

NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI

Le narrazioni per i più giovani: un mondo complesso dalle “mille” interpretazioni in un Convegno fiorentino

Il 20 e il 21 novembre 2017, l’aula Magna del Rettorato dell’Università di Firenze ha ospitato studiosi italiani e stranieri che, invitati da Flavia Bacchetti, docente di Letteratura per l’infanzia all’ateneo fiorentino, si sono interrogati sul tema affascinante, ma ostico, proposto dal titolo stesso del Convegno: “Attraversare modelli critici. La letteratura infantile interpretata”.

I punti di forza dell’incontro sono riconducibili a tre:

1. La presenza di studiosi provenienti da ambiti di ricerca diversi, ma in qualche modo “costretti” a fare i conti con la cosiddetta letteratura per l’infanzia o, se preferiamo, popolare: linguisti e italianisti si sono confrontati con filosofi, psichiatri e psicologi, giornalisti e illustratori, non meno che con pedagogisti generali e storici dell’educazione. Cito Claudio Marazzini tra i linguisti, Stefano Pivato tra gli storici della comunicazione, Ubaldo Fadini per i temi filosofici, Roberto Leonetti (per il versante della neuropsichiatria infantile), Sylvie Martin-Mercier tra gli italianisti, Cristina Taglietti e Arianna Papini rispettivamente per il mondo giornalistico e per il mondo creativo degli illustratori, Franco Cambi, Rossella Certini e chi scrive per la ricerca educativa, sul piano teorico e storico.

2. La presenza di studiosi italiani, specialisti del settore, come Emy Beseghi o Marcella Terrusi, accanto a studiosi stranieri: cito oltre alla già ricordata collega francese Martin-Mercier, Maria Nikolajeva da Cambridge e la catalana Mireia Canals Botines dell’Università di Vic.

3. La presenza, accanto a studiosi di lunga militanza e di lunga esperienza nella ricerca – sia nell’ambito specifico, sia negli altri ricordati – di studiosi più giovani, che hanno messo in luce non solo una evidente passione per il campo d’indagine in cui lavorano, ma anche un’attenzione, una precisione metodologica e una ricchezza di informazione, che fanno ben sperare per il futuro. Cito con piacere, in questo caso, Chiara Lepri, Romina Nesti e Martino Negri.

Bastano questi tre riferimenti per lasciare intuire l’interesse delle due giornate di lavoro, interesse determinato dalla ricchezza delle prospettive e dal variegato repertorio di autori e di forme espressive passate in rassegna.

Le relazioni e le comunicazioni hanno affrontato questo variegato universo del libro. Si è partiti dalla fiaba, in qualche modo sempre protagonista, sia nelle sue declinazioni classiche sia nelle riletture da parte di Gramsci e Calvino, e dai “classici” per i più giovani; si sono ripercorsi i modelli interpretativi che hanno accompagnato gli anni più recenti: dalla psicanalisi (con Rossella Certini e Roberto Leonetti) alla filosofia (con Fadini e Beseghi), dallo strutturalismo (con Cambi e la Nesti) fino all’approccio neo-darwinista della Nikolajeva, che ha destato con il suo rigido determinismo più di una perplessità, per approdare, infine, all’interessante prospettiva di Nodelman, secondo un’“estetica della ricezione”, su cui è intervenuto Negrini e che, in qualche modo, è stata ripresa da Bartolini (direttore di “LiBer”) per presentare ai convenuti lo stato – assai florido – del mercato librario per i più giovani. Sullo sfondo, ma onnipresente, la figura del lettore-fruitor che, mentre legge, “consuma” parole, forme linguistiche, nelle loro varie declinazioni e secondo vari mezzi comunicativi, ma anche secondo quelle linee trasformative del linguaggio e del lessico che, a seconda dei tempi, si sono rivelate, ora innovative ora degenerative. Da un lato, si è stati posti dinanzi all’interpretazione (ma anche all’uso e all’abuso) di testi e linguaggi. Marazzini ha sottolineato che la prosa, ma soprattutto la scelta culturale e linguistica, di Manzoni si sono rivelate determinanti per orientare la produzione per i più giovani; Pivato ha presentato un interessante repertorio dei prodotti propagandistici che dalla fiaba e dai classici hanno preso spunto per conformare ideologicamente risposte e comportamenti delle giovani generazioni; Sylvie Martin-Mercier ha intrecciato lo sguardo sui classici per i più giovani con le scelte della recente politica francese a sostegno della lingua materna e dell’educazione alla lettura. Dall’altro lato, si sono presentate, accanto a riscritture e riusi letterari, anche riletture e traduzioni del medesimo racconto in altri mezzi espressivi e comunicativi. Se chi scrive si è limitata ad un accenno alle traduzioni filmiche o televisive di famosi romanzi, Canals Botines ha dedicato il suo intero intervento appunto alla relazione tra narrazione scritta e narrazione filmica, così come Terrusi e Papini hanno cercato di cogliere e far cogliere il rapporto tra illustrazione e testo.

Un incontro, dunque, interessante e stimolante, da cui è emerso come questo ambito di ricerca sia vivace ed in crescita, aperto a nuove suggestioni e, insieme, attento alla tradizione ed alla storia. (L. Bellatalla)

Gian Luigi Beccaria, *L'italiano che resta. Le parole e le storie*, Torino, Einaudi, 2016, pp. 215, € 17,50

Quest'ultimo saggio della vasta e solida produzione scientifica di G. L. Beccaria è costruito, con disinvoltura e naturalezza, intorno a più nuclei tematici. Essi, per tentarne un'approssimativa classificazione (un po' borghesiana), spaziano 1) dalla peculiarità del linguaggio poetico (ora sovraccarico, ora distillato nella semplicità di una luminosa compiutezza); 2) alla topono-

mastica; 3) al canto popolare; 3) alle “forme della lontananza” che, fino a ieri, hanno deformato e rappreso nei modi di dire le arcane formule delle giaculatorie e dei riti nel latino ecclesiastico; 3) al graffitismo antico e a quello fondamentalmente zoologico e vandalico del presente (fatte salve alcune eccezioni creative facilmente riconoscibili); 4) a molte altre variazioni che, per spostamento metonimico o per scarti semantici impreveduti, scoprono nella selva della lingua sentieri collaterali ricchi di sorprese. Ognuno troverà esemplificazioni efficaci, tratte da scrittori e poeti cari all'autore, come, tra altri, Primo Levi, Fenoglio, Calvino, Sereni, Caproni, Zanzotto. Ognuno, soprattutto, troverà da imparare dal brulichio di suggerimenti lessicali e dalle esortazioni ortofoniche, per dotarsi di una lingua più scaltrita o anche semplicemente più corretta, anche se l'autore non mostra mai il volto barboglio del linguaiolo che tempera la matita rosso-blu per comminare rampogne. Io, per es., ho imparato a preferire *guaína, tarsí, térmite, valúto, adúlo, úpupa, il jihad*, e magari *il TAV*. Sugli accenti fonici, però, sarei ancora più esigente, essendo sgradevolmente disturbato, per es., dal *volère* che è *potère* e dal *mozzo* della nave e la persona disgraziatamente monca che sono assimilati al *mozzo* della ruota. Anche se gli errori sono da emendare e le libertà devono restare nell'alveo della norma e anche se quasi mai le scelte sono equivalenti, il movente della ricerca sembra per Beccaria, più che il fascino della correttezza dei pedanti impenitenti, lo scavo storico delle voci, che da un secolo all'altro e da una comunità linguistica all'altra si travestono e si rigenerano. Un paio di volte si citano i due endecasillabi del XXVI del *Paradiso*, dove Dante si fa dire da Adamo che le parole appassiscono e muoiono ma anche di nuovo germogliano (“ché l'uso dei mortali è come fronda / in ramo, che sen va e altra vene”).

