

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



*Numero Speciale*

*per l'ottantesimo anniversario della nascita della Repubblica*

*“2 giugno 1946: comincia la democrazia.*

*L'educazione tra sviluppi, incertezze e contraddizioni”*

*(Pisa, 20-22 novembre 2025)*

2026

---

Gennaio – Giugno 2026

**a. XIX - n. 26**

---

Rivista di **Politica, Educazione e Storia**

Riconosciuta come rivista scientifica

Dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611 – 2213 (online)

## SOMMARIO

Anno XIX, n. 26-27, Gennaio-Giugno 2026

Numero Speciale

per l'ottantesimo anniversario della nascita della Repubblica

**“2 giugno 1946: comincia la democrazia.  
L'educazione tra sviluppi, incertezze e contraddizioni”  
(Pisa, 20-22 novembre 2025)**

- Giovanni Genovesi, Presidente SPES,  
*Apertura dei lavori* p. 7
- Daria Gabusi, Università di Verona,  
*Educazione e governo della scuola nella complessa transizione  
dal fascismo al post-fascismo (1943-1945):  
alle origini della Repubblica* p. 11
- Piergiovanni Genovesi, Università di Parma,  
*“On.le Ministro, con la presente Le segnalo un fatto per me  
doloroso ed offensivo”. Un episodio della difficile transizione  
dal fascismo alla Repubblica* p. 25
- Sezione “Politica e società”**
- Silvano Calvetto, Università di Torino,  
*Cittadinanza e memoria. La costruzione  
del sentimento repubblicano come problema educativo* p. 43
- Vincenzo Orsomarso, docente di scuola superiore,  
*La ricostruzione come rivoluzione democratica* p. 57
- Lucia Ariemma, Università Vanvitelli di Caserta,  
*Educare alla cittadinanza tra cecità e lucidità:  
l'attualità di José Saramago* p. 71

Fernando Sarracino,  
Università Suor Orsola Benincasa Napoli,  
*Educare alla Cittadinanza Digitale  
tra Plutocrazia e Tecnopolitica* p. 83

#### **Sezione “Condizione giovanile e femminile”**

Angela Arsenà, Università Pegaso,  
*BAS, ovvero Bisogni Affettivi Speciali: giovani, scuola  
e fondamenti democratici di cittadinanza affettiva* p. 99

Francesca Dello Preite, Università di Firenze,  
*Maria Lisa Cinciari Rodano e il suo impegno politico  
per la democrazia paritaria* p. 113

#### **Sezione “Condizioni e problemi scolastici”**

Domenico Francesco Antonio Elia, Università di Bari,  
*“Un mediocre esame di riparazione”:  
quale modello di istruzione per la Somalia nell’AFIS?* p.131

#### **Sezione “L’educazione tra scuola e extra-scuola”**

Dorena Caroli, Università di Bologna,  
*La ricezione della pedagogia sovietica in Italia  
nell’immediato dopoguerra tra istanze democratiche  
e internazionalismo educativo* p. 147

Luca Bravi, Stefano Oliviero, Università di Firenze,  
*Memoria, educazione, democrazia.  
Percorsi educativi di cittadinanza tra storia e territorio* p. 163

Livia Romano, Università di Palermo,  
*Anna Nicolosi Grasso e la battaglia dell’UDI di Palermo  
per la parità di genere nella scuola degli anni Cinquanta* p. 175

Rita Baldi, Università di Palermo, *Emma D’Ambra*

*e La maestra di campagna. L'educazione tra scuola ed extra-scuola* p. 189

Simon Villani, Università di Catania,  
“Ricordare, comprendere, agire”. *L'impegno educativo di Giorgina Arian Levi attraverso l'insegnamento della Storia e dell'Educazione Civica* p. 203

Vito Balzano, Università di Bari,  
*Costruire cittadinanza nel secondo Novecento: educazione civica e partecipazione in ambito extra-scolastico in Puglia* p. 217

Luciana Bellatalla, Vicepresidente SPES,  
*Conclusione dei lavori* p. 233

#### **Appendice documentaria**

Angelo Luppi, dirigente scolastico,  
*La Scuola Italiana dal 1946 al 1953 Documentazione ufficiale* p. 239

MPI, *La Scuola Italiana dal 1946 al 1953* p. 245

Collaboratori p. 261

Call for papers p. 267

***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](http://www.spes.cloud)

**Comitato di redazione:** Giovanni Genovesi (direttore scientifico), Luciana Bellatalla, Elena Marescotti, Piergiovanni Genovesi, Giovanni Gonzi, Angelo Luppi

**Comitato Scientifico:** Giovanni Genovesi, Presidente onorario SPES, Luciana Bellatalla, presidente SPES, Letterio Todaro, Vice-presidente SPES, Lucia Ariemma, Segretaria SPES, Piergiorgio Barone (membro effettivo CD Spes), Piergiovanni Genovesi (Membro effettivo CD SPES), Vincenzo Orsomarso (Membro effettivo CD SPES) Simon Villani (Membro effettivo CD SPES), Paolo Russo (Membro collegio Proviviri 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](mailto: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 (comprensive 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.

## Apertura dei lavori

Giovanni Genovesi

Siamo nel giugno 1946. E precisamente il 2, una domenica: si deve scegliere tra Monarchia e Repubblica e gli italiani e le italiane, ch  ora anche le donne hanno il diritto di votare, scelgono la Repubblica. E si vota anche per l'Assemblea Costituente. Ne uscir  una Costituzione, antifascista, tra le pi  belle che il popolo potesse immaginare e che entr  in vigore il 1  gennaio del 1948.

La guerra era finita con il 25 aprile 1945, con l'uccisione di Mussolini e con il suicidio di Hitler. L'Italia seppe darsi una Costituzione propria perch , con 47.000 partigiani uccisi dai tedeschi e dai fascisti, la Resistenza cacci  tutti i tedeschi dalla patria.

Con la caduta del fascismo, la societ  e la scuola si aspettavano anche un processo di defascistizzazione, ma l'operazione si mostr  cos  ingarbugliata e altamente difficile che fu rimandata.

Limitiamoci alla scuola e vedremo che poco cambi . Si pensi che ancora nel 1951 – ero allora in quinta elementare, a Rifredi nella scuola “G. Matteotti” – mi capit  un maestro tipicamente fascista che picchiava sulle mani con il righello chi si sbagliava nelle interrogazioni o si comportava male, se pi  volte ripreso, nelle varie azioni con i compagni. Uno dei miei compagni era preparato o comunque studiava non peggio di molti altri di noi. Ma fu bocciato perch  era sgarbato con i compagni e poco scolasticamente formato. E tutto ci  successe grazie al persistere della riforma Gentile, dato che essa fin dalle elementari faceva s  che tutte le altre scuole funzionassero come valvole di scarico del liceo che era la pi  elitaria di tutti gli altri istituti, la sola che aveva il compito di formare la classe dirigente del Paese.

Del resto, proprio per questo Gentile l'aveva fatta digerire al Duce che ne rimase convinto nonostante andasse contro ai principi del fascismo che aveva bisogno di scuole popolari per far fronte alle varie esigenze lavorative del Paese.

Come scrivevo circa due anni fa su “Ricerche Pedagogiche”: “Gentile, spinto dalla contraddizione insita nella sua filosofia che esalta la libert  e la forza creatrice dell'uomo per poi affermare che esse non risiedono nell'io empirico, nell'individuo, bens  nell'io trascendentale che manifesta la sua attivit  negli istituti della Storia, dette un fonda-

mento teorico e un appoggio pratico determinante al fascismo riconoscendo l'autorità dello Stato, reso inutilmente e hegelianamente etico, di Mussolini come il mezzo della liberazione e della completa realizzazione dell'individuo".

I principi ispiratori della riforma gentiliana "disciplina, gerarchia, sottomissione all'autorità" (Filippo Turati aveva detto che la riforma "altro non è che il manganello applicato alla scuola") rimasero in auge anche dopo il 1946, quando ormai il Paese si avviava a cambiare sul piano politico, culturale e perfino antropologico.

E di Gentile, a ben guardare, non ci siamo mai liberati del tutto, neppure dopo il 1968, le aperture a pratiche didattiche innovative e qualche timido tentativo di riforma.

Perfino l'autonomia scolastica voluta da Berlinguer non è riuscita a scalfire quella concezione burocratica e gerarchica del nostro sistema scolastico e non è approdato a nulla di sostanzialmente nuovo. Non a caso, la riforma Berlinguer fu abrogata immediatamente dal Polo della Libertà con cui prese il governo Berlusconi, con i ministri Moratti e Gelmini; né fecero di meglio per la scuola il Governo Monti con Profumo e Ugolini o il governo Renzi con la cosiddetta buona scuola. E sui governi che seguirono stendiamo un velo pietoso.

Oggi le speranze sembrano davvero morte, specie se ci guardiamo intorno, a quella situazione internazionale intessuta di guerre, autocrazie e sovranismo.

Con l'attuale governo reazionario più che conservatore, che si barcamena tra Trump e l'Europa, il Paese non cresce più, anche se Meloni dice in ogni comizio che in Italia tutto va bene: il debito è di circa 3.200 miliardi e l'inflazione è al 3,17%. La scuola è la grande assente, nonostante l'iperattivismo di Valditara. Gentile sta tornando, mischiato con l'ideologismo e il darwinismo sociale di Bottai, che oggi viene gabellato come tutela del merito.

Da quando la SPES è nata, ne sono il presidente, sempre aiutato dalla collega e amica Luciana Bellatalla che segnalerei come prossima presidente. Io il 31 gennaio prossimo compirò 85 anni e con i guai capitatemi in questi due anni non me la sento di fare ancora il presidente della Spes. Ho desiderio di riposarmi e, se ho fortuna, di curare la mia convalescenza non avendo l'illusione di diventare come prima.

Nel frammentare dall'ultimo convegno, la Spes ha curato due seminari di grande importanza. Il primo sul centenario della Riforma Giovanni Gentile, stampando sulla rivista gli atti; il secondo seminario sul

## 9 – Introduzione

tentativo di fare un resoconto di più di quarant'anni di sforzi per mettere in piedi una struttura che fosse funzionale, unendo scuola elementare e scuola media inferiore. Anche qui abbiamo fallito e non siamo arrivati fino in fondo. Io, personalmente, avrei puntato su una scuola superiore unica, con ciò davvero ribaltando le istanze gentiliane, al massimo antidemocratiche e prive di reali aspetti educativi. Ma si sarebbe andati oltre. Ho chiesto più volte alla presidenza del consiglio di dare a un gruppo della rivista "Ricerche Pedagogiche" la facoltà di fare un progetto di riforma della scuola. Ma non ho mai avuto risposta.

Ma non voglio finire senza speranza. Non solo per tutta la mia vita, personale e di studioso, ho puntato sulle istanze utopiche, ma ho anche sempre creduto che il pessimismo dell'intelligenza non debba fermare l'ottimismo della volontà. La scelta dell'argomento del nostro convegno viene proprio da qui, perché ci si possa, analizzando il passato e valutando il presente, riappropriare di quell'eredità di sogni, di speranze e di impegno con cui l'Italia repubblicana era nata.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp. 11-24

## **Educazione e governo della scuola nella complessa transizione dal fascismo al post-fascismo (1943-1945): alle origini della Repubblica**

Daria Gabusi

*Questo contributo prende in esame – dal punto di vista della storia delle politiche scolastiche e dell’educazione – i passaggi che accompagnarono, tra il 1943 e il 1945, la transizione dal fascismo al post-fascismo e posero le basi per la nascita della Repubblica, osservando le realtà politiche e istituzionali che ebbero ruoli di governo e furono fonte di norme. Entro tale processo, fondamentale fu il movimento di Resistenza al fascismo e all’occupazione nazista, che avviò una prima esperienza educativa democratica e accompagnò la presa di coscienza della diseducazione politica di massa ereditata dal fascismo.*

*This paper examines – from the perspective of the history of school policy and education – the developments that accompanied the transition from fascism to post-fascism between 1943 and 1945 and laid the groundwork for the birth of the Republic, focusing on the political and institutional entities that held governing roles and served as sources of legislation. Central to this process was the Resistance movement against fascism and Nazi occupation, which initiated an early experiment in democratic education and fostered an awareness of the mass political miseducation inherited from fascism.*

*Parole chiave: scuola e fascismo; Repubblica sociale italiana; scuola e democrazia; defascistizzazione*

*Key-words: schools and fascism; the Italian Social Republic; schools and democracy; de-fascistisation*

Questo contributo osserva – dal punto di vista della storia delle politiche scolastiche e dell’educazione – i passaggi che accompagnarono, tra il 1943 e il 1945, la transizione dal fascismo al post-fascismo e posero le basi per la nascita della Repubblica.

Esso attinge alla prospettiva storiografica tracciata da Claudio Pavone nel saggio del 1985 *Tre governi e due occupazioni*<sup>1</sup>, che offre significative chiavi interpretative per rileggere la complessità di una fase storica nella quale tutte le realtà politiche e istituzionali che ebbero ruoli

<sup>1</sup> C. Pavone, *Tre governi e due occupazioni*, in “Italia contemporanea”, n. 160, settembre 1985, pp. 57-79.

**Data ricezione dell’articolo completo: 01 marzo 2026**

**Data ricezione esiti del primo referendum: 12 maggio 2025**

**Data di accettazione definitiva dell’articolo: 09 aprile 2026**

di governo e furono fonte di norme – secondo dinamiche di continuità<sup>2</sup> o di rottura con il passato fascista e con quello liberale – si occuparono di questioni scolastiche ed educative: i governi del Regno d'Italia; il governo della Repubblica sociale italiana; le Giunte provvisorie e i CLN; le autorità militari alleate nelle province liberate; i comandi tedeschi nell'Italia invasa e nelle nove province direttamente governate dal Reich. Nessuna di quelle entità – peraltro – entrò in aperto contrasto con il “mezzo governo”<sup>3</sup> della Chiesa cattolica, evitando di porre apertamente in discussione il regime concordatario siglato nel 1929.

Al contempo, l'articolo accoglie l'importante lezione metodologica di Fulvio De Giorgi<sup>4</sup>, che rilegge in prospettiva storico-educativa il decennio della Ricostruzione istituzionale ed etico-civile, individuando le radici di quell'articolato processo di rieducazione democratica nei mesi della Resistenza al fascismo e all'occupazione nazista, quando si avviò una prima esperienza educativa democratica e vi fu la presa di coscienza della diseducazione politica di massa ereditata dal fascismo.

### 1. Tra governi del Regno e governo dell'Amministrazione alleata

Durante i quarantacinque giorni del primo governo Badoglio, il ministro dell'Educazione nazionale Leonardo Severi, già capo di gabinetto con Giovanni Gentile, abrogò la *Carta della scuola* di Giuseppe Bottai,

<sup>2</sup> Cfr. G. Bonetta, *La scuola italiana fra continuità e mutamento*, in N. Gallerano (a cura di), *L'altro dopoguerra. Roma e il Sud 1943-1945*, Milano, Franco Angeli, 1985, pp. 523-536; C. Pavone, *Alle origini della Repubblica. Scritti su fascismo, antifascismo e continuità dello Stato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1995; M. De Nicolò, E. Fimiani (a cura di), *Dal fascismo alla Repubblica. Quanta continuità? Numeri, questioni, biografie*, Roma, Viella, 2019.

<sup>3</sup> Annotava infatti Pavone che “l'istituzione Chiesa deve essere considerata la più salda di quelle operanti allora in Italia (non solo a Roma), tanto che se si guarda al ruolo di supplenza in molti campi da essa esercitato, si dovrebbe portare quasi a tre e mezzo il numero dei governi presenti allora nel nostro paese” (C. Pavone, *Tre governi e due occupazioni*, cit., p. 67). Cfr. D. Menozzi, R. Moro (a cura di), *Cattolicesimo e totalitarismo. Chiese e culture religiose tra le due guerre mondiali (Italia, Spagna, Francia)*, Brescia, Morcelliana, 2004; G. Vecchio, *Lombardia 1940-1945. Vescovi, preti e società alla prova della guerra*, Brescia, Morcelliana, 2005.

<sup>4</sup> Cfr. F. De Giorgi, *La repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, Brescia, La Scuola, 2016. Si veda anche L. Pazzaglia-F. De Giorgi, *Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione*, in “Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche”, 12 (2005), pp. 133-153.

13 – *Educazione e governo della scuola nella complessa  
transizione dal fascismo al post-fascismo (1943-1945):  
alle origini della Repubblica*

la Gioventù italiana del littorio<sup>5</sup> e il libro di lettura unico per le scuole elementari, interrompendo il monopolio statale dell'editoria scolastica e cercando di ristabilire una continuità con l'Italia liberale prefascista: avviò pertanto quella che Monica Galfré ha definito “una transizione morbida”<sup>6</sup>, che faceva intravedere cambiamenti modesti. Tuttavia, i provvedimenti di Severi costituirono un primo elemento di rottura con il ventennio, pur legittimandone una lettura parentetica: da essi, né il governo della Rsi né i governi del Regno avrebbero potuto prescindere, ancorché questi ultimi fossero vincolati dalle decisioni delle autorità alleate.

Accanto ai ministri della Pubblica Istruzione, infatti, nei territori progressivamente liberati<sup>7</sup>, rivestì un ruolo preminente la *Education Subcommission* dell'Allied Military Government (Amg), che costituì un significativo elemento di raccordo nel periodo compreso fra lo sbarco alleato in Sicilia e la riconsegna della pienezza di poteri al governo italiano (luglio 1943-marzo 1946). L'*Education Subcommission* agì “come un vero ministero”<sup>8</sup> sotto la direzione del colonnello Washburne (allievo di John Dewey), operante in Italia per un quinquennio (1943-1948) e, nel 1946, primo presidente dell'USIS<sup>9</sup> (United States Information Service), impegnato in attività di propaganda anticomunista e di divulgazione della pedagogia attivistica.

I provvedimenti emanati in quel periodo, funzionali alla normalizzazione delle retrovie, ebbero un duplice obiettivo: avviare la ripresa strutturale delle scuole al passaggio del fronte (utilizzando autocarri, sale cinematografiche, sacrestie, tende) e innescare una prima

<sup>5</sup> Il decreto di soppressione del Partito nazionale fascista del 6 agosto 1943 portò con sé la soppressione della GIL.

<sup>6</sup> M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, p. 129.

<sup>7</sup> Tra il 9 e il 25 luglio 1943 erano già state liberate/occupate sette province siciliane su nove: cfr. G. Chianese, “Quando uscimmo dai rifugi”. *Il Mezzogiorno tra guerra e dopoguerra (1943-46)*, Roma, Carocci, 2004; G. Gribaudi, *Guerra totale. Tra bombe alleate e violenze naziste. Napoli e il fronte meridionale 1940-1944*, Torino, Bollati-Boringhieri, 2005.

<sup>8</sup> G. Ricuperati, *La scuola e la Costituzione*, in N. Raponi (a cura di), *Scuola e Resistenza. Atti del convegno promosso dalla regione Emilia-Romagna per il XXX della Resistenza*, Parma, La Pilotta, 1977, p. 294.

<sup>9</sup> Cfr. R. Piazza, *La ricostruzione tra scuola ed extra-scuola*, in V. Sarracino, R. Piazza, *La ripresa. Scuola e cultura in Italia (1943-1946)*, Lecce, Pensa Multimedia, 1998, pp. 128-143.

defascistizzazione, attraverso l'epurazione<sup>10</sup> del personale, dei libri di testo, dei programmi. Nella miseria diffusa, i commissari registrarono la mancanza di sussidi e ambienti adeguati, ma anche un'arretratezza pedagogica e didattica di lungo periodo, aggravata dall'autarchia culturale imposta dal regime. Dal punto di vista politico, le iniziative di Washburne furono orientate dalla preoccupazione statunitense "di giungere alla defascistizzazione della scuola e della istruzione, senza però porre in discussione le forze liberali ed i contenuti politici, culturali, religiosi ideologicamente più favorevoli per imbrigliare le pressioni che potevano determinarsi dalla nuova ventata del Nord"<sup>11</sup>.

Nonostante le ambiguità derivanti dallo status della cobelligeranza, la Sottocommissione collaborò con i ministri nominati dai governi del Regno che si susseguirono dopo l'8 settembre del '43. Lasciata la capitale, dopo l'armistizio, il governo badogliano aveva nominato sottosegretario all'istruzione Giovanni Cuomo, che svolse funzioni ministeriali fino alla nomina a ministro (11 febbraio-22 aprile 1944). Durante la sua breve reggenza, tuttavia, fu approvato dal governo il rdl 20 gennaio 1944, n. 25 "Abrogazione leggi razziali": nel corso del 1944, mentre la Repubblica sociale italiana organizzava la deportazione e consentiva l'uccisione di migliaia di ebrei italiani, il governo del Regno avviò l'*iter* di reintegro di insegnanti e alunni espulsi dalle scuole a seguito della legislazione razzista antiebraica del 1938.

Nel secondo governo Badoglio (22 aprile-17 giugno 1944), Adolfo Omodeo, vicino al Partito d'Azione, con il regio decreto 29 maggio 1944 reintrodusse la denominazione di "Ministero della Pubblica Istruzione"<sup>12</sup> e avviò una riflessione sull'eredità culturale del fascismo, sui rischi del "ritorno della mentalità fascista"<sup>13</sup>, sull'"analisi delle conseguenze diseducative prodotte dal fascismo sulle giovani generazioni"<sup>14</sup>.

