

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

2025

Gennaio – Giugno 2025

a. XVIII - n. 24

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica

Dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611 – 2213 (online)

SOMMARIO
Anno XVIII, n. 24, Gennaio-Giugno 2025

Articoli

- *La memoria della Resistenza nelle Antologie scolastiche*, di Luciana Bellatalla p. 5

- *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice: amici ma diversi (seconda parte)*, di Nella Sistoli Paoli p. 21

Finestra sulla storia e sull'educazione

- *La costruzione dell'Europa unita*, di Giovanni Genovesi p. 33

Nota

- *Educazione e nuove forme di egemonia. Una nota a margine di alcune recenti pubblicazioni*, di Vincenzo Orsomarso p. 37

Documenti

- *La Scuola all'aperto* (Prima parte), di Elisa Guarnerio p. 47

- *Società, Comunicazione e Professione nella scuola: il Documento DigCompEdu*, di Angelo Luppi p. 73

Notizie, Recensioni e Segnalazioni p. 91

G. Genovesi, *Pier Paolo Pasolini l'intellettuale e l'educatore* (V. Orsomarso), H. A. Giroux, *Pedagogia della resistenza. Contro la fabbrica dell'ignoranza*, (L. Bellatalla), S. A. Scandurra, *L'istruzione agraria in Sicilia Il ruolo delle regie scuole di agricoltura nel processo di sviluppo economico e sociale siciliano (1860-1914)*, (L. Bellatalla)

Spigolature bibliografiche p. 103

Collaboratori p. 111

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 2533- 1663 (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 Maescotti, Piergiovanni Genovesi, Giovanni Gonzi, Angelo Luppi

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

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

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 XVIII, n. 24, gennaio– giugno 2025, pp. 5-19

La memoria della Resistenza nelle Antologie scolastiche

Luciana Bellatalla

In questo articolo, l'autrice si chiede quale spazio abbia avuto ed abbia la letteratura specificamente dedicata a rievocare le vicende della seconda guerra mondiale in generale ed in particolare della Resistenza nella scuola italiana del dopoguerra, dato che la memorialistica, in questo caso come già nel passato, si rivela una preziosa alleata nella formazione della coscienza storica e civile. Per questo, l'articolo prende in esame antologie della letteratura italiana diffuse, dal 1945 ad oggi, nella scuola secondaria di primo e di secondo grado per analizzare se e quanto l'approccio degli autori dei testi scolastici sia cambiato non tanto con il cambiare delle indicazioni curriculari ministeriali quanto con il mutare della cultura socio-politica del nostro Paese.

In this paper, the author deals with the relevance and the role of Italian stories focused on WWII and, particularly, on Resistance in Italian school curricula after 1945, as in this case memoirs are precious instruments to educate historical and civil consciousness. Therefore the paper analyses some literary anthologies, published and circulating in Italian high and higher schools since 1945 till nowadays. The questions are: how and how much is the approach to this kind of stories changed? Does the change depend on the changing official and ministerial curricular indications or on the socio-cultural and political climate in the country?

Parole chiave: educazione, scuola, libri di testo, Resistenza, democrazia

Keywords: education, school, schoolbooks, Resistance, democracy

1. *Qualche osservazione generale per cominciare*

I libri di testo sono documenti preziosi per comprendere che cosa avviene nella pratica didattica ed a quale modello di scuola – se dettato da contingenze, istanze etico-politiche o prossimo al congegno concettuale dell'educazione – ci si ispiri per impostare l'attività di insegnamento/apprendimento.

Essi, infatti, presentano e rappresentano con vivezza la relazione tra pratica scolastica e cultura egemone o, come oggi si preferisce dire, *mainstream*.

Prediamo il caso dell'Italiano e della motivazione alla lettura. Ma non in generale, bensì per un argomento particolare

Mi sono infatti chiesta quale spazio vi hanno trovato nel recente passato e vi trovano tuttora i testi, autobiografici o memorialistici o a pieno titolo letterari, ispirati alla lotta partigiana e a quale modello didattico sono state ispirate o, ad esempio nel nostro presente, meglio si prestano.

In altri termini, mi sono chiesta, in primo luogo, se e come i mutamenti ideologici in atto da qualche decennio, con un progressivo spostamento dell'orientamento politico dal campo progressista al campo conservatore di marca post-fascista si siano riverberati anche sulla struttura e i contenuti delle antologie scolastiche, in particolare destinate alla scuola media o secondaria di primo grado ed al biennio della scuola superiore. In secondo luogo, è interessante esaminare se, come e quanto i cambiamenti in atto nella scuola, sul piano dei contenuti e dei modelli didattici, abbiano avuto influenza nell'organizzazione delle stesse antologie.

E ciò almeno in tre momenti-chiave della storia del nostro Paese e della nostra scuola: l'immediato dopo-guerra, caratterizzato da speranze e desiderio di rinnovamento a tutti i livelli sul piano sociale ed a livello scolastico da un pieno revival della scuola gentiliana con un modello didattico autoritario e basato su ascolto e ripetizione; gli anni del riformismo, segnato dalla stagione del Centro-sinistra e da timide ed incompiute trasformazioni nella scuola, sollecita tuttavia, anche grazie a personaggi particolari, a modelli didattici non tradizionali, ora di stampo attivistico ora di stampo laboratoriale e cooperativo; gli anni del ritorno al passato, a livello socio-politico basati sul primato di posizioni destrorse e via via illiberali e, a livello scolastico, determinati dagli esiti della riforma Berlinguer e dalla diffusione di una visione sempre più aziendalistica, efficientistica e burocratica della scuola e dell'insegnante.

In particolare, ho cercato di evidenziare questi cambiamenti cercando, tra i testi antologizzati, la presenza o meno di lavori legati, direttamente o indirettamente, alla lotta partigiana.

Le Antologie letterarie hanno spesso richiamato, anche in anni recenti, l'attenzione degli studiosi, ora letterati ora storici dell'educazione, con lo sguardo focalizzato sull'Ottocento e soprattutto sul periodo seguente alla nascita dello stato nazionale o, per la maggior parte, su aspetti squisitamente letterari¹.

¹ Cfr. Giancarlo Alfano, *La contro-favola di Policleto: tre note sul canone e le*

7 – *Guerra e Resistenza a scuola:
uno sguardo ai libri di testo*

In questa prospettiva, ora esplicitamente ora implicitamente, tutti gli autori degli articoli citati concordano, sia pure da punti osservativi diversi, che le antologie svolgono tre funzioni, distinte ma interagenti: indicano il canone letterario vigente, enucleandone criteri ed aspetti; suggeriscono le linee evolutive del canone predisponendo anche a nuove acquisizioni e, infine, come emerge più chiaramente nelle analisi di tipo storico-educativo, offrono anche un approccio ai valori dominanti di un determinato periodo storico ed alla loro trasmissione.

Ecco, dunque, che cercare di ricostruire il legame tra le antologie scolastiche e i prodotti letterari usciti dall'esperienza resistenziale contribuisce a comprendere anche come e quanto la cultura extrascolastica abbia accolto questa esperienza al punto di volerla trasmettere alle giovani generazioni perché diventassero consapevoli dei debiti che l'Italia repubblicana aveva con la lotta partigiana. Di più: perché la assumessero come momento costitutivo della democrazia nel nostro Paese.

antologie, in "Nuova corrente: rivista di letteratura", pp. 19-28; Cristiano Anelli, *Canone novecentesco e manuali scolastici: un'indagine*, in "Quaderns d'Italia", 29, 2024, pp. 213-240; Anna Antonelli, Nicola Paladin (eds.), *Il decennio delle antologie (1941-1951). Repertori letterari e logiche editoriali*, Milano, LED edizioni universitarie, 2023; Linda Bisello, *La "seconda mano" dell'antologista tra canoni e libri di testo*, in "Configurazioni", 2, 2023, pp. 16-46; Lorenzo Cantatore, *L'antologia scolastica nel secondo Ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena, Mucchi, 1999; Arturo Cattaneo, *Do We Need the Classics? Theory and Practice of Finding a Canon*, in "Analisi linguistica e letteraria", 7/2011, pp. 301-322; Daniela Cecchinato, *La pratica didattica del testo letterario*, in "Cuadernos de filología italiana", 7, 2000, pp. 27-49; Renzo Cremante, Simonetta Santucci (a cura di), *Il canone letterario nella scuola dell'Ottocento. Antologie e manuali di letteratura italiana*, Bologna, Clueb, 2009; Paolo Giovannetti, *Florilegi, crestomazie, storie letterarie: l'eclettismo necessario delle antologie scolastiche*, in "Quaderni di DidatticaMente", Pisa, ETS, 2006, pp. 215-230; Duccio Tongiorgi, *Solo scampo è nei classici: l'antologia della letteratura italiana nelle scuole fra antico regime e unità nazionale*, Modena, Mucchi, 2009; Loredana Magazzeni, *Operaie della penna. Docenti e libri scolastici fra Ottocento e Novecento*, Roma, Aracne, 2019; Tommaso Munari, *Una nuova antologia per una nuova scuola: progetti culturali e strategie editoriali da Carducci a Calvino*, in "AIB studi", V, 60, n. 3, 2020, pp. 711-729; Paolo Procaccioli, *Dallo studiolo all'aula. Destini e funzioni dell'antologia*, in "Bollettino d'Italianistica", 1-2, 2023, pp. 250-266; Massimiliano Tortora, *Il canone narrativo del primo Novecento nelle antologie scolastiche*, in "Allegorie", 62, 2011, pp. 153-161; Gianfranco Tortorelli, *Antologie e manuali di letteratura italiana nell'Ottocento: una riflessione sul canone*, s.l., 2011; Carmen Van den Bergh, Paolo Giovannetti (a cura di), *Effetto Canone. La forma antologia nella letteratura italiana*, in "Enthimema – International Journal of Literary Criticism, Literary Theory, and Philosophy of Literature", 17, 2017.

2. *Calvino e la Resistenza: tra storia, letteratura e scuola*

Partiamo dalle considerazioni di Italo Calvino, certo uno dei primi ad occuparsi della questione, sui prodotti letterari nati dall'esperienza partigiana².

In questo breve articolo, lo scrittore non solo passa in rassegna quanto già è comparso sul mercato editoriale, sia a livello di memorie autobiografiche (ad esempio, quelle di Pietro Chiodi³ o di Luciano Bolis⁴), sia a livello letterario (si vedano Vittorini, Pavese, e i due Levi, Carlo e Primo⁵), ma ci offre anche tre considerazioni significative e degne di attenzione se vogliamo dal piano narrativo passare ad un piano educativo.

Innanzitutto, egli afferma che l'esperienza della Resistenza ha senza ombra di dubbio arricchito la letteratura italiana di "qualcosa di nuovo e necessario"⁶, anche se ancora manca un'opera che della Resistenza possa essere rappresentazione completa più che testimonianza individuale. E, del resto, Beppe Fenoglio avrebbe scritto i suoi libri più famosi come *Una questione privata*⁷ e *Il partigiano Johnny*, più tardi visto che furono pubblicati rispettivamente nel 1963 e nel 1968 (purtroppo postumo).

In secondo luogo, a suo parere gli esempi più significativi si trovano nei canti partigiani, nei racconti orali, ossia in "lavori di piccola mole... sicché il libro letterario più rappresentativo della Resistenza non potrebbe essere altro che un'Antologia"⁸.

² Si veda, al proposito, l'interessante intervento di Italo Calvino, *La letteratura italiana sulla Resistenza*, in "Il movimento di Liberazione in Italia. Rassegna bimestrale di studi e di documenti", 1, 1949, pp. 40-46.

³ Di lui, vissuto dal 1915 al 1970, professore di Filosofia nei Licei (ad Alba tra i suoi alunni ci fu Fenoglio), più tardi docente universitario a Torino e partigiano con il nome di Valerio, Calvino ricorda *Banditi*, Alba, edizione ANPI, 1946.

⁴ Cfr. *Il mio granello di sabbia*, definito da Calvino "lucido e agghiacciante documento d'una tortura e d'un eroismo" (*Op. cit.*, p. 41).

⁵ Le citazioni esplicite al proposito sono rispettivamente *Uomini e no* del 1945, *Il compagno* (1947) e *Prima che il gallo canti* (1948) e ovviamente *Cristo si è fermato a Eboli* e *Se questo è un uomo*.

⁶ Italo Calvino, *Op. cit.*, p. 40.

⁷ Ho citato non a caso queste due opere e non ad esempio *La ragazza di Bube* di Carlo Cassola (vincitore del premio Strega nel 1960), perché Calvino, nella prefazione al suo romanzo *I sentieri dei nidi di ragno* nel 1964 ebbe a scrivere esplicitamente che *Una questione privata* era a suo parere il libro della Resistenza, quello appunto che nel 1949 egli attendeva e non era ancora stato scritto.

⁸ Italo Calvino, *Op. cit.*, p. 41.

9 – *Guerra e Resistenza a scuola:
uno sguardo ai libri di testo*

Infine, il richiamo, proprio in conclusione dell'articolo, ad Antonio Gramsci quale modello dell'uomo nuovo nato dalla Resistenza e colui che con le sue *Lettere dal carcere* ha aperto la strada dei tempi nuovi⁹.

Queste tre notazioni – e siamo praticamente all'indomani della nascita della Repubblica – permettono di cogliere altrettanti aspetti impliciti, ma significativi per una nuova scuola e per la relazione tra gli avvenimenti della Liberazione e le nuove generazioni.

Se racconti di questo tipo hanno arricchito la nostra letteratura, possiamo concludere che essi dovrebbero entrare a pieno titolo nel canone letterario, del resto sempre necessariamente *in fieri* e, quindi, altrettanto necessariamente aperto alle novità. E ciò dovrebbe giustificare, dunque, il loro ingresso anche nella scuola, nei libri di testo, e nei programmi ministeriali.

Inoltre, la piccola mole di queste testimonianze, la commistione tra tradizione popolare, canti e brevi storie non solo permette di guardare a forme espressive e narrative nuove (ancora una volta è il canone letterario a doversi sviluppare!), ma dovrebbe consentire di avvicinare le nuove generazioni agli eventi del recente passato senza troppi gravami, attingendo anche alle esperienze ed alle tradizioni popolari. E per di più, va aggiunto, cominciando a suggerire l'idea che il libro di testo, tanto canonico quanto i suoi contenuti, sebbene utile, tuttavia, non è la via esclusiva per apprendere.

Un articolo come quello di Calvino è ad un tempo specchio ed interprete dei tempi che la fine della seconda guerra mondiale e le scelte dei nuovi assetti istituzionali del Paese hanno determinato. La società, per un verso, è lacerata da non ancora sopiti conflitti che la "guerra civile" aveva aperto, ma, per un altro, è vivace, piena di speranze e con la voglia di ricostruire non solo ciò che ormai è solo cumulo di macerie, ma anche il proprio tessuto culturale e civile. E si ha voglia di farlo non solo riallacciandosi alle tradizioni, ma anche e forse soprattutto trovando nuovi valori e nuovi principi.

Al contrario, in questi stessi tempi, la scuola, come ho già detto, resta in un guado destinato a durare per vari decenni. Infatti, è sospesa tra la sua organizzazione ancora fortemente gerarchica e centralizzata ed i contenuti sanciti nel 1923 da Gentile, a cui si torna per volontà ministeriale, e le nuove istanze socio-culturali e l'attenzione a contenuti e modelli formativi per gli italiani del tutto inediti.

⁹ Cfr. *Ibidem*, p. 46.

Inoltre, essa è divisa tra insegnanti giovani, spesso maturati nella militanza partigiana, che aspirano ad una didattica rinnovata e illuminata da una forte fede civile, e insegnanti anziani, formati addirittura prima del 1923 e legati ad una visione liberale ed ottocentesca della scuola e dell'educazione, o giovani, ma formati durante il fascismo che non sanno perciò né imboccare né purtroppo vedere strade alternative a quelle consuete.

E tutto questo senza parlare dei libri di testo, che, come è risaputo, dovranno essere preparati *ex novo*.

3. *Antologie e Resistenza*

3.1 *Dal 1945 al 1962*

Nel quadro articolato e complesso brevemente richiamato, ci vorrà qualche decennio perché la Resistenza entri nelle Antologie scolastiche.

I motivi di questo ritardo sono svariati ed in parte già sono emersi.

Il primo, il più ovvio, è di tipo cronologico, come già sottolinea Calvino: nell'immediato dopoguerra non sono molti i testi relativi all'argomento ed i contributi letterariamente più apprezzabili, con l'eccezione di quelli già citati da Calvino stesso, verranno tutti più tardi.

Ma ci sono anche motivi più generali.

Sul piano culturale, prima di tutto, a lungo pesa l'idea crociana che alla contemporaneità non ci si può avvicinare con il necessario distacco (emotivo ed intellettuale) tanto che è bene tacerne.

In secondo luogo, la stessa compagine docente, come si è detto, non è sempre pronta ad affrontare nuovi argomenti, ora per preparazione professionale datata, ora per formazione culturale inficiata dalla scuola del Ventennio ora anche per un passato personale di compromissione con il regime da poco tramontato.

Infine, i libri di testo vanno riscritti¹⁰: il tempo è poco e molto spesso o si riadattano testi preesistenti o autori di testi passati redigono testi nuovi, quando addirittura non si ristampano, senza neppure provvedere

¹⁰ Cfr., su questo problema, Piergianni Genovesi, *Il manuale di Storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, Milano, FrancoAngeli, 2012; Simone Marsi, *Fascist Traces in Italian Literature Textbooks*, in Luciana Bellatalla, Piergianni Genovesi, Eva Matthes, Sylvia Schütze (eds.), *Nation, Nationalism and Schooling in Contemporary Europe*, Gad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 2022, pp.109-123; Luciana Bellatalla, *Scuole tecnico-professionali e libri di testo nel processo di defascistizzazione*, in "Spes", 18/2022, pp. 23-36.

a cambiare nulla, testi già in uso durante il passato regime ed imbevuti di cultura e ideologia non democratiche e non repubblicane, ma che pur sono passati indenni dalla commissione preposta alla revisione ed alla defascistizzazione dei manuali scolastici¹¹.

In queste condizioni, almeno per un decennio se non di più, è inutile attendersi pagine sulla lotta partigiana.

Si prendano antologie come *Fedeli Amici*, di Giorgio Vecchiotti e Domenico Lombrossa, edita da una casa prestigiosa e leader nel settore scolastico come Le Monnier di Firenze del 1956, che ancora nei primi anni Sessanta circolava nelle scuole medie o come *La meta* di Giuliano Raffo e Livio Piana, edita nel 1959 a Milano da Trevisini (casa anch'essa assai accreditata nel settore della manualistica) o *Prima meta* di Ferdinando Fasciotti e Aldo Vallone e destinata alle classi dell'avviamento professionale nel 1955 per i tipi della Garzanti.

Tutte queste, come altre degli stessi anni, hanno una struttura omogenea: più accattivanti di quelle del passato, completate da illustrazioni o riproduzioni di celebri quadri, sono ampiamente corredate di note esplicative ed integrative e si articolano in sezioni tematiche per dare spazio a differenti generi narrativi, a pagine dai classici, a letture umoristiche. Per lo più¹² si attinge a produzioni ottocentesche o del primo Novecento, con nomi come Virgilio Brocchi (uno scrittore popolare di fede socialista) o Alfredo Oriani (morto nel 1909, ma assurto, invero indebitamente, ad icona del fascismo) o Orio Vergani (grande giornalista, ma, ahimè, anche repubblicano), ma non si trascurano stranieri come Victor Hugo e persino Marcel Proust o qualche poeta contemporaneo come Umberto Saba, nonostante le preferenze vadano ai classici Foscolo e Leopardi e ai più tardi Carducci, D'Annunzio e Pascoli.

La contemporaneità è ancora estranea a questi testi o si arresta ai primi decenni del Novecento così come non sempre gli autori sono italianisti, bensì, come è nel caso di Livio Piana, si accreditano, da soli o in collaborazione con altri, per manuali di materie diverse, dalle

¹¹ Si veda Gino Saviotti, *Genio Italico. Profili biografici dei maggiori ingegni e dei principali viaggiatori dal Medio Evo ai giorni nostri*, Voll. 2, Milano, S.A. Casa editrice EST, 1938, che viene ristampato a cadenza annuale dal 1946 al 1957.

¹² Segnalo l'eccezione dell'antologia per il ginnasio ed il biennio della scuola superiore a cura di Giovanni Getto e Stefano Jacomuzzi, *Prosa e Poesia nei secoli*, Bologna, Zanichelli, 1960, in cui si offrono pagine di Alvaro, Manzini, Vittorini, Pavese, Buzzati: non si parla ancora, nelle poche pagine di Vittorini, della recente guerra, ma il canone si sta allargando e fa bene sperare per il futuro.

antologie a testi di storia o addirittura di Filosofia¹³, certo con versatilità, ma anche con una buona dose di disinvoltura professionale.

Del resto, gli autori sono spesso legati al recente passato. Si pensi a Giorgio Vecchietti, noto nel dopoguerra al pubblico televisivo per la direzione del TG1 e per Tribuna politica, ma giornalista attivo già durante il Ventennio – era nato nel 1907 – e condirettore, negli anni Trenta, della rivista di Bottai “Primato”. Con Lombrassa, inoltre, aveva già collaborato nel 1942 sempre per la stesura di un’antologia¹⁴.

In qualche modo, questi testi sono figli di tempi di transizione e rispondono a quanto i programmi ministeriali richiedono con le loro prescrizioni e le loro indicazioni così precise da essere prescrittive.

Antologie di questo tipo si prestano ad un modello didattico in cui l’insegnante è protagonista della lezione e l’allunno è doverosamente disponibile all’ascolto.

3.2. Dopo il 1962

Con il varo della scuola media finalmente unificata la situazione comincia a cambiare e non solo per la trasformazione dell’istituto scolastico, ma perché la Legge 1859 del 1962 nasce in un clima storico e culturale profondamente mutato rispetto ai decenni precedenti, come è ben noto.

Per l’argomento specifico di questo intervento, siamo in anni cruciali.

Sul piano editoriale, come ho già accennato, è questo il periodo in cui la letteratura, esplicitamente o implicitamente, si avvicina alle

¹³ Livio Piana scrive anche: *Il mio giornale* per la scuola media unificata nel 1962, per Trevisini, e nel 1967, con Eugenio Moraglia, *Epos nuovo e antico*, Torino, SEI. Ma di lui si ricorda anche un manuale di Storia della filosofia, in collaborazione con Alfredo Dolci, e destinato, con tre versioni diverse, all’Istituto magistrale, al Liceo classico ed al Liceo scientifico. Trevisini pubblica nel 1955 *Da Talete all’attivismo. Storia della filosofia e della pedagogia*; nel 1956, *Da Talete all’esistenzialismo* e, infine, nel 1962, *Da Talete al relativismo*. Anche Ferdinando Fasciotti, benché sia autore di una antologia o due, è accreditato soprattutto come curatore di raccolte di temi latini per versioni nei bienni, nel ginnasio e nel Liceo classico, tutti pubblicati dalla Società Dante Alighieri nel periodo tra la seconda metà degli anni Cinquanta e il 1975. Alcuni di essi, come *Levia*, è stato ristampato fino ai nostri giorni.

¹⁴ Cfr. *Saper leggere*, Firenze, Le Monnier, 1942. E nel dopoguerra, oltre l’antologia citata, i due pubblicarono anche *Davide*, un’antologia per l’avviamento professionale, e *L’età felice* per la scuola media inferiore, sempre per Le Monnier e rispettivamente nel 1958 e nel 1952.

13 – *Guerra e Resistenza a scuola:
uno sguardo ai libri di testo*

vicende del fascismo della guerra e della Resistenza: escono, nel breve volger di anni, i lavori di Fenoglio, i romanzi di Giorgio Bassani (dal *Giardino dei Finzi Contini* a *Le Cinque storie ferraresi*), di Carlo Casola (*Fausto e Anna* e *La ragazza di Bube*), ma anche *Lessico familiare* della Ginzburg o *Bandiera bianca a Cefalonia* di Marcello Venturi e *Il sentiero dei nidi di ragno* di Calvino.

Accanto a questi racconti ci sono documenti che escono dagli archivi dei decenni precedenti: ad esempio *Le ultime lettere da Stalingrado*, che pubblicate in Germania già nel 1950 arrivano in edizione italiana per Einaudi nel 1958, o *Pensaci uomo!*, una raccolta di fotografie curata nel 1960 da Piero Caleffi e Albe Steiner¹⁵ per Feltrinelli.

Inoltre, è in questo periodo che ci si comincia ad interrogare sullo spazio che a scuola dovrebbero avere la conoscenza ed il ricordo della guerra e della lotta partigiana. Si interrogano pedagogisti, storici ed uomini politici¹⁶ e non solo di orientamento socio-comunista, ma di uno schieramento più vasto, che in qualche modo rispecchia la *concordia discors* della Resistenza.

Per di più, cominciano ad uscire saggi, spesso corredati di parti antologiche e destinati alla scuola per illustrare le vicende recenti dell'Italia ed integrativi delle notizie e dati offerti dai tradizionali manuali¹⁷: di questo testi talora i docenti si avvalgono per integrare le loro

¹⁵ Piero Caleffi, socialista aveva raccontato la sua esperienza di deportato a Mathausen in *Si fa presto a dire fame* del 1954, mentre Albe Steiner, nipote di Giacomo Matteotti e fratello di Mino, morto a Mathausen, partecipò attivamente alla Resistenza nelle file del battaglione Valdossola.

¹⁶ Cfr. ad esempio Lamberto Borghi, Guido Quazza, Antonio Santoni Rugiu, Claudio Dellavalle (a cura di), *Libri di testo e Resistenza. Atti del Convegno Nazionale tenuto a Ferrara il 14-15 novembre 1970*, Roma, Editori Riuniti, 1971; Istituto storico Resistenza bresciana, *La Resistenza e la scuola*, Brescia, La Scuola, 1971; Nicola Raponi, *La scuola e la Resistenza*, Parma, La Pilotta, 1978. Per una sintesi dei dibattiti e di quanto accadde nella scuola rimando al lavoro a cura di Luca Bravi, Chiara Martinelli e Stefano Oliviero, *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, Firenze, Firenze University Press, 2022.

¹⁷ Si pensi ad esempio a Armando Saitta, *Dal Fascismo alla Resistenza: profilo storico e documenti*, Firenze, La Nuova Italia, 1961 o Gabriele De Rosa, *I partiti politici in Italia*, Bergamo, Minerva Italica, 1972 e *Le rivoluzioni nell'età contemporanea*, Bergamo, Minerva Italica, 1974, che pur non incentrati precipuamente sulla lotta partigiana accompagnano i ragazzi nella storia a loro più vicina. E non dimentichiamo antologie letterarie, che tentano di sanare i vuoti delle antologie tradizionali: è il caso di *Panorama: antologia degli scrittori italiani contemporanei* di Riccardo Marchese, Firenze, La Nuova Italia, 1966.

spiegazioni, sollecitare gli alunni a letture personali o surrogare dati e notizie presenti nei manuali correnti.

Sono gli stessi (tardivi e non del tutto soddisfacenti) programmi scolastici del febbraio del 1979, nati dopo lunghe discussioni e la revisione degli orientamenti di fondo della nuova scuola media, ad abbandonare la prescrittività dei programmi gentiliani e ad indicare più gli obiettivi da raggiungere per motivare alla lettura, interessare gli scolari ed aprirli ad una coscienza civica che i contenuti: l'insegnante attraverso lo strumento prezioso della programmazione, una conquista lenta ma dopo il 1974 definitiva, diventa il protagonista delle scelte didattiche ed il responsabile delle linee-guida per i suoi alunni¹⁸.

Non sorprende, dunque, il fatto che all'incirca a partire dalla metà degli anni Sessanta le antologie di nuova fattura diano spazio anche alla produzione letteraria nata dalla guerra e dalla Resistenza, anche se spesso per via indiretta.

Da un lato, nelle antologie per il biennio, come *Europa* di Natalino Sapegno (Roma, O. Barjes, 1959), permane la presentazione cronologica delle opere con una sorta di compendio della nostra letteratura, ma non si disdegna la contemporaneità e si dà largo spazio se non direttamente alla memorialistica resistenziale almeno all'esperienza della guerra in generale ed alle sue implicazioni per sollecitare nei giovani lettori riflessioni e suggestioni di più vasto respiro.

¹⁸ Non a caso nei Programmi ministeriali si legge: “Per motivare a leggere si sceglieranno letture rispondenti agli interessi più tipici degli alunni: dallo sport all'avventura, dal mondo della natura alla narrativa più viva ed *attuale*; nel contempo non si trascurerà di avviare e sostenere gli alunni nelle letture intese ad *ampliare la loro conoscenza della realtà* e ad arricchire la loro maturazione con l'incontro di testi di alto valore letterario, al riguardo dei quali non è da trascurare un sia pur misurato apprendimento a memoria di poesie e passi di prosa. Le letture saranno riferibili al mondo della fantasia (poesia lirica, epica, favole, romanzi, novelle, letteratura di fantascienza etc.), della storia (biografie di personaggi illustri, documenti storici e di tradizioni popolari, passi di epistolario, autobiografie), della scienza e della tecnica (storia di scoperte e di invenzioni, relazioni di viaggiatori, semplici testi scientifici e di tecnica), della vita associata (sport, giornali, testi legislativi e regolamentari, resoconti della realtà economica e sociale), dell'esperienza interiore (testi di carattere religioso e di riflessione morale, diari), della musica e delle arti figurative. Necessaria la lettura di passi, opportunamente scelti, di opere di fondamentale importanza per la nostra lingua e, in genere, per le nostre tradizioni letterarie; è parimenti necessaria la lettura, in ciascuno dei tre anni, di almeno un'opera di *narrativa moderna italiana ovvero straniera in buona traduzione italiana* (completa o adeguatamente ridotta in relazione all'età degli alunni)” (i corsivi sono miei).

15 – *Guerra e Resistenza a scuola:
uno sguardo ai libri di testo*

Ci sono poi lavori per le scuole medie o il biennio superiore, in cui si mescolano attenzione ai fondamentali della letteratura, ai suoi generi ed ai suoi caratteri, anche con attenzione alla produzione anche recente.

Si pensi a *La Lettura*, di Giambattista Salinari e Italo Calvino (Bologna, Zanichelli, 1969)¹⁹, *Gli argomenti umani* di Franco Fortini e Augusto Vegezzi (Napoli, Morano, 1969), *Parlare italiano*, a cura di Tullio De Mauro e Bruno Zevi (Bari, Laterza, 1972) e infine *Brano a brano* di Carlo Ossola (Bologna, il Mulino, 1978).

Ci sono elementi nuovi che colpiscono in tutta questa produzione, quali l'attenzione alla lingua, l'interesse per il mondo letterario non italiano, che Sapegno tematizza fin dal titolo, l'attenzione ai problemi umani in generale e non solo ai testi letterari considerati in una sorta di *turris eburnea*, qualche tentativo di interdisciplinarietà. Infine, va notato che i curatori di queste antologie in genere non sono più come un tempo o giornalisti o scrittori di tipo popolare o semplicemente insegnanti di scuola forti loro esperienza didattica oltre che della loro specializzazione. In molte delle nuove antologie troviamo coinvolti scrittori e poeti, magari usciti dall'esperienza della lotta partigiana; docenti universitari, spesso ancora giovani (come Carlo Ossola) ma anche già di lungo corso, come Sapegno, fra l'altro amico personale sia di Piero Gobetti sia di Carlo Levi. Tutti, poi, sono stati o sono politicamente impegnati, più o meno radicalmente, come ad esempio Calvino, Fortini e Vegezzi.

