il sogno di Giacomo. Leopardi e la scuola*, Roma, Anicia, 2023, pp. 256, €23,00

Ragazzini Giorgio, *Una scuola esigente. Educazione, istruzione, senso civico*, Prefazione di Giovanni Belardelli, Soveria Mannelli, Rubettino, 2023, pp. 174, €15,00

Scippo Stefano, *L'educazione Montessori oggi in Italia. Un'indagine sulla scuola primaria*, Pisa, ETS, 2023, pp. 292, €27,00

Silva Roberta, *Faculty Development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*, Roma, Carocci, 2022, pp. 152, €17,00

Travaglini Roberto, *Osservare i processi educativi. Strumenti, contesti ed esperienze per comprendere*, Pisa, ETS, 2022, pp. 192, €18,00

5. Pedagogia generale

Angelini Cinzia (a cura di), Aldo Visalberghi. *Una pedagogia di svolta*, premessa di Benedetto Vertecchi, Roma, Anicia, 2022, pp.168, €20,00

Arsena Angela, *Il valore dell'ipotesi nella metodologia sperimentale. Perché l'insegnamento del metodo ipotetico è importante nella società della conoscenza*, Soveria Mannelli, Rubettino, 2022, pp. 108, €14,00

Casadei Rita, *Education: Questions and Dialogues (at) Work*, Pisa, ETS, 2023, pp. 256, €23,00

Di Brino Andreina, *Educazione, comunicazione e sfide mediatiche*, Pisa, ETS, 2023, pp. 160, €22,00

Ferrari Monica, Maranesi Alessandra, *Dizionario del merito nei processi educativi*, Brescia, Scholè, 2023, pp. 288, €22,00

Levrero Paolo, *Hans-Georg Gadamer. Per una ermeneusi della formazione umana*, Roma, Anicia, 2022, pp.184, €21,00

Persi Rosella, Montanari Mirca (a cura di), *Dialoghi pedagogici nell'ipercomplessità: Riflessioni, suggestioni e prospettive educative*, Pisa, ETS, 2023, pp. 164, €16,00

Pesare Mimmo, *Soggettivazione e apocalissi culturali. La filosofia dell'educazione di orientamento lacaniano nel tempo della crisi*, Pisa, ETS, 2023, pp. 156, €15,00

Regni Raniero, *Il limite. Questo impegno ci riguarda*, Roma, Anicia, 2023, pp. 272, €24,00

6. Storia dell'educazione

Bellatalla Luciana, *Maria Serafini Alimonda pioniera dell'educazione degli adulti*, Roma, Anicia, 2023, pp. 224, €23,00

Callegari Carla, *Sergej Hessen (1887- 1950), pedagogista europeo*, Milano-Udine, Mimesis, 2022, pp. 364, €30,00

Cantatore Lorenzo, Meda Juri Tonucci Francesco, *Mario Lodi: maestro, intellettuale, scrittore*, Roma, Carocci, 2024, pp. 200, €22,00

Di Biasio Simone, *L'educazione è il messaggio. L'opera pedagogica di Marshall McLuhan*, Milano, Unicopli, 2023, pp. 211, €20,00

Farinelli Giovanna (a cura di), Aldo Capitini, *Corsi di Pedagogia 1965-1968*, Perugia, Morlacchi, 2023, pp. 272, €18,00

Genovesi Giovanni, *Paideia. Ogni classico è una storia di Eros e di educazione*, Roma, Anicia, 2024, pp. 349, €

Luatti Lorenzo, *I libri per le scuole italiane all'estero (1890-1943). Storia e figure*, Milano, Unicopli, 2023, pp. 257, €22,00

Magni Francesco, *La libertà di espressione nelle università tra USA ed Europa. Una prospettiva pedagogica*, Roma, Studium, 2022, pp.176, €17,50

Merlo Giordana, *L'istruzione classica nell'Italia postunitaria. Cultura e dirigenza scolastica*, Brescia, Scholè, 2022, pp. 320

Nieddu Annamari, Sau Raffaella (a cura di), *Ideologia dell'istruzione. Dal tardo illuminismo a oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp. 240, €32,00 (disponibile anche in e-book)

Partouche Beatrice, *La revisione internazionale dei testi scolastici di storia tra le due guerre mondiali. I casi italiano e norvegese*, Roma, Anicia, 2022, pp. 280, €23,00

Pomante Luigiaurelio, *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*, Bologna, il Mulino, 2022, pp.168, €13,00

Schirripa Vincenzo, *Insegnare ai bambini. Una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*, Roma, Carocci, 2023, pp. 136, €16,00

Tommaso d'Aquino, *De Magistro*, a cura di Edda Ducci, Roma, Anicia, 2022, pp.164, €20,00

Vittoria Paolo, *Paulo Freire. Un alfabeto di speranza*, Roma, TAB

edizioni, pp. 264, €19,00

7. Storia, Storia della scuola, delle istituzioni scolastiche e della politica scolastica

Baccini Elisa, *L'impero culturale di Napoleone in Italia. Stampa, teatro, scuola secondo il modello francese*, Roma, Carocci, 2023, pp. 516, €55,00