Di fede e formazione liberale crociana furono i due ministri successivi. Aderenti allo schema di un sistema scolastico finalizzato alla selezione e alla formazione delle élite, insistettero sulla severità degli

<sup>10</sup> Cfr. M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005, pp. 178-196; M. Isnenghi, *Autobiografia della scuola. Da De Sanctis a don Milani*, Bologna, il Mulino, 2025, pp. 310-318.

<sup>11</sup> R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, 1972, p. 66.

<sup>12</sup> Fu così abolito il regio decreto 12 settembre 1929, n. 1661, che aveva introdotto la denominazione "Educazione nazionale".

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

15 – *Educazione e governo della scuola nella complessa transizione dal fascismo al post-fascismo (1943-1945): alle origini della Repubblica*

studi, la disciplina e la riorganizzazione del ginnasio-liceo. Nel primo governo Bonomi (18 giugno-11 dicembre 1944), Guido De Ruggiero progettò una “Costituente della scuola”, prospettò l’abolizione della scuola di avviamento con la creazione di una scuola media professionale senza latino e intervenne con maggior solerzia nel processo epurativo, sostituendo tutti i direttori generali. Il 28 luglio nominò una Commissione per l’elaborazione dei programmi didattici per la scuola elementare di cui fece parte lo stesso Washburne, che intervenne per migliorare la formazione e l’aggiornamento degli insegnanti.

Il 9 febbraio 1945 – con Vincenzo Arangio Ruiz alla guida della Pubblica istruzione nel secondo governo Bonomi (12 dicembre 1944-20 giugno 1945), poi riconfermato nel governo Parri – furono infine approvati i nuovi programmi per la scuola elementare: promulgati dopo la Liberazione (con il dl del 24 maggio 1945), restarono in vigore per dieci anni.

## 2. *Il governo della scuola nella Rsi*

Il 23 settembre 1943, quando ebbe inizio il governo della Repubblica sociale italiana<sup>15</sup>, al ministero dell’Educazione nazionale Mussolini pose un fedelissimo, che aveva votato contro l’ordine del giorno Grandi nell’ultima seduta del Gran Consiglio: il giurista Carlo Alberto Biggini<sup>16</sup>, già rettore dell’università di Pisa. Collocato politicamente nella cosiddetta “ala moderata”<sup>17</sup>, l’ultimo ministro dell’Educazione nazionale del ventennio fascista mantenne l’incarico in un governo autoproclamatosi repubblicano e riconosciuto solo dalle potenze dell’Asse, illegittimo ma legiferante, anche in materia scolastica. Rispetto ad altri regimi collaborazionisti, infatti, nella Rsi, “data l’esistenza di un’amministrazione e di un governo locali, vi fu una parziale possibilità di azione autonoma che non esistette assolutamente in altri paesi nei quali

<sup>15</sup> Cfr. L. Ganapini, *La Repubblica delle camicie nere. I combattenti, i politici, gli amministratori, i socializzatori*, Milano, Garzanti, 1999<sup>1</sup>; M. Franzinelli, *Storia della Repubblica sociale italiana. 1943-1945*, Roma-Bari, Laterza, 2022.

<sup>16</sup> Cfr. G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall’Unità a oggi*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 192-194; 223-226; D. Gabusi, *I bambini di Salò. Il ministro Biggini e la scuola elementare nella Rsi (1943-1945)*, Brescia, Scholé-Morcelliana, 2018.

<sup>17</sup> In merito alla definizione di “moderati” e “estremisti” nella Rsi cfr. *Ivi*, pp. 13-16; 59-90.

la potenza occupante assunse direttamente l'amministrazione"<sup>18</sup>.

Tra l'autunno del 1943 e l'inizio del 1944 si ricostituì a Padova la struttura burocratica del ministero dell'Educazione nazionale, che – come si evince dai verbali<sup>19</sup> dei Consigli dei ministri (convocati tra il 23 settembre 1943 e il 15 marzo 1945) – ratificò più di quaranta provvedimenti relativi a tutti gli ordini scolastici e a tutte le competenze ministeriali, di natura strutturale e ordinamentale.

Tramite la circolare *Indicazioni circa lo svolgimento dei programmi dell'ordine elementare*<sup>20</sup> del 9 dicembre 1943, Biggini semplificò i programmi del 1934, riducendoli a obiettivi generali, accorpendoli per cicli e ancorandoli a direttive pedagogiche di lungo periodo, rivisitate nell'ottica della 'socializzazione' neofascista: scuola all'aperto, ruralità e lavoro manuale.

Prospettò inoltre il ripristino – dopo un'adeguata revisione – del libro unico di Stato<sup>21</sup> per le scuole elementari (abrogato da Severi): tuttavia, la penuria di carta e di piombo, unita alle difficoltà di stampa e di distribuzione determinarono la fine *de facto* del libro unico di Stato, inizialmente sostituito con *Cuore*<sup>22</sup> e *Pinocchio*.

Anche nella Rsi (come nel ventennio), la scuola elementare e gli insegnanti restarono un importante veicolo di trasmissione dell'ideologia del partito (divenuto "Partito fascista repubblicano"), che cercava di presentarsi come portatore di un "fascismo rinnovato", in direzione antimonarchica, antiborghese, repubblicana, "sociale". Pertanto, proprio in un'ottica politica e di ricerca del consenso si deve leggere l'impegno profuso per tenere aperte le scuole negli ultimi due anni di guerra.

Il ministro, infatti, chiese all'amministrazione periferica e al corpo docente di "compiere ogni sforzo"<sup>23</sup> per riprendere le lezioni, in vista dell'anno scolastico 1943-1944, che si aprì tra novembre e dicembre 1943 (ma in alcune città a gennaio), fu interrotto da una lunga pausa natalizia e si chiuse il 31 maggio. Tuttavia, per porre rimedio alla mancata conclusione dei programmi e per evitare l'occupazione degli

<sup>18</sup> L. Klinkhammer, *L'occupazione tedesca in Italia. 1943-1945*, Torino, Bollati Boringhieri, 2015, p. 16.

<sup>19</sup> Cfr. *Verbali del Consiglio dei ministri della Repubblica sociale italiana: settembre 1943-aprile 1945*. Edizione critica a cura di F.R. Scardaccione, Roma, Ministero per i beni e le attività culturali, Direzione generale per gli archivi, 2002.

<sup>20</sup> Cfr. D. Gabusi, *I bambini di Salò*, cit., pp. 599-606.

<sup>21</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 235-256.

<sup>22</sup> Le prescrizioni ministeriali innescarono una speculazione sui prezzi: il libro *Cuore* passò da L. 8 a L. 84.

<sup>23</sup> Cfr. la circolare programmatica n. 29 del 28 ottobre 1943 (*ivi*, pp. 278-281).

17 – *Educazione e governo della scuola nella complessa  
transizione dal fascismo al post-fascismo (1943-1945):  
alle origini della Repubblica*

ambienti scolastici, si dispose l'attivazione dell'“assistenza didattica estiva”, obbligando maestre e maestri a un nuovo impegno. L'iniziativa ministeriale incontrò molti ostacoli nelle province più vicine ai combattimenti e in quelle dove l'economia agro-pastorale di sussistenza impiegava – di norma – manodopera infantile. È possibile ricavare qualche dato sull'adesione dalle pagine di una rivista magistrale: “Le sedi in cui è effettuata l'assistenza ammontano a 7.870, gli insegnanti addetti ai turni sono stati 25.849, gli alunni partecipanti 353.074. I turni di assistenza sono durati da 4 a 12 ore settimanali. Le sedi in cui si è distribuita la refezione scolastica sono 199 e ne hanno fruito 17.039 alunni”<sup>24</sup>.

Le cronache della vita scolastica di quei due anni, così come i diari di maestre e maestri restituiscono un vissuto quotidiano segnato da interruzioni delle lezioni dovute ad allarmi aerei, aule occupate (da sfollati, profughi, truppe militari, enti), trasferimenti di classi in locali di fortuna, insegnamento su doppi e tripli turni, chiusure temporanee, frequenza limitata, ma anche carenza di combustibile, freddo, fame. L'indisponibilità degli edifici scolastici, in particolare, era un dato che ostacolava la ripresa delle lezioni, soprattutto nelle città: nel cuore della Rsi, a Brescia, all'inizio dell'a.s. '44-'45, su quarantotto edifici censiti ne risultavano liberi quattro, a Trieste solo uno su trentadue.

Inaugurato il 14 settembre 1944, il secondo anno prese avvio nella fase più drammatica del conflitto (il ministro giunse a chiedere al corpo docente “anche una sola ora giornaliera di lezione per classe”<sup>25</sup>) e si interruppe il 25 aprile 1945 con la Liberazione, per riprendere poi e concludersi definitivamente con il governo militare alleato: in alcune province (come quelle lombarde) nell'ultima settimana di giugno; in altre (come quelle emiliane) alla fine di luglio.

Molteplici furono dunque le ragioni che spinsero il governo di Salò a insistere presso le autorità periferiche per tenere aperte le scuole nonostante la guerra fosse ormai ovunque. In primo luogo, la funzione socioassistenziale della scuola: in analogia con quanto stava avvenendo nell'Italia liberata, togliere bambine e bambini dai pericoli della strada significava contribuire all'ordine pubblico.

In secondo luogo, la scuola elementare rappresentava il più solido veicolo di educazione politica e nazionale. Maestre e maestri – nelle

<sup>24</sup> *L'opera dei maestri per l'assistenza estiva degli scolari*, in “Scuola Italiana Moderna”, LIV (16), 10 settembre 1944, p. 378.

<sup>25</sup> D. Gabusi, *I bambini di Salò*, cit., p. 316.

adunate organizzate capillarmente da ispettori e direttori didattici – furono chiamati a un nuovo “sacerdozio civile”, fondato sull’odio nazionalistico e sulla fedeltà all’alleato nazista: “Patria, famiglia, onore, coraggio, fedeltà alla tradizione e ai diritti dell’Italia nel mondo e specialmente nel mondo latino mediterraneo, dovere sociale, sono gl’ideali che lo Stato propone alla Scuola”<sup>26</sup>.

Infine, la riapertura delle scuole elementari rivestì un ruolo centrale nelle ‘strategie di legittimazione’ del governo fascista che – attraverso l’istituzione scolastica – rese tangibile la propria esistenza e, al contempo, cercò di presentarsi come depositario della continuità dello Stato.

### 3. *Rinnovamento educativo e riforma scolastica nella stampa clandestina della Resistenza, nelle delibere delle Giunte provvisorie e nei provvedimenti dei CLN scuola*

La complessa transizione dal fascismo alla Repubblica, dal regime totalitario alla democrazia, attinse linfa vitale dalle istanze etico-politiche della Resistenza, così come dall’idea di rinnovamento educativo e di riforma scolastica emersa nelle delibere delle Giunte provvisorie e nei provvedimenti dei CLN scuola. Nel suo complesso, la scelta resistenziale di ribellione presentò una profonda dimensione *educativa*, come è stato osservato da Claudio Pavone:

Per la prima volta nella storia dell’Italia unita gli italiani vissero in forme varie un’esperienza di disobbedienza di massa. Il fatto era di particolare rilevanza educativa per la generazione che, nella scuola elementare, aveva dovuto imparare a memoria queste parole del libro unico di Stato: “Quale dev’essere la prima virtù di un balilla? l’obbedienza! e la seconda? l’obbedienza!” (in caratteri più grandi) “e la terza? l’obbedienza! (in caratteri enormi)”<sup>27</sup>.

Nell’ambito del dibattito antifascista resistenziale – svoltosi in gran parte sulla stampa clandestina<sup>28</sup>, permeata dalla riflessione sulla

<sup>26</sup> C. A. Biggini, *La scuola e la politica*, in Id., *Agli educatori italiani*, Milano, Perinetti Casoni, 1945, pp. 79-80.

<sup>27</sup> C. Pavone, *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991, p. 26. Cfr. anche T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica 1943-1948*, Roma, Editori Riuniti, 1976, pp. 47-61.

<sup>28</sup> Cfr. D. Gabusi, *La stampa della Resistenza*, in C. Pavone (a cura di), *Storia d’Italia nel secolo ventesimo. Strumenti e fonti*, II: *Istituti, musei e monumenti*,

19 – *Educazione e governo della scuola nella complessa  
transizione dal fascismo al post-fascismo (1943-1945):  
alle origini della Repubblica*

impellente necessità di *rieducare* gli italiani dopo l'imponente opera di *diseducazione* fascista – merita di essere richiamato il corpus di tredici editoriali firmati tra il 1944 e il 1945 dietro pseudonimo da una donna, Laura Bianchini (1903-1983)<sup>29</sup>, un'antifascista lombarda cresciuta nei rami colti dell'associazionismo cattolico (Fuci, Movimento delle Laureate) e proveniente dal mondo della scuola e dell'editoria. Pubblicati sul giornale clandestino "il ribelle", organo delle formazioni autonome Fiamme Verdi, tali articoli sono estremamente significativi poiché testimoniano l'autorevolezza di una voce femminile all'interno di un dibattito connotato per la predominanza del punto di vista maschile: da una lettura complessiva emerge sia la lucida presa di coscienza della pervasività del totalitarismo educatore fascista, sia la necessità di intraprendere anzitutto una prima alfabetizzazione democratica, agendo sul piano delle idee e rimettendo in circolo le "vecchie parole"<sup>30</sup>: diritto, giustizia, libertà, solidarietà, democrazia. Fondamentale diventava ogni azione volta a

neutralizzare gli effetti di una ventennale educazione all'odio, alla violenza, al disprezzo della vita umana, al culto della forza, a un esasperato nazionalismo imperialista, per instaurare a base della vita personale, nazionale e internazionale, la reciproca comprensione, il rispetto del diritto, l'esercizio della solidarietà<sup>31</sup>.

Il contributo di una donna come Laura Bianchini assume poi un significato ulteriore se si considera che, finita la guerra, fu nominata alla Consulta Nazionale ed eletta all'Assemblea Costituente, i due organi della transizione istituzionale che per la prima volta, nella storia dell'Italia unita, accolsero rappresentanze femminili.

Altrettanto significative furono le analisi che maturarono dopo la liberazione di Roma, quando – tra l'estate e l'autunno del 1944 – molti villaggi, paesi, cittadine, intere vallate furono sottratti al governo della

*bibliografia e periodici, associazioni, finanziamenti per la ricerca*, Milano, Archivi di Stato-INSMLI, 2006, pp. 369-400.

<sup>29</sup> Cfr. D. Gabusi (a cura di), *Bianchini. L'educazione nella Resistenza e nella Costituzione*, Scholé-Morcelliana, Brescia, 2023.

<sup>30</sup> Don Chisciotte (L. Bianchini), *Principi. Libertà*, in "il ribelle", n. 4, 10 giugno 1944, ora *ivi*, pp. 143-147.

<sup>31</sup> Penelope (L. Bianchini), *Il disarmo degli spiriti*, in "il ribelle", n. 8, 25 luglio 1944, ora *ivi*, pp. 155-158

Rsi divenendo Zone libere, che talvolta assunsero la fisionomia di Repubbliche partigiane<sup>32</sup>. Amministrate da giunte provvisorie, grazie a Commissioni didattiche affrontarono anche questioni scolastico-educative (ritenute urgenti e vitali quasi al pari di quelle politico-militari e alimentari): riapertura delle scuole elementari, eliminazione dei libri fascisti, epurazione degli insegnanti, revisione dei programmi. In alcuni casi (come nell'Ossola e in Carnia) avviarono una riflessione critica sul passato ed elaborarono piani di intervento per il periodo della transizione al post-fascismo, coinvolgendo la base popolare e le/gli insegnanti nel processo decisionale.

Nella storiografia scolastico-educativa<sup>33</sup> è stata da tempo messa in luce la portata di *rottura* di quelle esperienze, sia rispetto al modello educativo fascista, sia rispetto a quello liberale, evidenziandone al contempo il ruolo di 'laboratori di democrazia'.

Per quanto riguarda l'attività del CLN della scuola, nato a Roma dopo la liberazione della città e solo in seguito nel settentrione, esso aderì dal dicembre del 1944 al CLNAI (Comitato di liberazione nazionale alta Italia). In forma differente rispetto alle giunte provvisorie, "attraverso i governi dei CLN si realizzarono forme di autonomia amministrativa, pur imperfette e di breve durata, all'interno delle quali furono elaborate ed, in misura molto minore, portate a compimento alcune istanze educative originali"<sup>34</sup>, anche se la fase operativa vera e propria dei commissariati del CLN durò solo qualche settimana, per lasciare spazio a una fase "tutta politica, volta ad ispirare ed indirizzare le decisioni del governo alleato"<sup>35</sup>.

Nel mese di maggio del 1945, infatti, il Governo militare alleato assunse il controllo delle regioni settentrionali e il commissario regionale alleato per l'educazione riconobbe ai CLN "unicamente funzioni di

<sup>32</sup> Resta fondamentale il contributo di Massimo Legnani, *Politica e amministrazione nelle repubbliche partigiane*, Milano, Insmli, s.d. [1967].

<sup>33</sup> Cfr. F. Cambi, *Antifascismo e pedagogia (1930-45). Momenti e figure*, Vallecchi, Firenze, 1980, pp. 111-115; F. Pruneri, *Aspetti educativi e proposte di riforma scolastica nella Repubblica dell'Ossola*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 30 (2023), pp. 36-52.

<sup>34</sup> A. Bianchi, *Istanze educative dei cattolici nella transizione dal fascismo alla democrazia: il governo della scuola in Lombardia*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 526-527.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 529.

21 – *Educazione e governo della scuola nella complessa transizione dal fascismo al post-fascismo (1943-1945): alle origini della Repubblica*

consulenza”<sup>36</sup>. Tuttavia, nel dibattito interno al CLN scuola della Lombardia, le componenti più progressiste, legate ai partiti di sinistra, auspicarono una vera e propria riforma che nascesse dal basso (grazie a sindacati e associazioni scolastiche): “Si trattava di abbandonare e demolire il vecchio edificio scolastico e d’imprimere ‘una netta evoluzione di tutti gli organi della scuola in senso democratico’”<sup>37</sup>. Al contempo, in vista del passaggio dei poteri, era temuta una svolta conservatrice. Il governo centrale, assieme alla burocrazia romana, sembrava un ente lontanissimo, non solo geograficamente, ma anche dal punto di vista etico-civile: troppo compromesso con il vecchio regime.

Altrettanto significativo fu il Comitato di Liberazione della scuola del Piemonte<sup>38</sup> che, animato dall’ideale di una scuola democratica, tratteggiò un disegno di riforma basato su tre questioni prioritarie: la libertà dell’insegnamento, l’apertura degli studi superiori a tutte le fasce sociali e l’autogoverno della scuola. All’interno di tale organismo si distinsero gli azionisti Luigi Pareyson<sup>39</sup> e Augusto Monti<sup>40</sup>. Quest’ultimo operò, senza successo, per difendere di fronte al Comando alleato la “Sovrintendenza regionale per la scuola del Piemonte”, sorta con l’obiettivo di riorganizzare il sistema scolastico su base regionale.

Anche in ambito scolastico dunque, dopo la Liberazione, si assistette al “rapido deperimento ... del terzo governo, incarnatosi solo simbolicamente nel governo Parri”<sup>41</sup>. Così ha osservato Claudio Pavone: “Il Clnai, nella sua opera di governo ombra, legiferò con dovizia,

<sup>36</sup> *Ibidem*. Del resto, le circolari dell’Amg “del maggio del 1945 individuavano precisi limiti all’azione tanto del CLNAI che del Ministero della Pubblica Istruzione” (F. Pruneri, *La politica scolastica del partito comunista italiano dalle origini al 1955*, Brescia, La Scuola, 1999, p. 112).

<sup>37</sup> *O.d.g del CLN della scuola media al Congresso dei CLN dell’Alta Italia*, 31 agosto 1945, citato *ivi*, p. 113.

<sup>38</sup> Cfr. N. Bobbio, *Il Comitato di liberazione della scuola a Torino*, in N. Raponi (a cura di), *Scuola e Resistenza*, cit., pp. 51-57; D. Bobbi, *L’attività del Comitato di Liberazione della Scuola piemontese*, in “Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche”, 14 (2007), pp. 223-248.

<sup>39</sup> Cfr. A.A. Mola, *Luigi Pareyson militante azionista e la scuola come “educazione alla libertà”*, in “Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche”, 5 (1998), pp. 285-310.

<sup>40</sup> Cfr. A. Monti, *Regione e scuola. Un esperimento di governo regionale della scuola*, in “Belfagor”, 2, 31 marzo 1966, pp. 196-211; Id., *I miei conti con la scuola*, Torino, Einaudi, 1965.