Le parole, lo si sa, sono simboli nel senso pregnante, perché rinviano all'intero dei significati, dei referenti e degli universi semantici nei quali è custodita la cultura materiale e ogni esperienza mentale delle varie comunità linguistiche. Spesso queste ultime sono non soltanto limitrofe ma storicamente intrecciate da parentele che lasciano un momento a bocca aperta i parlanti, quando qualcuno le scopre, le studia e le mostra. Il servizio che rende lo studioso è incentrato sull'acutezza fonologica del suo ascolto, sulla paziente cura nella registrazione e nell'analisi di una messe inesauribile di lemmi, sulla modestia amorevole e severa nel far tesoro di questa folla di occorrenze, che passano, si riannodano e sono segretamente organizzate e insieme attratte dalle contingenze dell'immaginazione culturale e dagli eventi dell'esistenza sociale.

L'italiano è perlustrato con molteplici incursioni nelle ricchissime regioni dialettali e, come solo l'esperto di linguistica sa fare col suo sguardo da lontano, che sa cogliere caratteri invisibili al parlante ordinario, è mostrato nelle sue peculiarità fonetiche e nella predisposizione di sintagmi che mutano le connotazioni (per fare un esempio, analogo a quelli del testo, dire che *il mio vicino ha comprato un grosso cane* non è esattamente dire che *il mio vicino*

ha comprato un cane grosso, senza considerare le differenze di contesto, d'intonazione e d'intenzione pragmatica). Non c'è dubbio però che le insidie alla vitalità della nostra lingua non possono essere prese sempre di sotto gamba. Beccaria non si schiera fra gli apocalittici: "Per ora non sono da temere sconquassi per l'italiano di domani. Importante è coltivarlo, per difesa e per amore" (p. 107). *L'italiano che resta* non significa quindi *quel poco che ancora ci resta*, ma che c'è un patrimonio che può essere conservato, nonostante le quotidiane intrusioni, che sappiamo e che sono sottintese.

Mentre s'impoverisce la lingua, che però nel passato era parlata da una minoranza, e si scordano anche i dialetti, in quello stesso mentre è consumato e snaturato il paesaggio, talora in modo brutale. Beccaria osserva però che i dintorni bucolici delle nostre città erano popolati anche di miseria nera o per lo meno di sofferenze, che rendevano stentata la vita dei più, sempre mortificata da atavica ignoranza. Che dire, però, per tornare alla quotidianità, di leggi che s'intitolano al *jobs act*, alla *stepchild adoption*, alla tutela del *whistlerblowing*, cioè di chi spiffera a ragione sulle corruttele aziendali? Per non parlare di annunci pubblicitari che sconcertano gli anziani lettori dei circoli popolari (*wedding planing and catering*) e sono destinati a essere letti in lingua *stroppiata*. L'universalismo, o il suo simulacro, non ha limiti, specialmente dove alligna la provincialità pusilla.

Beccaria, nel testo che ora commentiamo sommariamente, tocca un paio di temi meno grotteschi e di capitale interesse pedagogico: la difesa della Secondaria umanistica e l'istituzione di corsi universitari in lingua inglese.

Sulla difesa della nostra Secondaria d'impronta classica raccomanda di assicurarne con determinazione la sopravvivenza, evidentemente sottintendendo che la magra figura della nostra Scuola nei confronti internazionali, anche proprio nella comprensione dei testi, ci consegna un quadro molto insoddisfacente, sia pur assai differenziato regionalmente, ma non è certo da attribuire alla nostra migliore tradizione dell'unico corso liceale che in Europa non abbia definitivamente ammainato la bandiera degli studi umanistici. Sulle proposte per corroborare quest'indirizzo liceale da tutelare niente in questa sede ci si prefigge di dire; ma si dovrebbe comunque pensare al sostegno che esso dovrà continuare a offrire, perché non sia sfigurato il profilo della nostra cultura nazionale. Intanto si deve prendere atto, però, che non si vedono segni di resipiscenza significativi, né sul fronte dell'organizzazione scolastica, burocratizzata e afflitta da fasulli rituali di programmazione, giustamente deprecata da Beccaria, né su quello degli investimenti statali per la ricerca scientifica in genere. Per coincidenza con la stesura di queste note e per immediata coerenza con lo scritto di Beccaria, mi piace qui osservare che è recentemente scomparso il filologo svizzero Max Pfister che, decenni fa, promosse presso l'Università di Saarbrücken un immenso lessico etimologico della lingua italiana, ancora in *fieri* e finanziato dall'Italia soltanto per il 5%. Anche all'Accademia della Crusca sono lesinati i finanziamenti, annualmente trovati all'ultimo tuffo per non farla chiudere. La lingua non è

trattata meglio – mi viene in mente ora – del Museo della Specola e di moltissimi altre istituzioni depositarie di un prezioso patrimonio, che evidentemente non sembra fruttare!

Decisivo è l'ultimo tema da considerare, in questo nostro corrivo commento, cioè la scelta di tenere corsi universitari di discipline (per ora) scientifiche *esclusivamente* in inglese, da parte della nostra Università, oltretutto statale e delegata a rilasciare titoli provvisti di valore legale, come prerequisito di abilitazione all'esercizio di professioni (tecniche, sanitarie, legali e così via) da svolgere presso comunità di parlanti la lingua nazionale prevalente. Come se l'italiano non fosse anche una delle lingue della scienza moderna.

Il danno prodotto di questa resa incondizionata e diserzione non avrebbe effetti soltanto sul reclutamento di professionisti, ma comporterebbe un irrimediabile impoverimento degli strumenti cognitivi dell'intera comunità linguistica e la marginalità accettata e sanzionata della nostra cultura. “L'italiano, decapitato di una grossa parte, decadrà sempre più a lingua familiare, affettiva, dialettale, adatta ancora per scrivere sublime poesia ma incapace di parlare ai non specialisti di economia, di medicina o di architettura” (p. 71).
(F. Giuntoli)

Marco Antonio D'Arcangeli, Alessandro Sanzo (a cura di), *Le "scienze umane" in Italia fra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 410, € 32.