Si tratta di una pagina nuova per la nostra scuola: testi nuovi ed in linea con il nuovo corso indicato dai programmi in sinergia con la pratica didattica della programmazione dei singoli insegnanti permettono di avvicinare gli alunni alla storia recente per far capire *anche* le nuove radici della nostra Storia accanto a quelle del passato.

Nelle antologie entrano Anna Frank e Primo Levi, i racconti di Moravia, Pratolini, Cassola, Bassani, vale a dire quel neo-realismo letterario che ben si coniuga sia con la memorialistica resistenziale sia con altri momenti cruciali della nostra Storia, nei quali la forza morale ed il dolore dei giovani furono ugualmente messi alla prova. Al centro si pone il conflitto tra guerra e pace, tra democrazia e dittatura.

¹⁹ Opera dalla gestazione difficile e forse neppure felice negli esiti come i curatori avrebbero voluto, resta comunque un documento interessante. Per notizie delle sue vicende, cfr. Il già citato articolo di Tommaso Munari, *Una nuova antologia per una nuova scuola: progetti culturali e strategie editoriali da Carducci a Calvino*.

Dal mondo della Resistenza al soldato “Somacal Luigi”, uno dei tanti descritti da Piero Jahier in *Con me con gli Alpini* o ai tormenti del giovane Emilio Lussu in *Un anno sull’Altipiano*, il passo è breve per comporre un mosaico in cui libertà e pace appaiono collegate ed inseparabili, qualunque sia il loro tempo. Tutto concorre a mettere al centro la riflessione sulla guerra e il disagio delle giovani generazioni, ossia un sentimento che gli scolari, spesso coetanei dei protagonisti delle loro letture, possono comprendere e su cui possono riflettere.

E dalla letteratura i ragazzi possono facilmente aprirsi ad altre espressioni artistiche o narrative: al cinema che legge i testi dei nostri autori, rivisita momenti centrali della Storia recente; alla musica in cui i cantautori dagli anni Sessanta in poi del secolo scorso lanciano spesso messaggi culturali a favore della pace.

4.3. Dopo gli anni Ottanta

Siamo, dunque, ad un momento di grande equilibrio tra cultura extrascolastica, scuola e politica. Ma il dopo Sessantotto è una valanga che travolge speranze, spesso ideali e utopie. Così si prepara la crisi ed il passato si prepara a ritornare alla ribalta, per vari motivi (ben noti) ed in cui interagiscono aspetti politici nazionali ed internazionali, destinati – dagli “anni di piombo” a “mani pulite”, dall’arrivo al governo del Regno Unito di Margaret Thatcher al crollo del muro di Berlino – a cambiare assetti geopolitici e punti di riferimenti culturali e valoriali.

La scuola appare in questo contesto, ancora una volta ed ancora una volta per la responsabilità di una politica negligente nei confronti delle sue profonde necessità, fragile e confusa.

Sia pure lentamente, entrano in crisi le prospettive di rinnovamento degli anni precedenti, spesso timide ma interessanti. Berlinguer tenta una riforma di fatto ambivalente e non energica quanto sarebbe stato opportuno. E dopo di lui, le “cure” dei ministri del Centro-destra, secondo l’ottica aziendalistica e privatistica loro propria, mirano a mettere al centro della pratica didattica un modello educativo efficientistico più che efficace, e perciò basato sulla *performance* e la sua valutazione, sulle unità di apprendimento e non più sulle unità didattiche, sulla personalizzazione e non più sull’individualizzazione, su un insegnante erogatore di dati più che interprete delle conoscenze.

17 – *Guerra e Resistenza a scuola:
uno sguardo ai libri di testo*

A poco a poco l'apprendimento scolastico si lega strettamente alla conquista di competenze ed abilità più che alla conquista di conoscenze e di abitudini di giudizio e di comportamento.

In questa prospettiva, le antologie perdono quella qualità, che le aveva accompagnate fino a quel momento, di strumento per avviare alla lettura ed al suo piacere e diventano uno strumento legato soprattutto alla teoria letteraria.

Ogni volume per il triennio della scuola media o per il biennio della scuola superiore, acquista un carattere tematico specifico e quasi specialistico e soprattutto gli aspetti didattici e didascalici finiscono per essere privilegiati. Non a caso gli estensori dei volumi tornano ad essere prevalentemente insegnanti, che conoscono l'indirizzo ministeriale ormai egemone, nonostante l'autonomia.

Si prenda un qualsiasi esempio degli anni recenti²⁰: un volume è interamente dedicato all'epica, partendo dal mito, passando per la produzione antica, da Gilgamesh all'*Eneide* virgiliana, per arrivare all'epica cavalleresca medievale e infine ad Ariosto e Tasso con un approdo finale al contemporaneo genere fantasy, in cui emerge Tolkien; un altro volume è tutto incentrato sulla poesia, italiana e straniera nelle sue varie articolazioni, e sul teatro, con i suoi vari generi ed il suo linguaggio; ed infine, un volume, per così dire miscelaneo per temi ed autori. In questo ultimo caso, largo spazio è dato, in una parte esplicativo-illustrativa alle tipologie narrative ed alle strategie di scrittura, mentre la parte antologica è raggruppata per temi, tra cui il modulo 2 su "Tolleranza e intolleranza" ed il modulo 3 su "Guerra e pace". Ma il riferimento ai fatti della lotta partigiana è ormai scomparso. In compenso, il quarto volume del lavoro è dedicato all'insegnante con "correttore degli esercizi dell'antologia", modellati secondo le richieste i dettami correnti della lettura "vivisezionata" e delle competenze ed abilità da valutare, ovviamente con prove oggettive o presunte tali.

Rimane qualche traccia, ma più della guerra e della persecuzione contro gli ebrei che della Resistenza, giacché oggi le urgenze sono diventate altre: Anna Frank e Primo Levi in genere non mancano, anche se si tratta di poche pagine così come vuoto rituale è diventato ormai

²⁰ Prendo come esempio i quattro volumi di Sergio Nicola, Giuliana Castellano, Ivana Geroni, Luigi Caporale, *Le forme e i mess@ggi*, Torino, Petrini Editore, 2002. Ma si vedano anche di Lidia De Federicis, *Letteratura e Storia*, Roma, Laterza, 1998, di Paola Dagna Campagnoli, *Spazio lettura*, Torino, Il Capitello, 2002.

anche il Giorno della Memoria, pure nato sotto i migliori auspici e con profonda motivazione ideale.

4. *Per concludere*

Si può concludere, dunque, che dal 1950 ad oggi il ricordo della guerra e della Resistenza, almeno per quanto attiene l'offerta delle nostre antologie, abbia percorso una parabola, prima ascendente (anche se non con quella evidenza attesa o auspicata, perché spesso legata più alla centralità del tema "guerra-pace" che alla vera e propria lotta partigiana) e poi decisamente calante: ha perso, insomma, quell'interesse che si era conquistato nei primi decenni postbellici non solo grazie ad una sensibilità diffusa, ma anche grazie a scrittori – più o meno famosi – che ne avevano fatto esperienza.

Negli anni Sessanta del secolo scorso, sebbene la cosiddetta Educazione Civica competesse solo al docente di Storia, anche le letture antologiche, in qualche modo, contribuivano alla formazione della coscienza civile delle giovani generazioni: pace, democrazia e solidarietà erano le aperte parole chiave dei messaggi rivolti agli alunni.

Spiegare perché abbia prevalso questo silenzio che, a lungo andare, finirà nella cancellazione di un momento fondativo della nostra Storia e delle nostre istituzioni repubblicane, con quanto esse implicano sul piano civile e politico in senso lato, non è troppo difficile. Esso va fatto risalire a quell'atteggiamento revisionistico che da almeno trent'anni ha contagiato l'orientamento culturale del nostro Paese.

Dalla denuncia delle violenze dei partigiani (via via presentati non più come eroi, ma come violenti, feroci e spesso animati da spirito di vendetta) e dalla ricerca della pacificazione per tutti morti, qualunque sia stato il fronte su cui hanno combattuto, siamo gradatamente passati ad un ridimensionamento degli eventi accaduti al punto che tra saloini e partigiani ogni differenza è caduta e non vale più la pena di fare distinzioni.

Non a caso, sono oltre trent'anni che si attaccano i libri di testo – in particolare quelli di Storia – colpevoli di raccontare gli eventi dalla parte dei vincitori e, quindi, in maniera non oggettiva; sono oltre trent'anni che si indulge all'idea che in fondo Mussolini ha fatto anche cose buone e che il suo sbaglio fu l'alleanza con quel pazzo di Hitler. Oggi, si dice, i problemi sono altri e ben più gravi che continuarci ad

19 – *Guerra e Resistenza a scuola:
uno sguardo ai libri di testo*

arrovellare su un passato ormai morto e sepolto, da una parte e dall'altra.

Sono convinta che il modello didattico aziendalistico e burocratico, che una sciagurata politica scolastica ha imposto agli insegnanti ed giovani sia congruo con questo disegno revisionistico di ben più vasta portata. E i libri di testo sono l'esempio e lo specchio di questo modello: attenzione agli aspetti tecnico-formali di una disciplina, lavoro centrato più sull'ascolto e la ripetizione che su un approccio laboratoriale, ad un tempo inquisitivo e critico, insegnante vincolato ad un didatticismo radicale, che gli impedisce di essere un vero ricercatore sono tutti aspetti che tendono ad indebolire lo spirito critico, la curiosità ed il bisogno di andare oltre le apparenze, le parole dell'insegnante e la pagina del manuale.

In queste condizioni un testo vale l'altro, perché tutti documentano i criteri e le basi a cui la narrazione deve rispondere e pertengono ad un canone accreditato, mentre i contenuti passano in secondo piano o diventano anodini.

Come si dice *tout se tient*: e oggi, se vogliamo parlare alle giovani generazioni di Educazione civica, dobbiamo mettere da parte momenti informali ed indiretti, ma pervasivi dell'intero discorso formativo, per attenerci alle indicazioni ministeriali, che raccomandano una trasversalità di fatto per lo più artificiosa e formale.

21 – *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice:
amici ma diversi (seconda parte)*

**Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice:
amici ma diversi (seconda parte)**

Nella Sistoli Paoli

In questo articolo, l'autrice ricostruisce, a partire dalla fine dell'Ottocento, quando si conobbero fino al 1924, l'amicizia tra Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice. Fu un'amicizia sincera, affettuosa da parte di entrambi, e intessuta di stima e rispetto da parte di Giuseppe, che si sentiva discepolo di Giovanni. Nella prima parte del lavoro, si è trattato delle differenze che fin dall'inizio erano implicite tra i due. In questa seconda parte si tratta degli anni posteriori al 1924, fino alla morte di Lombardo Radice, nel 1938, quando ormai la collaborazione fu interrotta e insanabili diventarono le differenze ideologiche. Come mostra il necrologio per la morte improvvisa dell'amico di un tempo, Gentile non riuscì a comprendere fino in fondo le ragioni delle scelte politiche di Giuseppe Lombardo Radice e, quindi, la solitudine intellettuale cui si era condannato.

In this paper, the author focuses on the friendship of Giovanni Gentile and Giuseppe Lombardo Radice, in the period 1896-1924. Even if they were dear friends, Giuseppe always considered Gentile as a teacher. In the first part of this paper, the author stresses the differences, which, right at the start, were implicit in the ideas and cultural habits of the two friends. In this second part, the focus is on the period 1924-1938, when Giuseppe Lombardo Radice died: by then the collaboration with Giovanni Gentile had been interrupted. As the obituary for the sudden death of his old friend testifies, Gentile was not able to understand the deep reasons of Giuseppe Lombardo Radice's political choices and, consequently, the intellectual loneliness to which he had condemned himself.

Parole chiave: Gentile, Lombardo Radice, collaborazione, fascismo, educazione
Keywords: Gentile, Lombardo Radice, collaboration, fascism, education

1. *Per cominciare*

Riprendiamo il discorso da là dove lo abbiamo lasciato nella prima parte dell'articolo.

Siamo nel 1924 e Giuseppe Lombardo Radice, pochi giorni prima del rapimento e dell'uccisione di Giacomo Matteotti, rompe la collaborazione con Gentile, in quegli stessi giorni – e per pochi altri ancora – ministro della PI, rassegnando le dimissioni dal suo incarico e chiedendo il reintegro nei ruoli dell'università.

Le perplessità di Lombardo Radice nei confronti del nuovo corso

mussoliniano sono ormai troppe e, come vedremo, portano alla luce quelle differenze caratteriali, comportamentali e soprattutto ideologiche tra i due amici, che si erano manifestate, sia pure in maniera implicita, negli anni precedenti.

Ma di questo ho riferito nella prima parte di questo lavoro. Ora è tempo di entrare nel periodo in cui i due amici si allontanano, forse mantenendo traccia dell'antico affetto, ma ormai incamminati su strade radicalmente diverse.

2. *Il grande dissenso*

Come reagirono amici e colleghi a questa presa di posizione di Giuseppe Lombardo Radice?

Molti lo criticarono, ma molti condivisero il suo pensiero, fra cui Prezzolini, Salvemini e anche Croce. Gli epistolari o le molte lettere, già pubblicate, come quelle con Prezzolini o Santino Caramella o Armando Carlini¹, lo attestano e ancora di più potremo sapere dall'epistolario Gentile-Lombardo Radice, di cui si occupa Cavallera².

Il 9 settembre 1924 Gentile scrisse all'amico esprimendo profondo disprezzo per le opposizioni che sente insincere e di persone "prive di fede e di buona fede". Riconosce che ci sono stati errori e violenze, come purtroppo ci sono in ogni partito d'azione, ma afferma che egli non poteva disconoscere il "gran bene", addirittura il "miracolo" che era stato fatto nel rinnovamento della scuola, a cui Giuseppe aveva contribuito; e termina consigliandogli di guardarsi "da certi sentimenti che sono da donna e non da uomo. La politica è cosa seria e degna, se si fa con coraggio e guardando lontano".

Ci sono in questa lettera già parole dure e quell'antifemminismo che Gemma Harasim aveva sempre avvertito in lui.

I messaggi epistolari che i due si scambiarono in questo periodo e

¹ Cfr., fra gli altri, Iclea Picco (a cura di) *Militanti dell'ideale Giuseppe Lombardo Radice e Giuseppe Prezzolini-Lettere 1908-1938*, Locarno, Armando Dadò, 1991; *Carteggio Giuseppe Lombardo Radice -Santino Caramella* (a cura di Tina Caramella e con introduzione di Marino Gentile), Genova, Studi Editoriale di Cultura, 1983; Giuliano Campioni, Franco Lo Moro, Sandro Barbera, *Sulla crisi dell'attualismo*, Milano, Franco Angeli, 1981.

² Hervé A. Cavallera, *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice: i paradigmi della pedagogia*, in Giuseppe Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Roma, Armando, 1997, p.428.

che Juri Meda ha attentamente esaminato e largamente citato³ rivelano la distanza che si va sempre più approfondendo fra loro. Ciò nonostante, non è raro trovare ancora espressioni di sincero affetto, soprattutto nei biglietti di auguri per i rispettivi onomastici.

Il 19 marzo 1924 Giovanni inviò a Giuseppe auguri affettuosi, anche da parte della sua famiglia “che ti vuole sempre più bene, come me”, e il 25 giugno 1926 lo ringraziò degli auguri “molto graditi”, ricambiando “sempre con lo stesso cuore, malgrado tutto”⁴.

Gentile lo invitò a collaborare all’*Enciclopedia Italiana*, assicurandolo di aver cercato la collaborazione di studiosi e intellettuali solo per il loro merito, al di fuori di ogni tendenza politica e cercando di convincerlo che l’*Enciclopedia* “non ha proprio nulla di comune col fascismo” e “non sarà né fascista, e né anche idealista. Io l’ho concepita così ed era il solo modo di farla” e tutti “dovrebbero sentirsi in dovere di collaborare”. Gli comunicò che lui sarà comunque inserito nell’elenco dei collaboratori e aspetterà le sue decisioni⁵. Lombardo Radice non collaborò: vuol solo occuparsi dell’insegnamento, della rivista “L’Educazione Nazionale”, di cui ha ripreso la direzione, della scuola e dei maestri ai quali si sente sempre vicino. Accettò tuttavia “di preparare alcuni appunti di carattere pedagogico che Gentile cercò inutilmente di compensare”⁶.

Gentile scrisse il “Manifesto degli intellettuali fascisti”, Croce rispose con il “Manifesto degli intellettuali antifascisti” e il pedagogista, che condivideva le idee crociane, non firmò nessuno dei due, ma in una commovente lettera alla moglie di Gentile spiega le ragioni per cui ha “fatto il *grande* sacrificio di non firmare un documento politico

³ Juri Meda, “Saldamente padrone della mia dignità e libertà”. *La difficile convivenza con il regime fascista (1925-1931)*, in Evelina Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell’ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Edizioni Studium, 2021, pp. 68 e segg.

⁴ Fondo G.L.R.-M. S. E. Roma.

⁵ Sempre a Roma, Fondo G.L.R.-M.S.E., si trovano due lettere, una formale su carta intestata, 28 marzo 1925, scritta a macchina, e una informale, scritta a mano, 14 aprile 1925, nella quale Gentile gli fa i nomi di collaboratori non fascisti e anche suoi avversari personali, come Vito Volterra, Ettore Pais e Luigi Credaro. Le citazioni del testo appartengono a questa seconda lettera.

⁶ Sergio Romano, *Giovanni Gentile La filosofia al potere*, Milano, Bompiani, 1984, p. 246.

che pure mi pareva *doveroso* firmare”, ossia perché non voleva che il suo “nome figurasse in espressioni che potevano dispiacere” a Gentile.

Non volli, allora, che il mio nome figurasse dove erano espressioni che potevano ferirlo, e rifiutai. E perciò anche gli antifascisti mi considerano uomo sospetto, e sono e so restare solo.

Da questa importante lettera, di cui cito solo alcuni passaggi per poi riprodurla nella sua interezza, in ragione della sua importanza e del suo significato, in appendice al presente articolo, si può dedurre che Erminia Nudi aveva scritto alla sorella di Lombardo Radice anche per dolersi dei suoi dissensi con il marito, ma con parole di grande affetto.

Allora il pedagogista colse l’occasione per spiegare il suo animo:

No, io non ho punto rotto i vincoli con Giovanni. Lo onoro a modo mio, il meglio che posso, e con tutta l’anima. Non c’è mio lavoro in cui egli non sia in qualche modo presente. Naturalmente io onoro il *mio* Gentile, e procuro di non pensare a quello che dal suo punto di vista fascista non potrebbe che deplorarmi, essendo io con ogni forza dell’anima non fascista. Io ho sempre più grande sconforto per il mio paese del male che, a mio credere, il fascismo fa. Non saprei e non potrei tacergli questo mio dolore e sdegno che egli non può comprendere, a cagione del suo orientamento diverso dal mio. Perciò credo di onorarlo meglio non cercandolo. Cercarlo equivarrebbe a trovare occasione di dissenso più grave. Conosco Giovanni e so come è fiero, ed io sono – in questa materia politica – fiero anche io secondo la mia coscienza. Come evitare di discorrere con lui dell’*unica* cosa che preme al mio animo di cittadino e di uomo? Non voglio né dargli né darmi il dolore di contrasti. Ho dunque chiuso nel mio cuore *il ricordo del bene grande* che egli mi ha fatto e che sempre testimonierò colla mia opera, che spero non indegna del maestro ... Legga, Signora, l’ultimo mio libretto, *Athena fanciulla*, e troverà a pag. 11 che Giovanni ‘mi è parso sempre degno del nome di maestro’; legga il mio *Accanto ai maestri* per il quale ebbi un ignobilissimo attacco su *L’Idea nazionalista* e sul *Popolo d’Italia*, scritto sotto l’anonimo, di un ex segretario di stato, e vi troverà un’aperta testimonianza di devozione a Giovanni.

Continua affermando che non chiede di essere dimenticato, che sarà sempre pronto a collaborare con Giovanni “amico caro sopra tutti”, ma “al di fuori di ogni politica di parte” e “finché il fascismo sarà potente, io non cercherò di lui”

Ci ha diviso – scrive – non mancanza d’affetto, ma una diversa convinzione. Per me l’Italia fascista è Messico, non Italia. Non so concepire di aver perduto i miei

25 – Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice:
amici ma diversi (seconda parte)

fratelli per avere l'Italia fascista; di avere prima della guerra lavorato tanti anni per l'Italianità delle terre redente, per farle entrare nel paternalismo fascista; di lavorare ora alla difesa (dal profondo) dell'italianità ticinese per vedere quando che sia un Ticino caduto sotto il manganello⁷.

3. *Gli ultimi anni di amara solitudine*

Come si vede in questa lettera Lombardo Radice già prevedeva gli anni di amara solitudine, di distacco e anche di atteggiamenti sprezzanti da parte di molti che gli erano stati amici, ma certo non prevedeva le rigide misure di sorveglianza speciale, come fosse un intellettuale pericoloso, a cui fu sottoposto nel 1927 (nonostante Gentile si fosse espresso favorevolmente per farglielo togliere), la negazione del passaporto per il Canton Ticino, per partecipare alle celebrazioni del centenario di Pestalozzi, per cui aveva promosso numerosi studi, coinvolgendo studiosi di diverse tendenze culturali, raccolti nei "Quaderni Pestalozziani", pubblicati a cura della sua rivista "L'Educazione nazionale"⁸.

Ma il peggio doveva ancora venire. Il 1933 fu, secondo Cives, "un anno nero per G. Lombardo Radice"⁹.

Nonostante la sua decisione di dedicarsi solo all'insegnamento, allo studio, alle relazioni anche epistolari con le scuole e i maestri, e all'amata Rivista, anche questa fu chiusa, con una diffida ufficiale del Prefetto della Provincia di Roma (riportata testualmente da Cives) che, il 19 aprile 1933, ordinò a Lombardo Radice di cessarne la pubblicazione con la motivazione che

– lungi dall'aver per fine la diffusione dei principi pedagogici ed educativi ispirati a scopi nazionali, come il titolo della rivista legittimerebbe di presumere, e cioè in armonia con la dottrina che il fascismo ha affermata e realizzata in Italia e all'Estero – dimostra manifestamente il proposito d'ignorare tale movimento rinnovatore.

Si accusa dunque la rivista di "deplorable spirito di agnosticismo",

⁷ La lettera, datata Quercianella Sonnino, 19 settembre 1925, mi è stata inviata, dietro mia richiesta al Presidente della Fondazione Roma Sapienza, prof. Eugenio Gaudio che ringrazio infinitamente insieme alla Curatrice dell'Archivio Giovanni Gentile, dott.ssa Cecilia Castellani.

⁸ J. Meda, *Op. cit.*, pp.74 e segg.

⁹ Giacomo Cives, *Attivismo a antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, pp. 97-123.

nel trattare “argomenti pedagogici, filosofici e storici senza il più fugace accenno al vasto e fecondo contributo di opera e di pensiero che la dottrina fascista ha largamente profuso nel campo dell’educazione nazionale”, in contrasto con la “divulgazione di dottrine e di principi educativi di altre nazioni e il voluto silenzio di quelli praticati con risultati così fecondi nel nostro Paese (che) ha nei rispetti di questi ultimi evidente significato di riprovazione”.

Insomma, come sostiene ancora correttamente Cives, il pedagogista non fu accusato di antifascismo diretto, ma di una forma indiretta di opposizione fatta di agnosticismo politico e di mancata esaltazione ad ogni costo e in ogni situazione.

Fu un grave colpo per il pedagogista che si difese dignitosamente nel “Congedo“ dai lettori nell’ultimo numero della rivista, che inviò anche al Prefetto, ma niente servì: la rivista fu chiusa definitivamente. Non si placarono però le critiche sulla stampa fascista che divennero sempre più aspre in un crescendo via via più polemico.

Si giunse perfino alla proposta di dispensa dal servizio, il 17 maggio 1933, da parte del Ministro dell’Educazione Nazionale Francesco Ercole, anche questa riportata integralmente da Cives, a cui non seguì tuttavia la destituzione, come gli fu comunicato, il 27 giugno 1933, dal Ministro stesso, che lo ammonì però a dare atto di “preciso e inequivocabile spirito di riconoscimento e di comprensione dei presupposti e dei postulati teorici e pratici del Fascismo e del suo regime”.

Lombardo Radice continuò quindi il suo insegnamento, ma i suoi ultimi anni saranno pieni di amarezza e di solitudine. Ebbe con lui la famiglia e alcuni amici fedeli e continuò ad essere operoso, tanto che revisionò e ampliò la sedicesima edizione delle sue *Lezioni di didattica*, quella già citata del 1936.

Morì improvvisamente il 16 agosto 1938 durante una passeggiata verso il rifugio Croda da Lago vicino a S. Vito di Cadore, dove tutta la famiglia era in villeggiatura, colpito da embolia cerebrale, fra le braccia della moglie, in attesa dell’arrivo dei figli.

La sua scomparsa suscitò partecipazione e commozione grande, testimoniata da necrologi, lettere e scritti come quelli di Giuseppe Isnardi, Guido De Ruggero, Pietro Calamandrei, che considerò “la sua memoria, anche dopo la sua figura terrena, come una presenza viva, alla quale si può chiedere non invano, nelle ore più tristi, conforto ed

esempio”¹⁰.

Anche Gentile lo ricorda, mettendo sì in evidenza l’antico vigore e la volontà di educatore che ha sentito “la sua missione con cuore di apostolo” fino alla fine, nonostante le sue fragili condizioni di salute, per cui “pareva trascinasse con affanno la sua persona emaciata e logora da precoce vecchiaia”, ma rilevando che

il Lombardo era quel che si dice un sentimentale, e si lasciava attrarre da certi aspetti della realtà morale che entrano nell’anima, ma non vi sono assorbiti e fanno groppo, e invece della moralità generano il moralismo, per cui la vita si disorganizza e va in frantumi, perdendo la concretezza della sua unità. Fu il difetto della sua virtù, di una virtù sincera, ingenua, vigorosissima. La quale, a chi conobbe l’uomo e seppe il cuore che egli ebbe, fece perdonare il difetto, che egli stesso purtroppo scontò duramente. Lo scontò non già con i piccoli dispiaceri che gliene vennero fatalmente dall’esterno, ma col sentimento angoscioso con cui egli da se stesso si chiuse, il sentimento della sua solitudine, in mezzo ad un mondo in cui erano pure i suoi vecchi amici: era colui che più lo aveva amato e continuava ad amarlo e con cui raramente ormai negli ultimi anni s’incontrava, e scambiava mestamente un saluto, un sorriso, una parola di ricordo¹¹.

Mi sembra si possa notare in queste parole il riconoscimento sincero della grande e vigorosa passione per l’insegnamento e il sincero affetto per il pedagogista, di cui Gentile si dichiara l’amico “che più l’aveva amato e continuava ad amarlo”, ma mi sembra ingiusto accusarlo di un “sentimentalismo” che diventa moralismo e non forza morale, e di attribuire l’amara solitudine e le vicende dolorose che lo colpiscono non già ai “piccoli dispiaceri che fatalmente gliene vennero dall’esterno” ma alla sua personale decisione di chiudersi in un’angosciosa solitudine. È vero che Lombardo Radice decise di isolarsi dal mondo che aveva intorno e non gli piaceva, ma in questa sua decisione non furono certo estranee le persecuzioni del regime fascista che affrontò con grande dignità e forza morale.

In fondo, nelle parole di Gentile vengono ribadite quelle divergenze che c’erano state fino dagli anni giovanili; emerge bene il modo diverso con cui i due studiosi si sono avvicinati al mondo e, soprattutto, appare chiaro, se mai ce ne fosse stato bisogno, che non un capriccio im-

¹⁰ Gemma Harasim, *L’impegno educativo. Antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, introduzione e cura di Nella Sistoli Paoli, Roma, Aracne editrice, 2009, p. 64.

¹¹ Le citazioni sono riportate da H. A. Cavallera, *Op.cit.*, p. 447.

motivato aveva allontanato le loro strade.

I due ebbero due destini diversi: alla solitudine di Giuseppe si contrappose l'irresistibile ascesa di Giovanni, che, tuttavia, non lo salvò da una tragica fine.

Gentile, infatti, si dedicò alle Istituzioni culturali del regime, diresse non solo l'*Enciclopedia italiana*, ma direttamente o indirettamente, attraverso i figli Federico e Benedetto o l'autorevolezza dei suoi rapporti, quasi tutti gli editori italiani e vari istituti nazionali, come l'Istituto Italiano per il Medio Oriente, e l'Istituto Italiano di Studi Germanici.

Alla morte del direttore Luigi Bianchi, diventò prima Commissario poi Direttore della Scuola Normale Superiore di Pisa, che riorganizzò, aumentandone il prestigio, dandole maggior autonomia e maggiori possibilità economiche¹², vietando però l'accoglienza agli esterni e alle donne.

Ma fu una difficile egemonia, come afferma Turi, non solo per le forze di opposizione che iniziavano a riorganizzarsi, ma pure negli ambienti fascisti che lo accusavano di aver accolto nelle sue iniziative culturali personalità non rigidamente fasciste e di aver acquisito troppo potere anche economico. Le autorità cattoliche, inoltre, non avevano gradito la sua contrarietà al Concordato per l'inserimento della religione nelle scuole medie e avevano messo all'indice le sue opere subito dopo quelle di Croce.

Anche il suo discorso al Campidoglio il 24 giugno del 1943 che, pur confermando la sua fede fascista, voleva essere un invito alla concordia degli italiani, già divisi in una guerra civile, scontentò tutti. La sua morte, prevista e tuttavia improvvisa, il 15 aprile 1944, sei anni dopo l'amico e in modo assai più drammatico, suscitò molti e controversi commenti da ogni parte.

Non possiamo sapere cosa avrebbe scritto Lombardo Radice, ma possiamo immaginare che avrebbe solo espresso il proprio immenso e profondo dolore per quello che voleva ricordare come "il suo Gentile", l'amico fraterno che aveva amato e ammirato prima del fascismo.

A ben vedere, la ricostruzione di questa vicenda, che non può con-

¹² Gabriele Turi, *Giovanni Gentile Una biografia*, Firenze, Giunti, 1995, p.457 e segg.; S. Romano, *Op. cit.*, pp. 257 e segg.; Tina Tomasi, Nella Sistoli Paoli, *La scuola Normale di Pisa dal 1813 al 1945. Cronache di un'istituzione*, Pisa, ETS Editrice, 1990, p 171 e segg..

siderarsi solo una storia privata, mette in evidenza lo scontro e lo strappo tra due modi differenti di concepire il ruolo dell'intellettuale: Gentile sperò e si illuse fino all'ultimo (forse per malintesa coerenza e fedeltà a Mussolini¹³) di potersi fare guida del Potere alla maniera del filosofo platonico; Lombardo Radice capì per tempo che l'intellettuale può diventare ed essere davvero la coscienza critica del Potere, solo se è capace di difendere e mantenere la sua indipendenza, qualunque ne sia il prezzo.