<sup>41</sup> C. Pavone, *Tre governi e due occupazioni*, cit., p. 76.

imponendo comportamenti, stabilendo divieti, comminando sanzioni. Nulla di questa opera legislativa è stato recepito dall'ordinamento giuridico italiano"<sup>42</sup>. L'attività legislativa dei CLN scuola e le istanze di rinnovamento che l'avevano animata non furono accolte dai funzionari del Regno: essi dichiararono "impietosamente e senza appello la morte della legislazione emanata dal Comitato"<sup>43</sup>. Tuttavia, lo spirito di quelle norme sarebbe rimasto vivo nella società civile e negli esponenti del riformismo democratico che avrebbero animato, in primo luogo, il dibattito sulla scuola all'Assemblea Costituente.

Avviata dunque la riunificazione amministrativa della penisola, tra l'estate e l'autunno del 1945 si provvide a uniformare la legislazione scolastica e, presso gli uffici scolastici provinciali, si insediarono le Commissioni di epurazione preposte alla verifica del grado di compromissione degli insegnanti e del personale amministrativo con il fascismo. Tuttavia – com'è noto – i processi di epurazione<sup>44</sup>, che avrebbero comportato una seria (ma ardua) valutazione dei diversi gradi di adesione all'ideologia fascista e la conseguente estromissione di molti elementi dalla scuola, non portarono né a condanne diffuse né a sospensioni definitive, contribuendo a frenare il processo di defascistizzazione della scuola e della società. D'altra parte, in quei mesi, il desiderio di porre fine alla guerra civile era un sentimento diffuso e collettivo: "la pacificazione degli italiani era la grande questione centrale del dopoguerra: e la sua soluzione non era affatto scontata"<sup>45</sup>.

A partire dal 1946, dunque, nell'impellente necessità di far ripartire la scuola, vi fu – di fatto – il pieno e completo reintegro nella scuola del personale docente da parte del ministro della Pubblica Istruzione democristiano Guido Gonella, che scelse di intraprendere "un'opera di recupero e di riciclaggio del personale burocratico e scolastico del periodo fascista, al quale si chiedeva solo un atto di fede nella nuova democrazia

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 77.

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 78.

<sup>44</sup> Cfr. H. Woller, *I conti con il fascismo. L'epurazione in Italia 1943-1948*, Bologna, il Mulino, 1997; M. Dondi, S. Salustri (a cura di), *L'Epurazione in Europa*, in "Storia e problemi contemporanei", n. 67, 2014, pp. 1-189; C. Nubola (a cura di), *Nei tribunali. Pratiche e protagonisti della giustizia di transizione nell'Italia repubblicana*, Bologna, il Mulino, 2015; A. Martini, *Dopo Mussolini. I processi ai fascisti e ai collaborazionisti (1944-1953)*, Roma, Viella, 2019; M. Flamigni, *Professori e università di fronte all'epurazione. Dalle ordinanze alleate alla pacificazione (1943-1948)*, Bologna, il Mulino, 2019.

<sup>45</sup> F. De Giorgi, *La Repubblica grigia*, cit., p. 46.

*23 – Educazione e governo della scuola nella complessa  
transizione dal fascismo al post-fascismo (1943-1945):  
alle origini della Repubblica*

(nazionale e cristiana)”<sup>46</sup>.

#### *4. Epilogo*

Nel corso degli ultimi due drammatici anni del secondo conflitto mondiale, tanto nell'Italia liberata quanto in quella occupata, la scuola continuò a essere riconosciuta come una istituzione strategica. I Commissari alleati, d'intesa con i ministri del Regno, intervennero per defascistizzare la scuola, i libri, i programmi, avviando processi di epurazione che sarebbero stati definitivamente chiusi dalle amnistie del dopoguerra e dalla generalizzata giurisprudenza assolutoria delle corti di Cassazione, rivelatrice di una complessiva volontà politica di reintegro. Consapevoli che la scuola rivestisse una funzione nevralgica nella transizione della società dal fascismo al post-fascismo e alla democrazia, i commissari insistettero sulla necessità di incrementare la cultura generale e professionale degli insegnanti, avviando – tramite la divulgazione dell'attivismo pedagogico – il superamento dell'idealismo e preparando l'incontro del corpo docente magistrale con la psicologia dell'età evolutiva e con la pedagogia sperimentale e comparata.

Un passaggio molto significativo in quella transizione è rappresentato dall'approvazione, nel febbraio del 1945, dei citati nuovi programmi per la scuola elementare: promulgati dopo la Liberazione, restarono in vigore fino al 1955. Nei “programmi della democrazia” è evidente l'influsso pragmatista e deweyano<sup>47</sup>, che tendeva a promuovere il carattere comunitario della scuola, l'autogoverno come forma ideale di disciplina, il senso di responsabilità, la fraternità umana e il senso civico come fondamento dell'educazione sociale, valorizzando al contempo il rapporto tra scuola e società. Essi assegnarono inoltre all'insegnamento della religione un carattere del tutto innovativo, non dogmatico e sovra-confessionale.

Perciò, collocati in una prospettiva più ampia, tali programmi sono identificabili come uno snodo centrale nel decennio della Ricostruzione

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 190.

<sup>47</sup> Un importante quadro complessivo si trova in L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999; Ead. *John Dewey nel rinnovamento della scuola italiana*, in G. Genovesi (a cura di), *Pedagogia e scuola in una società di massa. Dibattiti e prospettive del Novecento Italiano*, Milano, Franco Angeli, 2002, pp. 27-37.

democratica: “Essi furono – ha osservato Fulvio De Giorgi – una costruzione sapiente che mantenne il meglio della tradizione didattica italiana ... ma dandogli, con sobrietà, un respiro democratico a dimensione più vasta: posero inoltre, a fondamento etico-civile, non una filosofia o un’ideologia politica, ma il cristianesimo, svincolato però da ingerenze chiesastiche e inteso nel senso della ‘religione civile’”<sup>48</sup>.

Tuttavia, sulla piena attuazione di quei programmi gravarono molteplici resistenze e problemi strutturali, ricavabili indirettamente anche dalle raccomandazioni che li accompagnavano, nelle quali si auspicava di: riformare l’istituto magistrale; istituire corsi di perfezionamento per i giovani formati nel ventennio; completare il corso di scuola elementare e materna in tutti i comuni; introdurre un tetto massimo di quaranta alunni per classe. Ma ostacolò il rinnovamento scolastico ed educativo anche la presenza di una realtà economica e sociale devastata dal passaggio degli eserciti e dai flussi di sfollamento, all’interno della quale – come dopo ogni guerra – donne, ragazze e bambine, uomini, ragazzi e bambini pagarono un prezzo altissimo in termini di sofferenze e di privazioni. Tra le province del Regno, si ergeva a emblema la situazione di Roma: “le scuole periferiche erano completamente deserte; gli alunni si costituivano in bande di sciuscià”<sup>49</sup>.

Ben presto, inoltre, le istanze di rinnovamento sarebbero andate incontro a un processo di “congelamento”, connesso ai nuovi assetti interni e internazionali che la guerra fredda avrebbe portato con sé, compromettendo – nell’immediato – un pieno sviluppo in senso democratico della scuola.

<sup>48</sup> F. De Giorgi, *La Repubblica grigia*, cit., p. 73.

<sup>49</sup> T.M. Mazzatosta, *Sviluppi storici e pedagogici dell’istruzione elementare in Italia dal 25 luglio 1943 al 1945*, in “I problemi della pedagogia”, II, 1 (1978), p. 36. Sul tema si veda il saggio di Bruno Maida, *Sciuscià. Bambini e ragazzi di strada nell’Italia del dopoguerra 1943-1948*, Torino, Einaudi, 2024.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp. 25-40

## **“On.le Ministro, con la presente Le segnalo un fatto per me doloroso ed offensivo”. Un episodio scolastico nella transizione dal fascismo alla Repubblica**

Piergiovanni Genovesi

*Nel 1954 in una scuola media di Milano si svolge un acceso scontro attorno all'adozione di un manuale di storia: Fatti e figure della storia per la scuola media di Giorgio Spini e Umberto Olobardi. L'articolo ricostruisce la vicenda che – lungi dall'essere uno dei tanti episodi, animati dalle acridità personali, che accompagnano il quotidiano funzionamento scolastico – costituisce un privilegiato punto d'osservazione sulle complesse dinamiche che coinvolsero la scuola (e non solo) nella complessa fase di transizione dal fascismo alla Repubblica.*

*In 1954, a heated dispute took place in a school in Milan over the adoption of a history textbook: Fatti e figure della storia per la scuola media by Giorgio Spini e Umberto Olobardi. The article reconstructs the case which – far from being just one of many episodes driven by personal bitterness that accompany the everyday functioning of schools – represents a privileged vantage point for observing the complex dynamics that involved the school system during the intricate transition from Fascism to the Republic.*

*Parole-chiave: manuali di storia, religione, scuola, fase di transizione, fascismo, Repubblica italiana*

*Keywords: history textbooks, religion, school, transition phase, Fascism, Italian Republic*

### **1. L'esposto di Giulia Rodelli**

Il 19 maggio 1954 Giulia Ferrario Rodelli, docente di lettere presso la scuola media di via Tiepolo a Milano, segnalava al ministro della pubblica istruzione – il liberale Gaetano Martino – “un fatto per me doloroso ed offensivo”<sup>1</sup>, richiedendone l'intervento.

Pochi giorni prima, infatti, durante la riunione annuale per l'approvazione dei libri di testo, il preside Guido Fabris aveva dichiarato

<sup>1</sup> Archivio Centrale dello Stato (d'ora in avanti Acs), Ministero della pubblica istruzione Stato (d'ora in avanti Mpi), Direzione generale istruzione classica, scientifica, magistrale (d'ora in avanti Dgicsm) (dal 1929), busta (d'ora in avanti b.) n. 5, fascicolo (d'ora in avanti f.) 24 *Libri di testo dal 1948 al 1955*, esposto datato Milano 19 maggio 1954 di Giulia Rodelli Ferrario al ministro della P.I. (d'ora in avanti *Esposto Rodelli*), p. 1.

**Data ricezione dell'articolo completo: 01 marzo 2026**

**Data ricezione esiti del primo referaggio: 12 maggio 2025**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 09 aprile 2026**

inaccettabile il testo di storia da lei proposto, *Fatti e figure della storia per la scuola media* di Giorgio Spini e Umberto Olobardi<sup>2</sup>.

Il volume era già stato adottato due anni prima, su richiesta della professoressa Franca Fraschini, che però nel 1953 se l'era visto drasticamente proibire dal preside<sup>3</sup>. In maniera anonima, infatti, era nel frattempo giunta al provveditorato di Milano una segnalazione sull'inappropriatezza del manuale e lo stesso Ministero, interpellato sulla questione, aveva invitato "il Collegio dei professori a riesaminare il caso, per giudicare dell'opportunità di confermare il testo"<sup>4</sup>. A questo punto il preside, denunciava Rodelli, nel corso della riunione del 1953 aveva colto l'occasione per presentare questo invito come "un divieto"<sup>5</sup> riuscendo ad ottenere che l'adozione venisse respinta. Tutto ciò accadeva, ricordava ancora la Rodelli, nonostante nel frattempo il Ministero avesse preso atto positivamente delle modifiche apportate dalla nuova edizione<sup>6</sup>. Ed era proprio quest'ultima, rimarcava la Rodelli, che lei aveva adesso proposto, ma il preside, sottolineava con mirata frecciata, presentata la nuova posizione del ministero come "contraddittoria", si era dichiarato "insoddisfatto delle 'modifiche apportate', (invitando) senz'altro il Collegio ad essere coerente e a respingere il testo"<sup>7</sup>.

Ecco, dunque, il punto centrale della sua rimostranza: il preside, "passando sopra al mio diritto di scelta, ... ha insistito nella sua opposizione"<sup>8</sup>; un'opposizione d'imperio, senza che vi fosse stata una "discussione di merito"<sup>9</sup> trovando il supporto di 24 voti, l'opposizione di 6 e 15 astenuti.

Pertanto, Rodelli, affrontando frontalmente sia le aree di ambiguità del processo decisionale democratico, sia la questione, strettamente connessa, dello statuto scientifico dell'insegnamento della storia e dei confini della sua "opinabilità", impugnava l'effettiva validità delle posizioni espresse, specie da parte dei colleghi di altri ambiti disciplinari.

<sup>2</sup> Perrella, Roma, 1953. Si tratta dell'edizione rivista, rispetto alla prima uscita del 1952.

<sup>3</sup> *Esposto Rodelli*, p. 1. Al suo posto il preside propose ed ottenne la sostituzione con il testo *Genti in cammino* di Pietro Silva, autore, tra l'altro, nel 1946 del famoso *Io difendo la Monarchia* (De Fonseca, Roma). Cfr. anche nota 27.

<sup>4</sup> *Ivi*, p. 2.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> Con lettera del 20 novembre 1953, prot. 3503 citata in *Esposto Rodelli*, p. 2.

<sup>7</sup> *Esposto Rodelli*, p. 2.

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 3.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

In particolare, la Rodelli lamentava che la posizione del preside avesse trovato “consensi compatti tra gli insegnanti di ed. fisica, ed. domestica, lingue straniere, religione, matematica”<sup>10</sup>, tutti docenti che ai suoi occhi apparivano espressione, a vario grado, di un’eccessiva vicinanza con il sistema scolastico fascista, di un’indebita ingerenza confessionale, di una scarsa profondità culturale e di un’eccessivo tecnicismo.

Si trattava di una lettura con una proiezione più generale sul piano socio-politico: quello cui aveva assistito era, a suo avviso, l’applicazione di un metodo all’apparenza democratico attuato in forma antidemocratica, contro il quale era necessaria una nuova forma di resistenza, *in primis* in difesa dell’insegnamento della storia. D’altronde, nessun professore di storia, annotava la Rodelli, aveva fatto una relazione sfavorevole sul testo in esame, mentre relazioni sfavorevoli, prontamente utilizzate dal preside, furono fatte “non Le dico con quale competenza, dalla insegnante di matematica Ricci Nerozzi e dal catechista don Villa”<sup>11</sup>.

Ad essere biasimato dalla Rodelli, comunque, era prima di tutto il preside che aveva alimentato una netta opposizione all’adozione del testo senza supportarla con alcuna motivazione “morale, né didattica, né scientifica” e mostrando palesemente l’atteggiamento di “un fanatico partitante (sic)”<sup>12</sup>.

La mia coscienza – rivendicava a quel punto la Rodelli – non mi consente di tollerare un abuso e ... chiedo che un superiore intervento riconduca a normalità e serietà un’operazione, come è quella dell’adozione dei libri di testo, di tanta delicatezza, e rivendichi il mio buon diritto ... con l’annullamento della deliberazione presa dal Collegio dei professori<sup>13</sup>.

## 2. *Le controdeduzioni di Guido Fabris*

A metà luglio Fabris inviava le sue estese controdeduzioni<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 3.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 4.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>14</sup> Cfr. Guido Fabris al Mpi, 15 luglio 1954 *Adozioni libri di testo – Esposto della Prof. Giulia Rodelli nata Ferrario* (d’ora in avanti *Controdeduzioni Fabris*), in Acs, Mpi, Dgicsm (dal 1929), b. n. 5, f. 24 Libri di testo dal 1948 al 1955. Alle Controdeduzioni sono allegati vari materiali, tra cui i verbali delle sedute del Consiglio dei professori

Il fine dichiarato del preside era quello di “provare la condotta ormai inammissibile di questa insegnante”<sup>15</sup>, ma più ancora, ed appare subito esplicito, era quello di tratteggiare una accusa di natura politica.

Fabris, così, partiva ironizzando sul fatto che la Rodelli si ritenesse offesa.

La mossa è abile – commentava –, ma ... Ma i ‘compagni’ di fede politica della Prof. Rodelli ne hanno talmente usato e abusato nelle loro quotidiane aggressive manifestazioni contro il buon diritto costituito dalla maggioranza<sup>16</sup>.

Insomma, il preside, spostando l’attenzione dalla specifica questione ad una generica discussione sulle modalità dello scontro, s’impegnava a riversare sulla Rodelli l’accusa di un atteggiamento antidemocratico, messo in connessione con quello di coloro che egli definiva i suoi “‘compagni’ di fede politica”. E la *vis* politica resterà un tratto caratterizzante dello scritto di Fabris. La spiegazione, ad esempio, dell’adozione nel 1952 venne presentata come un’ingenua concessione a fronte di una subdola macchinazione politica. L’adozione, cioè, del testo di Spini e Olobardi era stata accolta in quanto il Collegio dei professori aveva concesso ampio credito alla professoressa Fraschini

e perché – aggiungo ora – i professori, nella loro totalità, erano ben lontani dal sospettare che la Prof. Fraschini, pur notoriamente comunista, volesse, quale insegnante, attenersi alle direttive di quelle scuole, anche statali (qui la Rodelli ha ragione) nelle quali – *et pour cause* (polemico inciso) – il testo dello Spini e dell’Olobardi è ampiamente diffuso, raccomandato e (la Rodelli poteva dire anche questo) talora financo imposto<sup>17</sup>.

Fabris, dunque, proponeva l’immagine di una scuola in mano ai comunisti intenti a diffondere, raccomandare e imporre i loro libri di testo ... questo almeno fino a quando non c’era stato il suo intervento.

Il preside, poi, rivendicava la piena correttezza del proprio operato e dell’iter decisionale, dato che la risoluzione era stata assunta a

relative all’adozione dei libri di testo per gli aa.ss. 1952/53 e 53/54 e una serie di documenti sotto il titolo “fascicolo Rodelli”.

<sup>15</sup> *Controdeduzioni Fabris*, p. 1.

<sup>16</sup> *Ivi*, pp. 1-2.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 3.

maggioranza dal Consiglio dei docenti. Questo aspetto era subito l'occasione per un ulteriore affondo di carattere politico:

fu il Consiglio poi ... con una sua chiara e manifesta decisione (altro che il Preside!) a designare (non "imporre"; la Scuola non è una Camera del Lavoro e men che meno una cellula!) un nuovo testo in sostituzione di quello non approvato dalla Prof. Fraschini!<sup>18</sup>

A rincarare ulteriormente il concetto si domandava retoricamente: "che voleva la Prof. Rodelli con le 'compagne' Fraschini e Menicanti?"<sup>19</sup>.

Proseguendo, infine, su un registro sempre più aggressivo e irrispettoso, il preside arrivava ad accusare la Rodelli anche di cattivo gusto. Pur sapendo – era questo il ragionamento di Fabris – che in passato era stata rifiutata la richiesta della "compagna" Fraschini,

anche per quel minimo di rispetto che ognuno ha verso le idee e i sentimenti dei propri colleghi, non ha sentito l'imbarazzo in cui si metteva e metteva il Consiglio riproponendo il testo della Fraschini? È una questione, questa, di delicatezza e anche, se si vuole, di buon gusto, ma ... Ma non si può certo negare alla Rodelli il diritto di avere e coltivare del cattivo gusto!<sup>20</sup>

### 3. *L'oggetto del contendere: il manuale di Spini-Olobardi*

Al centro della contesa vi era dunque il manuale *Fatti e figure della storia per la scuola media* di Spini e Olobardi, pubblicato la prima volta nel 1952 dall'editore romano Perrella<sup>21</sup> e ripubblicato più volte negli anni successivi.

I libri di testo scolastici, specialmente quelli di storia, sono stati e restano<sup>22</sup>, riprendendo l'espressione della Rodelli, una questione "di tanta delicatezza" sul piano didattico, culturale ed anche politico. Lo furono in particolar modo negli anni di avvio della Repubblica,

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> *Ivi*, pp. 5-6.

<sup>21</sup> La casa editrice assunse dal 1954 la denominazione di Edizioni Cremonese.

<sup>22</sup> Su questi temi rimando a P. Genovesi, *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, Milano, FrancoAngeli, 2009 e P. Genovesi, "Un vivo sentimento di fraternità umana". *La transizione dal fascismo alla Repubblica nei manuali elementari italiani (1945-1957)*, in "Storia e problemi contemporanei", n. 88, 2021, pp. 155-177.

complessa fase di transizione, in cui vari elementi del sistema ideologico fascista, al di là di persistenze esplicite più o meno marginali, trovarono un terreno favorevole di coltura negli adattamenti e nelle rimodulazioni favorite dalle dinamiche innescate dallo scenario della guerra fredda.

Sul piano specifico dei contenuti storici, fino agli anni Settanta restò particolarmente viva l'accusa rivolta a molti manuali presenti nelle scuole di mostrare un'incapacità di confrontarsi con i temi della nascita del fascismo, del suo avvento al potere, dell'antifascismo, della guerra mondiale e della Resistenza<sup>23</sup>, con le relative ricadute negative che tutto questo comportava sulla qualità educativa, politica e sociale. La questione fu, per esempio, al centro, tra il febbraio del 1963 e il marzo del 1964, di un corso di aggiornamento di storia contemporanea per gli insegnanti, promosso dall'Istituto Nazionale per la storia del Movimento di Liberazione, dall'Università e dal Comune di Milano, in collaborazione col Centro Didattico di Firenze, da cui nacque un'indagine sui libri di testo di storia più diffusi nelle scuole milanesi, specialmente nelle medie inferiori<sup>24</sup>.