Questo ampio volume raccoglie organicamente e arricchisce i contributi del convegno tenutosi presso l'Università dell'Aquila il 12 maggio 2015 nel corso del quale numerosi studiosi, di matrice storica, scientifica ed epistemologica, hanno delineato il percorso delle ricerche e delle iniziative istituzionali e editoriali che hanno contraddistinto gli operosi decenni della temperie “positivista” post-unitaria, fino agli anni del primo Dopoguerra. In particolare, vi si mostrano i pregevoli sforzi della cultura universitaria compiuti dal nostro Paese, certamente povero, agitato dalle note difficoltà e dai drammi dell'unificazione, per non rimanere attardato nella costruzione delle “scienze umane”, cioè di quelle forme di sapere che nell'opinione comune hanno trovato nella cultura italiana un sostegno fragile. Di fatto, l'apporto di quei decenni non ha potuto salvarle da una certa marginalità nel panorama europeo, a dispetto della quale spiccano, però, alcuni rappresentanti come Vilfredo Pareto, soprattutto noto, del resto, per i lavori scritti in altra lingua, o come Cesare Lombroso che ricorderemo, o come Corrado Gini – non presente nel saggio che non si prefiggeva di lambire anche le discipline economiche – sempre citato in concomitanza col periodico ritorno d'interesse verso il tema della disuguaglianza.

I ventitré studi che compongono questa densa rassegna, efficacemente introdotta dai curatori, meriterebbero un commento particolare che in questa sede dobbiamo omettere, per lasciare spazio a una valutazione d'insieme, che

il volume agevola con i richiami e le intersezioni fra molti dei contributi e per l'orientamento storiografico unitario che ne emerge. Privilegiare un paio di saggi significherebbe fare un torto ad altri altrettanto ben costruiti. Solo la terza, ultima e più breve sezione del testo, presenta dissertazioni di per sé interessanti, ma non facilmente riconducibili ai nuclei tematici che caratterizzano la silloge, fatto salvo il contributo di Mario Quaranta sul pragmatismo americano in Italia e su Giovanni Vailati, che completa il quadro delle correnti della filosofia italiana anteriore al dominio idealistico e attualistico.

Se, infatti, vogliamo portare alla luce la tesi chiara, ma implicita in tutto questo lavoro, non sarà difficile fin dall'inizio scoprire che, con intelligente e assiduo scavo storiografico, gli studiosi giustappongono i frutti delle loro ricerche per mostrare i danni prodotti dal neo-idealismo e la mortificazione di molte promettenti iniziative e aperture alla cultura europea, già ampiamente avviate e poi soffocate dall'affermazione del regime fascista. Si sarebbe perciò generato uno iato, nella storia della psicologia e della sociologia in Italia, per la durata di un mezzo secolo.

La psicologia italiana degli ultimi decenni dell'Ottocento, per i suoi interessi, anticipatori di più noti sviluppi europei, nella sfera della "psicologia collettiva", della psicologia sperimentale coltivata dagli alienisti, delle sistemazioni cliniche e teoriche dei criminologi, si era guadagnata una solida considerazione presso gli studiosi europei e americani e ottenne, come riconoscimento, l'onore di organizzare a Roma nel 1905 l'unico Congresso internazionale di questa disciplina tenutosi nel nostro Paese. Nel ricostruire le vicende e le acquisizioni anche della sociologia italiana di quei decenni a cavallo fra i due secoli, M. Gammone può concludere che "la storia della sociologia italiana fra Ottocento e Novecento non è una storia provinciale e non è figlia di una cultura minoritaria" (p. 103). Per l'antropologia un doveroso spazio è riservato all'infaticabile opera di Paolo Mantegazza, protagonista di quella stagione nella quale le conquiste delle scienze mediche e biologiche furono messe al servizio, sotto il "labaro d'Igea", di una pedagogia popolare, tramite una pubblicistica rivolta per lo meno alla piccola e media borghesia, che aveva accesso alla carta stampata.

I contributi alle prime due sezioni del volume sono tutti molto ricchi di note bibliografiche che testimoniano una pregevole attenzione da parte di una nutrita schiera di studiosi, che così invitano a ripensare a un periodo della nostra storia unitaria, a un'Italietta sottovalutata. Anche se le graduatorie sono almeno un po' arbitrarie, e lasciano spesso il tempo che trovano, è utile riflettere sul posto che nella ricerca scientifica – in senso lato – occupava l'Italia di quei decenni e, quella che, in una cornice internazionale enormemente più ricca e vasta, può occupare ai giorni nostri. Anche nella sfera delle scienze umane e sociali!

I nomi di protagonisti e comprimari ricordati nel testo sono molto numerosi, accompagnati anche da interessanti annotazioni sulla vita accademica nelle quali furono attori e coinvolti. Solo per ricordare alcuni dei rappresen-

tanti, quelli cui esplicitamente sono intitolati singoli saggi, qui si registra Pasquale Rossi per la psicologia sociale, Gabriele Buccola per le dottrine neurologiche di stampo evoluzionistico; e per la pedagogia Saverio Faustino De Dominicis, Giuseppe dalla Vedova, promotore e anima del “Giornale del Museo d'Istruzione e di Educazione”, e Giovanni Marchesini per il suo “Dizionario di scienze pedagogiche”. Fra le riviste che contribuirono a diffondere le scienze sociali e le dottrine pedagogiche merita senz'altro una menzione la “Rivista di Filosofia e Scienze affini” attiva fra il 1899 e il 1908. Il mondo della scuola dovrebbe pensare con gratitudine a questi solerti pionieri che cominciarono a fornire agli insegnanti conoscenze didattiche e ausili come le carte geografiche o semplici materiali di laboratorio, che oggi pensiamo con tenerezza e qualche nostalgia! Dalla grande messe di sollecitazioni che la lettura di questo nutrito testo può trasmettere, vorrei qui succintamente enucleare tre motivi di riflessione, due di carattere storiografico e l'ultimo come ripensamento della vicenda culturale e politica dell'Italia nel Novecento, con sguardo interessato alla scuola.

La prima nota concerne la figura di Giuseppe Lombroso che il saggio di F. Sidoti (pp. 75-88) pone sotto una luce che nella pubblicistica ordinaria e nell'opinione comune è offuscata dalle note e oramai grottesche teorie fisiognomiche e craniologiche e talora da disdicevoli e bieche descrizioni, mentre troppo ingenerosamente si occulta la diffusione mondiale dei suoi insegnamenti, lo schieramento politico non certo biecamente conservatore di questo studioso e, soprattutto, gli effetti, apparentemente paradossali, di “mitezza” delle sue dottrine criminologiche – tendenti a imputare le condotte delinquentziali a determinazioni ereditarie o, comunque, organiche (e pertanto suscettibili di dubbia colpevolezza e “rieducabilità”).

La seconda tocca da vicino la storia della nostra scuola, che poco dopo l'Unità già si confrontava con l'ordinamento e la didattica delle scuole europee da prendere a modello o da cui trarre, comunque, debito insegnamento (cfr. in particolare A. Sanzo, pp. 208-244). La relazione che Giuseppe Riccardi, professore lombardo di liceo, reduce da una visita alle scuole tedesche per conto del Ministero, invia nel 1875 è pervasa di ammirazione per i risultati del *Gymnasium* e di sgomento, tanto da indurlo a consigliare l'importazione dalla Germania di qualche insegnante italofono. Vale la pena, a tal proposito, ricordare che i progressi della nostra scuola classica verso la fine dell'Ottocento, come sosteneva Antonio La Penna, sono debitori proprio dell'esempio della filologia tedesca, allora all'apice del suo prestigio. Sia detto oggi, al tramonto in Italia e in Europa di questa tradizione liceale.