Se dovessi scegliere – a prescindere dalla mia passione per il pedagogo, con cui ho iniziato queste mie riflessioni –, sceglierei certo Lombardo Radice, per la sua coerenza, la sua dignità ed anche la sua dolorosa consapevolezza. Un altro modo, insomma, per essere educatore.

Appendice

Lettera di Giuseppe Lombardo Radice a Erminia Nudi Gentile,

custodita nella Fondazione Roma Sapienza, Archivio Giovanni Gentile, s. 1, ss. 4, b. 12, fasc. 612. Lombardo Radice Giuseppe a Gentile Erminia¹⁴.

Quercianella Sonnino,

19 Settembre 1925

Gentile Signora,

Ella ha avuto la bontà di scrivere a Marietta¹⁵ con sollecitudine. Gliene sono tanto grato. E grato le sono assai assai delle parole - pure

¹³ Lo testimoniano le lettere del figlio Federico e alla figlia Teresa, citate da Gabriele Turi, *Op. cit.*, pp. 510-511.

¹⁴ La lettera è scritta su carta intestata dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, delegata del Comitato contro l'Analfabetismo (ANIMI). La pubblicazione del documento nella sua integrità è stata autorizzata grazie alla disponibilità della già ricordata dott.sa Cecilia Castellani e al parere favorevole dei professori Gennaro Sasso e Sebastiano Gentile, ai quali va il mio sincero ringraziamento. I corsivi sono nel testo, mentre le note, è superfluo dirlo, sono tutte mie.

per me penose – che scrive di me a Maria. Esse mi dimostrano che io sono ancora un poco nel loro cuore...

Le mando la lettera che mi ha scritto Maria, comunicandomi la Sua cartolina. Ho rassicurato Maria, perché Piacentini¹⁶, reduce dalla Montecchia, mi informa che Giovanni ha già scritto, con pronto affetto, al Prefetto, in seguito a una lettera di lei, recapitatagli a Perugia. La prego di ringraziarlo molto di questo aiuto, che se anche non gioverà sarà sempre stato un grandissimo conforto per Marietta.

Ed ora mi consenta, e mi perdoni se lo faccio con una lettera, che io le dica l'animo mio.

No, io non ho punto rotto i vincoli con Giovanni. Lo onoro, a mio modo, il meglio che posso, e con tutta l'anima. Non c'è mio lavoro in cui lui non sia in qualche maniera presente. Naturalmente io onoro il mio Gentile, e procuro di non pensare a quello che dal suo punto di vista fascista non potrebbe che deplorarmi, essendo io con ogni forza dell'anima mia non-fascista.

Io ho sempre più grande sconforto per il mio paese del male che, a mio credere, il fascismo fa.

Non saprei e non potrei discorrere con Giovanni di altro che di questo. Non potrei tacergli questo mio dolore e sdegno che egli non può comprendere, a cagione del suo orientamento diverso dal mio.

Perciò credo di onorarlo meglio non cercandolo. Cercarlo equivarrebbe a trovare occasione di dissenso più grave. Conosco Giovanni e so come è fiero; ed io sono – in questa materia politica – fiero anche io, secondo la mia coscienza.

Come evitare di discorrere con lui dell'*unica* cosa che preme al mio animo di cittadino e di uomo? Non voglio né dargli né darmi il dolore di contrasti. Ho dunque chiuso nel mio *cuore il ricordo del bene gran-*

¹⁵ Marietta o Maria è una delle sorelle maggiori di Giuseppe, tutte insegnanti elementari appassionate; Maria fu anche direttrice didattica e quindi particolarmente impegnata nella lotta contro l'analfabetismo del Sud.

¹⁶ Gaetano Piacentini, segretario dell'ANIMI, aveva scritto a Gentile, in data 5 agosto 1925, una lettera che si può leggere su internet, collegandosi all'Archivio del Senato, Fondazione Giovanni Gentile, nella quale esprime le difficoltà che l'Associazione sta incontrando per le limitazioni che il regime tenta di imporre alla sua autonomia e a cui Gentile risponde brevemente sul retro della lettera con cauti consigli, rimandando a una successiva discussione a voce. Probabilmente anche Maria Lombardo Radice chiedeva indicazioni su questo argomento. Per la scuola de La Montecchia cfr. la prima parte di questo articolo, in "SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia", anno XVII, n. 23, luglio-dicembre 2024, p. 113.

de che egli mi ha fatto e che sempre testimonierò con la mia opera, che spero non indegna del maestro. Non voglia diminuirmelo.

Ricordi, Signora, che per il suo Giovanni ho fatto il *grande* sacrificio di non firmare un documento politico¹⁷ che pur mi pareva *doveroso* firmare. Non volli, allora, che il mio nome figurasse dove erano espressioni che potevano ferirlo, e rifiutai. E perciò anche gli antifascisti mi considerano uomo sospetto, e sono e so restare *solo*.

Legga, Signora, l'ultimo mio libretto *Athena fanciulla*, e troverà a pag. 11 che Giovanni "mi è parso *sempre* degno del nome di maestro" legga il mio *Accanto ai maestri*, – per il quale ebbi un ignobilissimo attacco su l'*Idea nazionale* e sul *Popolo d'Italia*, scritto sotto l'anonimo, da un ex sottosegretario di stato, – e vi troverà una aperta testimonianza di devozione a Giovanni.

Io non chiedo che d'essere dimenticato. Sarò sempre contento di collaborare con Giovanni, in opere di bene, nelle quali insieme ci troviamo, all'infuori di ogni politica di parte; sono sempre – forse *più* di prima – pronto ad indirizzare ai suoi libri e a lui giovani desiderosi di coltivarsi e elevarsi; non ho mai una parola di rammarico per lui. Ma non mi pare che sia bene, per l'affetto stesso che io serbo gelosamente in cuore, cercarlo.

Per molti mesi ho sofferto, non ben sicuro se fossi sulla via giusta. Ho, a poco a poco, acquistato la certezza di essere sulla via giusta, e non posso uscirne più. Finché il fascismo sarà potente, io non cercherò di lui. Troppo è grande l'autorità che egli ha donato ad uomini che io condanno.

Veda dunque che, per errato che possa parerle il mio giudizio e il mio contegno, non è però spregevole. *Credo che Giovanni debba stimarmi di più così come sono.*

Questo Le assicuro: che penso a Lei, madre e sposa esemplare; a Giovanni, mio maestro per tanti anni ed amico caro *sopra tutti*; ai loro figliuoli così promettenti e buoni con grande tenerezza. Ci ha diviso non mancanza d'affetto, ma una diversa convinzione. Per me l'Italia fascista è Messico, non Italia. Non so concepire di aver perduto i miei fratelli¹⁸ per avere l'Italia fascista; di avere *prima della guerra* lavorato per tanti anni per l'Italianità della terre redente, per farle entrare nel

¹⁷ Si riferisce al *Manifesto degli intellettuali antifascisti* di Croce che Lombardo Radice, come si è detto, non firmò.

paternalismo fascista¹⁹; per lavorare ora alla difesa (dal profondo) dell'italianità ticinese per vedere quando che sia un Ticino cadere sotto il manganello²⁰.

Mi duole – ahimè! – di sapere che per questo Giovanni debba considerarmi come un *infedele* e forse anche disprezzarmi come non-italiano, poiché i fascisti considerano *nemico* e *straniero* ogni antifascista. Mi duole assai. Ma io seguo la mia coscienza. E se val nulla, peggio per me.

Gradisca, buona Signora, gli ossequi miei e dei miei, che parlano e sentono parlare sempre con rispetto di Giovanni e di loro tutti. E compatisca, se può

il suo

Giuseppe Lombardo Radice

¹⁸ I fratelli di Giuseppe, Umberto ed Enrico, morirono partecipando alla prima guerra mondiale. Per ampie notizie biografiche sulla famiglia Lombardo Radice *Cronache di una vita (1879–1938)* in “Riforma della scuola”, anno XVI, n.8-9 agosto -settembre 1968, *Nel trentesimo della morte. Giuseppe Lombardo Radice*, p. 96 e segg.

¹⁹ L'interesse di Lombardo Radice per gli italiani della Venezia Giulia fu intenso anche prima di conoscere Gemma Harasim e nei suoi contatti con la scuola triestina e istriana aveva sperato di poter riformare la scuola delle terre redente insieme alla scuola italiana che dalla scuola giuliana avrebbe potuto imparare non poco. Fra gli altri, Andrea Dessardo, *I legami con gli italiani della Venezia Giulia*, in Evelina Scaglia (ed.), *Una Pedagogia dell'ascesa, Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, cit., pp.123-145.

²⁰ Nonostante gli fosse stato proibito di partecipare alle celebrazioni del centenario di Pestalozzi, Lombardo Radice riuscì a mantenere i rapporti con le scuole del Canton Ticino, dove fu invitato come consulente per l'elaborazione dei nuovi programmi.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVIII, n. 24, gennaio– giugno 2025, pp. 33-36

Finestra sulla storia e sull'educazione

La costruzione dell'Europa unita

Giovanni Genovesi

1. *Perché parlare di Europa?*

Dopo l'attacco aperto della presidente del Consiglio, Giorgia Meloni, al *Manifesto di Ventotene*, unanimemente celebrato come il documento fondativo dell'unità politica del nostro continente, per di più con la speranza di un futuro di pace, di collaborazione e di solidarietà tra tutti i popoli europei e con l'ideale di un'umanità finalmente animata da intenti comuni, mi è sembrato interessante ripercorrere sommariamente insieme con i nostri lettori le tappe che, dal 1945 in poi, ci hanno condotto alla configurazione attuale dell'Europa.

E ancor più interessante mi è sembrato farlo in questo periodo, assai travagliato a livello internazionale, nel quale non mancano motivi di preoccupazione per il futuro dell'Unione Europea: da un lato, le guerre nel cuore stesso dell'Europa o alle sue porte, che non solo contrastano con lo spirito pacifista dei Padri fondatori, ma che mettono anche in luce la scarsa solidità e la fragile coesione dell'attuale Unione, per i contrasti aperti tra le nazioni componenti, divise ormai tra governi democratico-liberali e governi sovranisti; dall'altro, l'attacco continuo e mirato – attraverso la cosiddetta guerra dei dazi innescata da Trump – da parte del tradizionale alleato di riferimento dell'UE, ossia gli Stati Uniti.

Le risposte dell'UE ad entrambi i problemi mostrano come le emergenze siano di fatto riuscite a mettere in luce una crisi, che forse viene da più lontano.

A tutti è chiaro che sia dinanzi all'Ucraina ed alle sue per lo più legittime istanze sia dinanzi allo strapotere (o prepotenza?) di Trump l'unione appare di fatto vacillante come fragile appare la sua volontà

di risposta unitaria e decisa, alla luce dei diversi orientamenti ideologici dei governi nazionali.

Sta affermandosi proprio la visione di Europa dei popoli, che, dall'idea kantiana di pace perpetua al sogno di Mazzini fino al *Manifesto di Ventotene*, ci si augurava di poter sostituire con una nuova e più ampia identità non solo geopolitica o finanziaria, ma anche e forse soprattutto civile, etica e culturale.

2. *L'idea dell'Europa unita esiste già in Italia dal 1941*

È più di ottantaquattr'anni che in Italia, sia pure nell'ambito limitato dei confinati nelle prigioni in cui li aveva mandati il regime fascista, esiste l'idea dell'Europa unita.

Proprio tra i confinati nelle prigioni della piccola isola di Ventotene, stavano quelli che firmarono nell'agosto del 1941 il Manifesto, ossia Altiero Spinelli, Ernesto Rossi e Eugenio Colomi, gli stessi che riuscirono con una tipica gherminella da carcerati a mandarlo fuori delle carceri e a farlo pubblicare.

Il *Manifesto di Ventotene, per l'Europa unita*, una volta pubblicato, fu prontamente fatto circolare in tutta Italia, sia pure con le dovute cautele.

Nel periodo del dopo-guerra non a caso si intitolò l'entrata principale del palazzo dell'Europa a Bruxelles a Altiero Spinelli, ritenuto il maggiore ideatore del *Manifesto*.

2. *La CECA*

Il 18 febbraio 1951 un patto fu firmato da sette Paesi: i lavori iniziarono il 23 luglio 1952 la CECA (Comunità Europea del Carbone e Acciaio) iniziò il suo ciclo di attività che si chiuse nel 2002.

I Paesi che firmarono il Trattato, sia pure in periodi diversi, furono: Belgio, Danimarca, *Francia, Germania, Grecia, Irlanda del Nord, Italia, Lussemburgo*, Norvegia, *Paesi bassi*, Portogallo, Regno Unito (i Paesi in corsivo ne furono i fondatori).

3. *L'Italia entra in Europa*

Ai primi di gennaio del 2001, grazie al governo di Romano Prodi, l'Italia entrò nell'Europa e nell'euro.

E questo ci salvò dal disastro economico a cui ci stavamo avvicinando in maniera molto pericolosa.

4. *Vantaggi dell'Euro*

La moneta comune rende più facile, meno costoso e più sicuro per i cittadini acquistare e vendere nell'area dell'euro e commerciare con il resto del mondo.

L'UE garantisce una maggiore stabilità e crescita economica.

I mercati finanziari sono meglio integrati e quindi più efficienti.

In ogni Stato con l'euro sono assicurate: la libertà di movimento e di soggiorno. Si può vivere e studiare liberamente (ossia senza visto, come invece occorre negli USA) nelle varie Università dell'Europa purché uno studente sia autorizzato a ciò.

La democrazia rappresentativa, l'uguaglianza e lo stato di diritto sono assicurati in tutti i Paesi con l'euro, dove si può andare con la carta d'identità o con il passaporto, a scelta.

Queste sono le caratteristiche generali che non sono certo da scartare anche dal punto di vista economico.

5. *Stati nel Concilio europeo*

Gli Stati europei che fanno parte del Concilio Europeo: Austria, Belgio, Cipro, Croazia, *Estonia*, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, *Lituania*, Lussemburgo, *Malta*, Paesi Bassi, Portogallo, Slovacchia, *Slovenia*, Spagna, e Ungheria. Inoltre, tutti questi Paesi, ad eccezione di quelli che ho scritto in corsivo, usano l'euro.

6. *Il mondo dell'euro si allarga*

Il mondo dell'euro si allarga.

Nel 2025 entrano anche la Moldava e già si può usare l'euro in Andorra. Ma anche altri Paesi usano l'euro, ossia San Marino, Città del Vaticano, Principato di Monaco. E, "de facto", anche Montenegro e Kosovo.

Gli abitanti dell'Europa sono all'incirca 450 milioni, ossia il nostro continente è grande come la Russia e gli USA messi insieme.

Sarebbe bene che l'Europa si unisse in maniera più decisa, facendo di ogni Paese uno Stato confederato come accade negli USA. Così come siamo attualmente non contiamo nulla o molto poco.

Basta vedere che al tavolo dei negoziati per la pace nella guerra tra Russia e Ucraina, l'Europa non è convocata. Eppure l'Ucraina è un Paese europeo. A quel tavolo sarà presente Trump che è sì potente, forse anche troppo, ma in questi mesi non ha combinato nulla perché Putin vuole tutta l'Ucraina. Ma questa non deve averla mai. E allora che negoziato sarebbe?

7. Il riarmo

In questi ultimi mesi la Presidente della Commissione ha affrontato l'argomento del riarmo dell'Europa se qualche Stato volesse aggredirci. Io sarei d'accordo solo se l'Europa fosse unita con un esercito comune a tutti i 27 Paesi, con unico stato maggiore e un unico comandante. In poco tempo sarebbe allestito un battaglione linguistico e di semiologi secondo la lingua scelta tra le quattro più diffuse nel continente (francese, italiano, spagnolo, tedesco!!!).

Circa il nome sarebbe semplicemente Unione degli Stati d'Europa.

8. I Dazi

Intanto l'UE deve risolvere la guerra dei dazi che il 2 Aprile 2025 ha aperto il presidente degli USA, Donald Trump, distruggendo le borse di tutto il mondo.

Dovremmo sperare che la risposta della UE sia veloce e sia anche adeguata al danno procurato. Ma ce la faremo?

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVIII, n. 24, gennaio– giugno 2025, pp. 39-46

NOTE

**Educazione e nuove forme di egemonia.
Una nota a margine di alcune
recenti pubblicazioni**

Vincenzo Orsomarso

Nel quaderno 22, *Americanismo e fordismo*, Gramsci registrava l'orientamento del capitalismo contemporaneo verso un'economia "programmatica", che rappresentava per l'intellettuale comunista il tentativo di superare la contraddizione tra l'ordine della fabbrica e il disordine del mercato, a cui tanto la Seconda quanto la Terza Internazionale avevano affidato le sorti della rivoluzione¹.

La tendenza all'economia "programmatica" era uno degli elementi strutturali costitutivi l'americanismo, che esprimeva la tendenza ad estendere la razionalità dalla fabbrica al mercato, alla sfera sociale e alla stessa quotidianità.

Gramsci si propone di procedere dall'esame dei mutamenti introdotti dal capitalismo nella produzione alla riconfigurazione delle superstrutture, un processo che in ogni caso non ha carattere di necessità. Tant'è vero che non risulta di facile soluzione la "questione se l'americanismo" possa costituire un' "epoca storica", se cioè possa determinare uno svolgimento graduale del tipo ... delle "rivoluzioni passive", cioè se possa affermarsi come "ammodernamento" dall'alto dell'organizzazione della produzione e dello Stato, nonché come mutamento di "costumi" e "abitudini individuali".

Ma al di là dello specifico tema assunto ad oggetto dell'indagine contenuta nel quaderno 22, ciò che va richiamata è la meto-

¹ In proposito mi permetto di rinviare al saggio di chi scrive *Gramsci e il "socialismo sovietico". Sulla filosofia della prassi come "espressione delle classi subalterne che vogliono educare se stesse all'arte del governo"*, in "SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia", Anno XV, n. 17, Maggio – Giugno 2022, pp. 95-119.

dologia storico-materialistica adottata da Gramsci, utile, oggi, a cogliere la corrispondenza tra la rivoluzione economica conservatrice, avviata sul finire degli anni Settanta (finanziarizzazione, deindustrializzazione, internazionalizzazione della catena del valore) e che ha avuto quale epicentro gli Usa, e una riforma culturale il cui proposito è stato ed è quello non solo di garantire i rapporti di produzione capitalistici, ma anche di rafforzarli innovando le tecniche di governo e di dominio. Assumendo a criterio di orientamento dell'azione politica la definizione gramsciana del rapporto di egemonia come “necessariamente ... rapporto pedagogico”.

Oggi la seconda amministrazione Trump rende evidente la fine della globalizzazione a direzione Usa ma non certo del neoliberalismo, che non è stato e non è solo una politica economica ma, come dicevamo, è anche un progetto ideologico di ricostruzione della società fondato su una logica mercantile intrecciata ad un darwinismo sociale che va assumendo la veste del suprematismo.

Negli “ultimi cinquant'anni – scrive Marco D'Eramo in *Dominio* – è stata portata a termine una gigantesca rivoluzione dei ricchi contro i poveri, dei padroni contro i sudditi”, che ha avuto come centro propulsore gli Stati Uniti.

Una “rivoluzione invisibile”, “una guerra ideologica totale” di cui i “dominati” non hanno avuto percezione e la “sinistra occidentale” non solo non ne ha colto la portata ma ha fatto propri i principi ideologici di fondo dell'offensiva conservatrice², che aveva quale obiettivo ripristinare i rapporti di classe messi in discussione da una diffusa e dilagante contestazione.

Il “liberismo” diventa lotta culturale che muove dalla elaborazione di “concetti astratti e teorie” alla loro trasformazione in forme più pratiche e maneggevoli, quindi in materiale da tradurre in proposte e iniziative politiche.

“Realizzare un cambiamento sociale – dichiarava il magnate statunitense Charles Koch – richiede una strategia integrata verticalmente e orizzontalmente che deve andare dalla produzione di idee allo sviluppo di una politica e di una educazione, ai movimenti di base, al lobbismo, all'azione politica”³.

² Cfr. M. D'Eramo, *Dominio. La guerra invisibile dei potenti contro i sudditi*, Milano, Feltrinelli, 2024³, pp. 10-11.

³ *Ivi*, p. 25.

Le fondazioni negli Usa sono diventate gli strumenti dell'offensiva conservatrice, hanno assunto la forma di un "apparato ideologico" di tipo nuovo situato a monte degli apparati ideologici più recenti (mass media, radio, tv e network) e tradizionali (scuole, chiese, esercito ecc.), da occupare e colonizzare in ragione della lotta per la liberazione da tutti gli ostacoli sociali e giuridici che limitano la libertà economica. Tra gli intralci all'iniziativa d'impresa anche l'"eccesso di democrazia", come avevano dichiarato Samuel Huntington, Michel Crozier e Joji Watanuki nel 1975 in *The Crisis of Democracy: Report on the Governability of Democracies*, stilato per la Commissione Trilaterale.

Al neoliberalismo, sperimentato sul terreno economico nel Cile di Pinochet all'indomani del golpe che pose fine al governo legittimo del socialista Salvador Allende, non corrisponde il liberalismo politico. Il neoliberalismo si propone come paradigma naturale dei comportamenti umani, come l'"ordine naturale" a cui devono conformarsi gli uomini e le istituzioni.

A quest'ultimo proposito lo Stato viene risagomato perché sia funzionale al sistema della libera impresa, perché estenda a tutti i settori della società e a se stesso il modello dell'impresa capitalistica e delle contabilità aziendale. È l'intera struttura istituzionale che, espellendo da sé ogni valore e funzione sociale, è chiamata ad operare per la massimizzazione del profitto privato.

Nell'impegno assunto dallo Stato per la creazione di un ambiente favorevole all'incremento delle capacità competitive delle imprese rientra, precisa Christian Laval, la "riforma" del sistema educativo e della ricerca. Una questione di particolare rilevanza nel momento in cui il processo di accumulazione dipende dalla mobilitazione e assunzione del sapere tecnico-scientifico e sociale, da quel *general intellect* posto da Marx nei *Grundrisse* a fondamento della valorizzazione capitalistica nella fase più avanzata del suo sviluppo⁴.

Se gli Stati, in seguito a politiche di apertura e di deregolamentazione, hanno contribuito alla globalizzazione, adesso la loro azione è rivolta al sostegno logistico e infrastrutturale degli oligopoli e alla formazione dei fattori competitivi; tra questi, oltre le

⁴ Cfr. V. Orsomarso, *Marx e Gramsci. La formazione dell'individuo sociale*, Viterbo, Sette Città, 2018, pp. 117-156.

istituzioni, la cultura e il territorio ridefiniti in termini di “risorse” da sfruttare nella competizione mondiale.⁵

Gli individui tutti devono essere educati a considerarsi imprenditori di se stessi, indipendentemente dall’effettiva collocazione nell’ambito dei rapporti di produzione. L’individuo è proprietario del proprio capitale umano da valorizzare misurando atti e relazioni interpersonali secondo il criterio di costo-beneficio.

“La generalizzazione della forma ‘impresa’ – scrive Michel Foucault – ha la funzione di demoltiplicare il modello economico, il modello offerta e domanda, ... investimento-costoprofitto, per farne un modello dei rapporti sociali, un modello dell’esistenza stessa, una forma di rapporto dell’individuo con se stesso, con il tempo, con il suo ambiente, il suo avvenire, il gruppo, la famiglia”⁶.

È necessario educare in modo permanente e capillare alla più radicale competizione, che deve interessare, in ambito istituzionale, gli individui fin dalla scuola per l’infanzia. Anche a tale scopo l’istruzione pubblica, come luogo di cooperazione e ricerca, va smantellata e privatizzata; d’altronde tutta l’offensiva neoliberista di questi ultimi cinquant’anni negli Usa, più recentemente in Europa, è stata intrapresa per demolire “la nazionalizzazione dell’industria scolastica”, come dichiarava Milton Friedman.

A partire dagli anni ’80 negli Usa – scrive Henry Giroux –, contemporaneamente alla ristrutturazione dell’ordinamento economico capitalistico, le forze conservatrici hanno riaffermato la funzione educativa della lotta culturale per la riproduzione dei rapporti sociali e politici vigenti. Quindi hanno intrapreso un’intensa battaglia ideologica all’interno di spazi culturali diversi, acquisendo il controllo dei nuovi sistemi di comunicazione, nella consapevolezza dell’essere, questi ultimi, strumenti pedagogici e non semplici canali di informazione e intrattenimento.

Mobilitando ingenti risorse economiche i gruppi conservatori hanno assunto il controllo di diversi segmenti dell’industria culturale, che hanno svolto una funzione fondamentale nell’educazione di una nuova generazione di intellettuali organici all’offensiva

⁵ Cfr. C. Laval, F. Vergne, P. Clément e G. Dreux, *La nuova scuola capitalista*, Napoli, Suor Orsola Benincasa, 2024, pp. 49-50.

⁶ M. Foucault, *La nascita della biopolitica*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2007, p. 247.

condotta in tutti gli ambiti pubblici per l'affermazione di una nuova egemonia conservatrice⁷.

L'economicismo che pervade l'educazione va imponendo “un modello educativo indotto dalle esigenze di mercato”, “un nuovo apparato disciplinare” che prende “d'assalto le possibilità pedagogiche di elaborare un pensiero critico”.

Si sono ormai affermate, su iniziativa tanto di governi conservatori quanto progressisti, pedagogie e obiettivi educativi intesi alla semplice formazione al lavoro. L'istruzione secondaria e superiore “è sempre più ostaggio di modelli di gestione mutuati dal mercato” che sostengono discipline e programmi in funzione solo della redditività economica del sistema. Scuole e università tendono ad essere ridotte, e il fenomeno è globale, a spazi di formazione professionale e di educazione alla competitività. Luoghi in cui – è il caso degli Usa informa Giroux – gli educatori sono sollecitati dall'ideologia suprematista ad interpretare la bassa performance come conseguenza di un difetto genetico, spesso dovuto a motivi di razza. Un'evidente commistione di razionalità calcolistica e razzismo, due facce della stessa medaglia.

Venendo al nostro paese, da suprematismo culturale non sono esenti le *Nuove Indicazioni 2025* per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione. Nel testo l'insegnamento della Storia assume un impianto dichiaratamente eurocentrico, che propone gerarchie culturali e rimandi elogiativi al passato coloniale. Con buona pace del decennale dibattito storiografico sulle contaminazioni culturali e religiose, sulla necessità di leggere le singole vicende nazionali all'interno di una più ampia storia globale che tenga conto degli scambi e delle reciproche influenze tra le diverse aree del globo⁸.

⁷ Cfr. H.A. Giroux, *Pedagogia critica*, tr. it., Roma, Anicia, 2023, pp. 79-80.

⁸ “Solo l'Occidente conosce la Storia Altre culture, altre civiltà – viene asserito a pagina 68 delle *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione Materiali per il dibattito pubblico* – hanno conosciuto qualcosa che alla storia vagamente assomiglia, ... altre culture, hanno assistito a un inizio di scrittura che possedeva le caratteristiche della scrittura storica. Ma quell'inizio è ben presto rimasto tale, ripiegando su se stesso e non dando vita ad alcuno sviluppo; quindi non segnando in alcun modo la propria cultura così come invece la dimensione della Storia ha segnato la nostra”. Ed è “attraverso questa disposizione d'animo e gli strumenti d'indagine da essa prodotti che la

Quanto sopra, insieme ai tagli alla spesa per la scuola pubblica, rende evidente le ragioni dell’impoverimento della qualità dell’istruzione e della riduzione degli insegnanti a tecnici sempre meno qualificati. In più, spiega l’esclusione dei soggetti più svantaggiati e la privatizzazione delle istituzioni educative sostenuta con risorse collettive⁹.

Allo smantellamento del welfare, all’impoverimento culturale e delle relazioni tra gli individui corrisponde una crescita della fragilità sociale e culturale di ampi settori della società. L’ansia, l’insicurezza, il risentimento sociale non hanno incontrato forze interessate a trasformare il malessere diffuso in conflitto e in una progettualità partecipata e alternativa, bensì un’offerta politica neo-autoritaria che rivolge la contestazione popolare verso le istituzioni liberaldemocratiche, verso i corpi intermedi e le forze sociali organizzate, verso i deboli e i marginali di diversa provenienza¹⁰. Si tratta di forze politiche impegnate a sottrarre alle donne e agli uomini, magari in nome di una presunta identità etnica, la comprensione della complessità di cui sono parte. Dell’insieme dei fatti che specificano la quotidianità e che hanno a che fare con processi inediti di natura ambientale, economica e sociale; che vanno dai cambiamenti climatici, ai livelli sempre più elevati della competizione mondiale (economica, politica e militare), ai movimenti migratori e al costituirsi di una realtà eterogenea. Segnata da diversità che producono timori in quanti sentono minacciate le loro residue certezze, da difendere affidandosi ad un nuovo cesarismo a scapito delle libertà individuali e collettive.

È il tessuto culturale necessario per un capitalismo che non tollera, come dicevamo, limiti di qualsiasi natura, per il quale la

cultura occidentale è stata in grado di farsi innanzi tutto intellettualmente padrona del mondo, di conoscerlo, di conquistarlo per secoli e di modellarlo”.

⁹ La privatizzazione dell’istruzione negli Usa si realizza con il sostegno delle imprese, grazie ai *voucher*, ai cosiddetti programmi di scelta personalizzati e all’assegnazione di fondi che consentono agli studenti di frequentare scuole private a loro scelta. “Nella nostra società pluralista – viene dichiarato a pagina 319 del *Project 2025* – studenti e genitori devono potersi scegliere una gamma variata di opzioni scolastiche a secondo dei loro desideri e bisogni” (Cfr. H.A. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 30-36).

¹⁰ Cfr. P. Bagnoli, *Il lungo filo nero del populismo*, Pisa, Felici Editore, 2024, p. 49.

stessa democrazia è un ostacolo alla libertà dell'impresa in un quadro di forte e crescente competizione globale¹¹.

Ciò che va stabilita è una continuità culturale, un comune sentire tra forza lavoro e impresa, più in generale, tra società e impresa; si tratta di controllare in profondità l'insieme dei comportamenti degli individui. A ciò contribuisce la diffusione e l'affermazione di un linguaggio che, intessuto di termini di carattere economico-aziendale, è veicolo di interiorizzazione di una concezione dei rapporti sociali rispondente al semplice calcolo economico. Da qui l'impossibilità di immaginare un diverso sistema di relazioni tra gli uomini¹².

Tutto deve rispondere in primo luogo al rapporto ottimale tra investimenti e profitti, tra costi e benefici e ciò che non risponde a tale imperativo è spreco, è prodotto e socialità superflua.

Dalla riduzione dell'insieme delle relazioni umane a rapporti di carattere mercantile ne discende la valorizzazione delle capacità e dei saperi le cui potenzialità strumentali sono manifeste, quindi l'esclusione delle conoscenze e delle esperienze che non rivestono un immediato valore mercantile ma che possono favorire la libertà dei soggetti, la capacità di esercitare un pensiero critico.