Tra i testi presi in esame vi era anche il terzo volume di *Fatti e figure della storia* di Spini e Olobardi<sup>25</sup>. Era l'unico che, a giudizio del gruppo di lavoro, offriva “una esposizione assai ampia delle vicende più recenti, impostata su un'analisi nitida e profonda dello svolgimento storico nella complessità dei fattori che lo determinano”<sup>26</sup>. Di contro, nel resto dei manuali per le medie inferiori esaminati<sup>27</sup>, venivano evidenziati, in modo più o meno marcato, mancanza di rigore storico, toni nazionalistici, approcci moralistici, semplificazioni, lacune ed omissioni.

Era dunque in relazione a questo manuale che nel dicembre 1952 il provveditore aveva comunicato al preside Fabris la nota del Ministero in cui si diceva che

<sup>23</sup> Cfr. *La storia contemporanea nella scuola. Note sui libri di testo*, a cura di L. Ganapini, R. Gruppi, Farina, M. Legnani, G. Rochat, A. Sala, in “Il movimento di liberazione in Italia”, n. 75, 1964, p. 68.

<sup>24</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>25</sup> Cfr. *ivi*, pp. 80-81.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 80.

<sup>27</sup> Tra cui il testo di Silva, di cui si annota, tra l'altro, che “nelle diciotto pagine riservate al periodo 1919-1945 l'Autore non si preoccupa tanto di dare una visione precisa, esauriente ed obiettiva delle vicende storiche, quanto di commuovere e d'esaltare con espressioni viziate da retorica patriottarda e nazionalistica” (*ivi*, p. 72).

il testo di storia di G. Spini e U. Olobardi – pure presentando pregi notevoli – è manchevole in alcune parti, che sono svolte in maniera da dare agli alunni una visione superficiale e unilaterale degli argomenti trattati. Giustissimi sono poi i rilievi mossi al testo in oggetto per quanto riguarda il capitolo sul Cristianesimo, svolto con assoluta incompetenza ed evidenti errori teologici<sup>28</sup>.

A spingere il Ministero a esaminare i tre volumi di storia in questione era stata, come ricordato, un'azione promossa da soggetti inizialmente restati anonimi, ma che usciranno allo scoperto nel corso della discussione. In sintesi, il testo era accusato di offendere “il sentimento religioso della maggior parte degli alunni”<sup>29</sup>. Al centro, dunque, si era imposta la questione religiosa, tanto che la Rodelli aveva obiettato che “il professore di storia deve scegliere ... un testo di storia, non un catechismo”<sup>30</sup>. Di diverso pensiero, proprio su questo punto il preside invece riteneva che la libertà dell'insegnamento “non (poteva), né (doveva) limitare la libera volontà dei genitori, che sono in diritto di volere che sia rispettata la Fede dei loro figli”<sup>31</sup>.

La posizione di Fabris, peraltro, poteva contare, come visto, su un ampio appoggio nel collegio dei professori. In particolare, ovviamente, ad esprimersi contro questa adozione furono i due sacerdoti insegnanti di religione, don Paneri e don Villa, palesandosi tra l'altro come gli estensori anonimi della nota fatta pervenire al ministero. Giunti a questo punto, essi anzi rivendicarono apertamente il loro intervento quale “preciso dovere di sacerdote cattolico, convinto della sua Fede ed in dovere assoluto perciò di difenderla dagli errori”<sup>32</sup>. In particolare, don Panceri entrò più nello specifico dei motivi della inaccettabilità del testo, sottolineando cioè che “ha intonazione protestante e siccome gli alunni della Scuola sono, per la maggior parte, cattolici, non può, né deve essere adottato”<sup>33</sup>.

<sup>28</sup> Comunicazione del provveditore agli studi di Milano al preside della scuola media di via Tiepolo del 13 dicembre 1952, prot. N. 45134, oggetto: *Libri di testo: Fatti e figure della Storia di Spini e Olobardi*, riprodotta in *Controdeduzione Fabris*, p. 9.

<sup>29</sup> *Verbale della seduta plenaria tenuta dal Collegio dei professori il giorno 9/5/1953 per la scelta dei libri di testo da adottarsi per l'anno scolastico 1953/54, 15 maggio 1953* (d'ora in avanti *Verbale 9 maggio 1953*), allegato in *Controdeduzione Fabris*, p. 1.

<sup>30</sup> *Verbale 15 maggio 1953*, p. 3.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

Si trattava di una questione, come vedremo, significativa in sé e che al tempo stesso chiamava direttamente e inevitabilmente in gioco una più ampia e non meno rilevante questione strutturale, quella della libertà dell'insegnamento. Se per il preside questa doveva avere dei limiti, a cominciare per esempio da quelli imposti dal prevalente sentimento religioso degli studenti, per la Rodelli di contro non c'era "nessuno ... che possa diminuire la libertà di un professore di usare il libro che vuole"<sup>34</sup>.

Gli intrecci che ne derivavano non potevano che rendere ancora più delicata la questione. La difesa della dimensione religiosa non rappresentava di per sé una persistenza del passato regime fascista, per quanto le connessioni tra il regime e il Vaticano avessero segnato in modo significativo le vicende politiche e scolastiche del recente ventennio<sup>35</sup>.

Nel dopoguerra, tuttavia, la questione religiosa si confrontava con il nuovo scenario politico nazionale ed internazionale. La contrapposizione tra Usa e Urss, capitalismo e comunismo, religione e laicità finiva per lacerare innanzitutto trasversalmente il fronte antifascista contrapponendo la "cattolica" Democrazia cristiana, partito di governo, a quei "compagni" (Partito comunista e Partito socialista all'opposizione) bersaglio dei reiterati accenni sprezzanti del preside.

In questo contesto era elevato il rischio che la difesa del sentimento religioso potesse prestarsi ad essere l'occasione per far transitare "sotto mentite spoglie" spezzoni ideologici del passato regime oppure, per attuare "conversioni" e, più ancora, inedite rimodulazioni. Si pensi ad esempio al progetto di una destra cattolica e nazionale portato avanti tra la fine degli anni Quaranta e gli anni Cinquanta da Edmondo Cione e "fondato sull'identificazione tra cattolicesimo e italianità, suggellata dal fascismo con i Patti Lateranensi nel solco di una tradizione ostile alla modernità, intrinsecamente gerarchica e autoritaria"<sup>36</sup>. Riferimento particolarmente significativo nell'economia di questo intervento data la conoscenza specifica che Fabris aveva sicuramente di Cione: non solo in quanto questi era stato docente a Milano, anche durante il suo

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> Cfr. P. Genovesi, *La marcia sulla Minerva. Il domino politico della «più fascista» delle riforme. 1922-1924*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2025.

<sup>36</sup> D. Bernardini, *Per una destra cattolica e nazionale. Il caso di Edmondo Cione (1943-1960)*, Pisa, Pacini, 2022, p. 9.

incarico di provveditore, ma anche per i contatti, attestati ancora nel dopoguerra, tra Cione e Piero Parini<sup>37</sup>, figura di riferimento per Fabris.

#### 4. *I protagonisti: Spini, Rodelli e Fabris*

Vediamo più da vicino i protagonisti di questa vicenda. Giorgio Spini, nato a Firenze nel 1916 e qui morto nel 2006, storico modernista, aveva partecipato alla Resistenza nelle file del Partito d'Azione. Al momento degli eventi in esame era docente all'Università di Messina (1952-1960) ed affermato autore di manuali scolastici di storia – tra cui, particolarmente fortunato, il testo per le superiori *Disegno storico delle civiltà* – in cui individuava dei veri e propri “luoghi d’impegno civile della storiografia”<sup>38</sup>. Il volume al centro dello scontro era frutto, come in vari altri casi, della collaborazione con Umberto Olobardi, nato a Terrinca di Stazzema nel 1915 e prematuramente scomparso nel 1957. Olobardi, normalista, era stato dirigente del Partito d'Azione, redattore de “Il Ponte” di Piero Calamandrei e segretario fiorentino di Unità popolare con Tristano Codignola.

Spini fu anche attivo nel dibattito politico e, in particolare in quegli anni, si era impegnato su due fronti: l’opposizione alla cosiddetta “legge truffa” e la difesa della libertà religiosa, in particolare in occasione della vicenda della circolare Buffarini-Guidi del 1935, sulla cui base, fino alla sua ufficiale revoca nel 1955, veniva ancora nel dopoguerra vietato l’esercizio del culto pentecostale ponendo motivi “di ordine razziale”<sup>39</sup>. Giorgio Peyrot, nel ripercorrere a ridosso degli eventi le tappe della vicenda, rilevava come dopo un’iniziale “congiura del silenzio”, la questione si fosse imposta all’opinione pubblica con forza a partire dal 1950<sup>40</sup>; e tra le opere che avevano più inciso in quest’opera di sensibilizzazione vi erano stati gli scritti di Spini apparsi su “Il Ponte”, il primo nel giugno 1950, *Le minoranze protestanti in Italia*, e il secondo, *Le persecuzioni contro gli evangelici in Italia*, nel primo numero del 1953<sup>41</sup>.

<sup>37</sup> Cfr. *ibidem*, p. 172.

<sup>38</sup> Cfr. M. Verga, *Spini, Giorgio*, DBI, v. 93 (2018).

<sup>39</sup> G. Peyrot, *La circolare Buffarini-Guidi e i Pentecostali*, Roma, Associazione italiana per la libertà della cultura, 1955, p. 5.

<sup>40</sup> Cfr. *ivi*, pp. 25-26.

<sup>41</sup> Cfr. *ibidem*.

Giulia Ferrario – poi, da sposata, Giulia Ferrario Rodelli –, docente prima di italiano alle scuole medie poi, dal 1955, di italiano e latino al liceo, era nata a Lonate Pozzolo, in provincia di Varese, nel 1909. Partecipò alla Resistenza insieme al marito Luigi Rodelli<sup>42</sup>. Nel 1944 venne arrestata e torturata dalla banda Koch, attiva, per un certo periodo, a Milano con sede nella villa Fossati, divenuta poi comunemente famosa come Villa Triste<sup>43</sup>. Vicina a Lelio Basso<sup>44</sup>, specie per le questioni scolastiche, nel dopoguerra il suo impegno civile, “esempio di intransigenza civile e di impegno laico e antifascista”<sup>45</sup>, trovò *in primis* modo di esprimersi tra le fila dell’Associazione per la Libertà Religiosa fondata da Gaetano Salvemini; e poi nella serrata opposizione alle persistenze del fascismo nella scuola a cominciare dalla presenza di quelli che, in una lettera a Lelio Basso del 1957, ebbe a definire “i colonnelli ‘in trasferta’ nelle scuole (che) danno fiato alle trombe del ventennio”<sup>46</sup>.

Guido Fabris, nato a Venezia nel 1899, partecipò alla Prima guerra mondiale e successivamente si laureò in lettere all’Università di Padova. Docente di materie letterarie, ebbe una lunga carriera come insegnante nelle scuole italiane all’estero, in Tunisia, Egitto, Francia, Turchia, Albania, Grecia. Fu questo il momento in cui prese avvio la lunga collaborazione con Piero Parini, dal 1929 alla guida della Direzione generale degli italiani all’estero e scuole<sup>47</sup>. Volontario nella campagna di Grecia fu sovrintendente scolastico delle isole Jonie, dove fu anche segretario del partito fascista dell’isola “con rapporti generalmente

<sup>42</sup> Cfr. testimonianza di Eugenia Farè <https://www.anpimonzabrianza.it/testimonianze.html#eugenia-fare>.

<sup>43</sup> Cfr. Memo, *La banda Koch a Milano. Tra i reclusi a ‘Villa Triste’*, Milano, Tipografia Memo, 1945, p. 19. Per il resoconto dell’arresto e delle torture, che le causarono tra l’altro l’impossibilità di avere figli, cfr. *L’ultima notte di ‘Villa triste’*, in “La Libertà. Quotidiano liberale”, 30 maggio 1945 p. 1 e 1° giugno 1945, p. 1.

<sup>44</sup> “Gentile avvocato ... ho pensato a Lei, come al solito in queste faccende”, scriveva nel febbraio 1957 a Lelio Basso, avvisandolo di avergli inviato copia di un esposto inoltrato in parallelo al ministero della P.I. relativo al caso dell’arrivo al liceo Carducci di “un preside attivista missino che ha dichiarato di regolarsi secondo la prassi (del ventennio)” (lettera datata Milano, 27 febbraio 1957 in Archivio della Fondazione Lelio e Lisli Basso, fondo Lelio Basso, serie 25, sottoserie 2, f. 19, doc. 739).

<sup>45</sup> Ricordo di Franco Corleone, che era stato suo studente così come di Augusto Camera [https://www.carducciani.org/InMemoriam/inmemoriam\\_augusto\\_camera\\_ita.php](https://www.carducciani.org/InMemoriam/inmemoriam_augusto_camera_ita.php).

<sup>46</sup> Lettera della Rodelli a Lelio Basso del 27 febbraio 1957, cfr. nota 44.

<sup>47</sup> Cfr. E. Colombo, *Parini, Piero*, DBI, vol. 81(2014) online.

conflittuali con la popolazione locale”<sup>48</sup>. Tornato in Italia, nel gennaio 1944 fu nominato – per intervento di Parini, in quel momento capo della Provincia (prefetto) ed anche podestà di Milano – alla reggenza e poi alla guida del provveditorato del capoluogo lombardo. La sua nomina suscitò forti avversioni nella federazione fascista di Milano<sup>49</sup>. Il segretario federale Vincenzo Costa avrebbe voluto la conferma del provveditore uscente Carlo Balestri, “fascista sincero”<sup>50</sup>, mentre a Fabris addebitava il fatto “di non avere la capacità sufficiente per ricoprire tale importantissimo posto”<sup>51</sup> e, più ancora, una scarsa adesione al fascismo. Sullo sfondo vi era lo scontro interno al fascismo milanese tra il prefetto/podestà Parini, cui come detto Fabris era strettamente legato, e il federale Costa<sup>52</sup>. Quest’ultimo, espressione della corrente squadrista del fascio milanese, considerava una forma di inaccettabile dissidentismo, il “progetto patriottico di conservazione dell’ordine pubblico e di coagulo delle forze moderate”<sup>53</sup> propugnato da Parini.

##### 5. *Il contesto e le dinamiche*

Come si vede la vicenda in esame è ben lungi dall’essere uno dei tanti episodi animati dalle acridini personali, che accompagnano il quotidiano funzionamento scolastico. Tali risvolti, certo, non mancarono anche in questa vicenda. Per il preside Fabris, la Rodelli era un elemento di disturbo per “l’armonia e la serenità”<sup>54</sup> della scuola, portatrice

<sup>48</sup> G. D. Pagratis, *La Repubblica di Venezia nella storiografia greca della prima metà del Novecento*, in L. Calvelli, G.M. Varanini (a cura di), *Storiografia e spazio adriatico nella prima metà del Novecento. Fra ricerca e politica*, Roma, Viella, 2026, p. 178.

<sup>49</sup> Cfr. Acs, Mpi, Direzione generale del personale e affari generali e amministrativi (1910-1964), b. 509, f. 3141, *Fabris Guido*.

<sup>50</sup> Lettera del Commissario federale Vincenzo Costa al Ministro dell’Educazione Nazionale Carlo Alberto Biggini del 21 agosto 1944, su carta intestata del Partito fascista repubblicano Federazione di Milano, in *ibidem*. “Il Capo della Provincia, Dr. Piero Parini (scrive tra l’altro Costa a Biggini), ha voluto sistemare il suo segretario dei Fasci all’Estero, Prof. Fabris Guido, ... sostituendo il Camerata Balestri Carlo, che reggeva il Provveditorato in modo impeccabile, con intelligenza, con capacità e godendo la stima generale nel difficile ambiente degli insegnanti”.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

<sup>52</sup> Cfr. L. Ganapini, *Milano, autunno 1944: la svolta delle lotte operaie*, “Italia contemporanea”, 119 (1975) p. 21.

<sup>53</sup> E. Colombo, *Parini, Piero ...*, cit.

<sup>54</sup> Raccomandata riservata del preside Fabris al Mpi e, per conoscenza, al Provveditorato di Milano, 14 ottobre 1953, allegata alle *Controdeduzioni Fabris*.

di una “particolare ‘forma mentis’ che talora, inaspettatamente, si manifesta in puntigli e in ostilità di carattere pressoché morboso, e, non meno, per l’ideologia comunfusionista (sic), cui aderisce e obbedisce”<sup>55</sup>. Per il vicepresidente, il latinista Giovanni Bartolo Bertazzoli, era “una ‘fissata’, non pienamente responsabile dei suoi nervi e del suo stesso modo di pensare” ed una “solenne scocciatrice”<sup>56</sup>; soprattutto, però, facendo trapelare motivazioni che travalicavano la semplice dimensione personale, era una persona in cui non sarebbe mai entrato “nella testa (...che) al disopra del suo modo di vedere le cose, c’è una Superiore Autorità che può disporre contrariamente alle sue opinioni”<sup>57</sup>. Bertazzoli si ricollegava direttamente alla questione al centro della richiesta fatta ad inizio di quel mese da Fabris al provveditore affinché considerasse

l’opportunità di infliggere all’insegnante Rodelli la punizione di cui al n. 1 o 2 dell’art. 22 del R.D. 6 maggio 1923 (ammonizione e censura), richiamandola severamente, nell’interesse della Scuola e per il rispetto che si deve alla autorità preposta al governo della Scuola<sup>58</sup>.

Per Erina Zannoni, docente di educazione fisica e tra coloro che si opporranno all’adozione del testo di Spini-Olobardi, la Rodelli mostrava una totale “mancanza del senso di cameratismo fra colleghi”<sup>59</sup>. Alla base dell’astio della Zannoni – espresso con una terminologia che faceva trasparire anche una distanza politica – c’era la netta disapprovazione mostrata dalla Rodelli in occasione di un sospetto caso di maltrattamento subito da un’alunna durante l’ora di educazione fisica.

<sup>55</sup> Raccomandata del preside al Provveditorato di Milano in data 18 aprile 1953, allegata alle *Controdeduzioni Fabris*.

<sup>56</sup> Lettera del vicepresidente Bertazzoli al preside Fabris del 26 febbraio 1953, allegata alle *Controdeduzioni Fabris*.

<sup>57</sup> *Ibidem*.

<sup>58</sup> Raccomandata del 2 febbraio 1953. Il provveditore Gino Cappelletti, dopo aver comunicato alla Rodelli il 18 febbraio la possibile applicazione della disposizione richiesta, aveva in seguito stabilito (comunicazione del 14 aprile), con forte disappunto di Fabris (che il 18 aprile scriverà al provveditore che “sinceramente ... non si condivide del tutto la fiducia di codesto Ufficio che (la professoressa Rodelli) possa e voglia veramente uniformarsi alle direttive di questa Presidenza”), di non procedere, ritenendosi soddisfatto delle dichiarazioni della Rodelli. Tutta la documentazione è allegata alle *Controdeduzioni Fabris*.

<sup>59</sup> Relazione della prof.ssa Erina Zannoni al preside Fabris “a seguito dell’incidente ... del giorno 2 maggio”, Milano, 5 maggio 1953, allegata alle *Controdeduzioni Fabris*.

A parte che già queste antipatie mostrano motivazioni che travalicano la dimensione personale, è il contesto, tuttavia, che contribuisce in modo rilevante a far risaltare la più ampia valenza delle dinamiche messe in gioco da questo scontro.

Nel maggio 1954, infatti, siamo in un momento particolarmente delicato della transizione dal fascismo alla Repubblica e dell'avvio di quest'ultima.

Pochi anni prima si erano svolte le elezioni del 1948, che avevano visto l'affermazione democristiana, in presenza però di una rilevante opposizione di sinistra.

Pochi mesi dopo, a luglio, sarebbe stata definitivamente abrogata la cosiddetta "legge truffa", la legge elettorale del 1953, con forte premio di maggioranza, con cui si era votato l'anno prima e che era stata al centro di un rovente scontro tra maggioranza e opposizione attorno alla tenuta democratica del paese.

Il tutto all'interno di un quadro internazionale che aveva visto velocemente il venire meno dell'unità del fronte antifascista e la sua repentina riconversione nella nuova conflittualità della stagione della Guerra fredda (a sua volta, peraltro, alle prese con una profonda "ritaratura" a seguito della morte di Stalin).

Al contempo – dietro i radicali cambiamenti di un paese avviato anche sul piano economico a mutare volto – emergevano forme di persistenze e, più ancora, di rinnovati spazi di manovra per ambienti a vario titolo legati all'esperienza fascista.

Nello scontro tra la "compagna" Rodelli e il preside Fabris, con un passato da provveditore durante la Repubblica sociale italiana, tutti questi aspetti entrano in gioco. Il fatto che lo scontro avesse come tema la scelta dei libri di testo, dopo che si era conclusa da poco la stagione dei libri unici e del controllo assoluto del governo sui libri presenti nelle scuole, costituiva già una situazione particolarmente sensibile. Ma in questa vicenda svolse un ruolo particolare la questione religiosa. La vicenda, infatti, come visto, s'inserisce nella progressiva attenzione mediatica sulla persistenza della circolare Buffarini-Guidi da cui si era sviluppato un dibattito che, andando oltre alla questione specifica, puntava l'attenzione sullo

scandalo che, in regime di rinnovata democrazia e dopo l'entrata in vigore della Costituzione repubblicana, le autorità di governo abbiano più volte confermato il pieno vigore della detta circolare e la medesima non sia stata

revocata che a seguito di ripetute istanze e solo dopo dieci anni dalla caduta del regime fascista, ai fondamenti ideologici del quale il suddetto divieto si ispirava<sup>60</sup>.