La questione, infine, che partendo da un'ipotesi controfattuale invita a ulteriori confronti fra quei decenni ormai remoti e i drammi attuali dell'educazione, verte sulla misura del danno inferto alla scuola dal predominio di filosofie neo-idealistiche, che sono lontane dalla formazione e dalle preferenze dello scrivente. Posto che le sane tradizioni ottocentesche avrebbero potuto evitare certe scorciatoie retoriche e, nell'ambito più specificamente pedago-

gico, la sostanziale ripulsa gentiliana della didattica – poiché il metodo “è come parlar della luce del buio”, “è il vuoto, il niente del metodo: il niente della scienza” – ci si può domandare quale idea di scuola ne sarebbe emersa. Il positivismo accorto, pur consapevole della “crisi delle scienze europee”, era portatore in sé di un'idea così alta di scuola, come quello che l'attualismo aveva inizialmente vagheggiato e che, in mezzo a compromessi tra l'altro dettati da servizievole e aberrante culto etico di uno Stato che sappiamo, e dopo anche le tragedie conosciute, ha lasciato alla Repubblica, quale modello da rettificare e arricchire, ma qualitativamente insuperato? (F. Giuntoli)

Enzo Lombardo, *Il tramonto dell'Europa. Finanza e società nel vecchio continente*, Roma, Ediesse 2016

Il tramonto dell'Europa. Finanza e società nel vecchio continente, di Enzo Lombardo, presenta molteplici motivi d'interesse per il lettore desideroso di capire il tempo caotico in cui viviamo.

L'opera è divisa in cinque capitoli, con una sintetica sezione storico-introductiva che precede l'argomento centrale del saggio: la trasformazione del capitalismo in termini finanziario-speculativi. A partire dalla fine degli anni Settanta, spiega l'autore, la progressiva *deregulation* (avallata da forze politiche sia conservatrici che progressiste), ha svincolato il capitale dal sistema di produzione, consentendogli una sempre maggiore libertà d'azione (fine degli accordi di Bretton Woods, 1971). Le crisi che periodicamente investono il mercato finanziario, come quella iniziata nel 2007 con il crollo dei mutui *subprime* statunitensi, sono l'inevitabile conseguenza della fine di cicli speculativi. L'elemento paradossale dell'intera vicenda, che l'Autore non manca di sottolineare, è insito nella subalternità della politica al potere finanziario, prontamente soccorso, nelle congiunture negative, con denaro sottratto alle casse dello Stato. In estrema sintesi, la visione elitista dell'economia (e della politica ad essa subalterna) comporta lo scaricamento dei costi connessi all'attività finanziaria speculativa sull'intera collettività, mentre il godimento dei profitti rimane saldamente nelle mani di *rentier* privati.

Il liberismo risulta, pertanto, dannoso non solo alla maggioranza dei cittadini, privati di tutele normative in grado di proteggerli dai rischi connessi ai giochi dell'alta finanza, ma anche allo Stato, impossibilitato, nel sistema dell'Europa unita, ad intervenire a difesa dei propri interessi economici attraverso una politica monetaria attiva. *Il tramonto dell'Europa* si sofferma in particolare sull'analisi della severa crisi economica, sociale e politica che attinge da lungo tempo l'Unione Europea, trasformatasi ben presto in un complesso burocratico ultraliberista, atto a comprimere la domanda interna ed a favorire la produzione destinata all'esportazione.

Tale politica, osserva Lombardo, ha reso disponibile alla Germania (il principale esportatore continentale) un'enorme massa di capitali derivati dall'attivo della bilancia commerciale e reinvestiti spesso in attività specula-

tive legate al settore edilizio dei Paesi mediterranei. Paradigmatico è il caso della *bolla* immobiliare spagnola, la cui esplosione si è pesantemente ripercossa sia sull'economia produttiva che su quella finanziaria. A garanzia dei creditori stranieri (*in primis* tedeschi, ma anche francesi e di altri Paesi) è prontamente intervenuto lo Stato iberico, che ha visto rapidamente deteriorarsi il proprio bilancio.

A rendere più drammatica delle altre la crisi registratasi in Grecia, è stato il sovrapporsi di elementi complessi, in una spirale degenerativa che ha portato il Paese a livelli di vita da terzo mondo. Anche l'Italia, ricorda Lombardo, non rappresenta un'eccezione al quadro generale. L'appiattimento di quasi tutte le forze politiche (ad eccezione delle ali estreme di sinistra e di destra e dei movimenti di protesta) su forme di liberismo radicale implicanti la drastica riduzione della spesa pubblica, in linea con la politica di *austerità* dettata dall'Unione Europea, non è servito ad arginare l'involuzione del sistema economico italiano in termini finanziario-speculativi.

La trasformazione dei capitalisti italiani in *rentiers* è indice di fiacchezza morale e di disinteresse per le sorti della Nazione.

In realtà, osserva Lombardo, nel secolo scorso Keynes aveva già compreso la necessità, in epoche di recessione, dell'intervento statale a sostegno della domanda interna e del *welfare*, vitale per ogni sistema democratico.

Particolare apprensione desta, nel quadro generale dell'*austerità*, il taglio alle risorse destinate a finanziare la ricerca (*in primis* la ricerca di base, non immediatamente applicabile alle tecniche produttive) e le istituzioni educative nel loro complesso.

La lettura del libro, scritto in uno stile chiaro e corredato di puntuali rimandi bibliografici, termina con la rassegna di alcuni dei più significativi studi sull'argomento economico colto nella sua dimensione sociale: da *Le lotte di classe in Francia dal 1848 al 1850* di Marx alla *Teoria generale dell'occupazione, dell'interesse e della moneta* di Keynes, passando per *Economia e società* di Weber e per *La teoria della classe agiata* di Veblen. *Il tramonto dell'Europa* si conclude con la vibrante denuncia delle pesanti responsabilità della classe dirigente europea: "Dopo aver accettato e addirittura contribuito a provocare il tramonto dell'Europa, [le élite europee] hanno barattato la loro progressiva subalternità nei confronti del mondo con la conservazione del loro potere parassitario" (p. 207). (M. Lorè)

Luca Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM-Edizioni Università di Macerata, 2015, pp. 359, € 19,00

Con questo bel volume, premiato dal CIRSE nel 2015, Luca Montecchi si pone l'ambizioso progetto di delineare un quadro storico organico e complessivo della "scuola rurale", che giustamente ritiene trascurata dalla ricerca storica. Il volume è articolato in due parti: la prima segue l'evoluzione

dell'istruzione rurale nel territorio nazionale, a partire dalla costituzione dell'Unità italiana fino alla caduta del fascismo, esaminando documenti e disposizioni legislative e correlandola con il clima politico, economico, culturale e pedagogico; la seconda presenta quattro esperienze sperimentali, che divennero addirittura dei miti.

La dizione "scuola rurale" non esisteva negli stati preunitari, apparve per la prima volta nella legge Casati che distinse la scuola elementare in "urbana" e "rurale" e poi in ulteriori articolazioni, ma emerse ben presto l'ambiguità di queste distinzioni e soprattutto il disinteresse dello Stato per la scuola delle classi popolari.