Ed è proprio lo sviluppo del pensiero critico che, in opposizione al dilagante economicismo, va acquisito a obiettivo politico ed

¹¹ La nuova fase della mondializzazione, inaugurata dalla liberalizzazione economica, finanziaria e commerciale avviata sul finire degli anni Settanta, ha mutato radicalmente l'ordine economico internazionale. Ha creato nuove aree di sviluppo, nuove potenze economiche che sono diventate o tendono a diventare anche potenze politiche e militari. Si è aperta così una nuova competizione internazionale, resa evidente dalle misure protezionistiche introdotte e salite a circa 3mila tra dazi, sanzioni e quote di esportazione, con un incremento del 714% dal 2008 al 2022. Alla base di tali politiche la concorrenza sempre più aspra tra imponenti blocchi monopolistici (conseguenti alla centralizzazione dei capitali) sostenuti dai grandi Stati, chiamati a conquistare mercati di capitali, per la allocazione di merci, di materie prime e fonti energetiche. Alla concentrazione del potere economico corrisponde la concentrazione del potere politico, per rispondere efficacemente e rapidamente alle esigenze dei grandi gruppi impegnati nella competizione globale. D'altronde la democrazia pone vincoli e richiede il rispetto di tempi e procedure, ciò è ritenuto incompatibile con la predisposizione e la realizzazione delle iniziative "necessarie" per fare fronte ad eventi che richiedono rapidità, in un quadro sempre più complicato dalla presenza di una crescente pluralità di soggetti politici ed economici.

¹² Cfr. L. Bellatalla, *L'educazione negli Usa (e in Occidente) secondo Henry A. Giroux*, in "Rivoluzione democratica", febbraio 2025.

educativo; ciò richiede di tornare a riflettere su una scuola unitaria, con tutto ciò che comporta in termini di lotta per un effettivo diritto allo studio e all'istruzione. Una scuola che bandisca ogni precoce professionalizzazione, che operi nella prospettiva dell'unità tra sapere tecnico-scientifico e storico-umanistico. Riportando il primo all'ambito sociale e culturale di cui è espressione, quindi cogliendo e sottoponendo ad esame i passaggi che hanno mutato i rapporti di produzione e l'organizzazione sociale e politica. Indagando i processi materiali e culturali, nonché tecnico-scientifici, che hanno preceduto e consentito lo svolgimento degli eventi, pertanto gli esiti in ordine alla ridefinizione degli assetti di potere.

Al centro di tale trattazione, in cui deve trovare spazio l'esercizio delle procedure specifiche della ricerca storica, vanno posti i movimenti sociali, la loro concreta capacità di agire, come soggetti organizzati e cooperanti, ai diversi livelli in cui si articola un organismo sociale e politico storicamente determinato.

Una pratica pedagogica, quella brevemente tratteggiata, che può favorire la comprensione della transitorietà delle forme in cui gli uomini organizzano la loro convivenza e lo smascheramento di ogni pretesa naturalizzazione dell'ordine vigente. Ma ciò dipende anche dall'essere parte di un progetto culturale e politico, impegnato nel contrastare la propensione autoritaria del neoliberalismo e a porre i presupposti per una ricostruzione della società conforme al principio di democrazia integrale (politica, economica e sociale) posto a fondamento del dettato costituzionale.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVIII, n. 24, gennaio– giugno 2025, pp. 47-71

DOCUMENTI

In questo numero, per la parte storica dei documenti, che abbiamo inaugurato con la riproduzione del volume di Robert R. Rusk, presentiamo un testo italiano del 1920, finora inedito. Si tratta di una tesi discussa in data 27 marzo 1920 al Corso di perfezionamento per licenciati delle scuole normali, più noto come Scuola Pedagogica, dell'Università di Pisa dalla studentessa milanese Elisa Guarnerio, all'epoca non ancora ventunenne, essendo nata il 27 aprile del 1899.

La tesi è firmata – non si può dire quanto seguita e corretta, mancando per questo, la documentazione – dal prof. Giuseppe Tarantino, già allievo della Scuola Normale pisana ed allora docente sia di Filosofia Morale sia di Pedagogia all'ateneo pisano e figura di notevole rilievo nel panorama culturale e filosofico italiano del tempo.

Il lavoro è molto informato, ancorché, secondo l'uso del tempo, carente di bibliografia, scritto con una proprietà di linguaggio, una correttezza sintattico-grammaticale ed una padronanza del francese, sorprendenti in una licenciata della Scuola Normale che, nonostante le revisioni dei programmi, l'introduzione del tirocinio e le misure adottate da Gianturco (con l'introduzione di un collegamento tra la scuola elementare e la scuola normale) era e restava un corso di studi culturalmente modesto.

La riproduciamo, in due puntate vista la lunghezza del testo, convinti che sia un documento interessante per avvicinarci a capire la qualità della Scuola Pedagogica, l'unico tentativo (pur con tutte le sue fragilità) di offrire una formazione universitaria ai maestri (ché il Magistero serviva a formare insegnanti e dirigenti della Scuola Normale) prima della seconda metà del Novecento.

Un'ultima avvertenza: la tesi è stata trascritta dal quaderno originale, in cui la Guarnerio l'ha diligentemente annotata in bella ed ordinata grafia, senza alcuna alterazione. Ciò significa che sono stati lasciati i refusi (invero, pochi), le scorrettezze nella citazione di regioni o città straniere e i pochi errori ortografici. La Guarnerio appone una sola nota al suo elaborato; tutte le note introdotte per far sommariamente conoscere al lettore i personaggi citati, oggi pressoché dimenticati o noti solo a studiosi di Medicina o delle vicende delle prime Scuole all'aperto, o per segnalare alcune imprecisioni storiche, sono mie. (Luciana Bellatalla)

**La Scuola all'aperto¹
con particolare riguardo al tipo
che fiorisce ai giorni nostri in Italia**

Elisa Guarnerio

(Prima parte)

1. *La necessità della Scuola all'aperto*

Quando al tempo dell'Ellade antica gli Spartani gettavano dal monte Taigeto tutti bambini che per imperfezioni innate o acquisite non potevano, crescendo, diventare uomini atti a servire la patria, ubbidivano ad un cieco sentimento di utilitarismo. Tutti coloro che non servono vanno eliminati, perché rappresentano un passivo troppo gravoso per la patria; i forti solo hanno il diritto di vivere perché essi possono ingrandire lo Stato, e, al caso anche difenderlo; tutti gli altri no: la loro debolezza vietando loro la possibilità di diventare dei cittadini, vieta loro anche di vivere. Chiameremo questo fatto barbarie, crudeltà?

Bisogna esaminare il fatto non attraverso la lente d'ingrandimento della civiltà moderna; ma nella sua nudità, così come si presenta nel suo tempo. Sparta ha bisogno di uomini forti perché i suoi uomini possono essere *solo soldati*. Chi non ha le qualità di divenire soldato è meglio che muoia.

Ben altra è la concezione dei nostri giorni: tutti hanno il diritto di vivere perché la vita, in ciascuno, è fine a se stessa. Si potrà essere soldati, o commercianti, o studiosi, ma non per questo cesseremo di essere uomini, anzi saremo uomini indipendentemente dalla professione che eserciteremo, saremo uomini con una finalità propria a noi stessi, quella di realizzare tutta la potenzialità del nostro spirito. Ecco dunque come si presenta la necessità di vivere, quali che siano le no-

¹ Documento riprodotto con l'autorizzazione della Biblioteca Universitaria di Pisa su concessione del Ministero della Cultura.

stre forze fisiche.

Ma non basta: una ragione d'indole anche ideale ci obbliga ad avere una cura speciale per coloro che la natura non ha favorito dei suoi doni, ci obbliga a migliorare quanto più è possibile la misera condizione degli infelici e a far loro gustare quel poco di bene che c'è in questo mondo.

E nello stesso modo ci occuperemo dei forti, così e a maggior ragione, dovremo occuparci degli infelici, dei deboli, dei gracili; noi non li trascureremo perché trascurandoli non solo verremmo meno all'alto dovere di far esplicitare la loro spiritualità, ma anche saremmo colpevoli di aver reso maggiormente tristi quei giorni che la natura di per se stessa ha voluto molto neri.

Parve a noi aver fatto molto quando vedemmo raccogliersi nelle scuole e negli asili i fanciulli di tutte le condizioni, di tutte le età, quando vedemmo il ricco ed il povero sottoposti ad un'unica disciplina, quando vedemmo spenti infine nella scuola quegli asti e quegli odî di classe che travagliano purtroppo ancora la nostra adulta generazione. E quella Scuola popolare che trova i suoi primissimi albori nella Germania protestante del 1500 (abbiamo a testimonio l'importantissima lettera diretta da Lutero ai consiglieri e ai borgomastri della Germania (1524), abbiamo il "Sermone sulla necessità di mandare i figli alla Scuola" (1530) in cui per la prima volta si sente parlare di istruzione moralmente obbligatoria), quella Scuola popolare che la Costituente col progetto Talleyrand vorrebbe dichiarare pubblica e gratuita per tutti i cittadini, che la Legislativa col progetto Condorcet tenta di estendere in modo che ci sia almeno una scuola per ogni 1000 abitanti e che infine la Convenzione per merito precipuo di Lepelletier e di Lakanal dichiara obbligatoria, gratuita e laica, quella Scuola popolare che solo per merito della Rivoluzione francese da elargizione qual era prima diventa un vero e proprio *diritto del popolo*, quella Scuola popolare diventa obbligatoria in Italia con la legge Casati, solo nel 1859.

È tardi invero, ma un lungo cammino si era percorso!

E come il fabbro batte incessantemente il martello su una verga di ferro, dalla quale vuole formare ciò che il suo pensiero ha concepito e solo si arresta un momento per riprendere più forza onde batter la verga con più vigore, così i nostri grandi uomini passati, quelli a cui stava a cuore l'infanzia, perché capivano che essa era il vivaio di possenti energie, ritornarono ripetutamente sui loro scritti affine di farne scatu-

rire il pensiero recondito, quel pensiero che doveva essere apportatore di una nuova invenzione. E anche nei momenti in cui la parola sembrò tacere, lo spirito lavorò; fu un lavoro non avvertito forse, ma fu un lavoro proficuo: la società preparava un nuovo prodotto, allo stesso modo che la terra anche sotto una crosta di ghiaccio, che ci fa pensare alla totale assenza di vita, lavora e matura quei germi che allieranno gli uomini solo nella stagione migliore.

E noi salutammo con gioia la legge Casati perché essa segnava per noi un'era novella!

Ma la meta non era certo ancora raggiunta. Le scuole elementari aprirono, spalancarono le loro porte per lasciare entrare una fiumana di bimbi, e i bocci della flora umana furono alla rinfusa accostati su uniformi terreni, furono sottomessi a discipline uniformi. Bello questo principio di uguaglianza, ma non ha esso forse il suo lato debole? Consideriamo un momento l'opera del giardiniere all'approssimarsi della stagione invernale, per ricorrere a una comparazione molto persuasiva: non tutte le piante possono sopportare i rigori dell'inverno, e allora, quelle che il giardiniere crede più deboli e più facili a perire vengono portate nella serra, dove sottoposte a una cura più assidua e più di tutto allontanate da cause nocive, vegetano e prosperano lungo tempo ancora. Ce ne sono perfino di quelle che non tollerano l'azione dell'ambiente esterno neppure nella bella stagione e debbono stare sempre riparate nella serra; orbene queste pianticelle più deboli mi fanno pensare a molti dei nostri fanciulli che hanno le gote pallide, lo sguardo triste, la personcina stanca e che non sono già più fanciulli o meglio che fanciulli non sono stati mai. E li vediamo nelle nostre scuole, poveri bimbi senza sorriso, li vediamo studiare di mala voglia, trascinarsi a stento da una classe all'altra, subire quasi indifferentemente i troppo frequenti rimproveri dei maestri... Come rimediare a questo sommo male se la legge Casati, rendendo la scuola obbligatoria, ha permesso che i deboli si educassero alla stregua dei forti, che gli infetti comunicassero ai sani il germe del loro male talora inavvertito? E possiamo d'altra parte negare ai malaticci l'educazione? No: noi vogliamo avere degli uomini anche da quei piccini infelici, per i quali la natura è stata matrigna, vogliamo agguerrire, fortificare anche quelle povere vite per metterle in grado di reggere l'arma per la loro buona battaglia e di vincerla. Quando in un tempo qualunque la maggior parte dell'infanzia è malata, infelice, possiamo essere sicuri che tale infanzia è il documento più eloquente della società che intisichi-

sce, della civiltà che muore; orbene la società umana che ha già toccato le più alte vittorie, che s'è resa padrona della materia, che ha creato tipi e forme nuovi, che ha studiato le viscere della terra e ha tentato perfino le ampie distese dei cieli, la società umana deve preoccuparsi di quello che è il suo problema più alto e più difficile, quello cioè di formare degli uomini dalla generazione bambina, uomini non tanto dal lato intellettuale (per questo rispetto già ci sono noti i suoi lodevoli sforzi) quanto dal lato fisiologico e dal lato morale: uomini forti, uomini buoni.

Una selezione dunque ci si presenta necessaria, indispensabile; noi dobbiamo togliere dalla scuola ordinaria i fanciulli più deboli, più gracili, più indifesi e che dobbiamo circondarli di cure più assidue, anche per compensarli dell'ingiustizia che la natura ha usato loro. Li colmeremo di un'assistenza più paterna e mentre eviteremo che i germi annidati nello loro personcine minaccino le altre fanciullezze, li fortificheremo, faremo sì che il colorito appaia sulle loro guance e che il sorriso fiorisca sulle loro labbra... E dove li condurremo? Li condurremo all'aperto, dove l'aria è più pura, li condurremo sotto l'azzurra volta del cielo, "alle gioie della luce, al fresco rezzo dei campi, al libero alito dei venti..." Ben giustamente è stato detto che l'uomo è un fiore, ebbene fra tutti i fiori esso è quello che più ha bisogno di sole. Il sole ridarà la forza alle povere membra del bimbo gracile e lo renderà un giorno sano a quella società che lo aveva già segnato tra i suoi passivi, ahimè, troppo gravosi!...

Ma chi sono infine questi fanciulli che io ho chiamato deboli finora e che ho paragonato ai fiori di serra?

Penetriamo più addentro nella questione: tra le molteplici malattie infettive, quella che tra noi e del resto in Europa flagella maggiormente la società, la famiglia, l'uomo, è la *tubercolosi*.

È provato che nessuno o quasi nessuno nasce tubercoloso cioè infetto, anche se nato da genitori tubercolosi, da madre tubercolosa e se qualcuno nasce ha brevissima vita. Da genitori tubercolosi si ereditano invece dalla nascita le disposizioni alla malattia.

La tubercolosi è diffusissima (ogni anno in Italia muoiono per causa di essa, dice il dottor Mario Ragazzi², più di 50.000 persone e certamente ve ne sono più di 400.000 ammalate; ciò che porta un dan-

² Mario Ragazzi, medico presso l'Istituto d'igiene della città di Genova, è, tra l'altro, autore del 1914 del saggio *L'igiene della scuola e dello scolaro* ed è uno dei maggiori fautori delle scuole all'aperto in Italia, ai primi del Novecento.

no di 30 milioni annui al nostro paese. Tutti sanno che il bacillo tubercolare (il bacillo di Koch) è molto resistente e può vivere a lungo negli espettorati anche disseccati) dei malati, e se si pensa all'enorme numero di tubercolosi che ci circonda, che conduce la nostra stessa vita, che attende anche alle nostre stesse occupazioni, (data la poca gravità della malattia quando è all'inizio) noi possiamo avere un'idea dell'enorme pericolo che ci sovrasta. È impossibile anzi che nel nostro organismo non penetri qualche germe micidiale: se siamo forti e robusti noi vinciamo la lotta, altrimenti, come avviene nei gracili, nei deboli, nei predisposti, l'entrata di quel germe segna il principio di quel male che non perdona.

Portiamoci dunque nella scuola: difficilmente troviamo nella scuola bambini veramente tubercolosi ma che significano le glandole ingrossate che vediamo in molti scolari? Il bacillo è già entrato attraverso le tonsille, si è fermato nelle glandole, le ha ingrossate, ma poi non ha dato nessun disturbo apparente, siamo nella fase latente o silenziosa. La prima causa di indebolimento generale basterà per far accendere il male, come un piccolo cerino basta a provocare un incendio. E ben si capisce che questa causa di indebolimento generale viene necessariamente un giorno o l'altro. Pensiamo un poco al lavoro che i fanciulli fanno nella scuola: si tratta di un lavoro psichico; ma il lavoro psichico origina fenomeni in tutto somiglianti al lavoro muscolare. Donde la *fatica*, la stanchezza che mantenuta nei giusti limiti non diminuisce la capacità produttiva, ma che in eccesso produce quei malefici danni che tutti conoscono.

Ecco dunque i fanciulli meno favoriti dalla fortuna diventare scontenti perché non possono seguire le lezioni, eccoli disgustati, nauseati... Anche un grande sforzo oramai non giova più a nulla: il loro massimo sforzo dà un minimo rendimento. Ci troviamo dunque dinanzi a fenomeni di strapazzo vero; e siccome il lavoro mentale esercita una grande influenza in tutto l'organismo, così apparecchio circolatorio e l'apparecchio respiratorio non funzionano più regolarmente, il processo di ricambio si arresta, ogni particella dell'organismo insomma risente lo svantaggio poiché come bene osserva il prof. Fornario³ “i singoli organi funzionano come le singole particelle di una massa bronzea e compatta di una campana, alle quali si propagano tut-

³ Giuseppe Fornario, igienista ed immunologo, era specializzato nello studio delle cause, la diffusione e la possibile cura della tubercolosi. Lavorò presso l'ospedale di Messina e fu molto impegnato nelle vicende legate alla Scuole all'aperto.

te le vibrazioni prodotte su di un punto qualsiasi, per un punto limitato”. È ben vero che cessato il lavoro eccessivo il ritmo di ogni funzione ritorna normale, ma a che condurranno, ripetendosi spesso, questi fenomeni di sovraccarico, di “surménage”! Condurranno ripeto a quell’ indebolimento generale dell’organismo che forma, per così dire, il terreno più proprio, più adatto perché i germi di Koch incomincino il loro micidiale lavoro.

Aggiungiamo a questo fatto della stanchezza altri coefficienti (sic!) non meno dannosi: la misera nutrizione, le norme igieniche quasi del tutto trascurate, la poco buona ventilazione della classe e comprenderemo di qual forza sia quel nemico che si chiama “la Tuberculosis” e qual lotta faccia contro gli infelici che per cause ereditarie od altro vi siano predisposti.

Ecco dunque spiegata la necessità di togliere dalle scuole ordinarie tutti i bambini deboli, gracili, tutti i predisposti alla tubercolosi, per condurli in scuole apposite, dove il lavoro sia proporzionato alle loro energie potenziali, dove le occupazioni non comportino grave sforzo, ove l’aria sia abbondante e pura, ove il sole completi il lavoro dell’aria come fa per le piante. “Dove entra il sole non entra il medico” dice un sapiente adagio; pensiamo dunque in qual fucina di novelle forze sarà convertita quella scuola in cui il sole penetrerà per ogni dove, in cui anzi regnerà sovrano, ozonizzando tutta l’aria, uccidendo i microrganismi più deboli, fiaccando e rendendo immuni anche i più resistenti.

Si presenta perciò davanti a noi la necessità della *Scuola all'aperto*.

Mi sono studiata di mostrare finora la necessità; riassumiamone in breve gli scopi:

la Scuola all’aperto mira a perfezionare il lavoro alle energie individuali dei deboli, in modo che gradatamente, senza sforzo, tenendo come base la primigenia natura, entri anche nelle teste di quegli infelici quel tanto di sapere che basta per essere veramente uomini dotati di pensiero e di volontà libera; mira a fornire l’aria e la luce e a dar loro un opportuno nutrimento, mira infine a rendere gioconda, ridente, estimabile la vita a questi infelici, che altrimenti sarebbero condannati a finire in un ospedale, maledicendo la società che li ha banditi dal suo seno, e non trovando conforto che nel pensiero della prossima morte.

Questo il concetto che informa la “Scuola all’aperto” come si presenta ai giorni nostri in Italia e all’Estero; menti inesperte la giudicano alla stregua di un vero e proprio sanatorio, mentre possiamo a gran

voce asserire che la Scuola all'aperto non dà ricetta a fanciulli malati, e che è semplicemente una palestra ove le più deboli membra si ritemprano per acquisire una ignota salutare baldanza.

Aggiungiamo che i membri che la compongono sono, per le ragioni già dette, in massima parte poveri, sono bimbi strappati al lezzo ammorbante delle soffitte, alle nude e luride stamberghe, sono bimbi di cui qualcuno non ha forse mai provato la dolcezza di un bacio materno, di cui qualcuno non ha forse mai udito una parola affettuosa!...

Accostiamoci dunque con una specie di religioso rispetto a queste istituzioni, accostiamoci con la coscienza di chi ama l'infanzia, e soprattutto l'infanzia infelice, accostiamoci con la certezza che tale vista non ci farà restare indifferenti, anzi ci interesserà e ci renderà migliori.

2° Il pensiero dell'educazione all'aperto alimentato dalle teorie pedagogiche.

La scuola all'aperto è di creazione tutta recente (la prima nacque nel 1903); essa è dunque un portato di questo secolo XX, tutto pieno di conquiste industriali, di meccanica gigantesca, di disegni titanici. È il simbolo di un'opera ristoratrice altamente morale e sociale, è l'emblema dell'umanità che provvede al suo proprio avvenire, che si prepara libere e sgombre le vie per fare ancor più mirabili progressi. Ma non dobbiamo credere che tale scoperta sia dovuta solo alla nostra generazione; come ogni fatto storico è il risultato di cause remotissime, ma si verifica un determinato momento perché solo allora gli spiriti hanno compiuta l'intima preparazione necessaria al suo prodursi, come l'elettricità si mostra sguardi solo quando l'aria ne è troppo satura e non può più contenerne, e la scarica si fa indispensabile, così un concetto si fa strada lentamente attraverso al tempo, matura a poco a poco finché giunge il momento in cui qualcuno lo chiarisce e lo attua...

Lo stesso avvenne per la Scuola all'aperto: il **Becker**⁴ la ideò nel-

⁴ Di questo dottor Becker, come gli altri medici citati dalla Guarnerio, impegnato in Germania nella lotta alla tubercolosi, non ho trovato nessuna notizia biografica. Non viene citato, pressoché negli stessi anni di questa tesi o qualche anno dopo, ad esempio da Alfredo Gutierrez (pure impegnato con Luigi Veratti e Alfredo Albertini nella scuola milanese del Trotter) nella voce "Scuola all'aperto", in Giovanni Marchesini, *Dizionario delle scienze pedagogiche*, Milano, Società editrice libraria, 1929, Vol. II, pp. 452-454. E non ne ho trovato traccia neppure nel recente lavoro di Mirella D'Ascenzo, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Pisa, ETS, 2018.

le sue linee fondamentali e per il primo ne fece una proposta pubblica nel suo rendimento intorno alle sue stazioni di convalescenza: le *Erholungstätten*⁵, ma quanti prima di lui capirono che il principio dell'educazione all'aperto è il migliore, è l'unico, per così dire, su cui deve poggiare tutta l'educazione?

1° *Antichità classica*

a) i Greci. Il principio dell'educazione all'aperto informa tutta l'educazione greca e basta a farcene capire la ragione il pensare all'onore in cui quel grande popolo teneva il corpo. Il Greco aveva un culto speciale per il corpo, voleva che fosse bello, armonico in tutte le sue parti, perfetto insomma, come se tale perfezione fosse il simbolo di una perfezione morale. Donde le sue magnifiche Veneri ed i suoi splendidi Apolli, in cui meglio che in qualsiasi altro capolavoro antico o moderno si nota lo studio della forma congiunto alla preoccupazione della proporzionalità della membra e del più minuto dettaglio.

Bisogna rappresentare il bello in quanto che il bello è col vero un elemento del buono: Ed è in omaggio a queste idee che sorge accanto alla musica, la ginnastica (insegnamento importantissimo affidato al pedotriba). Ma arrestiamoci un momento per evitare un equivoco: ciò che finora ho detto parlando dei Greci in generale riguarda in particolare modo gli Ateniesi. Bisogna ricordare però che nella stessa Grecia fioriva un'altra repubblica non meno importante di Atene: Sparta. Leggi differenti governavano le due Repubbliche e differenti punti di vista governavano l'educazione. Sparta non cinta da mura e sempre aperta all'avidio desiderio dei vicini aveva bisogno di un popolo *forte, guerriero*, sempre pronto a difenderla. Atene aveva come difensore naturale il mare e si preoccupava meno della forza che della bellezza.

In entrambe le Repubbliche però la ginnastica, o, meglio, i giochi all'aperto, erano tenuti in grande onore sia pure mirando a fini differenti. I fanciulli si esercitavano liberamente a correre, a saltare, a cavalcare, ad armeggiare; abbiamo notizia del pentatlo o cinque giochi, fatti sotto l'azzurra volta del cielo, su immense spianate: il salto, la corsa, la lotta, il disco, la palla. E la prole cresceva sana, bella e forte seguendo i consigli di alcuni grandi scrittori, di Platone, ad esempio, che nella sua "Repubblica" afferma la necessità di educare i figli in campagna. E non men degna di lode è l'importanza che egli attribui-

⁵ Equivalente del nostro Convalescenziario o Sanatorio.

sce al moto “utile in ogni età e specialmente nell’infanzia”.

b. i Romani. Nell’antica Roma rozza e guerriera, in quella Roma che il suo fondatore aveva eretto sulla forza delle armi, ponendola sotto la speciale protezione di Giano, in quella Roma che nei primi tempi di sua vita aveva disprezzato ogni speculazione filosofica ed ogni arte, che non fosse stata l’arte della guerra, troviamo molto in onore gli esercizi corporei della gioventù. I giovani si esercitano quotidianamente nel Circo e nel Campo di Marte, si bagnano nel Tevere, si addestrano nella corsa, giocano alla palla; non tanto per imparare l’arte della ginnastica quanto per diventar dei soldati e per usare le forza a guisa d’arma di offesa e di difesa. Sentiamo ciò che ci dice Virgilio:

“I nostri figli non son nati a pena
Che si tuffan nei fiumi a l’onde, al gelo,
Noi gl’induriamo e gl’incalliamo in prima;
Poscia per le montagne e per le selve
Fanciulli se ne van la notte e il giorno.
Loro studio è la caccia; e ‘l lor diletto
È il cavalcar e trar di fromba ed arco”.
(*Eneide* - Libro IX - T. Caro)

E Orazio in una delle sue Odi⁶, parlando del fanciullo dice:
“Il cielo abbia per tetto”.

La Natura dunque, la primigenia natura, la grande madre immortale! E il Romano come il Greco, deve vivere in mezzo alla natura, deve provarsi con essa e vincerla, quando occorre, “deve esercitare i suoi sensi in una vigilia perenne”.

Ma ecco le guerre Puniche, ecco la conquista della Grecia da parte della Repubblica Romana, ecco la floridissima epoca dell’Impero. Roma non disdegna la civiltà del popolo vinto: anzi riconoscendola

⁶ Il riferimento è così scarno e generico che non si può risalire con sicurezza all’ode citata e, tanto meno, evidenziare il contesto in cui Orazio fa la sua affermazione. L’unico verso compatibile con questo citato è nell’Ode seconda del libro III, dove, parlando del giovane che si tempera alla vita militare, Orazio suggerisce che “vitam su divo et trepidis agat/in rebus”: Enzio Cetrangolo traduce “sub divo” “all’aperto” (Orazio, *Tutte le opere*, con un saggio di Antinio La Penna, Firenze, Sansoni, 1978, p. 101), mentre Germano Zanghieri traduce il verso “(il giovane) trascorra la vita a cielo aperto e nei pericoli” (Quinto Orazio Flacco, *Odi ed Epodi*, Led, Edizioni universitarie di Lettere, Economia, Diritto, www.ledonline.it, p. 122).

superiore alla sua la accetta e purifica i suoi rozzi costumi con le sacre usanze dell'Ellade antica. L'educazione s'incammina su di una nuova strada: l'allevamento fisico perde il suo carattere strettamente e unicamente utilitario: il corpo viene addestrato non solo perché sia reso forte, ma anche perché sia reso bello: si presenta la necessità del pedotriba. È inutile continuare a parlare del costume fisico romano perché risentendo dell'influsso greco ne ha pressoché il medesimo carattere.

2° Medio Evo. Considerato a grandi linee il Medio Evo non è un'epoca molto florida per ciò che riguarda l'educazione: tutto il sapere si concentra nei monasteri: dovunque si predica la bellezza della vita monacale, e si invita a torturare il corpo in quanto che esso è considerato come strumento di dannazione dell'anima. Ma in mezzo a tante torture, a tante vigilie, a tanti digiuni si vede una lontana alba luminosa. Siamo nel IX secolo e ci appare in tutta la sua grandezza la figura di Carlomagno. La sua voce desta gli animi dal loro letargo e la sua Accademia Palatina è una palestra sia per lo spirito che per il corpo: "I giochi violenti sono di regola col tiro dell'arco, che è per se stesso una ginnastica completa".

Che importa se morto Carlo Magno, il risveglio della cultura si arrestò e, per causa specialmente della guerra, si scese forse più in basso di prima? Il seme non doveva essere stato gettato al vento: qualcuno avrebbe dovuto farlo geminare.

Distrutta la preoccupazione del "Mille e non più mille" gli animi sentono la necessità di vivere la vita corporea anche in se stessa, nei suoi fini profondamente umani.

Con la Cavalleria la vita ascetica sparisce per dar posto alla vita secolare e gli esercizi corporali subentrano agli esercizi spirituali.

Vittorino da Feltre. - Ci troviamo davanti alla figura del grande educatore feltrense, che primo raccolse il germe gettato da Carlo Magno, quel germe che inconsciamente era venuto maturandosi col tornare in vigore dell'ideale classico. E sorge per opera di Vittorino da Feltre, che rappresenta il primo frutto del connubio del mondo antico col mondo moderno, la Zoiosa o Giocosa "circondata da ameni giardini, da viali ombrosi, da poggi ridenti e da belle spianate, tra cui scorrono dei vaghi ruscelli, derivanti da un laghetto". E sulla porta dell'edificio sta scritto: "Venite, o fanciulli, qui si istruisce, non si tormenta". Non spira forse da questo semplice scritto una soave dolcezza, simile a

quella che emana dall'Evangelico: "Sinite, parvulos venire ad me"? Lungo sarebbe esaminare il sistema educativo di Vittorino da Feltre; a me basta insistere sul fatto che nella Giocosa i fanciulli vivevano liberi, allegri, scherzando all'aria aperta, alla ricchezza della luce.

E i buoni effetti non mancano: i due figli maggiori del duca di Mantova, entrambi malati, sono sanati poco a poco dall'ottimo trattamento e sono resi agili, belli, aiutanti come prima erano stati deformati e imperfetti.

3° *Il Rinascimento*. - Il Rinascimento segna un fatto importantissimo nella vita di tutta l'Italia, non solo, ma anche di altre nazioni europee.

Le menti che intesero il bisogno di uscire dalla scienza cristiana si rivolsero per trovare quello di cui sentivano il bisogno e la mancanza al passato pagano, classico, in cui la civiltà anteriore al Cristianesimo aveva dato il suo miglior frutto. Quella era stata una splendida civiltà, ricca di idee, magnifica nelle arti e nelle lettere, ispirata dalla natura, trascurata ed in parte disprezzata attraverso il Medio Evo, ma non dimenticata mai. La civiltà pagana che era stata ispirata direttamente dalla natura ed aveva attinto il proprio vigore e la propria grandezza ai suoi insegnamenti, fornì gli esempi, i modelli, la materia della civiltà nuova.