In questa battaglia contro la circolare Buffarini-Guidi e contro l'inaccettabile "riadattamento" postbellico del suo intrinseco carattere antidemocratico nei termini di uno strumento a difesa della morale e dell'ordine pubblico, come visto, una voce di rilievo era stata quella di Giorgio Spini, uno dei due autori del libro di testo al centro dello scontro. Così come la difesa dell'ordine e della morale pubblica, nello specifico cattolica, costituiva l'asse portante della posizione di Fabris.

Ma questo scontro attorno all'adozione di un libro di testo coinvolgeva anche la definizione del nuovo paradigma democratico, attorno ad una discussione dai tratti paradossali. Accadeva infatti che il preside non mancasse a più riprese di invocare la democrazia a difesa della propria azione e di accusare di antidemocraticità la Rodelli. Dal preside veniva cioè invocata la forza dei numeri, della maggioranza, di cui, contestualmente, veniva presupposto, quale tratto identitario assoluto, la vocazione religiosa cattolica.

Anche sul tema delle competenze, Fabris giocava la carta di un rivisitata idea di egualitarismo, domandandosi retoricamente se la Rodelli pretendesse forse che gli insegnanti di economia domestica, educazione fisica, lingue straniere, religione, disegno, matematica non votassero, ironizzando: "non fanno anch'essi parte – del Consiglio dei Professori?"<sup>61</sup>. Fabris, insomma, trasformava la richiesta della Rodelli per una discussione qualitativamente fondata, nell'occasione per accusarla di un atteggiamento antidemocratico e discriminatorio:

la discriminazione tra insegnanti, per così dire, ad alto livello (quelli di Lettere) e insegnanti a basso livello (tutti gli altri) – se pur piace alla Rodelli e ad essa conferma la sua abituale condotta, nella scuola verso i colleghi – è tanto assurda quanto offensiva<sup>62</sup>.

Dal canto suo, va detto, che effettivamente la Rodelli a più livelli si troverà a opporsi alle decisioni assunte a maggioranza. Più strutturalmente si opponeva all'equazione tra maggioranza e giustizia e non accettava un'appiattente equiparabilità tra competenze diverse, per

<sup>60</sup> G. Peyrot, *La circolare Buffarini-Guidi*, cit., p. 5.

<sup>61</sup> *Controdeduzioni Fabris*, p. 8.

<sup>62</sup> *Ibidem*.

ambito e per intensità, denunciando i rischi di una applicazione meccanicistica del sistema democratico. A cominciare dalle pericolose ricadute che tutto questo aveva a livello di statuto epistemologico delle discipline, *in primis* la storia, stando a quanto effettivamente era emerso nel corso della discussione.

Nel corso del dibattito don Villa, per esempio, aveva sostenuto che

la storia non è una scienza estranea alla religione ... Per insegnare la storia bisogna, come del resto per insegnare qualunque altra materia, tener conto della mentalità degli alunni e badare alla loro suscettibilità religiosa. Ogni professore può, nel suo intimo, pensare come crede, ma non si deve tradire la fiducia dei genitori che ci hanno affidato i loro figlioli<sup>63</sup>.

Da parte sua la docente di matematica Livia Ricci Nerozzi – dopo essersi inizialmente professata “incompetente a formulare un giudizio definitivo sul testo in discussione”<sup>64</sup> – si era, al contrario, impegnata in un’articolata disamina del manuale arrivando a sostenere che, specie nel trattare la storia della Chiesa, è necessario “andare molto cauti nell’insegnamento, per non provocare in loro (negli alunni) e nelle loro stesse famiglie ... crisi funeste nei loro prevedibili effetti”<sup>65</sup>. Su queste basi concludeva che il libro di Spinelli-Olobardi era anche “talora attraente e spesso spiritoso, ma questo spirito non piace; è tendenzioso, parziale; troppo rileva il male e troppo poco il bene della Chiesa”<sup>66</sup>.

Posizioni inaccettabili per Rodelli, ma che trovavano il pieno sostegno del preside, secondo cui d’altronde

a giudicare di un testo di storia per una scuola media non occorre davvero un’alta mente speculativa, ma poche serie cose, quelle che caratterizzano normalmente ogni buon insegnante: consuetudine di studi, conoscenza delle capacità e possibilità intellettuali degli alunni, rispetto della personalità degli alunni stessi considerati nei loro naturali doveri verso la famiglia, la religione e la patria<sup>67</sup>.

<sup>63</sup> *Verbale 15 maggio 1953*, p. 5

<sup>64</sup> *Ivi*, p. 3.

<sup>65</sup> *Ibidem*.

<sup>66</sup> *Ibidem*.

<sup>67</sup> *Controdeduzioni Fabris*, p. 8.

Si comprende, dunque, come per Fabris la richiesta di una discussione nel merito e qualitativa sul testo non potesse essere – con l’usuale “scivolamento” sul piano politico – che l’ennesima prova che

per la Rodelli, come per i suoi “compagni” di fede politica, diritti della maggioranza, democrazia, libertà nel sacro rispetto della libertà altrui, rispetto della personalità, Dio, Famiglia, Patria: sono tutti concetti ormai superati, tessere dialettiche, pretesti polemici buoni, occasionalmente, per opporsi, in veste democratica, all’ordine democraticamente costituito ....<sup>68</sup>.

## 6. *Epilogo*

Non ci sono ulteriori informazioni su come si sia conclusa la vicenda.

Già nell’ottobre del 1953, comunque, il preside aveva sollecitato al ministero il trasferimento della Rodelli, che nel frattempo era stata riconosciuta, su ricorso, vincitrice di concorso per un una cattedra di materie letterarie nelle scuole secondarie<sup>69</sup>.

Richiesta ovviamente rinnovata in occasione di questa vicenda, senza peraltro mancare di suggerire che ciò avvenisse “salvo, naturalmente, ogni altro provvedimento disciplinare che lo stesso Ministero ritenesse di prendere a carico della detta insegnante”<sup>70</sup>.

In ogni modo, a partire dall’a.a. 1955/56, a pochi mesi dall’avvenuta revoca ufficiale della circolare Buffarini Guidi, Giulia Ferrario Rodelli risultava essere in organico, come insegnante di italiano e latino, nel liceo classico Carducci di Milano.

<sup>68</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>69</sup> Cfr. Raccomandata riservata del preside Fabris al MPI e, per conoscenza, al Provveditorato di Milano, 14 ottobre 1953, cit.

<sup>70</sup> *Controdeduzioni Fabris*, p. 13.

**Sezione**  
**“Politica e società”**

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp. 43-56

**Cittadinanza e memoria.**  
**La costruzione del sentimento repubblicano**  
**come problema educativo**

Silvano Calvetto

*Spaventarsi della libertà è spaventarsi della vita stessa, non essere ancora cresciuti.  
E infatti le tirannie sono le epoche puerili dell'umanità.*

Corrado Alvaro, 1° maggio 1946

*A partire dall'ipotesi che solo nel repubblicanesimo possa trovare compimento la democrazia, il saggio intende mettere in scena alcuni aspetti che hanno caratterizzato il progetto di pedagogia civile portato avanti dalle classi dirigenti in Italia dopo il 2 giugno 1946. Soprattutto si cercheranno di evidenziare alcuni snodi critici che hanno in parte inibito la possibilità di costruire quel patriottismo costituzionale di cui il paese necessitava sul piano etico e politico.*

*Starting from the assumption that democracy can only be achieved through republicanism, this essay aims to highlight some aspects that characterised the civil education project carried out by the ruling classes in Italy after 2 June 1946. Above all, it seeks to highlight some critical junctures that have partly inhibited the possibility of building the constitutional patriotism that the country needed on an ethical and political level.*

*Parole chiave: Repubblica, Costituzione, Cittadinanza, Memoria, Educazione*

*Keywords: Republic, Constitution, Citizenship, Memory, Education*

1. *Un orizzonte di aspettative*

La transizione dalla monarchia alla repubblica, l'età costituente, l'avvento della democrazia, nel quadro del difficilissimo dopoguerra italiano, costituiscono da molto tempo un campo di ricerca di estrema rilevanza dal punto di vista storiografico, con un significativo incremento degli studi negli ultimi anni, dove si sono ampliati lo spettro dei temi affrontati e delle prospettive critiche con le quali leggerli.

Nel corso del tempo sono emerse interpretazioni differenti circa ruoli e responsabilità storiche, così come si sono evidenziati approcci divergenti rispetto alle linee di continuità e di rottura nei confronti del passato. Là dove in gioco non era solamente la fisiologica distanza tra

**Data ricezione dell'articolo completo: 23 febbraio 2026**

**Data ricezione esiti del primo referaggio: 12 maggio 2025**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 31 marzo 2026**

modelli storiografici, ma, soprattutto, il mutamento delle condizioni politiche e culturali, con l'affacciarsi via via di nuovi contesti di riferimento e di nuovi problemi interpretativi da affrontare. Così, tra storia e memoria, si è giocata nel tempo una partita che ha avuto un ruolo cruciale nel sagomare il modo con il quale gli italiani si sono confrontati con il proprio passato, soprattutto in quei frangenti che hanno rappresentato delle vere e proprie cesure storiche. Si pensi, ad esempio, all'intenso dibattito che maturava negli anni Novanta, in un momento di particolare criticità della politica italiana, in cerca di nuovi equilibri dopo la fine della guerra fredda. Il passato veniva ripensato secondo approcci fortemente condizionati dal nuovo clima culturale, facendone un uso pubblico non sempre esente da strumentalizzazioni politiche e distorsioni ideologiche. Era tutta la vicenda repubblicana ad essere messa profondamente in discussione, retrodatando valutazioni politiche e giudizi morali. Così, le polemiche sulla morte della patria, sull'identità nazionale, sulla Resistenza, sulla partitocrazia, pensata da alcuni come degenerazione inscritta *ab origine* nella repubblica dei partiti nata nel dopoguerra, finivano per riflettere tutto un campo di tensioni culturali e ideologiche che costringevano a ridefinire l'ordine delle priorità da discutere nel dibattito pubblico<sup>1</sup>.

Dal punto di vista storiografico è stato quindi necessario un lungo e accidentato percorso per arrivare a meglio comprendere, oggi, gli effetti di lunga durata del passaggio storico compreso entro l'arco temporale che va dal 1943 al 1948. Un pugno di anni nei quali il paese fu attraversato da eventi epocali, capaci davvero di segnare un prima e un dopo nella sua storia, pur nell'intreccio di continuità e rotture che impediscono di leggere le trasformazioni come processi piani e lineari: la benefica e liberatoria cesura nei confronti del fascismo, da un lato, ma anche il permanere degli antichi vizi intorno ai quali si era plasmata la storia nazionale, dall'altro, e che proprio nel fascismo avevano avuto il loro esito storico, lasciando poi lunghe ed inquietanti ombre sul futuro della repubblica democratica.

<sup>1</sup> Per una limpida ricognizione in chiave storico-filosofica della fragilità del nostro ethos repubblicano si rinvia a R. Bodei, *Il noi diviso. Ethos e idee dell'Italia repubblicana*, Torino, Einaudi, 1996.

Così, nel drammatico quadro del dopoguerra, il quesito referendario tra monarchia e repubblica non riguardava solamente la scelta della forma da dare al nuovo stato, ma finiva per caricarsi di più profondi significati, riassumendo da una parte le fratture e le contraddizioni che segnavano la nazione nelle sue laceranti divisioni, dall'altra le aspettative di cambiamento che si nutrivano per il futuro. In una recente lettura del problema, Mariuccia Salvati, prendendo a prestito il modello di Reinhart Koselleck relativo alla dialettica tra “spazi di esperienza” e “orizzonti di aspettativa”, ricorda come lo sguardo degli storici si sia prevalentemente orientato sui primi anziché sui secondi<sup>2</sup>. Vale a dire che sono state sottolineate maggiormente le differenze delle esperienze piuttosto che le comuni speranze dei protagonisti<sup>3</sup>. Eppure, il quesito del 2 giugno costituiva a tutti gli effetti una frattura: il primo voto, di fatto, autenticamente democratico, con l'estensione del diritto alle future cittadine e non solo ai futuri cittadini, con il carico delle promesse che inevitabilmente si portava dietro tale prospettiva di cambiamento. Leggere pertanto quel passaggio storico secondo tale chiave interpretativa può essere utile per focalizzare da una specifica prospettiva quella pagina determinante del nostro passato, rovesciando magari punti di vista e *cliché* consolidati nel senso comune storico. Nei decenni scorsi, ad esempio, ci si è domandato come fosse stato possibile che, nonostante il grande discredito maturato dalla monarchia, indiscutibilmente compromessa con il fascismo, corresponsabile del disastro della guerra, più di dieci milioni di italiani avessero offerto il proprio consenso, lasciando il paese, nelle giornate successive al 2 giugno, con il fiato sospeso circa l'esito del quesito referendario<sup>4</sup>. Perché non domandarsi, piuttosto, come fosse stato possibile che, nonostante

<sup>2</sup> A proposito della prospettiva critica maturata dallo storico tedesco si veda R. Koselleck, *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, 1979, tr.it. di A.M. Solmi, *Futuro Passato. Per una semantica dei tempi storici*, Bologna, CLUEB, 2007.

<sup>3</sup> Cfr. M. Salvati, 1946. *La nazione rifondata. Il voto del 2 giugno tra "spazi di esperienza" e "orizzonti di aspettative"*, in M. Ridolfi (a cura di), *2 giugno. Nascita, storia e memorie della Repubblica*, I, Il “momento repubblicano” nella costruzione della democrazia Roma, Viella, 2020, p. 25. Si tenga poi conto di M. Salvati, *Passaggi. Italiani dal fascismo alla Repubblica*, Roma, Carocci, 2016.

<sup>4</sup> Per la ricognizione di quel momento storico resta utile la testimonianza diretta dell'allora Ministro dell'Interno. Cfr. G. Romita, *Dalla Monarchia alla Repubblica*, Milano, Mursia, 1966.

le lunghe radici che ancora legavano gli italiani alla monarchia, più di dodici milioni di loro avessero invece scelto l'opzione repubblicana? Sfidando le paure verso l'ignoto, infatti, essi si assunsero la responsabilità di una scelta che, alla luce della complessità storica in cui maturò, sembra oggi meno scontata di quanto si sia potuto pensare.

È da questa prospettiva che può essere utile circoscrivere il nostro problema, per cercare di comprendere come, malgrado le avversità, nel giugno del '46 si fosse realizzato quello che Piero Calamandrei non esitò a definire un "miracolo della ragione"<sup>5</sup>. Da questa premessa si cercherà qui di fornire qualche elemento di riflessione relativo al problema della costruzione dell'ethos repubblicano nel nostro paese, nel segno di una duplice consapevolezza che occorre ribadire: le difficoltà che hanno accompagnato il processo per il quale, in una particolarissima contingenza storica, si è transitati dalla condizione di sudditi a quella di cittadini, ma anche le possibilità inesprese di quella scelta che uomini e donne, digiuni di democrazia, con vent'anni di fascismo alle spalle, ebbero il coraggio di compiere, al di là delle differenze e delle appartenenze politiche, in nome di un comune orizzonte di aspettative.

Se prendiamo a prestito il noto adagio che ha accompagnato la storia italiana sin dall'età liberale, possiamo dire che dopo il 2 giugno '46, fatta la repubblica, occorre fare i repubblicani. Un compito cui non sempre corrispose un impegno adeguato da parte delle classi dirigenti. Per quali vie si cercò di formare il senso d'appartenenza alla Repubblica democratica? In che modo si cercò di insegnare i principi della carta costituzionale? Come si tentò di riaffermare l'idea di patria dopo la deriva nazionalistica del fascismo? Come prese corpo, in definitiva, una pedagogia civile orientata in tali direzioni?

## 2. *Il tempo della festa*

Senza la pretesa, naturalmente, di fornire risposte esaustive a domande così impegnative, ci si limiterà a sottolineare alcune questioni che paiono rilevanti, poiché in esse si riverberano tanto le intenzioni emancipative orientate a formare la cittadinanza democratica e repub-

<sup>5</sup> Cfr. P. Calamandrei, *Miracolo della ragione*, in "Nuovo Corriere della sera", 9 giugno 1946. Ora reperibile in M. Ridolfi, N. Tranfaglia, 1946. *La nascita della Repubblica*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 219-221.

blicana nel nostro paese quanto le zone d'ombra che hanno accompagnato tale processo nel suo sviluppo storico. Ci si riferisce, innanzitutto, alle difficoltà e alle contraddizioni con le quali si cercò, sin dal dopoguerra, di costruire un linguaggio, un immaginario, una simbologia, una ritualità, una memoria che fossero funzionali a sedimentare il senso d'appartenenza alla Repubblica<sup>6</sup>, là dove si trattava di costruire una vera e propria connessione sentimentale con i suoi principi e valori, quel che avrebbe dovuto rappresentare la linfa vitale dell'ethos repubblicano, in assenza della quale qualsiasi discorso sulle virtù civiche sarebbe stato esangue e di breve respiro. Note sono le ragioni che hanno reso particolarmente difficile questa connessione. Le crescenti tensioni politiche tra le forze dell'arco costituzionale, la volontà di rompere con la retorica nazionalistica del fascismo, la vocazione universalistica dei principali partiti di massa, il cattolicesimo per un verso e l'internazionalismo per l'altro, resero problematica la costruzione di quello che potremmo definire sentimento repubblicano, quel che complicò anche per il futuro la possibilità di costruire un solido patriottismo costituzionale in grado di irrobustire il processo di democratizzazione in atto.

Sembra confermarlo la vicenda storica delle feste nazionali, considerate come momenti della rappresentazione simbolico-rituale dell'identità della nazione e pertanto elementi fondamentali di quel progetto di pedagogia civile su indicato<sup>7</sup>. In chiave storico-educativa il problema è stato compiutamente affrontato da Daria Gabusi e Liviana Rocchi, in un denso studio relativo alle feste del 25 aprile e del 2 giugno, evidenziando i difficili equilibri politici ed istituzionali nei quali tale progetto prendeva corpo, ma anche le aspettative di cambiamento che per il suo tramite si ponevano<sup>8</sup>. Se la prima festa assumeva il com-

<sup>6</sup> Su questa dimensione, colta nei suoi molteplici e differenziati aspetti, si rinvia a M. Ridolfi, M. Ravveduto (a cura di), *2 giugno. Nascita, storia e memorie della Repubblica*, V, *Immaginari, linguaggi e rituali*, Roma, Viella, 2020.

<sup>7</sup> L'utilizzo politico ed educativo della festa ha una lunga tradizione che rimonta all'età liberale, come dimostra I. Porciani, *La festa della nazione. Rappresentazione dello Stato e spazi sociali nell'Italia unita*, Bologna, il Mulino, 1997.

<sup>8</sup> Cfr. D. Gabusi, L. Rocchi, *Le feste della Repubblica. 25 aprile e 2 giugno*, Brescia, Morcelliana, 2006.

pito di commemorare i caduti della lotta di liberazione nazionale, individuando nella fine della guerra al nazifascismo la chiave d'accesso alla cittadinanza democratica, la seconda diventava il momento nel quale celebrare l'identità repubblicana della nazione stessa. Questo, in estrema sintesi, il circuito virtuoso che si intendeva promuovere al fine di corroborare il sentimento d'appartenenza alla nuova Italia, chiamando in causa tanto gli adulti quanto i bambini a partire dagli aspetti fondamentali dell'alfabetizzazione politica e civile<sup>9</sup>. Un progetto pedagogico complesso, in ogni caso, con molti ostacoli di fronte, dove le ombre del passato continuavano a pesare, allungandosi sulle stesse forme della partecipazione collettiva, non del tutto emancipatesi dall'esperienza totalitaria del fascismo. Di qui l'esigenza di considerare il ruolo educativo dei partiti politici nella sua intrinseca ambivalenza, sospesi tra la volontà di aprirsi al riconoscimento delle espressioni di socialità che salivano dal basso e quella di orientare dall'alto gli stessi comportamenti collettivi, secondo una logica di protezione pedagogica non priva di ambiguità, pur in un quadro di mediazioni etiche e politiche certamente assenti negli anni della dittatura<sup>10</sup>.

Sulle specifiche difficoltà del dopoguerra relative alla costruzione dell'ethos repubblicano è stato in particolare Maurizio Ridolfi a fornire un quadro ampio ed articolato del problema, evidenziando il divario esistente tra la debole volontà istituzionale e il dinamismo presente nella società civile. L'esigenza delle forze democratiche di tenersi alla larga da forme di sacralizzazione della politica tipiche dei sistemi totalitari e il crescente antagonismo tra di esse fecero sì che gli spazi per una religione civile repubblicana si stringessero in modo significativo.

Causa l'emergere di radicali scarti politico-ideologici e culturali tra le forze antifasciste e nonostante il tessuto unitario comunque alimentato dai valori della Costituzione, le istituzioni dello stato ... e quanti le rappresentavano ... si astennero dalla promozione di un solidale patriottismo e di una compiuta religione civile repubblicana, relegando generalmente le feste della nazione

<sup>9</sup> *Ivi*, pp. 491-524.