Montecchi mette in luce le critiche, per lo più inascoltate, di pedagogisti e intellettuali volte a rilevare le disparità territoriali e sociali del territorio nazionale, la inadeguata preparazione dei maestri e il loro scarso stipendio, le misere condizioni delle scuole, che le norme successive, come la legge Coppino con la modifica dell'obbligo scolastico, non riuscirono a superare.

Evidenzia le motivazioni pedagogiche, sociali, economiche e politiche che intervennero nel dibattito, citando anche atteggiamenti particolari, ma assai significativi, di molti politici, come le risate di scherno che accolsero alla Camera le parole di un deputato che aveva sostenuto che per far uscire il Paese dall'arretratezza bisognava fornire ai contadini "la scienza a piena mani", risate che Anna Maria Mozzoni stigmatizzò duramente sulle pagine de "La Donna". L'Autore successivamente rileva l'attenzione dedicata alla scuola rurale dai positivisti e anche dalla classe dirigente, quest'ultima impaurita dopo i tumulti di fine secolo, che mostrarono come fosse importante istruire e soprattutto "educare" il popolo.

Ecco dunque le iniziative del ministro Baccelli sui campicelli scolastici per l'insegnamento pratico delle prime nozioni di agricoltura che servissero pure a migliorare le condizioni dei contadini. Anche le iniziative private svolte da associazioni a favore dell'istruzione popolare e rurale, talvolta con risultati apprezzabili, come quelle del barone Franchetti in Umbria o di Cena e Marcucci nell'Agro Romano, servirono ad attivare gli ambienti politici. Si assiste così all'inizio del Novecento a leggi e provvedimenti sull'obbligo scolastico, l'organizzazione dei tempi e delle scolaresche, l'edilizia scolastica delle scuole di campagna fino alla nota inchiesta del 1910 diretta da Corradini, Direttore generale dell'istruzione elementare, e alla legge Daneo-Credaro dell'anno successivo, di cui l'Autore mette in luce gli aspetti positivi, come quelli negativi o insufficienti.

Ma fu soprattutto dopo la prima guerra mondiale, durante la quale era emerso il grave stato di ignoranza dei contadini soldati, che si aprì un interessante dibattito sul tema dell'istruzione popolare con una ricca serie di proposte, idee e progetti, solo in parte realizzati, ma "testimonianza di una stagione culturale di grande vivacità" per la storia della nostra educazione.

Si assiste così al tentativo della creazione di un apposito Ente contro l'analfabetismo degli adulti e all'organizzazione di un Convegno sull'istru-

zione e l'educazione popolare nel 1919, a cui collaborarono personalità dei più importanti partiti in "un'insolita convergenza e un'ottimistica comunione di intenti", tanto da far pensare a una interessata "parata elettorale", denunciata soprattutto dalla stampa scolastica, come è rilevato da una lucida e graffiante pagina di Annibale Tona de "I diritti della scuola", opportunamente riportata nel volume. In realtà l'Ente non entrò mai in funzione proprio per problemi di ordine politico sorti dopo i risultati delle elezioni, ma nel 1921 fu istituita l'Opera contro l'analfabetismo, sorta dallo stesso ambito culturale e forte della lezione dell'infelice risultato precedente. Il nuovo Ente si avvalse di istituzioni private, ma giuridicamente riconosciute, come le Scuole per i contadini dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine, l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, la Società Umanitaria e il Consorzio Nazionale Emigrazione e Lavoro, conseguì buoni risultati (nonostante il breve periodo della sua attività) con l'organizzazione di numerose scuole diurne per i più piccoli, scuole serali e festive per gli adulti.

Nel lungo, interessante e ben documentato capitolo su *La scuola in camicia nera*, Montecchi ripercorre il ventennio fascista a partire dal ministro Gentile che si espresse per il potenziamento dell'Opera con l'intenzione di alleggerire lo Stato dei problemi dell'istruzione popolare per potenziare la scuola classica, secondo il suo concetto di scuola meritocratica con studi rigidi e severi. L'Opera diventò Comitato contro l'analfabetismo, con estensione nazionale, acquistò inizialmente maggiore autonomia con la riduzione dei funzionari ministeriali e l'attenzione di Lombardo Radice che dell'istruzione elementare e popolare era il più sensibile studioso, ma che lasciò il suo ruolo ministeriale subito dopo il delitto Matteotti, ponendosi su posizioni critiche verso il fascismo. Furono soprattutto i successori di Gentile, e in particolare il ministro Fedele, che operarono la fascistizzazione della scuola elementare urbana prima, e in seguito di quella rurale con il controllo sempre più oppressivo sugli enti che le gestivano, come dimostrano soprattutto le azioni di resistenza e i documenti, illustrati con evidenza nel volume, del direttore dell'ANIMI Piacentini e di alte personalità attive in questo campo, quali Salvemini, Zanotti Bianco, Lombardo Radice.

Discussioni, dibattiti, vivaci e talvolta drammatici, non riuscirono a contrastare la fascistizzazione delle scuole rurali e nel 1928 si realizzò l'avocazione delle scuole non classificate della Sicilia e della Calabria all'Opera Nazionale Balilla con "significative trasformazioni sia sul piano organizzativo-tecnico che su quello politico". In seguito, con i successivi ministri e posizioni più o meno ostili e oppressive verso gli enti delegati, all'Opera Balilla furono affidate le scuole "sclassificate", ad eccezione di alcune lasciate agli enti non per meriti particolari, ma per la protezione di personalità autorevoli del regime. Così, sostiene Montecchi, per l'Opera Balilla "la scuola rurale divenne il terreno privilegiato per la formazione del nuovo contadino fascista" e per un'intensa propaganda nelle campagne che si erano rivelate più indifferenti al tesseramento all'ONB, tanto che "Libro, moschetto e van-

ga” divenne il motto per indicare la “bonifica” della scuola fascista. Con il ministro Bottai si intensificò il controllo dell’istruzione nelle campagne, avvenne il passaggio alle dirette dipendenze dello Stato e l’ inserimento nella complessa e articolata riforma prevista dalla Carta della scuola, ma l’avvento e le vicende della guerra impedirono quasi tutte le realizzazioni.

Nella seconda parte l’Autore descrive alcune scuole rurali diventate addirittura modelli pedagogici, in contrasto con le misere scuole di campagna, generalmente trascurate o ignorate. Ciò si deve, secondo Montecchi, all’interesse di Lombardo Radice che fondò il suo ideale di scuola serena sulle esperienze didattiche particolari che si trovò ad osservare nel suo lavoro di costante ricerca didattica al di fuori delle scuole istituzionali. La scuola della Montesca di Leopoldo e Alice Franchetti in Umbria, la scuola di Mezzaselva di Felice Socciarelli nel Lazio, le colonie dei Giovani Lavoratori di David Levi Morenos, la scuola di San Gersolè di Maria Maltoni vicino a Firenze sono le istituzioni su cui Montecchi pone la sua attenzione cercando di riferire non solo i consensi e le critiche espressi dai contemporanei, ma scavando in profondità, spesso con documentazioni archivistiche inedite, per una più precisa conoscenza critica.