Così nei secoli XIV e XV troviamo una lunga serie di umanisti che si occupano di questioni educative attingendo alle sorgenti del più puro classicismo. Riporto qui il pensiero di Francesco Rabelais tentando di "rompere l'ossi e succhiare il midollo": "Meta delle loro gite (di Gargantua e Ponocrate, il Saggio precettore), era sempre un gran prato, dove esercitavano il corpo giocando alle bocce, o si addestravano con la daga, o col pugnale, o con la spada. Passando pei campi e pei prati facevano buona raccolta di erbe, di fiori, di piante. Se uscivano facevano visita alla gente colta e letterata. A notte fatta osservavano l'aspetto del cielo per studiarne le costellazioni, la conformazione e la posizione degli astri. Quando pioveva e non si potevano fare gli esercizi all'aria aperta andavano a visitare laboratori di orefici, e di tagliatori di pietre; fonderie, fabbriche di tessuti, di nastri, di tappezzerie, di specchi ed altri opifici di ogni genere.

Questo mi sembra ben altro che i semplici giochi greci all'aria aperta, mi pare che sia tutta la natura che entra nel fatto educativo, e lo informa di se stessa.

Di poco posteriore al Rabelais è **Michele Montaigne** il filosofo del buon senso e della ragione.

“Je ne veux point qu'on emprisonne le garçon, je ne veux pas corrompre son esprit à le tenir à la géhenne et au travail, à la mode des autres, quatorze au quinze eures par jour, comme un portefaix. Tout ce qui se présente à ses yeux sert de livre suffisant: la malice d'un page, la sottise d'un valet. Le commerce des hommes y est merveilleusement propre et la visite des pays étranger (sic!) pour frotter et limer notre cervelle contre celle d'autrui...”⁷.

Et la leçon se passant comme par rencontre, sans obligation de temps et de lieu, et se mêlant à toutes les actions s'écoulera (sic!) sans se faire sentir...”⁷.

Magnifici questi concetti che risalgono al Secolo XVI! E come non vedere in essi l'attuale concetto che governa la scuola all'aperto: quello di profittare di tutta la natura come maestra immortale, e di dare alle lezioni un aspetto ben differente di quello che hanno allorché son fatte tra quattro tristi mura, in mezzo a un'aria inquinata dai più micidiali germi e dove tutto ha il carattere di una vera prigione?

Anche la Germania non fu assente a quel rivolgimento che, cominciato col Rinascimento si continuò per qualche secolo sotto il nome di naturalismo pedagogico; ce lo testimoniano due illustri scrittori; il **Ratcke**⁸ e il **Comenius** che ammettono la vita all'aperto quale mezzo di educazione e che affermano l'efficacia degli esercizi del corpo.

Ma passiamo all'Inghilterra dove in **Giovanni Locke** troviamo uno dei fautori più pronunciati della nostra tesi. Egli incomincia la sua opera a cui venne giustamente dato il nome di “Pensieri sull'educazione” illustrando il notissimo detto di Giovenale: “Mens sana in cor-

⁷ Citazione dal Saggio “5 del Libro I degli *Essays* di Montaigne, intitolato *De l'institution des enfants*.

⁸ Wolfgang Ratcke visse tra il 1571 ed il 1635. Compì i suoi studi in Germania, dove era nato, ma insegnò in Olanda, dove, sotto l'evidente influenza delle idee di Comenio, elaborò una proposta di riforma radicale della pratica educativa dei suoi tempi, troppo astratta e irrispettosa dello sviluppo dell'educando. Grazie all'appoggio del principe Ludovico di Anhalt-Köthen, nel 1618 aprì una scuola e, nel 1621, diffuse il suo metodo nelle scuole della città di Magdeburgo, sia pure senza avere successo, forse anche per una sua fragilità di carattere. Tuttavia, qualche decennio più tardi le sue proposte furono riprese ed applicate con successo da August Hermann Francke (1663-1727) negli istituti che egli fondò a Halle, dove viveva e che, partendo da una scuola per i poveri ed un orfanotrofio arrivavano fino al Paedagogium (assimilabile ad un liceo dei nostri giorni) e alla Scuola Normale per la formazione dei maestri e delle maestre.

pore sano”⁹.

E si abbandona poi a una serie di precetti igienici, aventi tutti lo scopo di perfezionare il corpo sia nella sua costituzione che nelle sue attività funzionali.

“Un'altra cosa – ci dice nel paragrafo V° del suo 1° capitolo – utilissima a tutti per la salute e sopra tutto ai fanciulli, è lo stare spesso all'aria aperta e stare quanto meno si può intorno al fuoco, anche d'inverno. Se il giovane allievo con tanta premura vien difeso dalle ingiurie dell'aria, se non si espone mai al sole e al vento, se ne farà un bel giovane ma non un uomo utile alla società e a se stesso”.

Molta aria, dunque, molto esercizio per avere un corpo gagliardo, resistente al lavoro e alla fatica e per essere felici; sì, anche felici, perché “la felicità che si può godere nel mondo si riduce ad avere la mente e l'animo ben regolati e il corpo d'una buona costituzione”.

Procedendo nel mio esame mi trovo dinanzi alla figura del grande filosofo ginevrino che più e meglio di qualunque altro educatore, scrittore o filosofo ha proclamato l'importanza della natura per far apprendere “il mestiere di vivere”.

Il **Rousseau** consacra al trattamento dell'educazione fisica buona parte del libro II del suo *Emilio* e molte sono le cose interessanti che dice, quella però che sta alla base di tutte, è la seguente: “La sanità e la robustezza del corpo è la condizione impreteribile per la sanità e la robustezza della mente”.

Considerando l'educazione naturale rousseauiana mi vien fatto di domandare: Se Emilio viene educato in campagna dove l'aria è più pura, dove la vita si svolge semplicemente, dove tutto concorre alla formazione del perfetto animale in senso fisiologico, e se Emilio è a priori considerato come un essere nato perfettamente sano giacché il Rousseau, medesimo nel suo cinismo, spesso esagerato, dice: “io non mi incaricherò di un fanciullo malaticcio, ancorché egli dovesse vivere fino a ottant'anni: non voglio un allievo inutile a sé e agli altri”), come non invocheremo noi l'aiuto della natura nell'educazione di un bambino debole e malaticcio? Emilio diventa forte, Emilio ha un cor-

⁹ L'espressione, che tanta fortuna ha avuto nella teoria pedagogica, viene dalla Satira X del celebre autore latino. Sebbene Giovenale la formuli per sostenere che salute del corpo e lucidità di mente dovrebbero essere le uniche aspirazioni dell'uomo e gli unici beni per cui pregare gli dei, essa si è poi affermata, nella tradizione educativa, prima per difendere la teoria dell'indurimento e poi per riferirsi all'unità psico-fisica dell'essere umano.

po vigoroso, robusto, non ha bisogno di medico, (“la medicina è un’arte menzognera”); la natura è per lui la sola forza medicatrice.

Orbene la natura guarirà i nostri piccoli infelici: l’aria, il sole, l’acqua, il moto fortificheranno anche le loro membra, anzi li fortificheranno anche di più di quello che non farebbero agendo su organismi perfetti e otterremo un notevole miglioramento intellettuale e morale.

È il Rousseau stesso che ce lo dice: “per apprendere a pensare conviene esercitare le nostre membra, i nostri organi, che sono gli strumenti della nostra intelligenza, e per trarre tutto il vantaggio possibile da questi strumenti conviene che il corpo che li fornisce sia robusto e sano: la buona costituzione del corpo rende facile e sicure le operazioni dello spirito”.

Ecco dunque che il filosofo ginevrino mi da (sic!) un elemento di più per dimostrare la mia tesi; egli non ammette che il maestro cambi il suo ufficio con quello d’infermiere e del resto non lo ammettiamo neppure noi; ma l’occuparsi di fanciulli deboli, il fortificarli, avendo di mira il loro sviluppo intellettuale, il portare anche i poveri esseri che la cattiva sorte vorrebbe bandire a quel grado di sviluppo che è necessario per vivere veramente, mi pare che non sia ufficio di infermiere.

Anche il **Salzmann**¹⁰ dice che “nessuna educazione può riuscire con ragazzi non sani, perché il loro continuo malessere li rende egoisti, scontenti, indebolisce l’istinto di curiosità, soffoca l’interesse per gli oggetti esterni, perché ogni colpo di vento, ogni scroscio di pioggia li spaventa, *li allontana dalla natura*, dalla quale non attingono grandi cognizioni”.

Pur ammirando grandemente e il Rousseau e il Salzmann quali spiriti altamente superiori, mi pare che entrambi difettino nella concezione precedente.

I deboli condotti in seno alla natura, esposti alla sua benefica azione diverranno forti e spiritualmente migliorati. E l’allievo fatto uomo non sarà inutile a sé e agli altri,... anzi sarà una forza viva nelle mani della società rinnovellata. Educazione libera dunque secondo natura.

Il **Kant** è stato ispirato dal Rousseau: è stata la pubblicazione

¹⁰ Vissuto dal 1744 al 1811, un pedagogista che si inserisce nella pratica educativa aperta dal Philanthropinum di Basedow a Dessau, dove peraltro era stato docente. Con questo orientamento fondò a Schepfenthal, in Turingia, una scuola consimile, che è attiva ancora ai nostri giorni.

dell'*Emilio* che ha destato in lui un vivo entusiasmo per le questioni educative. Egli proclama la necessità di fortificare il corpo per mezzo del lavoro e di educare secondo natura.

Potrà sembrare strano che io non abbia annoverato fin qui il nome di italiani, ma in realtà non trovo nomi illustri in sostegno della mia tesi se non nella seconda metà del secolo XVIII, nel quale emerge la figura di **Gaetano Filangeri**.

Anche se il nome del grande sociologo e giurista non sia risuonato nei paesi stranieri, pure per noi italiani la “Scienza della Legislazione” è, si può dire, quello che di più perfetto è uscito in tal materia dalla mente di un filosofo e di uno scrittore.

Il quarto libro dell’opera parla esclusivamente della dottrina educativa e bello è ammirare lo splendido piano che il Filangeri aveva concepito per l’educazione delle classi dirigenti e delle classi soggette. Bello è leggere la splendida apostrofe da lui rivolta ai reggitori degli stati per incitarli a devolvere le rendite sciupate nel mantenimento di truppe mercenarie, a favore dell’educazione: “la patria avrebbe dei cittadini in tempo di pace e dei guerrieri robusti, coraggiosi ed addestrati in tempo di guerra... Difensore nato della patria ogni cittadino sarebbe a parte di questo sacro dovere...”

Non ci pare di vedere aleggiare in queste semplici parole lo spirito che informa di sé la magnifica canzone all’Italia del Petrarca:

“Italia mia benché il parlar sia indarno?”

Ma per far acquistare questo abito di gagliardia, occorre l’educazione e innanzi tutto l’educazione fisica. Quanta novità, quanta larghezza di idee ha il Filangeri a questo proposito! Prendendo le mosse dal Locke e dal Rousseau, dimostra la possibilità dell’educazione fisica e l’utile a cui essa fa pervenire: “L’uomo ha perfezionato e perfeziona tutto” e soggiunge “potente su tutto ciò che se gli avvicina e lo circonda, quest’essere prodigioso sarà forse debole e impotente soltanto sopra sé medesimo? Non potrebbe egli migliorare la sua specie, come ha migliorato quella dei bruti?”

Ecco, ecco le magnifiche parole che ci entusiasmano e confortano la nostra fiducia nell’opera della natura e negli esercizi che noi raggruppiamo sotto il nome di ginnastica. Ed invero la società umana che ha creato nuovi tipi di bellezza nella flora, che ha corretto agli animali le forme, che ha domato la materia bruta e l’ha elevata alle più sublimi creazioni dell’arte, può ben modificare, perfezionare la natura umana e piegarla ai suoi voleri quasi allo stesso modo che l’artefice riduce il

blocco di marmo ad assumere quella forma che la sua mente ha elaborato... può modificare la stessa natura umana facendosi aiutare dalla Natura.

“Il corpo del cittadino, dice ancora il Filangieri, migliorerà insieme col suo spirito”; il corpo sarà avvezzato a qualche disagio perché dovrà indurirsi, sarà sottoposto a frequenti esercizi sempre all'aria aperta, correrà, salterà, nuoterà, lotterà, riceverà presso a poco una educazione spartana.

Queste le idee manifestate dal Filangieri nel suo libro quarto a proposito dell'allevamento fisico e della sua importanza, questi i concetti che più degli altri forse hanno concorso a condurre a maturanza il germe della Scuola all'aperto, o meglio che hanno informato lo spirito dei suoi promotori e divulgatori.

La **Rivoluzione Francese** viene a scuotere i sistemi sociali e filosofici dell'Europa tutta, si fanno progetti di un'educazione nuova, si proclama la scuola obbligatoria, gratuita e laica, si parla di uguaglianza, di fraternità, di libertà, ma prima di giungere all'assetto definitivo delle nuove teorie, un grande educatore, solo, povero, continuamente provato dalle amarezze e dalle delusioni sacrificava sé e tutte le cose sue al bene dell'umanità. Uomo di fatti più che di parole, anziché (sic!) fare dei lunghi discorsi di filantropismo, egli raccoglie gli sventurati nel suo istituto e pon mano alla loro educazione. Intendo dire del **Pestalozzi**, il padre della pedagogia moderna, colui che crea la dottrina e l'arte dell'intuizione; ma le sue nuove idee che riguardano lo sviluppo intellettuale non gli vietano di cogliere la necessità di un corpo sano e forte. In un punto del suo giornale scrive: “Bisogna essere robusti se si vuol compiere la propria educazione e ciò si ottiene con giochi e con la vita all'aria aperta”.

Anche per **Federico Fröbel** la natura appare più fin dall'infanzia “come un tempio non meno maestoso ed augusto della Chiesa”: attraverso a ogni manifestazione di essa egli vedeva risplendere un raggio del divino. Le cose erano idee per lui, idee che si comunicano direttamente alla spirito di chi le esamina.

Lo stesso **Spencer** infine, il filosofo per eccellenza, nel suo trattato dell'Educazione consacra un capitolo (il quarto) alla questione dell'allevamento fisico e da sé solo quel capitolo costituisce un trattato preziosissimo. L'autore si meraviglia di vedere che non si pone cura alcuna nell'allevamento dei figlioli, mentre si dà un'importanza capitale all'allevamento degli animali per migliorare la razza, “Biso-

gnerebbe ricordare – aggiunge – le parole di un arguto scrittore: “la prima condizione per riuscire nella vita è di essere un buon animale”. Ed inoltre l’autore vuole che l’educazione si regoli con la guida dell’infalibile natura e che perciò il fanciullo si muova sempre e sempre liberamente non tanto con la ginnastica, ma coi giochi: “La ginnastica è buona piuttosto che niente, ma ha un valore di molto inferiore al gioco, al gioco all’aria aperta”.

Ed in rispondenza a queste vedute del filosofo inglese vi sono oggi in Inghilterra estesissimi campi da gioco che permettono ai fanciulli di muoversi liberamente, di correre, di irrobustirsi.

Quanto ho detto fin qui riassume a grandi linee il concetto dell’educazione all’aperto dal suo primissimo sorgere, alla forma più perfetta che assume con la Scuola di **Charlottenburg** (sic!)¹¹ e alla forma ideale della scuola all’aperto per tutti, che sarà il portato naturale di una civiltà forse ancor da noi lontana. L’umanità dovrà pure ritrovare se stessa, l’umanità dovrà realizzare a poco a poco i suoi fini anche nel campo educativo, dovrà giungere a quanto di più alto è capace di concepire, dovrà non aver posa fin che non ha compiuto tutto il suo dovere.

E noi utilizzando la sacra eredità tramandataci dai grandi del passato, la assimileremo, la renderemo nostra e “con il lungo studio e il grande amore”, faremo sì ch’essa fruttifichi; e da viva fonte di aspirazioni la renderemo la pietra miliare su cui costruiremo un nuovo edificio.

3° Storia della Scuola all’aperto

La fondazione

In seguito ai miracolosi benefici che i fanciulli avevano conseguito nelle stazioni di cura, sorte presso Berlino col concorso della Croce Rossa Germanica, il dottor Becker nel 1903 fa la proposta della prima scuola all’aperto. Approvata la geniale idea con tanto entusiasmo, sorge la prima istituzione del genere, non più (come era stato per le colonie climatiche) quale un’appendice del Sanatorio, ma quale un’appendice della Scuola; sorge a Charlottenburg, un sobborgo di Berlino, da cui dista solo per 30 minuti di treno, presso la Sprea, in

¹¹ Si tratta di un sobborgo di Berlino. Si noti che la grafia scorretta qui, come in altri toponimi stranieri, che segnalerò, è ripetuta tale e quale nel corso dell’intero lavoro.

un'amenissima situazione, nel mezzo di un magnifico bosco di pini, donde il suo nome di Waldschule o Scuola del bosco. Questo tipo di scuola nuova a Charlottenburg fu seguito a breve distanza di tempo (1906) da un tipo simile a Mulhausen, posta nel castello-parco di Ermitage. Queste due scuole servirono di modello a tutte le altre.

Ma quali furono i loro ambienti? Quali gli utensili? Come funzionarono? Quali furono i risultati a cui pervennero? Domande tutte che meritano un'adeguata spiegazione.

Esse accoglievano fanciulli anemici, scrofolosi, pretubercolotici, gli affetti da incipienti vizî cardiaci. Nel primo anno furono accolti a Charlottenburg sessantacinque bambini, nel secondo centotrenta, nel terzo duecentosessanta, donde si nota che i rapidi benefici effetti spingevano i promotori ad ingrandire la loro opera. Tutti questi piccini arrivavano in tram, mutavano di abiti e poi ricevevano le lezioni, che duravano mezz'ora ciascuna e che erano impartite naturalmente all'aria aperta. Solo quando pioveva i fanciulli si ritiravano nelle baracche Döcher¹².

Un fatto importantissimo era la siesta obbligatoria di due ore all'aperto, tempo permettendo. La scuola funzionava sei o sette mesi all'anno; da aprile a settembre, tutti i giorni, compresi i festivi, nei quali però non si faceva lezione. Ogni alunno importava la spesa L. 0,65 circa e riceveva quattro pasti al giorno a base di latte, burro, carne, legumi, ecc. I poveri vi erano ammessi gratuitamente, gli altri pagavano secondo la potenzialità economica della famiglia. I due fini che il dottor Becker si era proposto: quello cioè di migliorare la costituzione fisiologica degli alunni, mediante la regulatezza della vita, il vitto semplice e nutriente e più specialmente l'aria di bosco fresca e pura e i bagni di sole, e quello di adattare il lavoro scolastico alla forza di essi, in modo di metterli in grado di profittare il più possibile dell'insegnamento, si sono pienamente raggiunti. Metà dei fanciulli malaticci sono stati completamente risanati, agli ammalati di scrofola guarirono nella proporzione di un terzo e tutti i sofferenti di cuore e di affezioni polmonari e bronchiali migliorarono notevolmente

L'esempio di Charlottenburg e di Mulhausen produsse quasi una

¹² Döcher e più avanti Döcker, o come si legge altrove Docker: cambia la grafia, ma si allude in ogni caso a padiglioni di legno, assai ampi, leggeri, certo funzionali a raccogliere più persone, ma non del tutto adatti a malati e malaticci, visto che riparano in maniera approssimativa dai capricci del tempo.

gara tra le altre città della Germania: Gladbac, Solinghemburg¹³, Dresda, Lubecca; ma anche al di là della Manica, nella grande Inghilterra fiorirono – dietro l'esempio della Germania – istituzioni non meno notevoli.

Inghilterra

Si sa che a Londra la miseria assume un carattere ben più triste che in qualunque altra grande città. È forse la nebbia crudele, la mancanza di sole che alimenta il vizio e che favorisce la miseria? Forse anche questo vi contribuisce, accanto a molte altre cause d'ordine sociale.

Il fatto è che nella stessa città ove i più ricchi milord e le più belle lady passeggiano facendo pompa di sé e dei propri milioni, una folla enorme di sventurati soffre e muore di fame.

Qualche miglioramento è già stato tentato, ma quello che io credo il più importante e il più fecondo – giacché ha di mira l'infanzia – e l'infanzia a guisa di molle cera si lascia plasmare così come noi vogliamo, è quello delle Scuole all'aperto, le *open-air-school*.

Ho sottomano un articolo¹⁴ di Georges Vidalenc¹⁵ e preferisco riportarlo integro:

“La première tentative remonte a 1907 quand une école en plein air fut établie durant les mois d'été à Bostwall Woods (près de Woolwich).

De 1908 à 1910 trois écoles en plein air fonctionèrent pour Londres:

Birler House (London Road Forest Hill)

Montpellier House (Breckmock Road, Upper Holloway)

Shrewsbury House (Shooter's Hill, Woolwich)

Celle de Montpellier House fut fermée à la fin de 1910 par raison d'économie

¹³ Anche in questo caso notiamo la scorrettezza dei toponimi: Gladbac corrisponde a Gladbach, ora Mönchengladbach, città del Land Renania settentrionale Vestfalia, mentre Solinghemburg corrisponde a Solingen, città del Nordreno-Vestfalia, nota per la produzione delle lame, per il Burg, in cui è un castello (in realtà ricostruito), ora meta di turisti.

¹⁴ Revue Pédagogique - N. 60 (nota di Elisa Guarnerio).

¹⁵ Georges Vidalenc, vissuto dal 1885 al 1967, fu un insegnante, un sindacalista ed uno storico del movimento operaio, che durante la seconda guerra mondiale troviamo tra i Partigiani francesi tanto che viene prima arrestato e poi deportato in Germania. Si noti che la Guarnerio cita l'autore, la prima volta, con il nome francese e, la seconda, subito dopo la lunga citazione in lingua originale, secondo un uso a lungo corrente da noi, traducendolo in italiano.

L'organisation materielle en était a peu près semblable.

Essentiellement les trois écoles se composaient de terrains (jardins, paires, ou forêts) assez vastes pour que quatre ou cinq classes pussent être installées en plein air et qu'il eût en outre un espace suffisant pour le jardinage et les jeux, et d'un abri-hangar pouvant abriter tout les élèves en cas de pluie.

Birler House et Montpellier House comprenaient en outre un corps de bâtiment dans lequel se trouvaient les cuisines, l'infermerie, le réfectoire, etc.

Shrewsbury House, qui se trouve en pleine forêt, n'avait que des baraquements, de sorte que les cuisines avaient dû être établies dans les bâtiments de l'école de *Plumbne*, distante de quelque cent mètres. C'est là que les enfants allaient prendre leur repas. Le régime était une sorte de demi-pension. Les enfants retournaient chaque soir chez eux...

Les élèves avaient été choisis par des médecins sur les propositions des instituteurs et des institutrices, non pas parmi les cas les plus désespérés mais parmi ceux qui quoique très arriérés ou très chétifs cependant jugés susceptible de quelque amélioration”.

(Notiamo che dalla sua origine la scuola all'aperto non è stata considerata come una succursale d'ospedale di bambini, ma ha voluto essere un istituto d'educazione. Solamente coloro che la fraintendono la giudicano alla stregua di un vero sanatorio.)

“Ils venaient d'un peu partout et étaient transportés gratuitement sur les tramways du conseil municipal.

La première année les écoles avaient été ouvertes seulement en été, en 1911 on projetait de les maintenir jusqu'à la Noël”.

Giorgio Vidalenc continua la sua accurata relazione dando anche grande importanza alla questione economica: sfortunatamente le scuole all'aperto costano parecchio; a Londra un fanciullo che frequentava nel 1908 una delle scuole su dette costava circa ventiquattro libbre (600 franchi) per qualche mese di frequenza, mentre un fanciullo della scuola ordinaria veniva a costare solo la metà e per un periodo di frequenza assai più lungo.

Immaginiamo poi quale debba essere la spesa, ora, in mezzo alla terribile crisi economica che attraversiamo. Ecco la causa per cui la scuola all'aperto non può assumere quelle proporzioni che desidererebbero coloro che hanno la fortuna di comprenderla in tutta la sua importanza e bellezza; ma certo varrebbe la pena di spendere un po' di più in vista dei miracolosi effetti che ne conseguono e che mi piace di

citare con le persuasive parole di Giorgio Vidalenc:

“La dépense supplémentaire pour maintenir un enfant dans une école de plein air épargne peut-être plus tard à la société un lit dans un hôpital, un cabanon dans un asile d’aliénés ou une cellule dans une prison”.

Francia. In Francia l’idea della “Ecole en plein air” venne al celebre dottor Grancher¹⁶ nel 1903. Egli la sostenne ardentemente quale presidente dell’opera di preservazione dell’infanzia contro la tubercolosi. Egli volle accanto alla “préservation familiale” la “préservation scolaire” che, secondo il suo avviso si sarebbe esplicata sotto forma di scuola-internato.

Ecco ciò che a priori distingue les Ecoles en plein air di Francia da tutte le altre scuole all’aperto. Certo i fanciulli francesi, malati di forme tubercolari, ricoverati nell’internato-scuola risentono un vantaggio superiore di quello a cui pervengono gli altri fanciulli delle altre nazioni, giacché l’ideale è di strappare totalmente questi piccoli esseri dall’imminente pericolo di un contagio familiare, ma è ben anche vero che le scuole francesi all’aperto sono quasi collegi, esigono spese enormi e poi si distaccano non poco dal carattere di scuola all’aperto. Comunque, l’essenziale è controbilanciare il pericolo di un contagio con l’abbondante nutrizione, la breve durata dell’insegnamento, un programma ed un metodo appropriati, una grande quantità d’aria, moto e luce. Io credo che nelle scuole francesi il progresso sarà più rapido che altrove, ma ho la ferma convinzione che la Scuola all’aperto, dovunque sia, purché applicata secondo i principi del dottor Becker, sia apportatrice di energie, di benessere, di salute, sia la forza che sveglia delle intelligenze che altrimenti resterebbero assopite, lo stimolo che fa nascere delle volontà là dove prima non esistevano che dei deboli istinti naturali, e formi degli uomini su dei fanciulli che si sarebbero detti caduti per sempre. Ritornando in Francia, il dottor Grancher bandì dunque il principio “di salvare tutti quegli scolari che lo potevano essere”, e sul tipo delle colonie sorse a Lione nel 1907 la prima scuola all’aperto, regolata sempre dalle parole di Grancher: “Doppia

¹⁶ Jean-Joseph Grancher, vissuto dal 1844 al 1907, era un medico interessato, anche per i suoi impegni ufficiali presso l’ospedale parigino per bambini e come direttore dell’Istituto “Louis Pasteur”, sia alla pediatria sia alle malattie infettive ed in particolare, come tutti i medici citati in questa tesi, alla diffusione, alla profilassi ed alla cura della tubercolosi.

razione di aria, doppia razione di nutrimento, mezza razione di lavoro”.

“La scuola all'aperto di Lione, secondo le parole del dottor Vigne nella sua bella relazione: “L'école Municipale Lyonnaise de plein air, funziona sulla riva della Saona a Vernai, in un vasto appezzamento di terreno, di circa otto ettari, distante otto chilometri dalla città. Essa ha a sua disposizione boschi, prati e un vasto edificio che consta di grandi cameroni: dormitori, refettori, ecc. (Come si vede si tratta proprio di un collegio. Qual differenza con nostro tipo, che ha a sua disposizione del terreno e un nudo porticato!...) La città di Lione pensa a tutto il mantenimento, pensa persino all'abbigliamento dei trentacinque alunni che frequentarono la scuola il primo anno. Sappiamo anche che ci sono delle norme che regolano le visite dei parenti, cose tutte che fanno assomigliare cotesta scuola a un internato. I bagni sono frequentissimi e gli esercizi ginnastici pure. Per il resto la vita non ha nulla di notevole. Riporto ora un brano del dottor Vigne¹⁷ circa gli effetti benefici di tale istituzione: “Peu à peu les *jours* émaciées, blafardes, se colorent, les jambes et les bras grêles s'arrotondissent, les muscles affaiblis et flasques s'afférmissent, un sang plus abondant et comme régénéré vient alimenter les tissus. Les apparences de la santé reparaisent sur tous ces visages naguère palôts et pitoirables, la gaîté s'avive, la vie deviant plus exubérante...”

E soggiunge, riguardo all'importanza ch'egli vede nella scuola all'aperto: “il y va non seulement de l'avenir d'une nation, mais de celui de l'humanité tout entière, car selon l'heureuse expression de Paul Adam: “Plus il y a des vies, plus il y naît des pensées. Sauver des vies c'est accroître l'esprit du monde”.

Ad esempio di Lione, Parigi aprì tre scuole nei boschi di Vésinet, Vincennes et Boulogne; la più celebre è quella di Vésinet, eretta coi fondi della Caisse des Ecoles del XVI circondario; essa dispone di un vastissimo parco di circa diciottomila metri quadrati “avec ses vertes pelouses et ses massifs touffus, l'école du Vésinet est un véritable pa-

¹⁷ Nella tesi del 1911 presentata alla facoltà di Medicina e Farmacia dallo studente Maurice Gauthier sul tema “Les écoles de plein air, une étape dans la lutte sociale antituberculeuse”, il dottor Vigne è ricordato come un seguace delle tesi del ricordato Grancher. Esercitando la pratica medica a Lione, sarà grazie a lui e alla sua opera di convincimento che il sindaco della città e più tardi premier francese, Edouard Herriot, deciderà di aprire la scuola all'aperto, ricordata in queste pagine. Inoltre lo ritroviamo come medico nella scuola all'aperto, anch'essa citata dalla Guarnerio, a Vernay. Notizie da gallica.bnf.fr. (ultima consultazione in data 10 gennaio 2025).

lais de verdure, et les ormes, les sapins et les chênes qui lui font une vaste et dense ceinture d'ombre lui méritaient presque à elle....'??
Nom d'école de la forêt qu'on a donné en d'autres villes, aux écoles de plein air, du même genre.

Un'altra scuola ebbe sede a Montigny, e un'altra a Le Havre. E Bordeaux ne aprì a sua volta, tutte però sotto la forma di colonia-internato, che rappresenta il tipo esclusivo francese, ad eccezione di Nimes ove c'è una scuola diurna, tipo tedesco.

Anche in questa, come altrove abbiamo già detto: passeggiate istruttive, sports, ginnastica razionale, lavoro manuale, marce, abbondante alimentazione. Il Municipio di Parigi ha disposto per le scuole all'aperto cinque dei suoi cinquanta milioni destinati a combattere la tubercolosi, onde pare che la questione trattata alquanto seriamente, interessi grandemente e assuma proporzioni notevoli.

Belgio. Il civilissimo ed industriosissimo Belgio non può mancare certo di istituzioni del genere. Accanto alle Villas scolaires o villas enfantines fatte per le cure estive, si segnalano les Ecoles de plein air, le quali funzionano egregiamente non molto lungi dai centri urbani.

Svizzera. Losanna fu la prima città che in Svizzera tentò imitare l'idea del dottor Becker. Essa già aveva fondato nel 1884 delle colonie di vacanza, ma solo nel 1908 aprì "une école de la forêt" nella località detta Etavez, presso la foresta di Fougères. Tale scuola fu messa sotto la direzione di Madame Thuillénard¹⁸. Essa non presenta nulla di speciale e perciò è inutile parlarne per esteso. Un particolare, che del resto non ha grande importanza, e che mentre il primo anno di funzionamento, nel 1908 (per un anno intendo i pochi mesi estivi) era stata tutta a carico del Comune, nel secondo anno (1909) i parenti degli alunni, con il loro contributo, coprono tutte le spese. Il 12 maggio del 1913 la città di Ginevra aprì una scuola all'aperto composta di quaranti (sic!) alunni.