<sup>10</sup> Su quest'ambivalenza si veda G. De Luna, *La Repubblica inquieta. L'Italia della Costituzione. 1946-1948*, Milano, Feltrinelli, 2019, pp. 133-151. Per una valutazione complessiva del ruolo dei partiti di massa nella formazione dell'Italia democratica si rinvia a A. Ventrone, *La cittadinanza repubblicana. Come cattolici e comunisti hanno costruito la democrazia italiana (1943-1948)*, Bologna, il Mulino, 2008.

democratica nella sfera delle celebrazioni ufficiali o non riuscendo a sottrarle ad una loro forte ideologizzazione politica ad opera dei partiti<sup>11</sup>.

Nella complessa ridefinizione del calendario delle festività civili, un processo che si concluse solamente nel '49, si trattava di coniugare fattori di continuità e di rottura, riproponendo da un lato anniversari aventi una storia di lungo periodo, a partire da quelli soppressi in età fascista, dall'altro, di celebrare i nuovi eventi legati alla legittimazione politica delle istituzioni democratiche<sup>12</sup>. Un incastro piuttosto complicato, e per molteplici ragioni, dove l'esigenza di recuperare le tradizioni che il fascismo aveva spezzato con quella di inventare nuove liturgie si affermò secondo una forte conflittualità di memorie e contromemorie che avrebbe segnato in profondità anche il futuro.

Se prendiamo il caso del 2 giugno, abbiamo una plastica rappresentazione di tutto il campo delle tensioni che si agitavano dietro la necessità di formare cittadini che si identificassero con le istituzioni democratiche e repubblicane. In un paese dove quasi la metà di loro aveva votato a favore della monarchia e dove, detto per inciso, i primi due presidenti della Repubblica nutrivano sentimenti monarchici, era difficile costruire un linguaggio, un immaginario, una ritualità, una memoria con cui affermare i principi del repubblicanesimo. Relegata ai margini la stessa simbologia storica di matrice ottocentesca, i grandi partiti di massa fecero poggiare su altre fondamenta quella costruzione, seguendo vie differenti e non sempre tra loro compatibili. Nel dopoguerra,

si profilò un conflitto simbolico che fece emergere due contrapposti scenari rituali e altrettante immagini della Repubblica. Assecondando un'idea della festa come occasione di conciliazione nazionale nel nome delle istituzioni, la Dc privilegiò la rappresentazione del legame tra lo Stato e le nuove Forze armate. Al contrario, utilizzando l'anniversario come momento di mobilitazione politica in chiave antigovernativa e promuovendo forme diffuse di partecipazione popolare, le sinistre tesero a ribadire costantemente il nesso tra Resistenza, Repubblica e Costituzione<sup>13</sup>.

Così, all'antiretorica delle liturgie istituzionali di marca democri-

<sup>11</sup> Cfr. M. Ridolfi, *Le feste nazionali*, Bologna, il Mulino, 2003, p. 107.

<sup>12</sup> Questo specifico aspetto viene affrontato in Y. Guiana, *Il tempo della Repubblica. Le feste civili in Italia (1943-1949)*, Milano, Unicopli, 2007.

<sup>13</sup> Cfr. M. Ridolfi, *Le feste nazionali*, cit., p. 240.

stiana, di profilo intenzionalmente dimesso proprio per segnare la distanza dalla tronfia retorica fascista, ciò che Fulvio De Giorgi ha condensato nell'efficace immagine della "Repubblica grigia"<sup>14</sup>, si contrapponeva una retorica antifascista da parte delle forze di sinistra centrata sui tre momenti fondativi della vita democratica. Resistenza, Repubblica e Costituzione venivano pertanto rappresentate secondo una linea di continuità ideale che sempre meno, però, risultava compatibile con il clima di restaurazione politica degli anni Cinquanta. La stessa dimensione popolare della festa, con tutto il suo corredo di canti, balli, gare sportive, quella dimensione ludica che la rendeva momento di forte coesione sociale e compartecipazione umana, al di là del rigido protocollo istituzionale, restava appannaggio delle forze laiche e di sinistra, consolidandosi come 'memoria di mobilitazione' da contrapporre alla memoria ufficiale delle istituzioni<sup>15</sup>. Quando la possibilità di conciliare queste due differenti dimensioni si rivelò sempre più difficile, la Festa della Repubblica, ma qualcosa di analogo accadde con la Festa della Liberazione<sup>16</sup>, diventò preda di un processo di imbalsamatura istituzionale che ne avrebbe segnato l'evoluzione nei decenni successivi, fino al declassamento a festa mobile, come previsto nel nuovo calendario delle festività del '77<sup>17</sup>.

Anni difficili, quelli, nei quali una "solidarietà senza nazione", per dirla con Silvio Lanaro, diventava l'emblematica espressione del sempre più debole ethos repubblicano<sup>18</sup>. Ripristinata da Carlo Azeglio Ciampi nel 2001, la festa del 2 giugno tornò ad essere occasione di confronto sui temi del patriottismo costituzionale e sulle ragioni della

<sup>14</sup> Cfr. F. De Giorgi, *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, Brescia, La Scuola, 2016.

<sup>15</sup> Transitava anche in queste forme, tra spontaneità e prescrizione, una significativa dimensione pedagogica. Cfr. D. Gabusi, L. Rocchi, *Le feste della Repubblica*, cit., pp. 281-296.

<sup>16</sup> Sulla questione, ampiamente dibattuta in ambito storiografico, si vedano almeno M. Isnenghi., *Memoria pubblica della Resistenza*, in F. Ferratini Tosi, G. Grassi, M. Legnani (a cura di), *L'Italia nella seconda guerra mondiale e nella Resistenza*, Milano, Franco Angeli, 1988, pp. 559-566; C. Cenci, *Rituale e memoria: le celebrazioni del 25 aprile*, in L. Paggi (a cura di), *Le memorie della Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1999, pp. 325-378; F. Focardi, *La guerra della memoria. La Resistenza nel dibattito politico italiano dal 1945 a oggi*, Bari-Roma, Laterza, 2005.

<sup>17</sup> Per l'approfondimento di questa parabola storica si rinvia a M. Ridolfi, *Le feste nazionali*, cit., pp. 246-265.

<sup>18</sup> Cfr. S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana*, Venezia, Marsilio, 1992, p. 412.

convivenza democratica, mantenendo, però, intatta la liturgia di marca prettamente militare che l’aveva sempre contraddistinta, come ancora oggi conferma la struttura del suo cerimoniale<sup>19</sup>. Lasciate alla Festa della Liberazione del 25 aprile e a quella del Lavoro del 1° maggio le forme della partecipazione spontanea e popolare, quella del 2 giugno resta nella percezione comune una “festa fredda”, un fatto a suo modo significativo che sembra riflettere tutto un campo di criticità e contraddizioni relative alla necessità di formare un solido sentimento repubblicano come fondamento della nostra convivenza civile e democratica.

### 3. *Lo spazio della patria*

Criticità e contraddizioni che si riflettevano, non di meno, nell’ambito dei compiti che venivano affidati alla scuola circa la necessità di formare le nuove generazioni ai principi della carta costituzionale, come l’accidentata vicenda storica dell’educazione civica dimostra. Non è questa la sede per ricostruirne le controverse vicende che, dal ‘58 in avanti, ne hanno segnato la sua affermazione nel sistema scolastico, allorquando venne introdotta da Aldo Moro in qualità di Ministro della pubblica istruzione<sup>20</sup>. Basti qui ricordare come la questione fosse già al centro di un significativo dibattito sin dall’età costituente, sviluppatosi poi negli anni successivi in un confronto piuttosto serrato tra i diversi attori in gioco. Emergevano concetti e rappresentazioni della cittadinanza non sempre tra loro compatibili, là dove, per via dei rapporti di forza delineatisi, la tradizione laica finiva

<sup>19</sup> Sul tema, considerazioni utili sono presenti in V. Ilari, *La parata del 2 giugno. L’omaggio repubblicano all’esercito*, in S. Bertelli (a cura di), *Il teatro del potere. Scenari e rappresentazioni del politico tra Otto e Novecento*, Roma, Carocci, 2000, pp. 195-220.

<sup>20</sup> Sotto il profilo storico ed educativo, il tema è stato affrontato in diverse circostanze. Di seguito, le fonti qui utilizzate: L. Corradini, G. Refrigeri (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Bologna, il Mulino, 1999; A. Gaudio, *L’educazione civica nella scuola*, in M. Ridolfi (a cura di), *Almanacco della Repubblica. Storia d’Italia attraverso le tradizioni, le istituzioni e le simbologie repubblicane*, Milano, Bruno Mondadori, 2003, pp. 328-337; M. Caligiuri, *Aldo Moro e l’educazione civica. L’attualità di un’intuizione*, Soveria Mannelli, Rubettino, 2019.

per risultare minoritaria, subendo, negli anni del centrismo, quelli in cui si costruiva l'egemonia cattolica nella società italiana, un processo di marginalizzazione che aveva un peso nello sviluppo culturale e politico del paese, profilando un modello di cittadinanza che si portava dietro non poche contraddizioni, poiché subordinato ad una matrice di stampo confessionale che in parte inibiva la possibilità di assumere pienamente i principi e i valori di una moderna democrazia. La stessa messa in parentesi dell'antifascismo come fondamento ideale della carta costituzionale, come di fatto accadeva lungo gli anni Cinquanta, era rivelativa delle difficoltà e delle contraddizioni con le quali in Italia si cercava di costruire un patriottismo di tipo costituzionale aperto alle ragioni della libertà e della laicità delle istituzioni.

Tuttavia, al di là delle differenze culturali e ideologiche tra laici e cattolici, e oltre i timori dell'opposizione relativi al fatto che l'educazione civica potesse diventare uno strumento per l'indottrinamento politico delle nuove generazioni, emergeva una comune e significativa preoccupazione relativa ai compiti da attribuire a tale ambito di insegnamento. Ossia evitare che venisse inteso in termini meramente nozionistici circa il funzionamento degli organi dello stato, né che si traducesse in un generico ed astratto discorso sui diritti e doveri dell'uomo. Un insegnamento, piuttosto, che fosse in grado di far interiorizzare ai giovani i principi della carta costituzionale, un mezzo con il quale mettere in atto quel processo di alfabetizzazione alle regole della democrazia di cui il paese necessitava. Su questo aspetto si cercava una difficile ma necessaria convergenza politica. La controversa storia, dagli anni Sessanta in avanti, di questa "materia non materia" nel nostro sistema scolastico rifletteva, d'altra parte, tutte le criticità che accompagnavano sin dagli inizi questo progetto pedagogico, al di là delle buone intenzioni che lo avevano generato.

La questione è tornata recentemente d'attualità dopo l'uscita, nel settembre del 2024, delle Linee Guida dell'Educazione civica da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito. Non si entrerà in questa sede nell'ambito specifico del problema, se non per assumere, a mo' di pretesto, un aspetto sul quale è caduta l'attenzione da parte dell'opinione pubblica, vale a dire la presenza, in quel documento, della parola patria: ciò che ha suscitato non poche perplessità presso molti commentatori per via del suo utilizzo ritenuto strumentale.

Ma la polemica che ne è scaturita rischia di essere fuorviante rispetto alle criticità che pure sono evidenti nelle Linee Guida, dove il

tema dell'educazione civica sembra ridursi ad una vera e propria scuola di individualismo anziché essere occasione di formazione ai principi costituzionali. Fuorviante, quella polemica, poiché rivelativa degli equivoci riguardanti il significato della parola patria, dei fraintendimenti e delle strumentalizzazioni che spesso la circondano. Patria e nazione sono cose diverse, come la lingua latina ci insegna, e come un'ormai consolidata tradizione di studi ha ampiamente documentato, eludendo così il rischio di confondere patriottismo e nazionalismo<sup>21</sup>. A tale proposito resta quanto mai opportuno quanto sottolineava a suo tempo Maurizio Viroli, richiamando il fatto che uno dei massimi teorici del fascismo come Alfredo Rocco contrapponesse al disprezzato patriottismo, considerato alla stregua di una "salsa che si trova in tutte le vivande", il nazionalismo, inteso invece positivamente come "attaccamento alla nazione e alla razza"<sup>22</sup>. Resta però il fatto che nel dopoguerra la parola patria risultava effettivamente compromessa, al pari di molte altre del lessico politico e civile, per via della roboante retorica che l'aveva accompagnata durante il fascismo, rendendola di difficile utilizzo da parte delle forze democratiche. Forse anche per questo essa ricorre solo due volte nella Costituzione, in circostanze peraltro molto specifiche.

Quando pensiamo all'idea di patria, tuttavia, occorre avere uno sguardo lungo sul piano storico, andando al di là dell'esperienza del fascismo e della sua retorica nazionalistica. Le tortuose strade mediante le quali si è costruita l'identità italiana, qualcosa che sta sempre a mezza via tra la verità e l'invenzione, come saggiamente ricordava Giulio Bollati<sup>23</sup>, vengono da lontano e hanno radici storiche e antropologiche che rimontano di secoli, il cui rilievo, peraltro, non si è esaurito

<sup>21</sup> Tra gli storici possono esserci idee discordanti circa i confini che separano patria e nazione. Se per Maurizio Viroli, ad esempio, quei confini sarebbero netti, privilegiando le ragioni della prima come antidoto alla deriva della seconda, per Gian Enrico Rusconi, invece, il tema della nazione, ineludibile, non obbligatoriamente porterebbe all'involuzione nel nazionalismo. A riguardo, si vedano almeno M. Viroli, *Per amore della patria. Patriottismo e nazionalismo nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1995; Id., *Tempi profetici. Visioni di emancipazione politica nella storia d'Italia*, Bari-Roma, Laterza, 2021; G. Rusconi, *Se cessiamo di essere una nazione*, Bologna, il Mulino, 1993; Id., *Patria e repubblica*, Bologna, il Mulino, 1997.

<sup>22</sup> Cfr. M. Viroli, *Per amore della patria*, cit., p. XI.

<sup>23</sup> Cfr. G. Bollati, *L'italiano. Il carattere nazionale come storia e come invenzione*, Torino, Einaudi, 1983.

to nei confini della penisola, chiamando in causa una più larga dimensione di connessioni geografiche e culturali. Entro quei percorsi l'idea di patria si è modellata secondo strategie differenti e plurali, non obbligatoriamente legate a connotazioni identitarie e nativiste, spesso anche in nome di ideali di libertà e di giustizia. E questo è avvenuto quando si è pensata la patria non come un recinto per escludere, ma come un campo dove coltivare la consapevolezza della pluralità storica dei suoi volti, poiché è in quella pluralità, culturale, politica, artistica e civile che troviamo le pagine migliori della sua storia<sup>24</sup>.

C'è una ricca tradizione di pensiero e di azione politica che ci insegna a pensare il patriottismo repubblicano come il vero antidoto al nazionalismo e che ritiene, alla maniera di Mazzini, patria e repubblica due termini tra loro inseparabili. A patto naturalmente di considerare il repubblicanesimo non solo come una forma di governo, ma come una vera e propria passione, insieme politica e civile. La passione per la repubblica intesa come la comunità dei cittadini sovrani, fondata sul governo delle leggi e sul perseguimento del bene pubblico. Se è alla formazione delle virtù civiche che è orientata la pedagogia civile sin qui evocata, e che sempre, oggi come ieri, siamo chiamati a costruire per sedimentare il senso d'appartenenza alla repubblica in nome dei principi costituzionali, si tratta di fare i conti, oggi, con la crisi profondissima che la dimensione pubblica in quanto tale attraversa nella nostra società. Compito difficilissimo, allora, quello di educare ai principi del repubblicanesimo come via d'accesso alla cittadinanza democratica. Ma ineludibile allo stesso tempo, nella consapevolezza, come ricordava Montesquieu, che "è nel governo repubblicano che è necessaria tutta la potenza dell'educazione"<sup>25</sup>.

Quel governo repubblicano che, in nome di un comune orizzonte di aspettative, gli italiani scelsero ottant'anni fa. Quell'insieme di speranze, magari incerte, confuse, animato da istanze prepolitiche, aveva però un aspetto importantissimo che le teneva insieme: il desiderio di libertà. Quel che Norberto Bobbio, nel '76, in occasione del trentennale della Festa della Repubblica, ricordava con parole che merita qui ripetere a mo' di chiosa: "Attraverso il libero voto la Repubblica è nata trent'anni fa. Non morrà sino a che continueremo a sostenerla col no-

<sup>24</sup> Cfr. W. Barberis, *Bisogno di patria*, Torino, Einaudi, 2004.

<sup>25</sup> Cfr. C. Montesquieu, *De l'esprit des lois*, 1748, vol. I, libro IV, cap. V, tr.it. di S. Cotta (1952), *Lo spirito delle leggi*, Torino, Utet, 2015, p. 104.

stro libero voto. Dalla libertà è nata, di libertà vivrà”<sup>26</sup>.

Bibliografia

- Alvaro C., *Tempo umano*, in “Il Tempo”, 1° maggio 1946
- Barberis W., *Bisogno di patria*, Torino, Einaudi, 2004
- Bertelli S., (a cura di), *Il teatro del potere. Scenari e rappresentazioni del politico tra Otto e Novecento*, Roma, Carocci, 2000
- Bobbio N., *Ora e sempre antifascisti*, in “La Repubblica”, 1° giugno 2021
- Bodei R., *Il noi diviso. Ethos e idee dell’Italia repubblicana*, Torino, Einaudi, 1996
- Bollati G., *L’italiano. Il carattere nazionale come storia e come invenzione*, Torino, Einaudi, 1983
- Calamandrei P., *Miracolo della ragione*, in “Nuovo Corriere della sera”, 9 giugno 1946
- Caligiuri M., *Aldo Moro e l’educazione civica. L’attualità di un’intuizione*, Sovieria Mannelli, Rubettino, 2019
- Cenci C., *Rituale e memoria: le celebrazioni del 25 aprile*, in L. Paggi (a cura di), *Le memorie della Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1999
- Corradini L., Refrigeri G., (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Bologna, il Mulino, 1999
- De Giorgi F., *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, Brescia, La Scuola, 2016
- De Luna G., *La Repubblica inquieta. L’Italia della Costituzione. 1946-1948*, Milano, Feltrinelli, 2019
- Ferratini Tosi F., Grassi G., Legnani M. (a cura di), *L’Italia nella seconda guerra mondiale e nella Resistenza*, Milano, Franco Angeli, 1988
- Focardi F., *La guerra della memoria. La Resistenza nel dibattito politico italiano dal 1945 a oggi*, Bari-Roma, Laterza, 2005
- Gabusi D., L. Rocchi L., *Le feste della Repubblica. 25 aprile e 2 giugno*, Brescia, Morcelliana, 2006
- Gaudio A., *L’educazione civica nella scuola*, in M. Ridolfi (a cura di), *Almanacco della Repubblica. Storia d’Italia attraverso le tradizioni, le istituzioni e le simbologie repubblicane*, Milano, Bruno Mondadori, 2003, pp. 328-337
- Guiana Y., *Il tempo della Repubblica. Le feste civili in Italia (1943-1949)*, Milano, Unicopli, 2007
- Ilari V., *La parata del 2 giugno. L’omaggio repubblicano all’esercito*, in S. Bertelli (a cura di), *Il teatro del potere. Scenari e rappresentazioni del politico tra Otto e Novecento*, Roma, Carocci, 2000, pp. 195-220
- Isnenghi M., *Memoria pubblica della Resistenza*, in F. Ferratini Tosi, G. Grassi,

<sup>26</sup> Si veda l’estratto del discorso che Bobbio tenne a Stresa il 2 giugno 1976. Cfr. N. Bobbio, *Ora e sempre antifascisti*, in “La Repubblica”, 1° giugno 2021.