La scuola della Montesca, unitamente a quella di Rovigliano, che i baroni Franchetti fondarono ai primi del Novecento per l’istruzione dei contadini che lavoravano nelle loro proprietà, fu visitata da Lombardo Radice per la prima volta nel 1915, quando aveva da poco raggiunto una sua notorietà perché conosciuta da studiosi, fra cui Maria Montessori che vi tenne un corso di pedagogia scientifica, da intellettuali come Zanotti Bianco, Piacentini, Salvemini. Ma fu l’incontro con Lombardo Radice che segnò una svolta per la sua popolarità: infatti nei programmi delle elementari del 1923, il pedagogista siciliano introdusse alcuni strumenti didattici utilizzati nella scuola umbra, il componimento mensile e annuale illustrato e soprattutto il Calendario della Montesca, che associavano l’educazione linguistica e quella artistica, la parola e il disegno, per l’osservazione della natura e del mondo circostante, superando la retorica e la falsità del comporre che da molti anni Lombardo Radice combatteva con le sue opere, come le famose *Lezioni di didattica* e poi *Athena fanciulla* che fra l’altro descrive proprio l’esperienza dei Franchetti. Montecchi riferisce il vivace dibattito che tali innovazioni suscitavano nel mondo della scuola, citando gli articoli delle riviste magistrali, gli scritti e i contatti epistolari fra importanti studiosi, pedagogisti, ispettori, direttori, maestri, che non lesinarono plausi entusiastici o dure polemiche.

Col passare degli anni questo modello educativo subì una svalutazione, anche perché i maestri generalmente non lo avevano compreso né usato correttamente, e inoltre il clima politico e pedagogico esigeva dei ritocchi alla Riforma Gentile. Così nella revisione dei programmi del 1934 l’uso del Calendario monteschiano fu reso facoltativo. La morte di Lombardo Radice e l’avvento della guerra provocarono un calo dell’interesse verso la scuola, che nel dopoguerra riprese le sue attività, proseguendole fino ai primi anni Ot-

tanta tra le difficoltà economiche e la diminuzione degli iscritti a seguito dell'esodo dalle campagne.

Felice Socciarelli, che Lombardo Radice definì “maestro dei maestri italiani delle scuole rurali”, è tra i meno conosciuti tra quanti il pedagogista incontrò e stimolò nella sua attività *accanto ai maestri*, come recita il titolo di una sua opera del 1925, ma è, a mio avviso, fra i più interessanti per la sua storia particolare come si evince dalla felice e vivace narrazione di Montecchi. L'Autore, infatti, lo segue dalle sue origini contadine alla conquista del ruolo di maestro come invalido della guerra di Libia e all'attività a Mezzaselva, villaggio di pastori che ospitava in una capanna una delle scuole dell'Agro romano. Riferisce sui suoi scritti in riviste come “I diritti della scuola” e “L'educazione nazionale”, ma anche in corrispondenze private e spesso inedite; cita i racconti-diari sulle sue impressioni educative (che concretizzavano l'idea lombardiana di critica didattica) fino alla pubblicazione di *Vita e scuola a Mezzaselva*, che ebbe recensioni e commenti positivi e talvolta entusiasmanti. La notorietà attirò l'interesse e le visite di autorità anche straniere, come lo svizzero Adolphe Ferrière e l'olandese J. H. Gunning nel 1926, e l'italo-americano Angelo Patri nel 1927. Montecchi evidenzia anche l'autonomia non solo nella didattica ma anche nei rapporti con le autorità che provocarono gelosie e incomprensioni, in cui vennero coinvolti anche il direttore delle scuole dell'Agro Romano Marcucci e Lombardo Radice a cui Socciarelli si sentì sempre legato e culturalmente debitore. I contrasti evidenziati sono non una semplice notizia di cronaca ma una testimonianza delle difficoltà che stanno dietro ai “miti”, i quali meritano un giudizio più complesso di una generica ammirazione.

Diversa è l'opera di David Levi Morenos, un filantropo professore veneziano studioso naturalista del mare, di religione ebraica come i Franchetti e altri attivi nella lotta contro l'analfabetismo, che già dalla fine dell'Ottocento aveva creato istituzioni volte all'assistenza di bambini orfani o derelitti, grazie anche all'aiuto di Luigi Luzzatti suo concittadino e amico. L'interesse del professore veneziano era non solo per l'assistenza ma anche per l'istruzione e la formazione educativa, aiutato in questo dalla moglie Elvira e dall'amicizia di intellettuali come la Aleramo e Cena, con i quali intrecciò una ricca corrispondenza a cui Montecchi attinge abbondantemente. Le esperienze analizzate in questo studio sono le Colonie dei Giovani Lavoratori, fondate per gli orfani e i profughi che, in seguito alla guerra e soprattutto dopo la disfatta di Caporetto, si trovarono in condizioni drammatiche. Superando notevoli ostacoli, Levi Morenos riuscì a organizzare dal 1918 al 1921 tre colonie, due in Umbria e una a Roma, creando anche la prima Famiglia Cooperativa Scolastica di lavoro per responsabilizzare i giovani. Fu Levi Morenos stesso che definì, in uno scritto del 1927, il suo modello educativo “educazione rurale integrale”, ispirato a una concezione scientifico-positivista che considera l'organizzazione sociale come un organismo vivente, in cui le varie parti hanno funzioni diverse ma integrate, con una visione

dell'esistenza umana ispirata al pensiero francescano, come rivelano il titolo del bollettino, "Nostra Madre Terra", e i nomi delle colonie, "Paterna Domus" e "Orti di Pace". I fini educativi erano sintetizzati dal trinomio "disciplina-libertà-responsabilità" e la scuola era definita "integrale, cioè unitaria" perché l'educazione fisica, quella morale e quella professionale devono integrarsi per raggiungere una formazione idonea "alle necessità della vita e della professione rurale".

L'attrazione che Levi Morenos sentì per l'organizzazione e la disciplina dell'Opera Balilla, che dette alle sue colonie una forte impronta politica ispirata agli ideali fascisti, in contraddizione con le originarie aspirazioni, non toglie niente al valore innovativo con cui erano state pensate e che fu riconosciuto da molti. In particolare Lombardo Radice, dopo la sua morte, lo definì "il primo realizzatore della 'Scuola Attiva'"

Furono scarsi, invece, i rapporti di Lombardo Radice con Maria Maltoni, la maestra di San Gersolè e il pedagogista non riferì mai su questa esperienza. Lo evidenzia Montecchi, ipotizzando due motivazioni: non intralciare il lavoro dell'ispettore Francesco Bettini, suo amico e grande sostenitore della Maltoni, o anche il non pieno apprezzamento per la didattica della scuola. A mio avviso ci potrebbe essere un'altra ragione, e cioè l'essersi sviluppata questa esperienza soprattutto dopo la Riforma, mentre l'interesse del pedagogista era volto a scuole precedenti a dimostrazione che i suoi programmi si basavano sul lavoro originale di tanti insegnanti e che dunque recepivano esigenze già espresse dalla migliore attività scolastica italiana. Dalla gioventù caratterizzata da sentimenti anticlericali a cui seguì una profonda crisi religiosa e da un primo periodo di insegnamento svolto senza interesse, la Maltoni approdò all'impegno profondo per un'attività scolastica appassionante, anche grazie all'amicizia con il medico Laura Orioli che svolgeva il suo lavoro ad Impruneta con particolare sensibilità per le condizioni materiali e educative dei bambini. Fu stimolata inoltre dai programmi e dai libri di Lombardo Radice, e soprattutto sostenuta dall'ispettore Bettini," che apprezzò la spontaneità e la freschezza dei componimenti e dei disegni dei bambini lasciati liberi di descrivere e raccontare ciò che vedevano nel loro ambiente. Bettini divulgò l'esperienza didattica della Maltoni nei suoi scritti su "Scuola Italiana moderna" e in una monografia dedicata interamente a San Gersolè, invitando, inoltre, la maestra a presentare direttamente le sue idee dal 1935 nella rivista magistrale "Nuova Scuola italiana".