Si chiuse naturalmente in ottobre ed ebbe il carattere di un sanatorio-internato.

America. Noi possiamo agevolmente assistere all'estendersi del concetto dell'educazione all'aperto presso il popolo americano e vedere il suo progressivo avvicinarsi alla forma migliore. Già nel 1860 esi-

stevano nella Virginia scuole speciali all'aperto per l'infelice razza negra, che ne trasse infiniti vantaggi sotto tutti i rapporti. In seguito, e precisamente nel 1907, alla Providence fu aperta la prima scuola del genere per fanciulli tubercolotici, la seconda a Pittsburgh nello stesso anno e la terza a New York nel 1908. Ed in soli quattro anni cioè nel 1912 New York contava già dodici scuole all'aperto. Che rapidi progressi! In quel medesimo anno 1912 gli stessi Stati Uniti possedevano sessantotto scuole del genere, promosse per la maggior parte da associazioni contro la tubercolosi. È da segnalare – e ciò è caratteristico – che a New Yorck (sic!) è stata creata perfino una scuola all'aperto sui tetti e si è ricorso anche a dei vecchi vapori fuori uso, ancorati lungo la rada; ospitarono cinque classi. In seguito si compì un nuovo miglioramento: vennero ammessi a tali scuole non solo i fanciulli tubercolotici e pretubercolotici, ma anche i pallidi, gli anemici, i denutriti, i ritardatari nello sviluppo. In tutte queste istituzioni il moto è considerato come l'elemento principale. Vi si bandisce il pregiudizio di raffreddamenti, delle correnti d'aria: quando il bambino è sufficientemente coperto e si addestra in lavori di giardinaggio o comunque fa del moto in qualsiasi forma, può benissimo respirare l'aria fredda.

Splendida innovazione è che nelle scuole esistono le così dette Nurses, le quali hanno lo scopo precipuo di recarsi nelle famiglie per dare consigli igienici alle madri e per migliorare un poco l'ambiente. Ottimo ufficio che ha lo scopo di allacciare la scuola alla famiglia e se normalmente scuola e famiglia dovrebbero costituire un nesso intimissimo, pensiamo di quanta utilità sia il nesso della scuola all'aperto con la famiglia! Bisogna seguire sempre i piccoli protetti per evitare che l'azione benefica della scuola sia distrutta da quella troppo spesso dannosa della famiglia.

Scuole all'aperto polari o quasi. A Montelavi (New Jersey) (sic!) è stata aperta il 3 ottobre 1910 una scuola all'aperto per fanciulli deboli, la quale doveva funzionare tutto l'anno. L'aula scolastica è formata di un padiglione, le pareti del quale sono disposte in modo da essere chiuse solo quando fa tempo cattivo. I fanciulli ricevono cappe di lana che possono coprirla fin sopra le orecchie e per i giorni molto freddi hanno un sacco nel quale entrano sino alle spalle, mentre i piedi sono tenuti caldi da mattoni riscaldati e posti nel fondo del sacco. Naturalmente non mancano guanti molto spessi. Gli alunni sono in numero di trenta.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVIII, n. 24, gennaio– giugno 2025, pp. 73-90

Società, Comunicazione e Professione nella scuola: *il Documento DigCompEdu*

Angelo Luppi

1. Premessa

In questi ultimi tempi sempre più va assumendo il ruolo di tematica centrale, per gli sviluppi educativi e cognitivi dei ragazzi e delle ragazze che frequentano i vari percorsi scolastici nei loro vari livelli, non solo la problematica di una formazione costruita con gli strumenti classici (ascolto ed interazione con gli insegnanti, accesso di studio a cognizioni essenziali per una crescita personale consapevole sui testi, coinvolgimento in essenziali esperienze partecipate nel sociale...), ma anche la proposta di una formazione soggetta, di principio e di fatto, alla pressione di un coinvolgimento educativo ed immersivo nella diffusione delle idee e delle esperienze operanti nel quadro dell'ormai continua esposizione alle tecnologie contemporanee.

Questa situazione si sviluppa ad un tempo, tanto nell'accesso e nell'utilizzo personale e scolastico delle ricerche possibili con gli ormai classici Motori di ricerca, quanto con l'arrembante utilizzazione degli strumenti dell'Intelligenza Artificiale. Resta condizione ineliminabile anche il massiccio coinvolgimento interattivo dei giovani (il gruppo sociale che in questo contesto ci interessa particolarmente), nella pressante e coinvolgente comunicazione social, molto estesa e certamente spesso anche assai dannosa.

Appare quindi evidente la cogente necessità di seguire nel loro merito profondo tanto le valutazioni che pubblicamente attraverso persone di cultura emergono nel merito di queste problematiche, quanto le fattive e documentate proposte che organismi nazionali ed internazionali esprimono per favorire una qualificata interazione fra sviluppo culturale e tecnologico e valenze formative di ciò. Anche il grande pubblico viene attualmente coinvolto in queste dinamiche e cointeressato alle sue dinamiche dal momento che si va sostenendo, a fronte dell'opinione pubblica, che nel nostro mondo "così saturo di dati" stia in realtà emergendo "una sfida cruciale per l'educazione".

Non basterebbe più infatti “insegnare cosa sapere”, bensì occorrerebbe gestire una diversa “sfida cruciale per l’educazione”, ovvero “educare al pensiero critico, alla capacità di discernere, collegare” e, soprattutto, indurre a “porre le domande giuste”. In questa direzione la scuola del futuro in costruzione dovrebbe allora trasformarsi “in un laboratorio di pensiero” ove gli studenti vengano formati e valutati non solo “sulla base delle risposte che forniscono” ma anche “sulla qualità delle domande che sanno porre”¹.

Acquisita ormai l’onnipresente presenza dei *Motori di ricerca*, va quindi ora gestito anche un necessario ed utile disincanto verso le nuove ‘magie’ consentite dall’*Intelligenza Artificiale*. Maturate le giuste attenzioni alle possibili manipolazioni che questi nuovi strumenti consentono, si sostiene infatti che occorra (con estrema concretezza: “siccome c’è ed è il futuro”) anche imparare ad usare “presto e meglio” queste nuove tecnologie². Anche le *Nuove Indicazioni per il Primo ciclo di Istruzione* (in via di definizione) richiamano l’attenzione degli insegnanti sul “dovere di conoscere e capire le potenzialità della IA” e di spiegare in aula “le logiche di funzionamento” dei dispositivi e delle piattaforme, con “prudenza e senso critico”³.

2. I percorsi di tecnologizzazione

In questa prospettiva, che oltrepassa le limitatezze di un approccio solo difensivo nei confronti di questi cambiamenti culturali, sociali e tecnologici, ci sembra quindi urgente ed assai opportuno, in ambito anche documentale, esplorare in modo specifico quegli aspetti che nei contesti indicati ora conformano l’opinione pubblica, le attività di ricerca e le situazioni di scolarità, tanto dal punto di vista etico e culturale quanto nello svolgersi dei processi di tecnologizzazione in corso negli ambiti formativi. Fra i molteplici contributi possibili ci sembra utile

¹ F. Profumo, *Intelligenza artificiale, le domande da farsi*, in “La Stampa”, 11 marzo 2025, p. 20.

² M. Feltri, *Presto e meglio*, in “La Stampa”, 14 marzo 2025, p. 1. Si tratta di considerazioni non eludibili, anche riproposte considerando lo sviluppo continuo di questi sistemi tecnologici, tanto verso “capacità linguistiche”, dichiarate più “avanzate”, quanto in direzione di modalità di funzionamento “multimodale” (Cfr. *Baidu lancia Ernie 4.5 e X1, due nuovi modelli di intelligenza artificiale*, in RaiNews, 16 marzo 2025).

³ “*Nuove Indicazioni per la Scuola dell’Infanzia e del Primo ciclo di Istruzione, 2025*”, p.12.

riflettere in modo specifico su ciò che, in questi ultimi anni, è stato elaborato e proposto alla scuola nell'ambito di una iniziativa governativa nazionale denominata "Agenda Digitale"⁴.

Questa struttura governativa, nel rivolgersi all'ambito scolastico, si propone in generale di "modernizzare l'istruzione in Italia adottando soluzioni digitali in tutte le aree della vita scolastica"⁵. In particolare si intende operare nell'ambito dell'attuale cultura digitale che "costringe l'essere umano a riflettere sul suo rapporto con la tecnologia, poiché rappresenta e descrive il come la tecnologia e Internet stiano plasmando il modo in cui interagiamo come esseri umani", ovvero "il modo in cui ci comportiamo, pensiamo e comunichiamo all'interno della società"⁶.

In quest'ambito ed in modo specifico si considera allora che la trasformazione dei percorsi formativi attuali richiede "una scuola completamente rinnovata nei suoi fondamenti, capace di integrare tecnologie digitali, sensibilità e sviluppo personale per preparare i giovani ad affrontare un mondo in rapido cambiamento"⁷.

Amplissimo appare quindi il contesto di riferimento a cui, necessariamente, fare riferimento; varie sono le convinzioni emerse nel dibattito pubblico del nostro paese fra gli esperti di problematiche educative ed i politici in attività e, sul piano documentale, molteplici le documentazioni disponibili.

Fra di esse si presenta, ampio, approfondito e ben dettagliato, il quadro concettuale ed operativo che emerge nel programma EU, già denominato DigComp, disponibile anche nella versione in lingua italiana ed

⁴ Nell'ambito di questa ricerca si colloca come specifico punto di riferimento (fra i molti disponibili nel nostro paese) l'attività di coordinamento e d'informazione realizzata da una struttura governativa, individuabile sul Web sotto la voce *Agenda Digitale*, che nel quadro complesso della trasformazione digitalizzata della società, porta riferimenti specifici a due settori di estremo interesse per queste nostre considerazioni: *Cultura e società digitali* e *Scuola digitale*. Cfr. <https://www.agendadigitale.eu/> (ultima consultazione in data 30 gennaio 2025).

⁵ *Scuola digitale*, in <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale>. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/scuola-2025-ripensare-leducazione-nellera-della-complessita-digitale/> (ultima consultazione in data 30 gennaio 2025).

⁶ *Cultura e società digitali*, in <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/scuola-2025-ripensare-leducazione-nellera-della-complessita-digitale/> (ultima consultazione in data 30 gennaio 2025).

⁷ V. Midoro: *Scuola 2025, Ripensare l'Educazione nell'era della complessità digitale*, in <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/scuola-2025-ripensare-leducazione-nellera-della-complessita-digitale/> (ultima consultazione in data 30 gennaio 2025).

ora giunto alla versione *DigComp 2.2.*, che viene presentato come “strumento sviluppato a livello europeo per migliorare le competenze digitali dei cittadini, aiutare i responsabili politici a formulare politiche che supportino lo sviluppo delle competenze digitali e pianificare iniziative di istruzione e formazione per migliorare le competenze digitali di specifici gruppi target”⁸.

Appaiono in esso propositi assai interessanti, da correlare comunque, in chiave culturale e formativa, ad almeno altri due elementi di specifico valore concettuale, più volte rimarcati nella storia delle culture umane ed ancora attuali. Si tratta dapprima di considerare l’importanza della storicizzazione nella comprensione dei convincimenti socio-politici e delle conseguenze che ne derivano: “le disuguaglianze” che “si producono nel corso della storia umana, non sono innate, ma istituite da atti di sopraffazione consolidati da lunghi oblii e lente sedimentazioni”⁹. Inoltre, e anche questo molto vale in sede formativa, occorre nella scuola anche saper accompagnare alla presentazione corretta e competente degli elementi culturali, espressivi e tecnici una interazione docente massimamente rivolta a formare nei ragazzi e nelle ragazze l’abitudine a “farsi le domande giuste”, a “riconoscere le differenze di prospettiva” ed in sostanza “a sviluppare” in ogni persona un efficace “sguardo critico”¹⁰.

3. *Problematiche istituzionali e formative*

Le argomentazioni precedentemente ricordate, richiamano tuttavia, anche in un ambito più generale, alcune problematiche sulle quali la riflessione appare ancora in corso. L’amplissima diffusione a livello internazionale di queste nuove tecnologie non viene infatti da tutti considerata priva di rischi e, di conseguenza, dubbi ed incertezze si riscontrano in alcune ricorrenti, controverse e contrapposte tematiche, spesso diffuse sui media.

Una particolare riflessione può riguardare una considerazione ostile, presente in ambiti internazionali e frequentemente riportata sulla

⁸ Cfr. *DigComp 2.2, il quadro delle competenze digitali per i cittadini*, 22 febbraio 2024, in <https://repubblicadigitale.gov.it/portale/-/digcomp-2.2-il-quadro-delle-competenze-digitali-per-i-cittadini> (ultima consultazione in data 14 marzo 2025).

⁹ B. Carnevali, *Se il Tycoon cancella l’Illuminismo*, in “La Stampa”, 17 marzo 2025, p. 27.

¹⁰ F. Profumo, *A lezione di algoritmi riscoprendo Socrate*, in “La Stampa”, 17 marzo 2025, p. 27.

stampa, che appare rivolta essenzialmente alle posizioni europee (*Ai Act, la legge europea sull'Intelligenza Artificiale*) di contenimento dell'espansione incontrollata degli sviluppi tecnologici. Altrove infatti una diversa situazione storico-politica (*gli Usa inventano, la Cina copia e l'Europa regola*) permetterebbe infine uno sviluppo senza freni di queste tecnologie, così superando, con evidenti migliori risultati dal punto di vista economico, l'atteggiamento di "freno culturale" prima ancora "che normativo" lamentato. In sostanza si richiederebbe, in taluni ambienti, dato che anche in Europa "ci sono i talenti, ci sono le risorse, ci sono anche centri di ricerca all'avanguardia", di invertire le politiche di regolazione europee nel settore e di "fare l'opposto di quello che si fa ora"¹¹.

All'opposto di ciò si riscontrano anche posizioni ben più oppostive e radicalizzate di durissima avversione a queste nuove tecnologie dell'informazione e della conoscenza, vissute invece come "l'approssimarsi di una macchina implacabile che si prepara a stritolare la cultura". La tecnologizzazione della cultura e massimamente l'AI vengono viste come contraddistinte dalla "usurpazione ... del nostro genio umano nel produrre testi, immagini e suoni" e questo avrà, si sostiene, effetti devastanti in ogni ambito culturale. In particolare già ora, nella scuola pubblica, prevarrebbero "il caos e l'assenza di confronto, con folle di studenti che si affidano a ChatGPT" nelle loro attività, così portando "tanti insegnanti a non capire più il senso della loro missione"¹².

Passando infine, com'è programmaticamente orientato questo scritto, all'analisi di fenomeni che possono incidere, anche in modo dannoso nei percorsi di crescita dei giovani, si evidenzia inoltre che taluni di loro, nell'onnipresente comunicazione tecnologica odierna, possono anche tendere a rinchiudersi in essa durante particolari momenti quali "il passaggio dall'adolescenza alla gioventù". Sono momenti in cui è facile sentirsi "abbandonati" e "incompresi" ed in questo caso il "virtuale" finirebbe per agire come "grembo materno accogliente e sempre presente", ma in realtà di dubbio conforto¹³.

¹¹ A. Rociola, *L'Europa schiacciata dalle regole resta a guardare i due colossi*, in "La Stampa", 28 gennaio 2025, p. 19.

¹² E. Sadin, *La società stritolata. I lati oscuri dell'AI*, in "Corriere della Sera", inserto "La Lettura", 2 febbraio 2025, p. 9.

¹³ P. Russo, *L'amore tossico e la dipendenza dall'amante "bot"*, in "La Stampa", inserto "Specchio", 27 ottobre 2024, p. II.

Estendendo poi la riflessione ad un quadro di valenza neurologica, altri paventano o ipotizzano risultati ancora più incisivi sulle capacità umane, prefigurando una figura di “uomo aumentato” (ovvero anche manipolato in particolari aspetti cerebrali) con “capacità eccezionali”, per quanto “solo in ambiti specifici”. Ciò non toglie (conclusione assai discutibile ed ambigua) che questo “uomo aumentato” venga in questi contesti anche visto e considerato come “inevitabile” e che di conseguenza “rifiutarlo” significherebbe “autoescludersi”¹⁴.

4. *La scuola e gli insegnanti*

In questa complessa deriva tecnologica, sociale, educativa e politica, che oscilla fra utopia e distopia, emerge allora con chiarezza ed urgenza la necessità di ridefinire e rafforzare il ruolo della scuola e la figura dell’insegnante, indispensabile presenza in un contesto in cui si tratta anche di evitare una progressiva deriva di sostituzione di facoltà ed abilità dell’uomo a favore dell’apporto cognitivo e sostitutivo di apparati tecnologici e reti neurali¹⁵.

Una prima riflessione porta a considerare che l’insegnante vada conservato, non già e non solo riqualificando il suo operare verso le abilità della nuova tecnologia ma anche e soprattutto valorizzando la sua figura di educatore, tanto come intellettuale etico, affettivo e ricercatore del valore delle idee positive, quanto come facitore di conoscenza in ciò che l’umanità ha nel tempo espresso ed ancora può esprimere, al fine di rendere chiari, percepibili e valutabili i processi evolutivi attuali, nei vari e molteplici loro aspetti¹⁶.

Una seconda riflessione, tuttavia, connaturata al contesto funzionale di cui ci stiamo occupando, ci porta invece ad identificare una pressione

¹⁴ S. Montefiori, *L’uomo aumentato già esiste: attrezziamoci*, in “Corriere della Sera”, inserto “La Lettura”, 2 febbraio 2025, p. 7.

¹⁵ Cfr. M. Crippa, G. Girgenti, *Umano, poco umano. Esercizi spirituali contro l’Intelligenza Artificiale*, Milano, PIEMME, 2024.

¹⁶ Per aspetti riferibili alla storia della scuola e di chi in essa ha operato, cfr. M. Isneghi, *Autobiografia della scuola. Da De Sanctis a Don Milani*, Bologna, Il Mulino, 2025. Una ancora valida connotazione nella contemporaneità della figura del docente, ricorda che l’insegnante va ancora visto come “colui che sa tramutare lo sforzo degli allievi per raggiungere apprendimenti che da soli non solo non sarebbero in grado di raggiungere, ma di cui non saprebbero neppure sospettare l’esistenza, in un piacere, nel piacere della conoscenza”, G. Genovesi, *Le parole dell’educazione, Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998, pp. 213-214.

sociale, a nostro avviso assai negativa, in cui una ricorrente propensione dei media appare rivolta ad incoraggiare essenzialmente, nelle didattiche e nelle interazioni docenti, una accentuazione della piacevolezza e della facilitazione nell'insegnare. Al di là delle intenzioni, questa linea di pensiero sembrerebbe però anche portare ad un affievolimento del ruolo del docente attraverso una deriva rivolta ad incentivare soprattutto il suo ruolo di piacevole intrattenitore: “cresce l'onda dei docenti ‘influencer’”, “l'insegnamento diventa 2.0”, e così, attraverso “siti, canali, la presenza su tutte le piattaforme più famose, per non parlare di podcast, blog e forum” si rende “il mondo dell'*education* più dinamico e interattivo”¹⁷. Questa non appare di certo una tendenza senza rischi; occorre accortamente precisare la direzione da seguire. Se in realtà questa dinamica dovesse davvero seguire il motto, venato d'empiria, “meno convegni, meno filosofi e ragionamenti sull'etica, più applicazioni”, ci troveremmo certamente di fronte ad un netto impoverimento dei percorsi educativi¹⁸. In realtà, soprattutto pensando al cuore dei percorsi formativi da intraprendere e realizzare, il classico ed umanistico campo dell'approfondimento culturale, formativo ed esperienziale, oggi così riduttivamente considerato e tendenzialmente residuale, meriterebbe ancora d'essere percorso a fondo, tanto nell'attenzione rivolta al grande pubblico, quanto nelle riflessioni prodotte dagli studiosi e da chi si occupa di scuola nelle sue moderne trasformazioni¹⁹.

¹⁷ Mariavittoria Savini, *Cresce l'onda dei docenti ‘influencer’*, *l'insegnamento diventa 2.0*, in <https://www.rainews.it/video/2024/05/cresce-londa-dei-docenti-influencer-linsegnamento-diventa-interattivo-e8fad798-5c19-4f0a-952d-6b32fd9d7ba2.html> (ultima consultazione in data 20 marzo 2025).

¹⁸ A. Rociola, *L'Europa schiacciata dalle regole resta a guardare i due colossi*, in “La Stampa”, 28 gennaio 2025, p. 19.

¹⁹ Importante, fra le varie, l'Iniziativa-Convegno realizzata in streaming dal Corriere della Sera, in data 28 gennaio 2025 con la denominazione di “*Essere umani nell'era dell'AI*”, una riflessione dedicata alla tematica della “governance tra percezione, razionalità ed emozione”. Numerose anche le pubblicazioni in merito: J. Nida-Rumelin, *Umanesimo Digitale. Un'etica per l'epoca dell'Intelligenza Artificiale*, Milano Franco Angeli, 2019; F. Faggin, *Irriducibile. La coscienza, la vita, i computer e la nostra natura*, Milano, Mondadori Libri, 2022; Pedro Uria-Recio, *Intelligenza Artificiale: il Futuro che Ci Aspetta: Apprendimento Automatico. IA generativa. Robot. IA Quantistica. Superintelligenza*, disponibile in più formati su Amazon. Assai incisivi anche L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2017 e Youval Noah Harari, *21 lezioni per il XXI secolo*, Firenze/Milano, Giunti/Bompiani, 2019.

Si giustifica allora una terza riflessione: meglio pensare a comunità di classe o di gruppo capaci di andare “più in profondità nelle domande, nei ragionamenti, nelle conclusioni”, impiegando una rinnovata attualizzazione di quel “metodo socratico”, da tempi conosciuto, in una tipologia di lezione d’aula “più viva e critica”, peraltro possibile anche nel contesto dell’aula “aumentata”²⁰. Si tratta, peraltro di iniziative già in atto²¹. Ciò senza ignorare la circostanza che l’attuale modalità di assunzione e riflessione sulle informazioni ricevute oggi acquisisce, spazia e ricomponde diverse modalità comunicative, quali la carta stampata, il testo digitale, l’audio, il video, spesso in rapido e assai dinamico movimento²².

Se appare necessario evitare nella scuola una pervasiva e concettualmente riduttiva interconnessione fra le moderne tecnologie comunicative ed i processi culturali, tocca ai docenti scegliere ed applicare le modalità di una gestione che aspiri a continuare ad essere, ad un tempo, massimamente formativa e tecnologicamente moderna²³.

La collocazione di fondo di queste tematiche nei percorsi formativi da realizzare con i ragazzi e le ragazze dovrebbe comunque sempre attingere per i docenti ad una rigorosa ed attiva visione di vita intellettuale, rivolta a capire e migliorare il mondo in cui si vive e di cui si discetta con i propri alunni²⁴.

5. Contributi ed interventi in atto

²⁰ D. Manca, G. Verona, *Da studente a docente. La gen AI in cattedra (con Socrate) ad Harvard. L’aula aumentata*, in “Corriere della Sera”, “Insero Innovazione”, 25.11.2024, pp. 1,3.

²¹ M. Ghezzi, *Studenti attivi contro le bufale: il pensiero critico nasce in classe*, in “Corriere della Sera”, 18.03.2025, p. 29.

²² N. S. Baron, *Come leggere. Carta, schermo o audio?* Milano, Raffaello Cortina, 2022; F. Spampinato, *Atlante della tecnologia invisibile*, Milano, Gerini ed Associati, 2024.

²³ In quest’ambito, cfr. A. Luppi, *L’ibridazione docente: tradizione, innovazione, futuro* in Ricerche Pedagogiche, Luglio-Dicembre 2021, n. 220-221, A. Luppi, *Intelligenza Artificiale ed Educazione: etica, cultura, documenti*, in SPES n.15, Luglio-Dicembre 2021, pp. 107-114; A. Luppi, *Docenti e PNNR: tecnologie e dimensioni educative*, in Ricerche Pedagogiche, Luglio-Dicembre 2022, n. 224-225, pp. 41-58; A. Luppi, *Scuola, tecnologie e dinamiche educative*, in Ricerche Pedagogiche, Luglio-Dicembre 2024, n. 232-233, pp. 31-48.

²⁴ In quest’ambito, per alcune riflessioni sulle caratteristiche di una produttiva intellettualità contemporanea, cfr. C. Augias, *La vita s’impara*, Torino, Einaudi, 2024; H. A. Giroux, *Pedagogia della resistenza*, Roma, Anicia, 2024; D. Bidussi, *Pensare stanca: passato, presente e futuro dell’intellettuale*, Milano, Feltrinelli, 2024.

In quest'ambito, per le sue caratteristiche di profilazione di una professionalità docente, vista ad alta interconnessione con le tecnologie attuali, ci sembra quindi importante presentare un documento di valore *nazionale ed europeo*, che riesce peraltro ad articolare nel dettaglio le caratteristiche che dovrebbero possedere i docenti nella scuola d'oggi, in questa agitata e mobile contemporaneità, così incentrata nella complessità sociale ed in presenza di una arretrante e tecnologica pressione trasformativa delle modalità di creazione, apprendimento ed esternazione culturale.

Il documento ora presentato, riportato sua forma primigenia, già dotato di indubbia organicità e completezza e denominato *DigCompEdu*, riguarda una iniziativa in continuo sviluppo da alcuni anni su iniziativa della Commissione Europea ed intende proporsi quale “modello concettuale” per i diversi attori del sistema educativo per creare un “linguaggio comune e coerente” e scambiare “buone pratiche” fra gli attori del sistema educativo. Infine ci si propone di dare agli stati europei utili “quadri di riferimento in questo settore”. Assai significative appaiono le sei macro aree di riferimento individuate per scuole e docenti: “Coinvolgimento e valorizzazione professionale”, “Risorse digitali”, “Pratiche di insegnamento ed apprendimento”, “Valutazione dell'apprendimento”, “Valorizzazione delle potenzialità degli strumenti”, “Favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti”²⁵.

Questo documento (reso disponibile anche in una traduzione italiana) si compone di tre sezioni: una prima “Introduzione generale” di guida alla sua consultazione, una seconda parte definita “DigCompEdu in breve” ed infine una parte procedurale molto dettagliata, “DigCompEdu in dettaglio”²⁶. La documentazione risulta oggetto di un continuo lavoro di perfezionamento, che viene riportato in successive versioni, a cui rinviamo, ma già nella forma primigenia da noi utilizzata e

²⁵ DigCompEdu, *il Quadro Europeo per le Competenze Digitali dei Docenti*, in <https://www.ditals.com/digcompedu/> (ultima consultazione in data 10 febbraio 2025).

²⁶ Il documento è stato tradotto in italiano a cura dell'Istituto per le Tecnologie Didattiche del Centro Nazionale delle Ricerche, cfr. https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf (ultima consultazione in data 10 febbraio 2025).

riprodotta presenta significativi indirizzi di lavoro culturale e professionale²⁷.

Di questo importante documento, in questa sede, considerando acquisiti i riferimenti generali presenti nell'*Introduzione* ed afferenti all'insieme delle generali tematiche già ricordate nelle pagine precedenti, viene integralmente riportata la parte centrale: *DigCompEdu in breve*, intesa a fare riflettere e maturare dal punto di vista educativo e professionale gli aspetti generali di un necessario, corretto ed educativamente produttivo percorso di una moderna e colta maturazione, in chiave di ibridazione tecnologica, del docente nelle scuole contemporanee. Si rinvia invece ad una diretta lettura degli interessati la terza parte denominata: *DigCompEdu in dettaglio*, rivolta con dovizia di indicazioni e suggestioni al diretto e personale coinvolgimento del personale docente.

Questa terza parte risulta comunque anch'essa di notevole importanza nella misura in cui intende orientare gli insegnanti stessi ad una continua autoanalisi d'impegno e di personali competenze. Essa indica (con una certa fantasia) anche particolari e dettagliati riferimenti ad una progressiva consapevolezza professionale degli stessi docenti, individuabile nella possibile (e quasi affettuosa) autolettura di Insegnante Novizio, Esploratore, Sperimentatore, Esperto, Leader ed infine Pioniere. In sostanza, in un contesto di autocoscienza professionale ed attraverso specifici descrittori, gli stessi docenti, riflettendo sulle loro personali attività educative, potrebbero quindi tanto individuare le caratteristiche del loro reale agire professionale quanto indirizzarsi verso un loro efficace miglioramento, anche sotto forma di continui e validi contributi esterni.

Opportuno allora rilevare come questo lavoro scientifico e professionale attorno alle tematiche indicate ed al loro esercitarsi nella scuola comunque proceda incessante. Infatti, nel suo estendersi verso una pluralità di ambiti (con nuovi esempi di conoscenze, abilità ed attitudini) la documentazione DigCompEdu ha ormai raggiunto la versione 2.2., anch'essa disponibile sul Web²⁸. Opportuno anche considerare che le

²⁷ Il lavoro di progressivo approfondimento nei vari ambiti in cui si strutturano le attività scolastiche può essere seguito sul Web: *Competenze digitali: come partecipare alla nuova fase di sviluppo del DigComp*, in <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/competenze-digitali/competenze-digitali-come-partecipare-alla-nuova-fase-di-sviluppo-del-digcomp/> (ultima consultazione in data 20 marzo 2025)

²⁸ Cfr. https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-05/digcomp_2.2_italiano.pdf (ultima consultazione in data 10 febbraio 2025).

problematiche della digitalizzazione vengono pure richiamate nelle “*Linee guida per la Didattica Digitale Integrata*” del MIM²⁹. A ciò si possono poi aggiungere anche i riferimenti presenti in “*Scuola Futura*”, una piattaforma utilizzabile per la formazione del personale scolastico³⁰.

In conclusione, si può certamente considerare che gli aspetti valoriali, tecnologici e culturali esaminati possono certamente e validamente contribuire a comporre un agire professionale docente, ampiamente immersivo, approfondito e critico, anche nei contesti tecnologico-comunicativi attuali. Resta necessario comunque sempre ispirarsi nelle attività di docenza non solo alle nuove competenze professionali ed a un costante spirito di ricerca ma anche a tutte le capacità comunicative della persona: “dall’immagine al gesto, dal tratto estetico al sorriso, alla gentilezza, alla progettualità entusiasta, agli stati d’animo incerti o tenaci, sempre in un clima di collaborazione, cooperazione, reciproco aiuto”³¹.

Il documento: sezione DigCompEdu in breve³².

01- Coinvolgimento e formazione professionale

Le competenze digitali del docente e del formatore riguardano la capacità di utilizzare le tecnologie digitali non solo per migliorare le pratiche di insegnamento, ma anche per svolgere altre funzioni fondamentali: per l’interagire a livello professionale con i colleghi, gli studenti, i genitori e altre parti interessate; per la propria crescita professionale; e per contribuire al miglioramento sia dell’organizzazione in cui si opera,

²⁹ Cfr. <https://www.mim.gov.it/documents/> (ultima consultazione in data 10 febbraio 2025).

³⁰ Cfr. <https://www.ditals.com/scuola-futura/> (ultima consultazione in data 10 febbraio 2025).