Bobbio Norberto, *Lezioni sulla guerra e sulla pace*, Roma-Bari, Laterza, 2024, pp. 280, €20,00

Borri Michelangelo, "Il cittadino d'Italia". *Storia delle cittadinanze onorarie a Benito Mussolini*, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp. 168, €22,00 (disponibile anche in e-book)

Carrisi Giuseppe, *Il filo nero Nazismo e fascismo: quando il passato ritorna*, Formigine (Mo), Infinito Edizioni, 2022, pp. 153, €15,00

Cavicchioli Silvia, *I cimeli della patria. Politica della memoria nel lungo Ottocento*, Roma, Carocci, 2022, pp. 280, €32,00

Chapoutot Johann, *Piccolo lessico storico*, Roma, Carocci, 2023, pp. 144, €14,00

Granata Anna, *Ragazze col portafogli. Una pedagogia dell'emancipazione femminile*, Roma, Carocci, 2024, pp. 160, €18,00

Grasso Mirco, *L'oppositore. Matteotti contro il fascismo*, Roma, Carocci, 2024, pp. 216, €21,00

Sacchetti Giorgio (a cura di), "piombo col piombo". *Il 1921 e la guerra civile italiana*, Roma, Carocci, 2023, pp. 440, €42,00

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 21, gennaio – aprile 2024, pp. 141-142

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre al direttore e ad alcuni componenti della redazione della rivista,

Angela Arsenà, già docente di Filosofia nella scuola secondaria, dopo un'esperienza come Adjunct Professor nell'università di Abu Dhabi negli Emirati Arabi, è attualmente professoressa associata di Pedagogia Generale all'università telematica Pegaso. I suoi interessi riguardano principalmente le interpretazioni del mito nel pensiero filosofico contemporaneo, la didattica della filosofia e le questioni inerenti le nuove tecnologie e la comunicazione in rete. Collabora con riviste nazionali e straniere di ambito pedagogico. Tra i suoi ultimi lavori: *Epistemologia ed ermeneutica della lezione (frontale e digitale)* in A. Dipace, V. Tamborra (a cura di), *Insegnare all'Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*, Milano, FrancoAngeli, 2019; *Insegnare filosofia online: questioni di ermeneutica pedagogica*, Soveria Mannelli, Rubbettino editore, 2019 e *Il valore dell'ipotesi nella metodologia sperimentale. Perché l'insegnamento del metodo ipotetico è importante nella società della conoscenza*, Soveria Mannelli, Rubbettino editore, 2022 (Premio Siped 2023).

Marcella Bacigalupi è membro della Società ligure di Storia patria di Genova, del Circe e della SPES. Con Piero Fossati ha svolto ricerche in ambito storico educativo, pubblicando *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986. Sulla figura del "maestro" nell'Italia pre-unitaria ha pubblicato: *Una scuola del Risorgimento. I Collegi Convitti Nazionali del Regno sardo tra progetto politico e esperimento educativo (1848-1859)*, Milano, Unicopli, 2010; *La scuola ligure nelle relazioni dell'ispettore Vincenzo Troya (1848-1857)*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 21, 2014, pp. 245-282; ancora con Piero Fossati *Dal ludimagister al maestro di scuola elementare. Le scuole in Liguria tra Antico Regime e Unità d'Italia*, Milano, Unicopli, 2016. Dal 2009 ha partecipato al PRIN guidato dal prof. A. Bianchi, occupandosi delle istituzioni educative nella Liguria di Antico Regime: *Particolarismi amministrativi e varietà di forme scolastiche*

nel Settecento genovese. in L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Brescia, Morcelliana, 2019, pp. 77-105.

Piero Fossati, maestro elementare e, quindi, docente di Storia e Filosofia nei Licei, condivide con Marcella Bacigalupi, con la quale ha pubblicato saggi collaborativi, l'interesse per la storia delle istituzioni formative liguri e per l'alfabetizzazione popolare. Socio dell'Istituto ligure per la Storia della Resistenza e dell'Età contemporanea, ha lavorato sugli archivi scolastici e familiari, ricostruendo tra l'altro le complicate e fortunate vicende di un maestro sacerdote: *I maestri del Regime. Storia di un maestro-prete tra guerra, scuola e fascismo*, Milano, Unicopli, 2009 e quelle di un insegnante elementare di simpatie anarchiche, attivo negli Anni Venti del Novecento e ucciso a Mauthausen: *Armando Vezzelli: eroe antifascista di una famiglia tra tradizione e futuro* in "Storia e memoria, Rivista semestrale dell'Istituto Ligure per la Storia della Resistenza e dell'Età Contemporanea", Genova, a. XX, n. 2/2011, pp. 33-80. Più recentemente ha pubblicato: *Echi del 1968 in una scuola elementare genovese*, in "Rivista di Storia dell'educazione", 1/2018 e con M. Bacigalupi e M. Martignone, *Il sessantotto nella scuola elementare*, Milano, Unicopli, 2018.

Vincenzo Orsomarso, già docente nelle scuole superiori, da anni collabora con riviste pedagogiche e politico-culturali ed è socio della SPES. 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.