- M. Legnani (a cura di), *L'Italia nella seconda guerra mondiale e nella Resistenza*, Milano, Franco Angeli, 1988, pp. 559-566
- Koselleck R., *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, 1979, tr.it. A.M. Solmi, *Futuro Passato. Per una semantica dei tempi storici*, tr. it., Bologna, CLUEB, 2007
- Lanaro S., *Storia dell'Italia repubblicana*, Venezia, Marsilio, 1992
- Montesquieu C., *De l'esprit des lois*, 1748, tr.it. di S. Cotta (1952), *Lo spirito delle leggi*, Torino, Utet, 2015
- Paggi L., (a cura di), *Le memorie della Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1999
- Porciani I., *La festa della nazione. Rappresentazione dello Stato e spazi sociali nell'Italia unita*, Bologna, il Mulino, 1997
- Ridolfi M., *Le feste nazionali*, Bologna, il Mulino, 2003
- Idem, (a cura di), *2 giugno. Nascita, storia e memorie della Repubblica*, I, *Il "momento repubblicano" nella costruzione della democrazia*, Roma, Viella, 2020
- Ridolfi M., Tranfaglia N., *1946. La nascita della Repubblica*, Roma-Bari, Laterza, 1996
- Ridolfi M., Ravveduto M., (a cura di), *2 giugno. Nascita, storia e memorie della Repubblica*, V, *Immaginari, linguaggi e rituali*, Roma, Viella, 2020
- Romita G., *Dalla Monarchia alla Repubblica*, Milano, Mursia, 1966
- Rusconi G., *Se cessiamo di essere una nazione*, Bologna, il Mulino, 1993
- Idem, *Patria e repubblica*, Bologna, il Mulino, 1997
- Salvati M., *Passaggi. Italiani dal fascismo alla Repubblica*, Roma, Carocci, 2016
- Idem, *1946. La nazione rifondata. Il voto del 2 giugno tra "spazi di esperienza" e "orizzonti di aspettative"*, in M. Ridolfi (a cura di), *2 giugno. Nascita, storia e memorie della Repubblica*, I, *Il "momento repubblicano" nella costruzione della democrazia* Roma, Viella, 2020, pp. 23-34
- Ventrone A., *La cittadinanza repubblicana. Come cattolici e comunisti hanno costruito la democrazia italiana (1943-1948)*, Bologna, il Mulino, 2008
- Viroli M., *Per amore della patria. Patriottismo e nazionalismo nella storia*, Roma-Bari, 1995
- Idem, *Tempi profetici. Visioni di emancipazione politica nella storia d'Italia*, Bari-Roma, Laterza, 2021

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp. 57-70

## La ricostruzione come rivoluzione democratica

Vincenzo Orsomarso

*L'intervento che segue prende in esame le proposte avanzate, nell'immediato secondo dopoguerra, da alcuni esponenti e settori della cultura socialista e azionista. Tali indicazioni, combinando riforme di struttura e partecipazione popolare, avevano quale obiettivo una ricostruzione economica e morale del paese nei termini di una inedita rivoluzione democratica. Posizioni che risultarono minoritarie nell'ambito dello stesso schieramento progressista. Vista la difficoltà politica nonché culturale di quest'ultimo a stabilire una relazione tra l'iniziativa a breve e medio termine e la prospettiva di un diverso assetto dei rapporti politici e sociali.*

*The following article examines the proposals made by some representatives and sectors of the socialist and actionist culture in the second postwar period. These proposals, which combined both structural reforms and popular participation, aimed at an economic and moral reconstruction of the nation in terms of an original, democratic revolution. These positions were in the minority in the progressist alliance itself. In fact, we must consider its political and cultural difficulty in establishing a connection between a short and middle term initiative and the perspective of a different order in political and social relations.*

*Parole chiave: democrazia, partecipazione, socialismo, pianificazione, riforme di struttura*

*Keywords: democracy, participation, socialism, planning, structural reforms*

Nei mesi che precedettero e seguirono la proclamazione della repubblica si svolse un intenso confronto tra le forze antifasciste sulle forme che avrebbe dovuto assumere la ricostruzione economica nonché politica e morale del paese. In tale occasione furono avanzate proposte di riorganizzazione dell'ordinamento politico-istituzionale e sociale che erano il risultato di una elaborazione condotta a partire dagli anni Trenta, nel pieno della lotta contro il regime fascista, nell'ambito delle culture di diversa ispirazione socialista, interessate a realizzare la futura ricostruzione del paese nei termini di un'inedita rivoluzione democratica.

In proposito un particolare rilievo acquista l'opera di Rodolfo Morandi, a partire dal 1934 esponente di primo piano del PSI, e quanto prodotto dal movimento di "Giustizia e Libertà".

**Data ricezione dell'articolo completo: 06 febbraio 2026**

**Data ricezione esiti del primo referaggio: 12 maggio 2025**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 28 marzo 2026**

La riflessione di Morandi, il cui svolgimento come vedremo si presenta non privo di ripensamenti, rappresentò il tentativo di implementare una strategia politica strutturalmente riformatrice, incentrata su una relazione dialettica tra istituzioni parlamentari e organismi di democrazia diretta, tesa a conseguire un mutamento, per quanto graduale, dei rapporti di forza sociali e politici nel paese.

Ciò che Morandi ipotizzava nel secondo dopoguerra era un riformismo strutturale a cui si richiamò negli anni Settanta Riccardo Lombardi; che esercitò qualche influenza anche su Tristano Codignola, per il quale il processo riformatore riguardante le istituzioni scolastiche andava combinato con un più ampio progetto di trasformazione sociale ampiamente partecipato.

### 1. *Socialismo e democrazia*

In un articolo del settembre 1931, pubblicato sull' "Avanti!" edizione di Zurigo, Rodolfo Morandi, allora ancora per poco militante di Giustizia e libertà, sosteneva, in polemica con Pietro Nenni, che la prospettiva politica e istituzionale delle forze di orientamento socialista non poteva essere ridotta alla restaurazione di quell' "ordinamento liberale" spazzato via dall' affermazione del fascismo con il concorso della stessa borghesia. Si poneva pertanto la necessità di "sortire, da una situazione" considerata, in conseguenza della grande crisi, "rivoluzionaria, uno Stato nuovo, di stabilire e consolidare in istituti civili e politici, che sono da rizzare dalle prime fondamenta, un nuovo equilibrio sociale"<sup>1</sup>. Il tutto da definire sulla base di una valutazione critica della cultura politica e della strategia del movimento operaio internazionale, in particolare era necessario esaminare accuratamente le peculiarità e lo svolgimento dell' esperienza sovietica. I cui caratteri e sviluppo erano dati "da condizioni storiche del tutto particolari", relative "all' ambiente russo"; pertanto non potevano, come d' uso nel movimento comunista, essere assunti a "canoni scientifici", a "canoni veri ed assoluti della rivoluzione proletaria"<sup>2</sup>.

Alcuni anni prima, in una lettera dell' 11 giugno 1928 indirizzata ad Alberto Tarchiani, Morandi aveva già sottolineato come "l' avvento dei bolscevichi in Russia" fosse da considerare storicamente determinato

<sup>1</sup> A. (R. Morandi), *La rivoluzione italiana dovrà essere una rivoluzione socialista*, "Avanti!", edizione di Zurigo, 26 settembre 1931, p.3.

<sup>2</sup> R. Morandi, *Memoriale al PCI*, in Id., *La rivoluzione socialista in Italia*, a cura di D. Zucàro, "Mondo operaio", giugno 1975, pp. 25-26.

dalle condizioni di vita caratteristiche di quel paese. Il socialismo è “una realtà internazionale suscettibile di evoluzione, suscettibile di presentarsi, a diverse condizioni storiche e d'ambiente, in figurazioni diverse”<sup>3</sup>

Ne conseguiva che il movimento rivoluzionario andava sciolto “dal patronato bolscevico” e allo stesso tempo dalla rivoluzione dell’ottobre del ’17 bisognava trarre alcune fondamentali lezioni. Quell’evento aveva reso evidente come fosse lungo e complesso il processo di trasformazione della società, come fosse “necessariamente da conformarsi al vario ambiente nel quale s’inizia e si svolge”<sup>4</sup> e come vi siano “dei limiti di elasticità nell’economia e nella compagine sociale di una nazione che non si possono superare senza grave pericolo”.

L’aver rifatto all’indietro le tappe che con il comunismo di guerra erano state saltate (Morandi fa riferimento alla Nep e non senza un proposito polemico nei confronti della staliniana collettivizzazione e industrializzazione a tappe forzate) ha reso evidente che le innovazioni materiali storicamente realizzabili possono solo porre le premesse della trasformazione che deve compiersi “nel vivo della società”.

Il comunismo di guerra non era stato per Morandi “tanto un errore della rivoluzione russa quanto la sua reale ispirazione, il demone” che l’aveva posseduta. Eppure “in questa follia”, nell’atto di forzare la storia, che emancipava l’azione politica da una visione meccanicistica della realtà, risiedeva “la grandezza e in gran parte la significazione storica della rivoluzione”<sup>5</sup>.

Morandi non imputava ai bolscevichi, critica ricorrente da parte socialdemocratica, la responsabilità di aver deviato dal modello classico, lineare e meccanicistico tracciato dalla II Internazionale e attribuito a Marx, ma di aver emarginato le masse dal processo di trasformazione economico e sociale della Russia postrivoluzionaria. La questione posta è pertanto quella della “democrazia del socialismo” – è una definizione a cui Morandi ricorre in un articolo del 1926 su “Il Quarto Stato” –, che per non rimanere un richiamo astratto deve realizzarsi in specifiche forme istituzionali riguardanti il governo dell’economia e dello

<sup>3</sup> S. Merli (a cura di), *Il dibattito socialista sotto il fascismo. Lettere di R. Morandi e C. Rosselli 1928-1931*, “Rivista storica del socialismo”, 6 (1963), n. 19, pp. 331-332.

<sup>4</sup> R. Morandi, *Memoriale al PCI*, in Idem, *La rivoluzione socialista in Italia*, cit. p. 26.

<sup>5</sup> Cfr. Idem, *In tema di libertà e di rivoluzione*, *ivi*, p. 28.

Stato, garantendo il principio dell'autonomia, dell'iniziativa, della responsabilità, del decentramento amministrativo<sup>6</sup>.

Allo stesso tempo il socialismo richiede “una novazione profonda nella mentalità dello stesso proletariato”; una riforma intellettuale e morale necessariamente lunga e complessa e il “rivolgimento ... dell'assetto economico ha ... da promuoverla”. Non a caso tra le questioni poste da Morandi nei primi anni Trenta vi è quello della trasformazione del sistema educativo pubblico e dell'istruzione professionale, per conseguire il più rapido innalzamento del livello culturale dei ceti popolari<sup>7</sup>.

Ma il rinnovamento culturale e morale richiamato si realizza solo in un quadro di garanzie democratiche per i lavoratori e la riorganizzazione dell'economia e della produzione non può risolversi semplicemente in misure di “collettivizzazione più o meno larghe”, ma va realizzata sulla base della partecipazione dei produttori al processo decisionale<sup>8</sup>. Quindi sottratta alle strette dello stalinismo, degli apparati burocratici e di partito<sup>9</sup>. Secondo Giorgio Amendola, incaricato nel 1931 dalla direzione del Pci di stabilire rapporti con i gruppi socialisti e azionisti in dissenso con le posizioni delle rispettive organizzazioni, una sostanziale negazione della dittatura del proletariato e soprattutto della funzione del partito<sup>10</sup>.

In realtà il socialista milanese intendeva riaffermare il carattere classista della lotta politica da parte socialista che si esprimeva “con nettezza nell'esplicita assunzione del concetto di dittatura del proletariato”

<sup>6</sup> Per “risvegliare le energie spontanee della rivoluzione”, dovranno essere promosse “forme autonome di amministrazione civile, investendo di ampie attribuzioni i comitati regionali di governo che emaneranno dai consigli eletti dalle masse proletarie”. Mentre nelle città e nelle campagne saranno costituiti “circoli politici”, per mezzo dei quali “l'intera popolazione sarà chiamata alla partecipazione permanente alla vita politica, usando le forme più convenienti di propaganda, come comizi, conferenze, locali di libera riunione e di studio” (*Idem, In tema di libertà e di rivoluzione*, cit. p. 29).

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> R. Morandi, *Memoriale al PCI*, cit., p. 26.

<sup>9</sup> Per quanto riguarda il nesso democrazia-socialismo nell'elaborazione di Morandi e sull'influenza esercitata in proposito dal socialista milanese su Raniero Panzieri, cfr., C. Boscarelli, *Libertà democrazia e socialismo: un tentativo teorico-pratico di declinazione positiva tra Rodolfo Morandi e Raniero Panzieri*, in “Actas das Jornadas de Jovens Investigadores de Filosofia”, 2010.

<sup>10</sup> Cfr. A. Agosti, *Rodolfo Morandi. Il pensiero e l'azione politica*, Bari, Editori Laterza, 1971, p. 184

e non del partito. È quanto scrive nel 1937 recensendo il libro dell'austro-marxista Otto Bauer *Zwischen zwei Weltkriegen?*

La questione per Morandi, tra il 1934 e il 1937 esponente di spicco del Centro interno socialista, era quella della costruzione di istituti in grado di assicurare “una libertà non nominale”<sup>11</sup>, quindi di ridefinire il “metodo democratico della rivoluzione” diversamente da quanto contemplato nell’ “armamentario riformista”<sup>12</sup>.

Il “metodo democratico” andava fatto lievitare – scrive nel 1944 – all’interno di “ogni aggregato collettivo, dal consiglio di fabbrica allo Stato”, sollecitando “la partecipazione dei singoli alla gestione ed amministrazione” delle imprese e delle istituzioni pubbliche, determinando “una circolazione ... attiva di idee, di iniziative, di capacità”<sup>13</sup>.

Ma nel 1944 il socialismo morandiano acquisisce la centralità della ricostruzione delle istituzioni democratico-parlamentari, a cui ancora nel 1937 opponeva una “dittatura del proletariato” che definiva di natura “libertaria”, alimentata dalla “critica marxista dello Stato e della burocrazia”. È evidente il richiamo al luxemburghismo e al consiliarismo degli anni Venti; tale posizione fu anche il motivo che aveva portato in precedenza, nel 1931, alla rottura tra Rodolfo Morandi e Carlo Rosselli. Per quest’ultimo non vi era alcun motivo per opporre la libertà materiale alla “libertà formale dei diritti civili”, anzi si trattava di realizzare e completare la libertà borghese, di ridefinire la libertà «come il *diritto eguale* di ogni essere umano a partecipare delle condizioni che rendono possibile il benessere di tutti e di ciascuno»<sup>14</sup>.

Per Morandi la costituzione di un articolato sistema dal basso era prioritariamente il percorso da intraprendere perché il “nuovo socialismo” – come affermava sempre nella recensione al volume di Otto Bauer del 1937 – potesse scrollarsi di dosso lo stalinismo per riprendere

<sup>11</sup> R. Morandi, *Problemi di politica socialista*, in *Idem, La democrazia del socialismo*, a cura di S. Merli, Torino, Einaudi, 1975, p. 34.

<sup>12</sup> R. Morandi, *Ricostruzione socialista. Il socialismo integrale di Otto Bauer*, in *Idem, La democrazia del socialismo*, cit. p. 83. Il saggio di Morandi fu stampato a cura del Centro estero di Parigi nel mese di aprile 1937, come numero 3 della colonna “Echi”.

<sup>13</sup> R. Morandi, *Idea e azione socialista*, *ivi*, p. 136. Il partito, qui sembra riprendere Labriola, è chiamato a svolgere la funzione di “palestra del socialismo, nucleo e forza generativa della nuova società” (*ivi*, p. 137).

<sup>14</sup> P. Bagnoli, *La libertà socialista liberale*, in *Idem, La Rivoluzione della Libertà. Gobettismo, giellismo, azionismo: il filo storico della “rivoluzione democratica”*, Milano, Biblion edizioni, 2023, p. 71.

e portare a nuovo sviluppo la critica marxista dello Stato e della burocrazia, dichiarando “schiettamente” la propria natura “libertaria”<sup>15</sup>.

Erano i termini da porre a fondamento dell’unità delle forze politiche della sinistra (nel 1934 era stato stipulato il patto d’azione tra PCI e PSI); che non doveva essere un semplice patto di alleanza, reso necessario dalla catena di eventi che si erano svolti tra il gennaio 1933 e l’ottobre 1934<sup>16</sup>, ma l’impegno per una ricostruzione culturale e politica del movimento operaio attraverso una revisione radicale delle vecchie posizioni.

Negli anni successivi all’esperienza del Centro interno socialista, che si chiuse con il suo arresto (1937-1943), Morandi, come dicevamo, matura la convinzione della necessità di una combinazione di democrazia rappresentativa e diretta. “I socialisti sono dichiaratamente democratici nelle finalità e nei metodi – scrive nel 1944 – , e il *metodo democratico*, cui si conformano, costituisce la loro caratteristica distintiva”. È nella “pratica costante e sistematica del metodo democratico che la democrazia si affina”, ed è nella “più attiva partecipazione dei singoli alla gestione e amministrazione” che la democrazia si realizza pienamente<sup>17</sup>.

Il fine è quello di dare vita ad “una democrazia sostanziale, articolandola nelle relazioni determinanti della convivenza, cioè nei rapporti di produzione”<sup>18</sup>, un processo che non può essere ridotto a formulazioni astratte che prescindono dalle forme di governo dell’organizzazione economica.

In proposito Morandi sottolinea che l’introduzione dell’economia regolata “in paesi aventi regimi sociali opposti”, ha reso evidente “come (l’economia programmata) sia una condizione generale di sviluppo”

<sup>15</sup> Cfr. R. Morandi, *Ricostruzione socialista. Il socialismo integrale di Otto Bauer*, in *Idem, La democrazia del socialismo*”, cit., pp. 83-84.

<sup>16</sup> Morandi richiama l’“ascesa al potere di Hitler, la minaccia del 6 febbraio in Francia, le cannonate di Vienna che hanno ben ragione della tardiva disperata battaglia del socialismo austriaco, la repressione delle Asturie, lo sbaraglio del movimento proletario in Germania e Austria” (*ivi*, p.77)

<sup>17</sup> Cfr. R. Morandi, *Idea e azione socialista*, 1944, in *Id.*, *La democrazia del socialismo*, cit., pp. 135-136.

<sup>18</sup> R. Morandi, *Criteri organizzativi dell’economia collettivista*, “Politica di classe”, anno I, n. I, settembre 1944, ora in *Idem, La democrazia del socialismo*”, cit., p. 115.

non suscettibile di scelta per il sistema produttivo “contemporaneo”<sup>19</sup>. Pertanto, alla pianificazione e alla nazionalizzazione non corrisponde necessariamente la rottura dei rapporti di produzione capitalistici. Lo sviluppo delle forze produttive ha reso infondata la presunta incompatibilità tra capitalismo e pianificazione, come sostenuto dalla Seconda e dalla Terza Internazionale sulla scorta dell’identificazione del sistema capitalistico con il modello concorrenziale. Pertanto il socialismo non può essere ridotto alla somma di pianificazione e nazionalizzazione, la socializzazione, ai fini della realizzazione di una “democrazia sostanziale”, va sottratta alla “bardatura burocratica” realizzando un’organizzazione collettiva della produzione secondo “un metodo democratico”, che “comporta fundamentalmente – ribadisce Morandi – la attivazione massima della base, perché essa esprima tutte le sue energie e realizzi forme dirette di gestione, di amministrazione, di governo”<sup>20</sup>. In una economia collettivizzata – viene dichiarato su “L’Edificazione socialista”<sup>21</sup> del 15 agosto 1944 – l’azienda va concepita come una comunità organizzata di lavoratori, operai e tecnici, capace di esprimere in modo autonomo organi idonei a dirigerla nel quadro di un piano superiore di programmazione<sup>22</sup>. Si tratta di fare dell’impresa un organismo sociale autogovernato e partecipe ad una politica generale di piano, pertanto uno spazio di

<sup>19</sup> R. Morandi, *Analisi dell’economia regolata. I rendimenti e le formule di struttura*, da *Quaderno del carcere*, composto a Saluzzo dove era detenuto tra il maggio e il giugno 1942, ora in *Idem, La democrazia del socialismo*, cit., p. 86.

<sup>20</sup> R. Morandi, *Criteri organizzativi dell’economia collettivista*, “Politica di classe”, anno I, n. I, settembre 1944, ora in *Idem, La democrazia del socialismo*, cit. p. 115.

<sup>21</sup> “Edificazione socialista. Giornale dei professionisti, dei tecnici e degli impiegati, organo del Partito Socialista Italiano di Unità Proletaria” fu edito a Milano a partire dal luglio 1944, ne uscirono 7 numeri durante la Resistenza e altri 2 dopo la Liberazione. Fu il risultato dell’impegno di quadri raccolti intorno a Morandi e vi collaborarono, fra gli altri, Lelio Basso, Virgilio Dagnino, Ivan Matteo Lombardo, Giorgio Marzola, Angelo Saraceno, Ludovico Targetti, Antonio Valeri, La rivista rispondeva all’esigenza di allargare l’influenza del Psiup tra la piccola e media borghesia intellettuale antifascista, con l’obiettivo di coinvolgerla in un’opera di ricostruzione del paese sottratta all’egida delle forze conservatrici.

<sup>22</sup> Cfr. *Timore della burocrazia e Consigli di fabbrica nell’azienda di grandi dimensioni*, in “L’Edificazione socialista”, 15 agosto 1944, n. 2.

confronto tra i produttori, un luogo di educazione politica<sup>23</sup> e tecnica, sostenuto da strutture altamente qualificate<sup>24</sup>.

## 2. *La “religione della libertà”*

Nella prospettiva di una rivoluzione democratica, intesa a volgere a sintesi le forme di democrazia parlamentare e gli organismi di espressione diretta dal basso, si colloca fin dagli esordi “Giustizia e Libertà” e Carlo Rosselli.

I comitati contadini per la riforma agraria, i comitati per le aziende socializzate e il “controllo operaio”<sup>25</sup> erano assunti nel programma del 1932 di “Giustizia e libertà” a strutture fondanti la ricostruzione economica, da realizzare sulla base di una socializzazione parziale della produzione, organizzata secondo una gestione autonoma<sup>26</sup>.

Le esperienze della guerra e del dopoguerra – quella russa in particolare – hanno reso evidenti, dichiara Carlo Rosselli, le gravi carenze di un programma socialista “accentratore e collettivista”, che fa “dello Stato l’amministratore, il gerente universale, il controllore dei diritti e delle libertà universali”<sup>27</sup>.