³¹ A. Alberti, *Quale scuola nel futuro*, Roma, Anicia, 2021, p. 46.

³² La documentazione ora riprodotta riguarda il *DigCompEdu iniziale*, concentrato e motivante nell’ambito delle proposizioni formative, poi sviluppate in molteplici campi nelle successive versioni di questa esperienza. La più recente versione al momento disponibile risulta essere la già ricordata *DigCompEdu 2.2*, a cui si rinvia per ulteriori approfondimenti.

sia del settore professionale dei docenti/formatori in generale. L'area 1 del quadro DigCompEdu si focalizza su questi aspetti.

Comunicazione organizzativa. Usare le tecnologie digitali per ottimizzare la comunicazione con gli studenti, le famiglie e con altri attori dell'organizzazione educativa in cui si opera. Contribuire, in modo collaborativo, allo sviluppo e al miglioramento delle strategie di comunicazione a tutti i livelli dell'organizzazione.

Collaborazione professionale. Usare le tecnologie digitali per collaborare con i propri pari (ad es. docenti, formatori), per condividere e scambiare conoscenze ed esperienze, e per contribuire collaborativamente all'innovazione delle pratiche didattiche.

Pratiche riflessive. Riflettere sulle pratiche digitali (sia individuali, che della comunità educativa), valutandole in modo critico e contribuendo attivamente al loro sviluppo, anche in collaborazione con i propri pari.

Crescita professionale. Utilizzare gli strumenti e le risorse digitali a supporto della propria crescita professionale (ad es. partecipazione ad attività di formazione che fanno uso degli strumenti tecnologici, ecc.).

02-Risorse digitali

I docenti e formatori hanno a disposizione una vasta gamma di risorse educative digitali che possono fornire un supporto utile ed efficace in ambito didattico. Pertanto, una delle competenze chiave che ogni docente/formatore deve sviluppare è quella di saper identificare le risorse digitali che meglio si adattano agli obiettivi di apprendimento che ha definito, ai bisogni specifici degli studenti con cui opera e al proprio stile di insegnamento. Inoltre, il docente/formatore deve essere in grado di gestire e organizzare una molteplicità di materiali, nonché di modificare, integrare e creare le proprie risorse digitali a supporto dell'insegnamento/apprendimento. Allo stesso tempo, deve saper gestire e utilizzare in modo responsabile tali risorse. Questo implica il rispetto delle norme sui diritti d'autore che regolano l'utilizzo, la modifica e la condivisione delle risorse digitali. In fine, un docente/formatore deve saper proteggere i contenuti e i dati ritenuti sensibili, come, ad esempio, le verifiche digitali e i voti degli studenti.

Selezionare le risorse digitali. Individuare, valutare e selezionare le risorse digitali utili per la didattica, tenendo in giusta considerazione - anche nella fase di progettazione didattica - gli obiettivi specifici di

apprendimento, il contesto d'uso, l'approccio pedagogico e i bisogni degli studenti che ne fruiranno.

Creare e modificare le risorse digitali. Modificare e rielaborare le risorse digitali selezionate laddove espressamente consentito (ad es. con licenza d'uso aperta). Creare - autonomamente o in collaborazione con altri colleghi – delle nuove risorse digitali per la didattica. Nella creazione delle risorse educative, considerare la progettazione del percorso didattico in cui queste verranno fruite, tenendo in considerazione gli obiettivi specifici di apprendimento, il contesto d'uso, l'approccio pedagogico e l'insieme degli studenti a cui sono destinate.

Gestire, proteggere e condividere le risorse digitali. Organizzare e gestire i contenuti digitali in modo da renderli disponibili non solo agli studenti, ma anche ad altri soggetti, quali docenti, genitori, formatori, tutor. Proteggere i contenuti digitali sensibili in modo efficace. Rispettare e applicare correttamente le regole sulla privacy e sui diritti d'autore. Capire come creare delle risorse educative di tipo aperto e applicare le opportune licenze, nonché attribuire correttamente i dati necessari, e.g. l'autore, la licenza d'uso.

03-Le pratiche di insegnamento e apprendimento

Le tecnologie digitali possono aiutare ad arricchire e potenziare le strategie didattiche in tanti modi diversi. Tuttavia, qualunque sia l'approccio pedagogico adottato, la competenza digitale chiave del docente/formatore risiede nel saper integrare e usare efficacemente le tecnologie digitali in ogni fase delle attività di insegnamento e apprendimento, considerando i diversi contesti d'uso. La competenza chiave di questa area (e forse dell'intero Quadro DigCompEdu) è pertanto la competenza 3.1: *Pratiche di insegnamento*. Questa competenza riguarda la progettazione, pianificazione e l'utilizzo concreto delle tecnologie digitali nelle diverse fasi del processo di insegnamento e apprendimento. Le altre tre competenze incluse in questa area (3.2 *Guida e supporto agli studenti*; 3.3 *Apprendimento collaborativo*; 3.4 *Apprendimento autoregolato*) sono complementari a questa prima competenza in quanto sottolineano come il vero potenziale delle tecnologie digitali risieda nella possibilità di spostare l'attenzione dai processi guidati dal docente/formatore ai processi centrati sullo studente. Pertanto, il ruolo fondamentale del docente/formatore con competenze digitali avanzate è quello di essere un mentore e una guida per gli studenti, aiutandoli ad

acquisire una maggiore centralità e capacità di autoregolazione nel proprio percorso di apprendimento. In quest'ottica, il docente/formatore deve essere in grado di progettare nuovi modi (basati sulle tecnologie digitali) per offrire assistenza e supporto (a livello individuale e collettivo) agli studenti (3.2), nonché avviare, facilitare e monitorare le attività di apprendimento collaborativo (3.3) ed autoregolato (3.4).

Pratiche di insegnamento. Progettare ed integrare l'uso di strumenti e risorse digitali nei processi di insegnamento, al fine di rendere più efficace l'intervento educativo. Gestire e orchestrare gli interventi didattici digitali in modo appropriato. Sperimentare e sviluppare nuove pratiche educative e approcci pedagogici.

Guida e supporto agli studenti. Usare gli strumenti e i servizi digitali per migliorare le interazioni del docente/formatore con gli studenti, individualmente e collettivamente, sia all'interno che all'esterno del contesto formale di apprendimento. Usare le tecnologie digitali per guidare gli studenti e offrire loro un supporto tempestivo e personalizzato. Sperimentare e sviluppare nuove forme e modalità per offrire tale supporto e consulenza.

Apprendimento collaborativo. Usare le tecnologie digitali per favorire e ottimizzare la collaborazione fra gli studenti. Rendere gli studenti capaci di utilizzare le tecnologie digitali sia per realizzare consegne collaborative, sia per migliorare la loro comunicazione, collaborazione e creazione condivisa di conoscenza.

Apprendimento autoregolato. Usare le tecnologie digitali per sostenere i processi di apprendimento autoregolato, ossia rendere gli studenti in grado di pianificare, monitorare e riflettere sul proprio apprendimento, di dare evidenza dei propri progressi, di condividere spunti e riflessioni e di proporre soluzioni creative.

04- Valutazione dell'apprendimento

In ambito educativo la valutazione può rappresentare un elemento capace di facilitare o di ostacolare l'innovazione. Quando si cerca di integrare le tecnologie digitali nella didattica, bisogna considerare in che modo tale integrazione possa ottimizzare le strategie di valutazione esistenti. Allo stesso tempo, bisogna anche considerare in che modo le tecnologie digitali possono essere utilizzate per creare o favorire approcci di valutazione innovativi. Il docente/formatore con competenze digitali avanzate deve essere in grado di utilizzare le tecnologie digitali

anche nell'ambito della valutazione, tenendo in giusta considerazione questi aspetti fondamentali. Inoltre, l'uso delle tecnologie digitali nell'educazione (per fini di valutazione, apprendimento, di organizzazione e altro) apre la porta ad una vasta gamma di dati diversi relativi alle attività e alle modalità di apprendimento di ogni studente. Saper analizzare e interpretare questi dati, per poi utilizzarli nella fase decisionale, sta diventando sempre più importante in ambito educativo, insieme all'analisi di dati (digitali e non) relativi all'attività degli studenti e ai risultati raggiunti. Allo stesso tempo, le tecnologie digitali possono essere utili al docente /formatore per monitorare i progressi degli studenti, per offrire un riscontro tempestivo agli studenti e per valutare e adattare le strategie didattiche utilizzate.

Strategie di valutazione. Usare le tecnologie digitali per la valutazione sia formativa che sommativa. Diversificare e ottimizzare le modalità e gli approcci adottati per la valutazione.

Analisi dei dati del processo di apprendimento. Generare, selezionare, analizzare e interpretare i dati digitali relativi all'attività degli studenti e ai risultati progressivamente raggiunti. Utilizzare tali dati per comprendere meglio e ottimizzare i processi di insegnamento e apprendimento.

Riscontro sull'apprendimento e pianificazione didattica. Usare le tecnologie digitali per fornire agli studenti un riscontro tempestivo e personalizzato. Utilizzare i dati generati dall'uso delle tecnologie digitali per adattare le proprie strategie didattiche e per fornire un supporto mirato. Garantire che i dati generati dall'uso delle tecnologie digitali siano compressibili sia agli studenti che ai genitori, e che possano essere utilizzati per prendere decisioni strategiche.

05- Valorizzazione delle capacità degli studenti

Uno dei punti di forza delle tecnologie digitali nell'educazione è il loro potenziale nel favorire strategie didattiche centrate su chi apprende, amplificando le opportunità degli studenti di appropriarsi del proprio percorso di apprendimento e di esserne protagonisti attivi. Le tecnologie digitali possono quindi essere utilizzate per coinvolgere e motivare gli studenti, ad esempio nell'approfondire uno specifico argomento di studio, nello sperimentare diverse possibilità o soluzioni, nell'esplorare e comprendere le inter-conessioni, nel proporre soluzioni creative o nel realizzare un artefatto e rifletterci. Le tecnologie digitali possono

inoltre contribuire a sostenere la differenziazione nelle classi, favorendo una didattica personalizzata, che propone al singolo studente attività adatte al proprio livello di competenza ai propri interessi ed esigenze d'apprendimento. Tuttavia, il docente/formatore deve prestare attenzione a non incrementare le disuguaglianze (ad esempio nell'accesso alle tecnologie digitali o alle relative competenze digitali) e a garantire l'accessibilità a tutti gli studenti, compresi quelli con bisogni educativi speciali.

Accessibilità ed inclusione. Assicurare che le risorse e le attività di apprendimento proposte siano accessibili a tutti gli studenti, inclusi quelli con bisogni educativi speciali. Considerare aspettative, abilità, abitudini e preconetti di ogni studente rispetto al (mondo) digitale e rispondere in modo appropriato, anche in funzione di eventuali vincoli contestuali, fisici o cognitivi che possano condizionare l'uso delle tecnologie digitali da parte dello studente stesso.

Differenziazione e personalizzazione. Utilizzare le tecnologie digitali per rispondere ai diversi bisogni educativi dei singoli studenti, permettendo a ciascuno di procedere al proprio ritmo e a diversi livelli, definendo percorsi e obiettivi didattici individuali.

Partecipazione attiva. Utilizzare le tecnologie digitali per far sì che gli studenti affrontino in modo propositivo e creativo un argomento di studio. Abbinare l'utilizzo delle tecnologie digitali a strategie didattiche in grado di favorire l'attivazione delle abilità trasversali e del pensiero critico, nonché la libera espressione della creatività. Ampliare il percorso di apprendimento, integrando nuove attività da svolgere in contesti reali, in cui lo studente sia coinvolto in attività pratiche, in percorsi di ricerca scientifica, o nella risoluzione di problemi complessi o che si basino sull'uso di strategie in grado di promuovere un maggior coinvolgimento attivo di chi apprende argomenti complessi.

06- Favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti

Fra le varie competenze trasversali che il docente/formatore è chiamato a promuovere negli studenti, figurano anche le competenze digitali.

Mentre lo sviluppo di altre competenze trasversali degli studenti è solo in parte legato alle competenze digitali del docente/formatore (e dipende dall'uso che il docente fa delle tecnologie digitali per raggiungere tali obiettivi), la capacità del docente/formatore di promuovere le

competenze digitali degli studenti è fortemente interconnessa alle proprie competenze digitali. Pertanto, in considerazione di tale interdipendenza, lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti merita una sezione a sé nel quadro DigCompEdu.

Dal momento che le competenze digitali degli studenti sono descritte in dettaglio nel Quadro Europeo delle Competenze Digitali per i Cittadini (DigComp), l'articolazione di questa area di competenza nel quadro DigCompEdu segue una logica analoga.

Infatti, in entrambi questi quadri, le competenze di questa area vengono organizzate e descritte nello stesso modo, facendo riferimento alle stesse cinque categorie. Tuttavia, all'interno del DigCompEdu, i titoli di queste cinque categorie sono stati modificati in funzione della specifica dimensione pedagogica di questo quadro.

Alfabetizzazione all'informazione e ai media. Proporre attività di apprendimento, consegne e valutazioni che richiedano allo studente di articolare i propri bisogni informativi; di individuare e reperire informazioni e risorse all'interno di ambienti digitali; di organizzare, elaborare, analizzare e interpretare le informazioni; e di confrontare e valutare in modo critico la credibilità e l'attendibilità delle informazioni e delle loro fonti.

Comunicazione e collaborazione digitale. Proporre attività, consegne e valutazioni che richiedano allo studente l'uso efficace e responsabile delle tecnologie digitali per la comunicazione, la collaborazione, la partecipazione civica (cittadinanza attiva).

Creazione di contenuti digitali. Proporre attività, consegne e valutazioni che richiedano allo studente di esprimersi mediante i mezzi digitali e di creare e modificare contenuti digitali in formati diversi. Insegnare allo studente i principi riguardanti i diritti d'autore e le licenze d'uso dei contenuti digitali, come citare le fonti e l'attribuzione delle licenze.

Uso responsabile del digitale. Adottare misure per garantire il benessere fisico, psicologico e sociale degli studenti durante l'utilizzo delle tecnologie digitali. Rendere gli studenti responsabili e autonomi nell'utilizzo delle tecnologie digitali, anche nell'ottica di aiutarli ad affrontare autonomamente gli eventuali rischi

Risoluzione di problemi. Proporre attività, consegne e valutazioni che richiedano allo studente di identificare e risolvere problemi tecnici o di agire in modo creativo nell'applicare le proprie conoscenze tecnologiche pregresse a nuove situazioni.

07- Prospetto riassuntivo: Il prospetto presentato in questa sezione ripropone in forma grafica riassuntiva tabellare quanto già riportato nelle precedenti pagine e di conseguenza in questa sede non viene di nuovo replicato³³.

³³ DigCompEdu iniziale, p. 13.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVIII, n. 24, gennaio– giugno 2025, pp. 91-102

Notizie, recensioni e segnalazioni

G. Genovesi, *Pier Paolo Pasolini l'intellettuale e l'educatore*, Roma, Anicia, 2025, pp. 128, €19,00

Pasolini, esordisce Giovanni Genovesi nel suo ultimo lavoro, è poeta, narratore, regista e artista, ma in ogni sua opera lascia il segno dell'educatore. Fu tale in qualità di insegnante fino alla metà degli anni Cinquanta; iniziò la sua breve carriera, svolta con grande passione, nel 1947 nella scuola media di Valvasone, presso Casarsa.

Due anni dopo, nel settembre del 1949, in seguito ad un episodio legato alla sua omosessualità, viene denunciato per corruzione di minori e atti osceni in luogo pubblico. Perde la cattedra e viene espulso dal Pci, a cui aveva aderito probabilmente nel 1947, per “indegnità morale e politica”.

Uscì assolto dal processo ma fu il primo dei trentatré che fu costretto a subire nel corso della sua esistenza per la tenace critica al Palazzo e al conformismo morale.

Ritornò ad insegnare in una scuola parificata di Ciampino nel 1951 dopo il trasferimento, insieme alla madre, nella capitale. Qualche anno dopo lasciò la scuola, individuando in tale istituzione uno degli apparati predisposti all'imborghesimento dei ceti subalterni, di quel popolo delle periferie, di quel sottoproletariato giovanile che aveva scoperto nella borgata di Ponte Mammolo, dove aveva vissuto nei primi anni romani.

L'attività di insegnante, come sottolinea Genovesi, ha influito profondamente sulla maturazione e sull'affinamento della filosofia pasoliniana. Ha consentito all'intellettuale di osservare il dilagare del consumismo tra i giovani che accoglievano con entusiasmo il “dono maledetto della borghesia”, l'omologazione dell'insieme delle relazioni sociali alla logica dell'utile, quale necessario presupposto al consumismo (pp. 53-54).

Nei testi giovanili Pasolini, osserva Genovesi, “delinea un'idea di scuola di straordinaria modernità e attualità”, un “vero e proprio ‘manifesto’ per una scuola ... innovativa” e incentrata in primo luogo sul “rispetto” degli alunni; rispetto “dal latino *respicere*, cioè guardare con attenzione per meglio capire” (pp. 67-69).

Pertanto il processo di apprendimento e di insegnamento a cui aspirava Pasolini non poteva che far leva sulla “curiosità dell'allievo”, sull'indagine. Particolare attenzione riservava all'educazione linguistica.

stica, allo studio della parola e al significato che veicola, da cogliere in relazione al contesto letterario e storico (pp.71-73).

Ma la scuola ipotizzata da Pasolini, descritta da Genovesi attraverso un attento esame delle opere dello scrittore, è enormemente lontana dall'istituzione educativa realizzata che al pari della televisione è diventata uno strumento di educazione alla corsa all'arricchimento e al consumo. La scuola che si sta affermando viene pertanto collocata, nella narrazione pasoliniana, tra gli elementi costitutivi il passaggio alla società consumistica, con tutto ciò che comporta in termini di mutamento culturale e comportamentale.

Sebbene la scuola, in ragione della particolare funzione che assume in tale processo, risulti irrimediabile, Pasolini non perde la sua "verve educativa" (p. 78), "il suo insegnamento continua, anzi – sottolinea Genovesi – si fa più intenso". Articoli e interventi, pubblicati su quotidiani e riviste e riproposti in *Lettere luterane*, "restituiscono ... una figura pedagogica animata da impulsi etico-politici".

Particolare rilievo, dal punto di vista educativo e culturale, assume *Gennariello*, una figura inventata di liceale napoletano con cui Pasolini stabilisce un dialogo, "per ammaestrarlo sulle ragioni che ... spiegano" la "mutazione antropologica" in corso. A cui la scuola stava contribuendo attraverso "l'iniziazione alla qualità di vita piccolo-borghese, un'attività diseducativa che è fonte principale della perfida 'pedagogia di massa'" (pp. 78-79).

Bisognava sollecitare l'acquisizione della consapevolezza di quelle trasformazioni molecolari che stavano mutando l'individuo in una macchina desiderante, motivo per il quale era necessaria la conoscenza del potere e delle sue mutevoli forme (pp. 39-40). Così come lo scrittore democratico doveva denunciare le trame eversive di forze oscure, manovrate da apparati di Stato collusi con pezzi della maggioranza di governo, con settori presenti in particolare nella Dc che ormai si identificava, avendolo occupato, con uno Stato che non aveva spezzato i vecchi legami con il fascismo.

Pasolini, scrive Genovesi, avverte il " 'peso del potere' fin dai tempi dell' 'Officina'", un "foglio di accesa provocazione culturale e sociale ..., tenuto d'occhio dalla censura". Da quelle pagine iniziò la sua intensa attività di denuncia dei misfatti del regime democristiano, successivamente, come dicevamo, delle trame eversive manovrate da apparati di Stato spesso in stretto rapporto con il partito-stato democristiano. Guadagnandosi così "il ruolo di sorvegliato speciale" fino a quando fu

fatto tacere.

Quella di Pasolini fu una vita spesa coerentemente con una idea di “intellettuale libero e impegnato nella ricerca della verità dei fatti”, per farne “oggetto di insegnamento e non di indottrinamento”.

Pasolini scavava nella realtà di cui coglieva le mistificazioni e gli inganni, un ordito ideologico trasmesso attraverso un uso accurato del linguaggio. Abilità, quest’ultima, che era necessario padroneggiare per sperare nella realizzazione di una diffusa riflessione critica sulle finalità delle istituzioni educative e degli strumenti di comunicazione di massa, sul loro intento omologante, sul loro essere veicolo di colonizzazione dei pensieri e dei desideri (pp. 46-47).

Se il fascismo era riuscito ad intaccare solo lo strato superficiale della coscienza, non era entrato nella vita privata, nei pensieri e nelle fantasie, il consumismo monopolizza pensieri e desideri, ingabbia gli individui in uno schema di regole e di comportamenti di cui non hanno alcuna coscienza.

L’opera di smascheramento intrapresa da Pasolini coglie uno degli aspetti centrali del neocapitalismo; ciò nonostante, non trovò adeguata attenzione tra le file di quella parte politica a cui si sentiva particolarmente vicino ma che era stata nutrita culturalmente da una visione progressiva della storia.

La “maggioranza degli intellettuali laici e democratici italiani – scrive a Gennariello – si sentono ... ‘dentro’ la storia”, credono “che *comunque*, si vada avanti”, mentre “spesso sia l’individuo che la società regrediscono o peggiorano”. Oggi avanza un potente e incessante movimento di omologazione che tende a far venire meno l’alterità del popolo e della classe operaia, la ricerca di “un futuro diverso”.

“ ‘Qui’ ”, nella periferia mutata in palazzoni popolari, “ ‘non c’è più spirito popolare’. Contadini e operai sono ‘altrove’, anche se materialmente abitano ancora qui” (P.P. Pasolini, *Gennariello*, in Id., *Lettere luterane*, Torino, Einaudi, 1976, pp. 45-46).

Nell’attribuire all’intellettuale la funzione di coscienza critica della società, Pasolini assumeva ad interlocutore politico ... il PCI, anche per l’opera di pedagogia democratica svolta dall’organizzazione comunista presso le masse popolari.

Il rapporto intensificava ... nella misura in cui veniva meno nel partito una visione progressiva della storia e cresceva l’impegno dei comunisti a ricercare una strategia e una cultura politica all’altezza delle contraddizioni della contemporaneità. Ciò si realizzò, nei contenuti più

vicini a Pasolini ormai non più in vita, con le parole d'ordine meno attrattive di Enrico Berlinguer, meno attrattive per lo stesso PCI come i fatti successivi alla sua morte dimostrarono.

Nel discorso pronunciato nel gennaio 1977, al convegno degli intellettuali, Berlinguer indicava nell'“austerità” non “un mero strumento di politica economica a cui si debba ricorrere per superare una difficoltà ... congiunturale, per consentire la ripresa e il ripristino dei vecchi meccanismi economici e sociali”. Bensì una strategia obbligata e duratura per rinnovare la società italiana, per trasformare un sistema profondamente iniquo e ormai in crisi, in cui dominavano lo spreco, l'individualismo più sfrenato, il consumismo più dissennato a spese di quella gran parte dell'umanità ormai in movimento (Cfr. E. Berlinguer, *L'austerità giusta*, a cura di G. Marcon, Milano, Jaca Book, 2014, p.43).

Sono tutti motivi contenuti nella critica al neocapitalismo pronunciata da Pasolini, ma che nel discorso berlingueriano, scevro di ogni nostalgia, si collocano nel tentativo di delineare un orizzonte politico, sociale e morale nuovo, di riattivare la dialettica della storia in opposizione al prospettarsi di un declino non semplicemente economico ma di civiltà.

Era il piano che avrebbe permesso l'incontro e il confronto, auspicato e richiesto da Pasolini, tra cultura e politica ai fini di una concreta opera di pedagogia democratica. Ma il poeta de *Le Ceneri di Gramsci* non c'era più e Berlinguer sul tema dell'austerità, come su quello della questione morale, non fu capito dal suo stesso partito. Tali temi vennero assoggettati a letture riduttive e a semplificazioni mistificanti. D'altronde la loro assunzione politica avrebbe richiesto la ricerca di un sistema di rapporti sociali e produttivi assolutamente inedito, non affetto dall'individualismo e da quell'edonismo consumistico che Pasolini pone a fondamento del “cataclisma antropologico”. (**Vincenzo Orsomarso**)

H. A. Giroux, *Pedagogia della Resistenza. Contro la fabbrica dell'ignoranza*, tr. it. di T. Savoia, prefazioni di Elena Madrussan e Cristiano Casalini, postfazione di Brad Evans, Roma, Anicia, 2024, pp. 268, €24,00

Questo saggio di Henry Armand Giroux si colloca in una lista ormai cospicua di saggi dedicati a riflettere sulle condizioni in cui versano al presente la scuola e più in generale la cultura in parallelo al progressivo

deteriorarsi dello stile di vita e delle istituzioni democratiche che, dopo la fine della seconda guerra mondiale, sembravano conquiste assai solide almeno in Occidente.

Nel 2023 la casa editrice Anicia aveva già pubblicato, dello stesso autore il saggio *Pedagogia critica*. Ed in effetti il lavoro che qui prendo in esame va collocato nel contesto interno a quell'orientamento intorno all'educazione, definito appunto Pedagogia critica di cui Giroux è riconosciuto, negli USA, come un caposcuola.

Henry Armand Giroux, oggi poco più che ottantenne, è uno studioso culturalmente di frontiera e un militante o, come si usava dire un tempo, un intellettuale *engagé*. Sebbene la sua formazione si sia svolta nell'ambito degli studi sociali, fin dai tardi anni Settanta del secolo scorso, egli ha rivolto un particolare interesse all'educazione ed ha cominciato ad elaborare una teoria critica della cultura. Di qui la qualità di frontiera delle sue ricerche, in cui confluiscono, accanto all'interesse ed all'impegno politico, elementi filosofici, aspetti sociologici e temi squisitamente educativi. Ne consegue anche e per così dire necessariamente un orientamento di fondo eclettico giacché, sia per la sua formazione sia per le tematiche scelte per le sue ricerche accademiche, vi si incrociano suggestioni teoriche di autori disparati e di disparate prospettive politiche, comunque sempre collocabili in un ambito progressista e addirittura radicale e con venature socialiste.

L'aspetto che riesce a dare unità a questo sfondo teorico eclettico è l'interesse che tutti i maestri (ideali o reali) di Giroux hanno manifestato per la libera crescita dei soggetti, per uno stile di vita democratico, addirittura, come ho anticipato, con simpatie evidenti per il socialismo. E questo interesse essi hanno trasmesso a Giroux, che se ne fa testimone e insieme attivo difensore. I nomi sono tanti: Marx e scuola di Francoforte (con Adorno e Marcuse) si mescolano a Dewey, difensore non solo della democrazia ma anche di una sorta di liberalsocialismo, a Foucault, che indaga i meccanismi del Potere nelle istituzioni ma pure nelle relazioni interpersonali, fino a Freire ed alla sua difesa degli oppressi.

Da queste suggestioni Giroux è giunto, come ho detto, a quella che egli stesso chiama "Critical Pedagogy" e che forse potremmo indicare meglio o come "Teoria critica dell'educazione" o come "Teoria di una educazione critica", che di fatto è incentrata, come documentano le sue opere, sui legami tra educazione e società, scuola e cultura, educazione e politica, opinione pubblica e vita civile. Tale impostazione mira a quello che oggi si usa chiamare *empowerment* dei soggetti in modo che

essi possano essere agenti di trasformazione delle condizioni sociali e che il processo ed il percorso educativo possa essere non solo culturalmente efficace, ma anche e forse soprattutto politicamente emancipativo rispetto a posizioni ideologiche raffrenanti ed antiliberali, se non addirittura antilibertarie. Del resto, anche in questo nuovo saggio Giroux non a caso ricorda al lettore che “la pedagogia critica rappresenta l’impalcatura essenziale dell’interazione sociale e le fondamenta dell’azione pubblica” (p. 36).

Questo lungo preambolo è utile per inquadrare e comprendere il saggio qui presentato, che non è solo uno dei tanti *cahiers de doléance* sulla condizione dell’educazione, della cultura e della scuola nel nostro travagliato presente, ma anche una esplicita lettura della situazione negli USA e, quindi, un attacco altrettanto esplicito a Trump ed al trumpismo, con quanto esso rappresenta ed implica sul piano sociale prima ancora che politico.

Perciò è chiaro a che cosa i cittadini sono chiamati a resistere e chiaro è anche lo strumento di questa resistenza: occorre che l’educazione si erga a baluardo contro la deriva trumpiana, che significa non solo rinascita di ideologie autoritarie, che si speravano morte con la condanna della Storia, ma anche ignoranza diffusa e controllo ideologico della cultura e dell’educazione a tutti i livelli, perché il disegno politico di Trump e dei suoi accoliti si regge appunto sulla colonizzazione del giudizio e sul disciplinamento di coscienza e conoscenze dell’uomo della strada. Quello che, in via di principio, dovrebbe essere un cittadino ed è invece solo un ingranaggio nella macchina del consenso. E soprattutto un elettore.

Il saggio è stato pubblicato per la prima volta negli Stati Uniti nel 2022, quando la pandemia ha contribuito a diffondere sempre di più la polemica contro gli intellettuali e gli esperti ed a rendere sempre più manipolabile l’opinione pubblica; né va dimenticato che al centro del discorso di Giroux non è il Trump apertamente fascista di cui stiamo facendo esperienza in questi mesi, ma il Trump del primo mandato: dunque i suoi toni di aperta condanna lasciano comprendere al lettore come egli avesse, già negli atteggiamenti meno espliciti, colto il potenziale autocratico del personaggio.

Sebbene le riflessioni di Giroux derivino da un’analisi attenta della vita statunitense, esse si attagliano a tutto l’occidente, che per decenni ha gravitato nell’orbita degli USA, sia per gli aspetti formali della vita democratica sia per la conformità a modelli e valori di vita.

Giroux difende la sua prospettiva in maniera appassionata, anche se talora con qualche tratto retorico e con espressioni sopra le righe, ma non è per questo meno efficace: egli infatti intende persuadere il lettore di essere in presenza di una deriva culturale, educativa, politica. In questa generalizzata e disperante situazione, la vera sconfitta è l'umanità, giacché gli individui sono ormai diventati oggetto di persecuzione, esclusione e rifiuto.

Si parte da una osservazione importante che, oltretutto, ben chiarisce i caratteri prima richiamati dello stile espositivo di Giroux: “La coscienza collettiva, che ha il potenziale di sostenere una resistenza collettiva e di creare ampie coalizioni che operino per il cambiamento sociale, è indebolita, sotto la pressione dello *spettacolo capitalistico*, con il suo *linguaggio osceno* al servizio della *violenza*, del *fanatismo* e del *nazionalismo bianco*” (p. 24; i corsivi sono miei).

La perdita della centralità dell'umano è, dunque, il *Leitmotiv* dell'intero saggio, ora esplicitamente ora implicitamente. Da qui, per Giroux, deriva il vero scacco all'educazione. L'attacco alla qualità umana dell'esistenza va avanti ormai da decenni al punto che la coscienza collettiva ha finito per diventare indifferente, convincendosi di vivere in un mondo senza alternative. Non a caso al capitolo I della prima parte del saggio Giroux pone all'inizio un esergo da Ernst Bloch: “La perdita più tragica non è la perdita della sicurezza; è la perdita della capacità di immaginare che le cose possano diverse”. E questo esergo forse meglio e prima degli altri che egli sceglie, peraltro sempre in maniera molto efficace, per gli altri capitoli (attingendo ad autori che gli sono cari come Bertold, Hannah Arendt e Theodor W. Adorno) permette di comprendere lo scopo dell'intero saggio: spronare uomini e donne a ritrovare la forza e la volontà di prendere in mano il proprio destino e di progettare il loro futuro sociale e politico. Infatti, implicita ma evidente in queste pagine è la tesi aristotelica dell'uomo quale animale politico tanto che anche la privata felicità dipenda sempre e soltanto da un'organizzazione civile e sociale che dell'uomo faccia la sua misura e non una mera ed insignificante appendice.