Montecchi rileva la grande capacità di divulgare l'idea di scuola e la concreta prassi educativa attuata, prendendo autonomamente personali iniziative: la Maltoni infatti partecipò a mostre, inviò del materiale a Roma per il Museo Storico della Didattica, intervenne con decisione nel dibattito sulle nuove teorie dell'attivismo e sulla questione del metodo didattico che suscitavano polemiche vivaci alla fine degli anni Trenta. Difese con forza le sue idee pedagogiche, anche contro le intrusioni delle autorità fasciste e dell'ONB, e nel dopoguerra rivendicò la sua autonomia anche nell'ambito

dell'esperienza innovativa di "Scuola e Città Pestalozzi", nel cui contesto la scuola di San Gersolè era stata inserita, compromettendo anche i rapporti di stima e di amicizia con Ernesto Codignola. Fu negli anni Quaranta e Cinquanta che si consolidò il "mito pedagogico" della scuola anche grazie alla pubblicazione, dalla Maltoni fortemente voluta, de *I diari di San Gersolè* (1949) con l'editrice "Il libro" di Firenze e dopo dieci anni de *I quaderni di San Gersolè* con la prestigiosa Einaudi e la prefazione di Italo Calvino

Nelle sue conclusioni Montecchi si ripromette di continuare la ricerca anche nel periodo successivo alla seconda guerra mondiale, per analizzare come la pedagogia abbia affrontato il problema dell'istruzione dei contadini in relazione alle trasformazioni socio economiche. Infatti il richiamo, nell'introduzione, al "Manifesto per la scuola rurale", pubblicato da Roberto Mazzetti nel 1952, quando la definizione di "scuola rurale" era già stata abolita, attesta la realtà sempre viva dei problemi della scuola nelle campagne. Anche il "mito pedagogico" delle scuole modello, considerate innovative per la didattica attuata e per il legame con la natura, la serenità e la poesia della campagna, postula di verificare quanto questi valori permangano nella prassi scolastica e nella riflessione pedagogica dopo la fine giuridica della scuola rurale. Insomma il campo d'indagine che l'Autore prevede di continuare a indagare può essere davvero interessante. (N. Sistoli Paoli).

Luisa Piarulli, *PedagogicaMente parlando: riflessioni sparse sulla pedagogia che (non)c'è*, Padova, Logos edizioni, 2017, pp. 155, € 12,00

Se vogliamo esordire con un'espressione tipica del linguaggio popolare, diciamo che "era nell'aria". Era nell'aria, diffusa, la sensazione di un "vuoto pedagogico" esistente nelle concezioni relative al *che cosa, e come, fare* di fronte ai molteplici problemi dell'istruire, educare, formare.

È in effetti ancora recente, e sottoscrivibile da chi si occupi, a livello teorico e/o pratico, di tali questioni, una petizione lanciata nel sito *Change.org* da Rosa Maria Criniti col titolo *C'è bisogno di Pedagogia: stop alla medicalizzazione dei contesti educativi e formativi*. Già nel titolo appare delineato l'ambito ristretto entro cui viene lanciata la petizione: non sfugge sicuramente ad alcuno quanto l'ampiezza di quel "vuoto" sia tale da oltrepassare la questione dell'eccessiva tendenza alla medicalizzazione dei problemi con cui insegnanti, genitori ed ogni operatore scolastico, familiare, sociale, debbono sempre più spesso misurarsi.

Il saggio di Luisa Piarulli ha da questo punto di vista il merito di considerare le questioni entro l'ampio contesto sociale, culturale, giuridico in cui si producono, da un lato, le crescenti difficoltà dell'educare/formare le nuove generazioni e, dall'altro, le tendenze diffuse, fors'anche per un'errata interpretazione della multidisciplinarietà – che genera una sostituzione di una complessa visione pedagogica con il ricorso ad altre aree delle scienze della formazione: ne deriva l'eccesso di psicologizzazione, medicalizzazione non sol-

tanto nell'approccio a scolari/studenti, ma anche nel tentativo di "lettura" delle difficoltà da affrontare e nella ricerca di modalità operative per il loro superamento).

Non a caso, infatti, la seconda parte del volume, che raccoglie articoli e interviste dell'autrice, comprende fra gli altri un suo scritto che già nel titolo avverte: *Attenzione alle facili diagnosi di disturbi dell'apprendimento; a farne le spese [sono] gli studenti.*

Ma la Piarulli dedica un capitolo, nella prima parte del suo saggio, alla ricerca dei *luoghi della pedagogia*, individuandone, oltre ai più noti – principalmente la famiglia e la scuola –, alcuni quasi mai, e comunque non frequentemente, considerati: da quello delle *esistenze difficili* (nelle carceri e negli istituti penali minorili) a quelli, emergenti, dell'*anzianità*, degli *adolescenti navigati* (“eternamente connessi, inabissati in una realtà virtuale, [...] inascoltati, [mentre ascoltandoli, osservandoli, potremmo comprenderne] la profonda sofferenza [e la] solitudine”). È senz'altro notevole, in queste “aperture”, sia la sensibilità sia l'acutezza della considerazione “piarulliana” della realtà con cui la pedagogia e gli operatori educativo-formativi debbono quotidianamente misurarsi. Così come notevole è l'apparato delle letture e delle derivanti citazioni di studiosi, delle quali l'Autrice costella, organicamente, senza alcun intento di mèra esibizione, il proprio saggio. (A. Corsi)

Giovanni Vigo, *Il vero sovrano dell'Italia. L'istruzione degli adulti nell'Italia dell'Ottocento*, Bologna, il Mulino, 2017, pp. 210, € 17,00