Il lavoro è articolato in tre parti distinte, ma tra loro collegate perché analizzano – dopo un'introduzione che fa da cornice all'intero discorso – le due principali crisi che gli USA stanno attraversando, a causa sia di un “capitalismo da gangster” sia dell'ideologia incarnata in Donald Trump, vale a dire la “crisi della democrazia e le profonde radici del terrore razziale” e la “crisi della pedagogia”. Chiude la ricostruzione

una terza parte propositiva, in cui si affrontano i mezzi per contrastare quanto sta succedendo: il titolo della parte è programmatico, “Dalla speranza alla resistenza nell’età delle pandemie”.

Le prime due parti danno largo spazio agli accadimenti degli anni recenti ed insistono sulle crescenti violenze, sul suprematismo bianco, sulla demonizzazione della diversità di qualunque tipo essa sia, sulla manipolazione dell’informazione con la diffusione di notizie false, sulla misoginia sempre più diffusa con l’aperto attacco ai diritti civili ed umani, sulla crisi delle istituzioni liberali e della democrazia, ormai apertamente in declino. Si tratta di un quadro che purtroppo anche la vecchia Europa conosce bene.

Ma soprattutto ci si concentra sulla crisi dell’educazione accompagnata dal trionfo di un’ignoranza utile ai nuovi fascisti. Al neoliberalismo ed al capitalismo sfrenato, che in qualche modo ed in pochi decenni hanno risuscitato rigurgiti reazionari, non serve il pensiero critico. Questo spiega perché in America – si pensi alle prime mosse di Trump nel suo secondo mandato – ed in molta parte di Europa, non ultima l’Italia, tutte le agenzie formative, a partire dalla scuola pubblica siano sotto attacco. E con loro i ricercatori e gli insegnanti. Da qui è derivata quella che Giroux definisce come una “pedagogia dell’apartheid”, ossia piena di spirito censorio e ispirata ai principi della pulizia razziale.

Che cosa opporre a questa apocalisse già in atto? Le proposte si possono ricondurre a quattro fondamentali:

1. risvegliare l’immaginazione per sviluppare progetti che preparino la strada ad una rinnovata democrazia ed al socialismo;
2. accettare una teoria critica dell’educazione, che consenta prima di tutto agli insegnanti di analizzare e comprendere i contesti in cui si muovono e lavorano, di affinare il linguaggio e di sviluppare negli alunni capacità interpretative e, quindi, volontà di trasformazione dell’esistente;
3. recupero di quello spirito utopico, che Giroux difende, richiamandosi al principio speranza del già citato Ernst Bloch;
4. adottare il modello educativo (teorico e pratico) di Paulo Freire: la crisi, in questa prospettiva, diventa una risorsa per la trasformazione sociale e per l’edificazione di un futuro migliore ed a misura umana.

In questo modo, Giroux, dopo le prime due parti del saggio in cui stila una sorta di manifesto contro il nuovo fascismo, nella parte conclusiva, elabora un manifesto in difesa dell’educazione: non basta dare

agli individui strumenti di conoscenza e conoscenze specifiche, ma bisogna soprattutto sollecitarli verso un'etica dell'equità e della giustizia, del rispetto e della solidarietà: perciò il mondo va sempre pensato in forme nuove e con l'occhio rivolto al futuro. Questa è *mission* dell'educazione: e se dall'idea di "pedagogia critica" di Giroux volgiamo lo sguardo al congegno concettuale dell'educazione, sentiamo di convenire con lui così come con lui conveniamo che il prerequisito di tutto sta nella resistenza contro chi questa *mission* vuole cancellare o neutralizzare. Infatti, come scrive Giroux proprio nella frase che chiude il saggio, "dobbiamo questa sfida a noi stessi, alle generazioni future e alla promessa di una democrazia socialista globale che è in attesa di poter emergere" (p. 224). **(Luciana Bellatalla)**

S. A. Scandurra, *L'istruzione agraria in Sicilia. Il ruolo delle regie scuole di agricoltura nel processo di sviluppo economico e sociale siciliano (1860-1914)*, Lecce, Pensa Multimedia, 2024, pp. 142, €20,00

Silvia Annamaria Scandurra sceglie molto appropriatamente come termini *a quo* e *ad quem* della sua ricerca due anni-chiave per la storia del nostro Paese: l'inizio della vita unitaria e l'anno dello scoppio della Grande guerra.

In questo cinquantennio (o poco più), l'Italia vive, infatti, vicende cruciali per la propria storia. E non penso tanto alle scelte di politica estera ed in particolare alla svolta colonialista, a far culmine con l'impresa di Libia nel 1911, quanto alla politica interna, chiamata a fronteggiare i gravi problemi, sociali, culturali ed economici che il Regno d'Italia aveva scoperto ben presto, dopo l'entusiasmo plebiscitario.

In questo contesto, due aspetti sono certamente centrali: da un lato, la questione meridionale per le condizioni di quelle regioni, dopo i decenni di cattivo governo borbonico e in ragione del tessuto socio-economico di quelle regioni ancora in larga misura legato ad un regime "gestionale" tardo-feudale; dall'altro, l'arretratezza economica di tutta l'Italia, in cui, a parte alcune zone (e tutte nel Nord) e con diverse configurazioni, l'agricoltura e la ruralità erano dominanti.

In questo contesto – insieme di spinta verso la modernizzazione e di valorizzazione di un patrimonio di tradizioni e usi consolidati – si pone l'esempio della Sicilia, terra fertile di prodotti preziosi e pregiati (dalla vite all'olivo, dagli agrumi alla frutta in generale) e "benedetta" dal clima, ma legata al sistema del latifondo e frenata anche da una diffusa

arretratezza tecnica degli strumenti di lavoro. Insomma, tanto il potenziale e scarsi i risultati in proporzione a tali potenziali di terra, di braccia e di clima.

Di qui derivano, in tutta Italia, ma in particolare nella nostra isola maggiore i tentativi del governo centrale di intervenire, prima ancora che sui rapporti economici redistribuendo la terra, sulle carenze di preparazione dei contadini, al fine di formare una nuova classe di lavoratori, con tecniche nuove, conoscenze scientifiche appropriate e strumenti all'avanguardia.

Queste vicende va a ricostruire Silvia Annamaria Scandurra, docente all'ateneo messinese, nel suo lavoro che si configura, nel contempo, come uno squarcio della storia socio-economica della Sicilia post-unitaria fino alla vigilia della prima guerra mondiale e uno schizzo storiografico dell'istruzione agraria nella sua regione.

Quanto accade in Sicilia, peraltro, è un tassello, certo importante ma condiviso con altre regioni italiane e con altri settori produttivi, della politica italiana che tenta, con le scuole professionali di modernizzare conoscenze e competenze dei lavoratori del Paese per modernizzare, al tempo stesso, l'economia e la produttività dell'intero Regno.

L'autrice lamenta come e quanto questo settore sia predisposto e giudicato come un percorso formativo di secondo livello, benché, come rileva più volte nel corso del lavoro, ad esso sia sotteso un progetto pedagogico o almeno formativo chiaro ed esso sia foriero, potenzialmente, di speranze e risultati.

Certamente, nel momento in cui si pensò di puntare anche su questo settore di formazione, ci furono le migliori intenzioni, benché, forse, meglio sarebbe stato affiancare alle scuole d'agricoltura misure strutturali per il miglioramento delle condizioni di vita dei contadini, per i loro diritti e per i rapporti tra classe padronale e lavoratori della terra, che in tutta Italia si distinguevano in varie categorie. Anzi, come ricorda la stessa Scandurra in categorie non solo diverse perché i contadini erano variamente legati alla terra (dai padroni, ai giornalieri, dai mezzadri ai fittavoli e via dicendo), ma anche per il ruolo che ad ogni categoria competeva (ortolani, giardinieri, guardaboschi, mandriani e così via). Purtroppo, si sa bene come le cose andarono, anche senza bisogno di scomodare il ricordo di Francesco Crispi. Si tratta del ricorrente difetto della politica italiana di affrontare i problemi dalla superficie e mai dalle questioni di fondo e strutturali e dell'abitudine a reprimere o a tacitare piuttosto che a valutare ed ascoltare.

Peraltro, il legislatore stesso distingue tra istruzione e formazione di più alto livello ed istruzione professionale, affidandola al Ministero dell'Industria, Agricoltura e Commercio, per mettere in luce come certo questo settore formativo sta a cuore al governo ma per motivi economici più che per istanze educative.

Quindi questo settore – anzi, meglio, quello professionale in genere – nasce con il marchio di una sottospecie di scuola. Bisogna, tuttavia, riconoscere che essa avrebbe potuto costituire subito dopo l'unità una buona occasione per migliorare la produttività, le tecniche agricole e fare da volano anche ad un assetto socialmente più equo, ancorché senza sovvertire l'ordine costituito, come premeva alla classe politica liberale. Tutti aspetti che, con il cambiamento della società, sono venuti meno, imponendo una revisione della formazione al lavoro, che la politica scolastica italiana non ha mai voluto affrontare, se non accettando e legittimando un doppio o triplo canale formativo che sul piano dell'educazione è veramente da deplorare.

L'autrice racconta in due parti, distinte, ma continue e contigue, le vicende che questi tentativi legislativi ebbero sia a livello nazionale sia e soprattutto a livello locale.

La prima parte tratta del ruolo dell'agricoltura nell'Italia post-unitarie e delle leggi che tentarono di dar corpo ad una nuova formazione dei contadini italiani; nella seconda parte si scende nei dettagli della realtà siciliana illustrando se, come e quanto la normativa nazionale incise su questa realtà. Di qui l'attenzione alle diverse scuole che la legge contemplava ovviamente con diverse finalità ed alunni con diversi interessi: il corso superiore delle scuole speciali; il corso inferiore delle scuole speciali e le scuole pratiche, in cui gli obiettivi erano chiaramente definiti per aggiornare la manodopera e formarla in maniera più adeguata ai tempi nuovi.

Ma ciò che più preme all'autrice è raccontare come le cose andarono in Sicilia, sia in generale sia per preparare alle colture più specifiche dell'isola, sia per l'apporto di privati, sia per la volontà delle istituzioni.

Come in tutta Italia, anche in Sicilia, nonostante il governo puntasse su questo settore formativo, le scuole agrarie furono poche: la Scandurra ne ricostruisce le vicende entrando nel merito delle scuole pratiche di Caltagirone, Marsala e Messina e soffermandosi sulla scuola speciale di viticoltura ed enologia di Catania, senza trascurare tuttavia istituzioni destinate a fanciulli corrigendi o a soggetti orfani ed indigenti che operano o prima o *a latere* delle scuole governative.

Ovviamente, come si evince da quanto ne scrivo, il lavoro è stato condotto su documenti archivio, che rendono le informazioni precise, dettagliate e puntuali, anche perché in larga misura, ossia con l'eccezione dell'apparato legislativo, non erano mai stati analizzati prima.

Il lavoro informativo si avvale, oltre che dei documenti, anche di utili tabelle che offrono preziosi dati sulla diffusione territoriale e la fortuna di questi istituti, la provenienza sociale degli alunni ed i contenuti curriculari di questi corsi e perfino sull'alimentazione che agli alunni, in quanto convittori, veniva offerta. Il tutto è completato da un'appendice bibliografica e documentaria : nella prima (pp.117-130) si rimanda, per un verso, ad una serie di contributi sulle condizioni del Meridione e la sua scuola, sulla politica scolastica italiana in generale e sull'istruzione agraria e, per l'altro, ai documenti originali consultati e pertinenti al tema del saggio; nella seconda (pp. 131-141) il lettore trova i testi di Regi decreti, rispettivamente del 5 luglio 1860, del 28 novembre 1861, n. 347 e del 6 giugno 1885, n. 3141, fondamentali per comprendere le vicende raccontate in queste pagine.

Da tutto deriva un quadro articolato e, insieme, oscillante, che alla stessa autrice appare, nella conclusione del suo lavoro (pp. 113-115). testimonianza di un fallimento: ciò che mancò, in questa azione governativa pure animata di buone intenzioni, fu un organico progetto educativo, capace di dare davvero una preparazione ai potenziali fruitori di queste scuole, dal figlio del proprietario terriero al più umile lavoratore. **(Luciana Bellatalla)**

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVIII, n. 24, gennaio– giugno 2025, pp. 103-110

Spigolature bibliografiche

1. Didattica e pedagogia speciale

Boccacci Daniel, *Stili dell'educazione digitale*, Milano, Unicopli, 2024, pp. 150, €15,00

Antonio Borgogni, Mabel Giraldo, *L'attività motoria inclusiva. Traiettorie didattiche e progettuali per la disabilità*, Roma, Studium, 2024, pp. 224, €23,00

Cristol Denis, *L'apprendimento nell'era dell'Intelligenza Artificiale. Rivoluzioni, sfide e opportunità*, Roma, Anicia, pp. 160, €20,00

Cross Wendy, Sharman Carole, Vennis Diane, *L'osservazione dei bambini dalla nascita ai 6 anni. Una guida pratica per studenti e operatori per l'infanzia*, tr. it. di Olivia Spinola, Roma, Anicia, 2025, pp. 236, €23,00

Demozzi Silvia, Ghigi Rossella, *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*, Milano, Mondadori, 2024, pp. XIV-218, €19,50

Filliozat Isabelle, *Comprendere ed educare i vostri figli*, tr. it. di Francesco Costa, Roma, Anicia, 2025, pp. 272, €24,00

Martinez-Maireles David, *La valutazione per il miglioramento e l'innovazione delle pratiche didattiche*, Pisa, ETS, 2024, pp. 96, €12,00

Milito Domenico (a cura di), *Innovazione e qualità in ambito pedagogico-didattico*, Roma, Anicia, 2025, pp. 488, €35,00

Morandi Marco, Rosa Alessia (a cura di), *Arti, linguaggi e panorami educativi. Il sostegno dell'educazione musicale al raggiungimento delle competenze chiave*, Pisa, ETS, 2025, pp. 312, €29,00

Pellegrini Sara, *L'umano e il digitale nella pedagogia e nella didattica speciale. Nuove Frontiere dell'Inclusione Educativa*, Roma, Anicia, 2025, pp. 232, €24,00

Porcu Stefano, *Metodologie per l'apprendimento. Tecniche e strategie per formatori, insegnanti, educatori e facilitatori*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 180, €22,00

Puccini Paola, *Il bambino, questo sconosciuto. La mano, lo sguardo, la parola*, Pisa, ETS, 2025, pp. 172, €25,00

Ranzani Federica, *Education in the pediatric clinic. Language,*

culture, and the management of knowledge in well-child visits, Pisa, ETS, 2025, pp. 232, €25,00

Rey Bernard, *Il concetto di competenze nell'educazione e nella formazione. Sfide e problemi*, Roma, Anicia, 2024, pp. 156, €21,00

Sebastiani Riccardo, *La didattica nel XXI secolo. Sfide e opportunità per una scuola inclusiva*, Roma, Anicia, 2025, pp. 148, €20,00

2. Educazione degli adulti

Castelli Federica, *Jane Addams, Chicago e la Hull House. Una democrazia radicata*, Prefazione di Núria Sara Miras Boronat e Matteo Santarelli, Postfazione a cura di Simona Ammerata e Mara Bevilacqua per la Casa delle donne Lucha y Siesta, Roma, Castelvecchi, 2024, pp. 156, €17,50

Deiana Salvatore, *Trasformare i conflitti, promuovere la pace. Per una lettura pedagogica della proposta nonviolenta di Johan Galtung*, con un contributo di Erika Degortes, Pisa, ETS, 2025, pp. 264, €25,00

Dello Preite Francesca, Gheno Vera (a cura di), *Altre prospettive sulla violenza di genere. Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 222, €28,00

Muscarà Marinella, Poce Antonella, Re Maria Rosaria, Romano Alessandro (a cura di), *Heritage Education. Cittadinanza e inclusione II*, Pisa, ETS, 2024, pp. 192, €19,00

Nacci Laura, *Parole e potere al lavoro. Il gender gap in dieci racconti linguistici*, Roma, TAB edizioni, 2025, pp. 148, €14,00

Quinto Annalisa, *Adolescenti, disagio e educazione alla cittadinanza. Promuovere agency per riappropriarsi del futuro*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 124 (open access)

Ragusa Antonio, *Management umanistico. Lezioni di management da Persone, Opere e grandi Eventi della storia*, Roma, Anicia, 2025, pp. =, €20,00

Zini Paola, *L'adulto che apprende. Implicazioni pedagogiche e intrecci formativi*, Milano, Unicopli, 2024, pp. 189, €17,00

3. Educazione e narritività

Almonte Vittoria, Cifariello Alessandro, Duranti Simone, Fiordaliso Giovanna, Mania Patrizia (a cura di), *Fare memoria. Narrazioni, testimonianze, immagini*, Pisa, ETS, 2025, pp. 216, €19,00

Bellando Greta, Vettori Daria, *Il cerchio della storia: raccontarsi per raccontare. Adulti con background adottivo si narrano ai propri figli*, Pisa, ETS, 2025, pp. 132, €14,00

Boschi Camilla, *Il racconto dell'altro. L'educazione emozionale nella narrazione*, Milano, Unicopli, 2024, pp. 115, €13,00

Braccini Tommaso, *Avventure e disavventure dei classici. Libri perduti, ritrovato o sognati dall'antichità a oggi*, Roma, Carocci, 2025, pp. 176, €17,00

Brego Caterina, *L'incredibile vita. Storia di Madame de Genlis*, Padova, CLEUP, 2025, pp. 260, €22,00

Campagna Stefano, *Plasmare le coscienze. Cinema e infanzia nell'Italia fascista (1923-1943)*, Prefazione di Piergianni Genovesi, Roma, Carocci, 2025, pp. 216, €24,00

Lazzeri Matteo, *"L'Israel dei bambini". Storia di un periodico per bambini nell'Italia del dopoguerra (1949-1952) e della collaborazione al giornalino di Emanuele Lizzati*, Pisa, ETS, 2025, pp. 200, €20,00

Marras Anna Maria, *Biblioteche, archivi, musei: i nuovi confini digitali*, Milano, Editrice Bibliografica, 2024, pp. 144, €20,00

Nobile Angelo (ed.), *Dizionario di letteratura giovanile. Generi, temi, percorsi, sviluppi*, Brescia, Scholè, 2025, pp. 318, €28,00

Pacelli Silvia, *Figure della diversità. La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana dal Risorgimento a oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 224, €30,00

Petrassi Danilo, *Shrekologia. La fiaba antifiaba*, Milano, Mimesis, pp. 180, €15,00

Solimini Giovanni, *Leggere in biblioteca*, Milano, Editrice Bibliografica, 2024, pp. 144, €15,00

Terrusi Marcella, *Il guardaroba favoloso. Moda e costumi nella letteratura per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2025, pp. 320, €35,00

Travaglini Roberto (a cura di), *La scrittura di Pasolini. I provocatori "graffi" di un seducente educatore*, Pisa, ETS, 2024, pp. 104, €13,00

Vigetto Lucia, *Storie vere, senza smancerie. Le collane Einaudi per ragazzi e bambini (1933-1983)*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 226, €28,00

4. La scuola

Corsi Lella, Dorini Annalisa, Priarolo Mariangela, *Sensate esperienze. Fare scuola al Buonarroti*, Pisa, Pacini Editore, 2024, pp. 208,

€19,00

Daniele Katia, *Il disagio degli adolescenti. Tornare a educare a scuola per promuovere la salute mentale*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 182, €24,00

Doveri Silvana (a cura di), *L'alleanza educativa. Riflessioni e proposte operative dal Convitto Nazionale Vittorio Emanuele II di Napoli per l'esperienza educativa nei nostri giorni*, Roma, Anicia, 2025, pp. 148, €20,00

Farina Tommaso, *Geografia della fiducia. Alleanze educative tra famiglia, scuola e territorio*, Parma, Junior, 2025, pp. 176, €18,00

Lugaro Gabriele, *Non c'è smartphone che tenga. Per una educazione a smartphone e social nella scuola italiana*, Roma, Anicia, 2025, pp. 136, €20,00

Molina Paola, Nuti Gianni, *La partecipazione delle famiglie nello 0-6*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 120, €18,00

Mortari Luigina, *A scuola. L'arte di educare*, Milano, Mimesis, 2025, pp. 140, €14,00

Scandurra Silvia Annamaria, *L'istruzione agraria in Sicilia. Il ruolo delle Regie scuole di agricoltura nel processo di sviluppo economico e sociale siciliano (1860-1914)*, Lecce, Pensa Multimedia, 2024, pp. 142, €20,00

Tedeschi Katia, Avellino Andrea (a cura di), *Orientamento e scuola. La responsabilità delle scelte*, presentazione di Anna Paola Sabatini, Roma, Anicia, 2024, pp. 220, €23,00

5. Pedagogia generale

Albarea Roberto, *Cinque parole zero (e una in più)*, Pisa, ETS, 2025, pp. 120, €12,00

Antonacci Francesca, *Puer Ludens. Poetica e pratica del gioco*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 228, €29,00

Arsena Angela, *Professione insegnante. Perché, per chi. Per una critica della ragion docente*, Roma, Studium, 2024, pp. 176, €16,00

Attali Jacques, *Conoscenza e barbarie. Storia e futuro dell'educazione*, tr. it. di Emilia Bitossi e Giuliano Cianfrocca, Roma, Fazi Editore, 2025, pp. 492, €24,00

De Vita Antonia, Dusa Paola (a cura di), *Il mestiere di pedagogo. Approcci, contesti, competenze*, Pisa, ETS, 2024, pp. 156, €16,00

Ercolano Martina, *Didattica museale. Questioni pedagogiche e*

formazione di nuove professioni, Pisa, ETS, 2024, pp. 164, €16,00

Ilardo Marta, *Possiamo rinunciare all'autorità? Ripensare la relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 144, €20,00

Lopez Anna Grazia (a cura di), *Pratiche di libertà. La generatività del materno tra arte, educazione e politica*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 136 (open access)

Pandolfini Valeria, Cardinali Paola, Rania Nadia, Migliorini Laura, *Le sfide della valutazione. Un percorso tra teoria e pratica valutativa in un progetto nazionale di contrasto alla povertà educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 172, €23,00

Piccardo Marcello, *Il cinema fatto dai bambini*, prefazione di Teresa Mattei, introduzione di Pamela Giorgi e Elisabetta L'Innocente, postfazione di Marcello Piccardo, Roma, TAB edizioni, 2025, pp. 232, €22,00

Premoli Silvio, *Professione pedagista. Lo sguardo pedagogico nelle pratiche di coordinamento, consulenza e supervisione*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 264, €34,00

Regni Raniero, *Pedagogia del limite. Per un'educazione eco-critica*, Roma, Anicia, 2025, pp. 160, €21,00

Roni Riccardo (a cura di), *La memoria nella costruzione dell'esperienza. Dalla storia della filosofia alle scienze cognitive*, Lucca, Maria Pacini Fazzi editore, 2024, pp. 150, €15,00

6. Storia dell'educazione

Baldacci Massimo, Silva Deise Rosalia, Gómez Sebastián (a cura di), *Antonio Gramsci e l'educazione. Letture tra Italia e America Latina*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 258, €33,00

Bottero Enrico, *Célestin Freinet. Storia e attualità di una pedagogia*, Parma, Junior, 2025, pp. 226, €19,00

Ciari Bruno, *Le nuove tecniche didattiche*, a cura di Vanessa Roghi e Simone Giusti, con uno scritto di Marcella Bufalini Ciari, Lecce, Pensa Multimedia, 2024, pp. 280, €28,00

D'Arcangeli Marco Antonio (a cura di), *Educazione scuola e pedagogia in Italia da Gentile a Bottai (1922-1943). Dalla Riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Vol. 3, Roma, Anicia, 2024, pp. 240, €24,00

D'Arcangeli Marco Antonio (a cura di), *Educazione scuola e pedagogia in Italia da Gentile a Bottai (1922-1943). Modernità totalitaria educatrice*, Vol. 4, Roma, Anicia, 2024, pp. 256, 24,00

Genovesi Giovanni, *Pier Paolo Pasolini l'intellettuale e l'educatore*, Roma, Anicia, 2025, pp. 128, €19,00

Johnson Mark, Stearns Peter, *Storia dell'educazione. Una prospettiva globale*, a cura di Paolo Bianchini, tr. it. di Francesco Peri, Torino, Einaudi, 2025, pp. XXXVI-420, €12,99

Kolly Bérengère, Go Henri Louis, *Maria Montessori e Célestin Freinet. Voci e sentieri per la nostra scuola*, tr. it., Roma, Anicia, 2025, pp., 300, €28,00

Lucchini Mirko, Di Michele Francesca, Alberto Manzi. *Uno sguardo sul mondo tra educazione, natura e narrazione*, presentazione di M. Giosi, Roma, Anicia, 2025, pp. 138, €19,00

Moretti Erica, *Maria Montessori. Una vota per la pace e i diritti dell'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2025, pp. 304, €22,00

Orsomarso Vincenzo, *Tristano Codignola. Educazione Democrazia Socialismo*, con un saggio di Paolo Bagnoli, Roma, Anicia, 2025, pp. 180, €21,00

Roverselli Carla (a cura di), *L'insegnamento di Don Lorenzo Milani e le nuove marginalità*, Roma, Anicia, 2024, pp. 160, €20,00

Silvestri Luca, *Una vita onnilaterale. La riflessione pedagogica di Mario Alighiero Manacorda (1914-2013)*, Milano, Unicopli, pp. 241, €20,00

Sindoni Caterina, De Salvo Dario (a cura di), *Scuole e maestri nel Mezzogiorno d'Italia, tra Ottocento e Novecento*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2024, pp. 320, €32,00

7. Storia, Storia della scuola, delle istituzioni scolastiche e della politica scolastica

Abbracchio Maria Pia, Lorenzini Giacomo (a cura di), *La scienza al femminile. Storie e testimonianze*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 198, €25,00

Addobbati Andrea, Cini Umberto, *Tradizione e modernità. La comunità greca di Livorno tra Sette e Ottocento*, Pisa, Posa University Press, 2025, pp. 526, €35,00

Andreose Beatrice, *Il medico ungherese. Bambini ebrei e donne coraggiose a Este*, Padova, CLEUP, 2025, pp. 144, €18,00

Bagnoli P., *Il lungo filo nero del populismo. Dalla seconda alla terza repubblica. Considerazioni sulla crisi della democrazia italiana*, Pisa, Felici editore, 2024, pp. 142, €15,00

Bini Daniela, *Sovversive. Le donne nella lotta armata*, Roma-Bari, Laterza, 2025, pp. 264, €20,00

Campagna Stefano, *Plasmare le coscienze. Cinema e infanzia nell'Italia fascista (1923-1943)*, Prefazione di Piergiovanni Genovesi, Roma, Carocci, 2025, pp. 216, €24,00

Canfora Luciano, *Il testamento di Lenin. Storia segreta di una lettera non spedita*, Milano, RCS Media Group, 2025, pp. 270, €16,50

Colombini Chiara, *Storia passionale della guerra partigiana*, Roma-Bari, Laterza, 2025, pp. 240, €12,00

Della Seta Roberto, *Pacifismi. Storia plurale di un'idea controversa*, Milano, Mimesis, pp. 420, €28,00

Ferrari Marco, *Il partigiano che divenne imperatore*, Roma-Bari, Laterza, 2025, pp. 192, €20,00

Flores Marcello, Mimmo Franzinelli, *Il prezzo della libertà. 40 vite spezzate del fascismo (1919-1945)*, Roma-Bari, Laterza, 2025, pp. 328, €24,00

Fiume Giovanna, *Mediterraneo corsaro. Storie di schiavi, pirati e rinnegati in età moderna*, Roma, Carocci, 2025, pp. 304, €29,00

Focardi Filippo, Peli Santo (a cura di), *Resistenza. La guerra partigiana in Italia (1943-1945)*, Roma, Carocci, 2025, pp.428, €39,00

Fulvetti Gianluca, Pieri Jonathan (a cura di), *Tu non sai le colline dove si è sparso il sangue. Storia della Resistenza in Lucchesia*, Milano, Unicopli, 2025, pp. 327, €25,00

Graffi Giorgio, Noam Chomsky. *Un intellettuale tra linguistica e politica*, Roma, Carocci, 2025, pp. 304, €25,00

Liburdi Catia, *Donne col rossetto. La conquista dei diritti delle donne del 1700 a oggi. Un percorso di consapevolezza per le giovani generazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 126, €19,00

Lombardi Anna Aurora, *Storie di donne al Bauhaus*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 152, €23,00

Minesso Michela, *Un ateneo al femminile. Le docenti dell'Università degli studi di Milano nei 100 anni della sua storia*, Pisa, Pisa University Press, 2024, pp. 324, €30,00

Minesso Michela (a cura di), *Donne in Europa nel primo Novecento. Tra realtà e rappresentazione*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 208, €28,00

Mura Salvatore, Vittoria Albertina, *L'Italia repubblicana. Un profilo storico dal 1946 a oggi*, Roma, Carocci, 2025, pp. 296, €24,00

Pongiluppi Francesco, Paula Alejandra (a cura di), *Istituzioni*

educative italiane in contesti migratori e coloniali (XIX-XX secolo), Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 228, €30,00

Riccardi Andrea, *La guerra del silenzio. Pio XII, il nazismo, gli ebrei*, Roma-Bari, Laterza, 2025, pp. 384, €14,00

Romero Federico, *Storia globale dell'età contemporanea. Dal dominio occidentale all'insicurezza multipolare*, Roma, Carocci, 2025, pp. 224, €22,00

Speccher Tommaso, *Storie della Resistenza tedesca*, Roma-Bari, Laterza, 2025, pp. 216, €18,00

Tognotti Eugenia, *Del coraggio e della passione. L'avventurosa storia di Adelasia Cocco, la prima donna medico condotto nell'Italia contemporanea (1914-1954)*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 194, €24,00

Torchiani Francesco, *Gaetano Salvemini, l'impegno intellettuale e la lotta politica*, Roma, Carocci, 2025, pp. 340, €33,00

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVIII, n. 24, gennaio-giugno 2025, p. 111

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

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 e *Tristano Codignola. Educazione Democrazia Socialismo*, Roma, Anicia, 2025.

Nella Sistoli Paoli, allieva di Tina Tomasi al Magistero di Firenze e già dirigente scolastica, è attualmente revisore dei conti della SPES. Si è sempre occupata di storia dell'educazione, con particolare riguardo a Giuseppe Lombardo Radice ed al suo *milieu* culturale. Con la sua Maestra ha scritto *La scuola Normale di Pisa dal 1813 al 1945. Cronache di un'istituzione*, Pisa, ETS, 1990; ha inoltre curato il volume G. Harasim, *L'impegno educativo. Antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, Roma, Aracne, 2009.