La frase che dà il titolo al bel volume di Giovanni Vigo fu pronunciata, in un discorso del 1909, da Filippo Turati e si riferisce all'analfabetismo: testimonianza del perdurare, all'inizio del secolo scorso, di un ritardo che continuava ad affliggere il Paese a quasi cinquant'anni dall'unità. È un fatto noto e i lavori che ne studiano la riduzione attraverso il progressivo diffondersi della scuola elementare sono numerosi. Vigo affronta il problema da un punto di vista meno frequentato, quello dell'istruzione degli adulti, con un'opera di sintesi che prende le mosse dagli Stati preunitari per giungere agli anni che precedono la Prima guerra mondiale; come è consueto nei lavori dell'autore, il disegno storico delle vicende dell'alfabetizzazione di chi aveva superato l'età scolare è accompagnato da una ricca documentazione statistica e insieme sempre dall'analisi critica degli “inganni” che una lettura ingenua delle statistiche può celare: per fare un esempio tra i più evidenti, il numero degli alunni delle scuole serali può sovrastimare di parecchio la cifra di chi effettivamente ne usufruì, se si limita a registrare gli iscritti e non tiene conto dell'effettiva e continuativa frequenza. Lo Stato italiano, subito dopo l'unità, si trovò di fronte a una massa di analfabeti che toccava il 78% e la collocava agli ultimi posti in Europa, appena al di sopra di Spagna e Portogallo. La classe politica aveva ben presente l'importanza di un'istruzione di base per la costruzione della nazione ed era evidente che operare solo sulla

scolarizzazione dei bambini avrebbe rimandato il recupero a tempi molto lunghi. Inoltre genitori che non sanno leggere e scrivere sono poco inclini a mandare a scuola i loro figli. La consapevolezza che le dimensioni del problema richiedessero interventi su più livelli e che all'istruzione dei piccoli occorresse affiancare quella di chi non poteva più frequentare le scuole elementari era stata sentita anche negli Stati preunitari, soprattutto nel nord dell'Italia e lo Stato unitario si trovò ad ereditare una molteplicità di iniziative, spesso lasciate alla buona volontà di privati e benefattori, che nascevano e non di rado morivano nel giro di pochi anni, a seconda dell'affluenza, della disponibilità economiche e della presenza di insegnanti disponibili: proprio per questo non è facile seguirne le vicende e censirle. Dopo l'unità lo Stato non cancellò queste realtà, che anzi in alcuni casi crebbero di numero e di importanza: è il caso delle scuole attivate dalle Società operaie di mutuo soccorso, che si erano costituite nel Regno di Sardegna soprattutto nel decennio cavouriano e che, dopo l'unificazione, ebbero un incremento dopo il 1882, quando la legge elettorale concesse il voto a tutti i cittadini maschi che avessero compiuto 21 anni e potessero esibire il certificato che attestava il superamento dell'esame di seconda elementare, che doveva garantire il possesso della capacità di leggere e scrivere; anche i movimenti politici si diedero da fare, i socialisti crearono "scuole elettorali" per consentire ai lavoratori di votare. Per altro verso, le autorità ecclesiastiche rinnovarono dopo l'unità il loro interesse per l'istruzione popolare per contrastare, da un lato, l'espansione di repubblicani e socialisti e, d'altro lato, l'aspirazione dello Stato a monopolizzare l'istruzione: furono spesso le società operaie cattoliche a farsi promotrici di corsi di scolarizzazione degli adulti, specie in Lombardia e in Veneto. Se è di fatto impossibile censire tutte le iniziative rivolte all'istruzione degli adulti da tante realtà così diverse tra loro e spesso destinate a vita breve o discontinua, altrettanto difficile è valutarne l'efficacia. Lo Stato si propose naturalmente un intervento più organico e regolare, ma il sovrapporsi successivo e caotico di leggi e regolamenti e la scarsità delle risorse messe a disposizione limitò fortemente l'efficacia del proposito. Le scuole erano regolate da leggi dello Stato ma erano gestite dai Comuni che avevano disponibilità finanziarie molto differenziate e altrettanto differenziato interesse per l'alfabetizzazione; le scuole serali e domenicali erano tenute dagli stessi maestri che al mattino facevano scuola ai bambini, con una gratificazione economica supplementare spesso irrisoria. Ad ogni modo le scuole serali e domenicali ebbero un incremento notevole nei decenni successivi all'unità, fino alla metà degli anni Ottanta, quando cominciarono a declinare. Vigo nota che si potrebbe supporre che il declino sia stato motivato dalla diminuzione dell'analfabetismo, sceso nel 1901 al 49 per cento; ma, in conseguenza dell'incremento demografico, la massa degli analfabeti rimaneva identica: gli adulti incapaci di leggere erano ancora 11 milioni e 400 mila. Il ministro Orlando nel 1904 diede nuovo impulso alle scuole serali puntando soprattutto sugli adulti giovani, e le scuole ripresero a crescere, ma non

crebbero gli iscritti. L'autore analizza i modi e le cause di quello che si può complessivamente considerare un fallimento, tanto più che solo il 40% di coloro che avevano iniziato i corsi, secondo i dati degli anni Ottanta e del 1907, superava gli esami finali. Nell'analisi dei risultati si devono considerare le notevoli differenze tra Nord e Sud, tra uomini e donne (queste ultime frequentavano soprattutto le scuole domenicali), tra centri urbani e zone rurali. Ma tutto il libro è percorso da una domanda fondamentale: che cosa alimenta l'alfabetizzazione? Se è vero che l'alfabetismo degli adulti ha spesso seguito percorsi che non sono passati necessariamente e interamente attraverso la scuola elementare ma hanno trovato anche canali più informali, difficili da individuare per lo storico e tuttavia presenti e talvolta più efficaci della scuola (nell'ex Ducato di Parma e Piacenza, ad esempio, un accurato esame dell'alfabetismo per classi di età mostra che gli anziani erano non di rado più alfabetizzati dei giovani e non avevano certo avuto maggiori chance di passare attraverso la scuola) che cosa aveva impedito di funzionare a dovere nell'offerta di scuole serali e domenicali? L'offerta di istruzione non è sufficiente, osserva l'autore, è più facile aprire scuole che riempirle di alunni. Decisiva è la domanda di istruzione, che dipende dai vantaggi che si ritiene di ricavarne; importante è anche l'efficacia dell'insegnamento, i risultati concretamente apprezzabili che chi si sottopone alla fatica dell'imparare percepisce di poter raggiungere. Perciò il contesto socio-economico è fondamentale: operai e artigiani soprattutto giovani, e quindi con la prospettiva di migliorare la propria condizione, erano i più assidui alunni delle scuole per adulti, perché sentivano il bisogno di istruzione legato al progresso della propria attività, e spesso oltre i corsi di alfabetizzazione frequentavano quelli di disegno e nozioni tecniche. Ma non trascurabile era l'efficacia della scuola che veniva offerta: una scuola dove uomini adulti si mescolavano a bambini che non potevano frequentare la scuola di mattina, dove il maestro usava i metodi e i contenuti della scuola diurna, dove la confusione creata dal sovrapporsi di motivazioni ed età diverse vanificava la fatica di apprendere non poteva che scoraggiare e deludere chi aveva intrapreso il percorso della scuola serale. Dunque bisogna concludere per una totale inutilità delle scuole per adulti? Certamente a riassorbire l'analfabetismo fu il percorso lungo dell'alfabetizzazione in età scolare. Ma, osserva l'autore, il bilancio della scuola per adulti non può fermarsi alla scarsa incidenza sulla percentuale dell'alfabetizzazione. Essa offriva comunque una chance a chi non voleva arrendersi al "sovrano d'Italia", per migliorare o per esercitare e difendere i propri diritti sul luogo di lavoro o al momento del voto, e familiarizzava comunque con l'istruzione l'ambiente in cui veniva aperta. (M. Bacigalupi)