Pertanto, la direzione delle imprese socializzate andava attribuita a organismi autonomi, diretti da tecnici, da rappresentanti degli operai e degli impiegati delle aziende, dei consumatori e degli enti pubblici

<sup>23</sup> “La rivoluzione socialista – aveva scritto Morandi nel giugno 1926 – deve aprire la via ad un’opera grandiosa di autoeducazione, perché essa si può affermare solamente sopra un integrale amplissimo rinnovamento delle coscienze” (R. Morandi, *La democrazia del socialismo*, in *Idem, La democrazia del socialismo*, cit., p. 100).

<sup>24</sup> Cfr. R. Morandi, *Analisi dell’economia regolata. I rendimenti e le formule di struttura*, ivi, p. 95.

<sup>25</sup> Cfr. P. Bagnoli, *Carlo e Nello Rosselli: il socialismo nella libertà per un’Italia nuova*, in *Idem, La rivoluzione della libertà: Gobettismo, giellismo, azionismo: il filo storico della “rivoluzione democratica”*, cit., pp. 35-40.

<sup>26</sup> Secondo quanto stabilito nel programma del 1932 andavano socializzate le industrie e le aziende che presentavano i caratteri di un servizio pubblico essenziale (idroelectriche, dei fertilizzanti, grandi banche private di credito) o che usufruivano di un monopolio naturale, o che avevano sottratto alla collettività enormi protezioni doganali o sovvenzioni (industria siderurgica, saccarifera, delle costruzioni navali). Escluso il ritorno al liberismo integrale e la socializzazione generale e immediata dell’industria, Giustizia e Libertà propone una combinazione del “criterio della socializzazione con quello della gestione privata corretta e integrata dal controllo della collettività e dei lavoratori” (*Programma rivoluzionario di “Giustizia e libertà”*, in “Quaderni di Giustizia e libertà”, gennaio 1932, p. 17).

<sup>27</sup> C. Rosselli, *Socialismo liberale*, Torino, Einaudi, 2009, p. 125.

interessati. Il “controllo operaio”, introdotto in tutte le grandi e medie aziende, pubbliche e private, avrebbe dovuto assicurare alle classi lavoratrici una effettiva compartecipazione alla gestione delle aziende e lo sviluppo di capacità tecnico-gestionali<sup>28</sup>.

L’esperienza sovietica mostrava a Rosselli “i pericoli della elefantiasi burocratica, della invadenza statale, della dittatura dell’incompetenza, dello schiacciamento d’ogni autonomia e libertà individuale”. Da qui la necessità di aderire alla “tendenza predominante nel campo socialista in favore di conduzioni per quanto possibile autonome” degli organismi economici e politico-amministrativi. In tale prospettiva bisognava “assicurare un clima” culturale e politico in grado di sospingere “tutti gli uomini ad esercitare le loro più alte facoltà, ad approntare istituti che li inducano a partecipare attivamente alla vita sociale”<sup>29</sup>.

Su questa base il socialismo è “filosofia di libertà”, “libertà (come) supremo mezzo, suprema regola dell’umana convivenza” che si realizza in un’organizzazione della “vita associata che assicuri a tutti gli individui la possibilità del pieno svolgimento della loro personalità”<sup>30</sup>.

È nella prospettiva di un governo democratico e delle autonomie che si colloca la ripresa da parte di alcuni settori dell’azionismo torinese, nel corso delle lotte operaie che culminarono negli scioperi del marzo 1944, della questione dei consigli di fabbrica<sup>31</sup>. Assunti a spazi di

<sup>28</sup> Cfr. *Programma rivoluzionario di “Giustizia e libertà”*, cit., pp. 8-9.

<sup>29</sup> C. Rosselli, *Socialismo liberale*, cit., pp. 126-127

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 115.

<sup>31</sup> Giovanni De Luna ha registrato nelle posizioni del consiliarismo azionista un recupero della *lettura gobettiana* del movimento dei Consigli (Cfr. G. De Luna, *Il partito della Resistenza. Storia del Partito d’azione 1942-1947*, Torino, Utet, 2021, p. 190) che per l’intellettuale torinese aveva reso evidente la presenza di una vigorosa minoranza operaia, di una *élite* in grado di dare concretezza alla formazione di “una classe operaia aristocratica, conscia della sua forza, capace di rinnovare se stessa e la vita politica”. È un “ideale” presente – sottolinea Gobetti – nella “visione storica di Marx”, un’“intuizione che rimane, ... al di sopra delle macchinose costruzioni economiche, la parte più viva del marxismo” (P. Gobetti, *La Rivoluzione Liberale*, cit., p. 121). All’organismo democratico ideato dalla classe operaia torinese Gobetti attribuiva, in accordo con Gramsci, il compito di formare una nuova classe dirigente dotata di una “mentalità di produttori” (P. Gobetti, *ivi*, p. 128); impegnata a farsi carico delle innovazioni introdotte nella produzione e a portarle a perfezionamento (Cfr. *ivi*, p.122). È quanto asserito da Georges Sorel che nella dedizione operaia al lavoro e al miglioramento dell’apparato produttivo ereditato dal capitalismo coglieva “quello *spirito di libertà*, che, ormai, la borghesia più non conosce” (G. Sorel, *Considerazioni sulla violenza*, con una introduzione di Benedetto Croce alla prima edizione e prefazione di E. Santarelli, Bari, Laterza, 1974<sup>2</sup>, p. 136).

confronto democratico, di socializzazione di saperi tecnici e professionali che doveva riguardare le diverse componenti della forza-lavoro (operai, tecnici e impiegati), per consentire loro di acquisire, attraverso una sempre maggiore esperienza nel controllo sulle politiche aziendali, una “mentalità di produttori e di dirigenti”<sup>32</sup>.

La questione del controllo dei lavoratori nelle aziende viene posta successivamente nelle *Direttive programmatiche* (“Quaderni dell’Italia libera”, Partito d’Azione, Sezione Toscana, giugno 1944), con l’obiettivo dichiarato di sostituire gradualmente la proprietà individuale con la gestione cooperativa delle imprese industriali e agricole<sup>33</sup>. Per farne, tramite il consiglio dei lavoratori a cui attribuire la gestione dell’impresa, una “*cellula autonoma di vita pubblica*”, uno spazio di educazione politica e tecnico-gestionale da cui sarebbe scaturito un nuovo ceto politico. “Un nucleo di attività sociale entro cui ... formare la capacità tecnica e ... politica, e ... gli uomini più adatti al maneggio della cosa pubblica nell’ambito del sindacato e del comune, e su fino alla regione ed allo Stato”<sup>34</sup>.

Ma nelle conclusioni del congresso cosentino del Partito d’Azione concetti quali “democrazia dal basso” e “addestramento della forza lavoro” alla “gestione delle aziende socializzate” non trovano spazio. Così come non è accolta l’ipotesi di un coordinamento, sulla base di una politica di piano, dei due settori (“a gestione socializzata e a gestione privata”) in cui andava riorganizzata per le *Direttive programmatiche* l’economia nazionale.

Per gran parte degli azionisti “la pianificazione ricorreva esclusivamente come termine di riferimento in negativo, come alternativa da evitare e da combattere”.

Ciò riguardava anche il gruppo operaista torinese di “Voci d’officina”, per il quale il consiglio di fabbrica sarebbe stato, tra l’altro, un “efficace strumento per una sostanziale immissione dei lavoratori nella realtà politica”. Ma si trattava solo un auspicio poiché l’ipotizzata rete

<sup>32</sup> *La fabbrica: nuovo punto di partenza*, in “Voci d’officina”, n.1, febbraio 1944, p. 4.

<sup>33</sup> *Ivi*, pp. 28-29.

<sup>34</sup> *Direttive programmatiche*, cit., pp. 34-35. “Così concepito il lavoro non è più brutto strumento economico individuale o politico-statale (negazione nell’un caso e nell’altro di libertà), ma assurge ... ad unico mezzo di elevazione morale e sociale” (*ibidem*).

di “aziende autonome socialiste”<sup>35</sup>, operando al di fuori di una politica di piano, avrebbe prodotto una frammentazione competitiva nel mondo del lavoro.

### 3. *Democrazia progressiva e riforme di struttura*

È Morandi che nell'immediato secondo dopoguerra tenta di attribuire efficacia e vitalità politica a organismi di base quali i consigli di gestione, nati per iniziativa di operai e tecnici durante gli ultimi mesi della lotta di liberazione; che pertanto non dovevano essere suscitati, diversamente dai consigli di fabbrica che in quello specifico contesto storico, come scrive Leo Valiani, non vi fu modo di “far risorgere”<sup>36</sup>.

Nel quadro dei rapporti di forza politici, nazionali e internazionali successivo alla Liberazione, in considerazione dell'effettivo livello di sviluppo delle forze produttive, prende corpo in Morandi una prospettiva sostanzialmente coincidente con quella della democrazia progressiva. “Una democrazia – precisa il socialista milanese – aperta all'ascesa delle classi popolari”<sup>37</sup>.

Era in questa prospettiva che Morandi indicava nei consigli di gestione<sup>38</sup> gli organismi che, sebbene paritetici, avrebbero potuto

<sup>35</sup> *Le aziende autonome socialiste*, “Voci d'officina”, n. 2, marzo 1945, p.2.. Riprendendo un intervento pubblicato sui “Quaderni di Italia libera” viene precisato che il Consiglio dovrà nominare i direttori, controllarne l'operato, approvarne i piani preventivi, dare ad essi indirizzi generali e le direttive da seguire”. Per quanto concerne i compiti, “questi dovrebbero riguardare l'esame e l'approvazione del bilancio, la fissazione delle paghe individuali, l'assunzione, il licenziamento e la destinazione del personale. Il controllo sull'andamento della azienda, cioè la fissazione dei programmi e delle modalità generali di lavoro. Infine, l'amministrazione delle istituzioni sociali e la nomina di procuratori aziendali che abbiano possibilità di trattare a nome del Consiglio” (*ibidem*).

<sup>36</sup> L. Valiani, *Il partito d'azione nella Resistenza*, Milano, 1971, p. 135 oppure L. Valiani, *Il Partito d'Azione*, in L. Valiani, G. Bianchi, E. Ragionieri, *Azionisti, cattolici e comunisti nella Resistenza*, Milano, FrancoAngeli, 1971.

<sup>37</sup> *Idem*, *Questioni davanti al Congresso*, in *Idem*, *Democrazia diretta e riforme di struttura*, Torino, Einaudi, 1975, p.39.

<sup>38</sup> I consigli di gestione si diffusero in molte imprese dell'Italia settentrionale nelle settimane precedenti il 25 aprile, si fecero carico di difendere le fabbriche dallo smantellamento operato dai tedeschi e, spesso, di gestirle. Il CLNAI con un decreto emanato il 17 aprile 1945 tentò una prima regolamentazione legislativa di tali istituti, ma il provvedimento fu sospeso pochi giorni dopo dall'autorità alleata e soppresso nel 1946. Il testo prevedeva l'istituzione dei Consigli di Gestione nelle imprese commerciali e industriali che avevano tra i 100 e i 300 dipendenti e un capitale da 3 a 5 milioni. Si trattava di un organo paritetico tra datori di lavoro e rappresentanza dei prestatori

garantire la partecipazione degli operai, dei tecnici e degli impiegati alla vita dell'impresa, ma soprattutto alla formulazione della programmazione.

Pertanto, i consigli di gestione per Morandi non dovevano svolgere una funzione circoscritta alle attività aziendali, dovevano essere collegati e costituire organismi più ampi, organizzati per aree geografiche (province e regioni), per tipi di industrie e andavano coinvolti nelle più generali questioni di pianificazione economica.

Concetti ripresi dal leader socialista milanese nel suo disegno di legge sui consigli di gestione del dicembre 1946. Infatti in questo testo Morandi, divenuto ministro dell'industria e del commercio nel III° Governo De Gasperi, oltre a sostenere la partecipazione dei lavoratori "all'indirizzo generale" e al "miglioramento tecnico e organizzativo dell'impresa", propone di fare dei consigli di gestione degli strumenti idonei per il coinvolgimento attivo dei lavoratori nella ricostruzione industriale e nella predisposizione delle programmazioni e dei piani industriali adottati dai competenti organi dello Stato, anche per "renderne effettuale e operante l'esecuzione"<sup>39</sup>.

Morandi stabiliva così un "legame indissolubile" tra il momento della programmazione e il momento della partecipazione, l'un termine non si reggeva senza l'altro, piano e consigli di gestione erano quindi due termini strettamente intrecciati<sup>40</sup>, non solo ai fini di una maggiore efficienza del funzionamento del piano e dell'apparato produttivo.

Ciò che viene ipotizzato non è una società pianificata ma che si pianifica attraverso organismi e procedure che consentono ai produttori, partecipando alla costruzione a all'implementazione del piano, di

d'opera che avrebbe dovuto affiancare il Consiglio di amministrazione; il cui presidente, sebbene eletto da quest'ultimo organismo, doveva essere accettato dal Consiglio di Gestione. L'art. 5 attribuiva al Consiglio di Gestione potere deliberante relativamente ai provvedimenti che interessavano "gli orientamenti e gli sviluppi delle capacità produttive dell'azienda". Aveva "il diritto di controllo sull'inventario delle materie prime e sulla loro ripartizione, sui costi di produzione, sui prezzi di vendita, sull'occupazione delle maestranze e su tutte le altre questioni di competenza del responsabile della produzione". Era chiamato inoltre a individuare "i mezzi atti ad accrescere la produzione e il rendimento dell'impresa" e proporli alla direzione. Aveva "il diritto di conoscere i dati di bilancio", "gli utili realizzati nell'azienda e di fare proposte per il loro impiego" (U. Morelli, *I consigli di gestione dalla liberazione ai primi anni cinquanta*, Torino, Fondazione Gianni Agnelli, 1977, pp. 17-21).

<sup>39</sup> *Il disegno di legge Morandi*, in U. Morelli, *I consigli di gestione dalla liberazione ai primi anni cinquanta*, cit., pp.155-174.

<sup>40</sup> Cfr. M. Battini, *Rodolfo Morandi ministro dell'industria*, in "Rivista di Storia Contemporanea", 10.3 (1981), 461-488.

mutare i rapporti di forza sociali e politici facendo leva su una serie combinata di riforme di struttura. Tra queste la stessa programmazione, ritenuta essenziale per cambiare gradualmente non solo la struttura economica ma soprattutto i rapporti di forza nella società e nello Stato, se formulata sulla base di un processo partecipativo.

La proposta morandiana non incontrò solo l'opposizione delle forze moderate e conservatrici, successivamente artefici di una politica economica ispirata ai principi liberisti, ma anche le obiezioni del PCI che limitava l'intervento pubblico al controllo delle attività speculative<sup>41</sup>.

Con la fine della stagione dei governi di unità nazionale e soprattutto con le elezioni dell'aprile del 1948, che sanciscono l'affermazione dell'egemonia politica democristiana, viene meno la possibilità di avviare nel paese una ricostruzione democratica secondo un disegno strategico incentrato su una serie di riforme di struttura tra loro connesse, di cui la programmazione democratica rappresentava il cardine.

Un processo che non poteva compiersi senza suscitare "forze capaci di recarlo nella viva dinamica della società", senza apprestare "gli strumenti della democrazia economica"<sup>42</sup>, così come stabilito d'altronde nella carta costituzionale.

In più una strategia per la democratizzazione del potere economico richiedeva in primo luogo un profondo rinnovamento dell'organizzazione e dell'azione dello Stato, dei metodi di governo e di controllo, di deliberazione e di esecuzione. Una questione, quella della riforma dello Stato, che, nonostante le sollecitazioni dello stesso Morandi, rimane senza risposta da parte del socialismo e della sinistra più in generale; una questione irrisolta che segnò negli anni Sessanta la sconfitta di quanti volevano fare della programmazione uno strumento di controllo democratico dell'economia ai fini di una profonda trasformazione del paese.

In ogni caso nel pensiero del socialista milanese, che si spense prematuramente nel 1955, prende corpo una concezione dell'azione

<sup>41</sup> Cfr. C. Daneo, *La politica economica della ricostruzione 1945-1949*, Torino, Einaudi, 1975, pp. 102-106. Una richiesta, quest'ultima, che verrà avanzata con maggiore decisione nei mesi successivi all'agosto 1945 con il proposito, come affermava Scoccimarro, di "impedire che nell'opera di ricostruzione gli unici fattori dominanti e assoluti" fossero "gli interessi e la volontà della borghesia capitalistica" (M. Scoccimarro, *Una discussione sulla nostra politica*, in "Rinascita", n. 12, dicembre 1945, p. 12).

<sup>42</sup> *Idem*, *Imporre il controllo dei lavoratori*, in *Idem*, *Democrazia diretta e riforme di struttura*, cit., p. 198.

70 – *La ricostruzione  
come rivoluzione democratica*

politica che, sulla base di un accurato esame dei rapporti di forza, si impegna a stabilire una relazione tra l’iniziativa a breve e medio termine e la prospettiva di un diverso assetto dei rapporti sociali e politici.

Un’istanza richiamata da Riccardo Lombardi che negli anni Settanta invitava la sua parte politica ad un superamento del riformismo spicciolo tramite un sistema di obiettivi di lotta collegati tra loro e insieme collegati a una prospettiva socialista e democratica, promossa e sostenuta da “nuovi poteri” quali espressione di una volontà collettiva operaia e popolare<sup>43</sup>.

Inoltre, le sollecitazioni morandiane sono riscontrabili anche nell’opera di Tristano Codignola che colloca, negli anni Sessanta e Settanta, la riforma del sistema di istruzione e formazione nel quadro più generale della programmazione democratica e ne demanda la definizione agli organi di autogoverno della scuola aperti alla comunità, alle forze sociali e culturali<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> Cfr. V. Orsomarso, *Il “socialismo nuovo”. Le radici del socialismo di Riccardo Lombardi*, in “Rivoluzione democratica”, 21 dicembre 2025.

<sup>44</sup> Cfr. *Idem*, *Tristano Codignola. Educazione, democrazia, socialismo*, Roma, Anicia, 2025, pp. 97-134.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp. 71-82

## **Educare alla cittadinanza tra cecità e lucidità: l'attualità di José Saramago**

Lucia Ariemma

*Il saggio analizza l'urgenza di un'educazione alla cittadinanza democratica attraverso il paradigma ermeneutico di José Saramago, contestualizzando la crisi della partecipazione politica contemporanea tra apatia, populismo e disintermediazione digitale. Attraverso l'esame di Cecità e Saggio sulla lucidità, ci si interroga su nuove proposte pedagogiche finalizzate a formare cittadini attivi e partecipi. L'opera di Saramago diviene così un dispositivo euristico per promuovere una cittadinanza attiva, capace di trasformare il dissenso critico in un impegno concreto per il bene comune.*

*This essay analyses the urgent need for education in democratic citizenship through José Saramago's hermeneutic paradigm, contextualizing the crisis of contemporary political participation between apathy, populism and digital disintermediation. Through an examination of Blindness and Seeing, it explores new pedagogical proposals aimed at training active and engaged citizens. Saramago's work thus becomes a heuristic device for promoting active citizenship, who can transform critical dissent into a concrete commitment for community's development.*

*Parole chiave: Democrazia, educazione alla cittadinanza, etica della responsabilità, Saramago*

*Keywords: Democracy, citizenship education, ethics of responsibility, Saramago*

### **1. Introduzione: Educare alla cittadinanza democratica oggi**

Qualche anno fa, Milena Santerini<sup>1</sup> notava che quanto più aumenta il numero di Paesi che, oggi, possono dirsi democratici, tanto più cala l'affezione per la democrazia stessa, l'apatia verso le istituzioni e la mancanza di partecipazione alla vita democratica; una disaffezione che è tanto più evidente se si guarda ai dati di affluenza alle urne delle ultime elezioni politiche (un'affluenza ancora più bassa, mediamente, si è registrata alle ultime elezioni amministrative) e che non può essere

<sup>1</sup> M. Santerini, *Democrazia partecipativa e nuova cittadinanza*, in "Rivista di scienze dell'educazione", 58 (3), pp. 345-356.

**Data ricezione dell'articolo completo: 01 marzo 2026**

**Data ricezione esiti del primo referaggio: 12 maggio 2025**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 21 marzo 2026**

spiegata semplicemente con la “bassa qualità” delle democrazie attuali. Questa drastica riduzione della partecipazione all’esercizio attivo della cittadinanza (l’affluenza alle urne è in costante e netto calo dal 1979 ad oggi, arrivando a superare di poco il 60% di votanti alle ultime amministrative del 2025 – con un’affluenza che sfiora o supera appena il 50% in alcune regioni d’Italia) è tristemente diffusa tra i giovani, i quali sembrano aver perso interesse per qualsiasi spazio di democrazia: basti pensare agli organi collegiali della scuola, nati sulla spinta del movimento del Sessantotto in Italia per garantire una più ampia partecipazione, che oggi sono spesso disertati, quando, al contrario, avevano lo scopo di garantire una scuola “democratica”, aprendo ad un impegno collegiale della gestione della scuola, cercando così una partecipazione attiva e condivisa alle scelte delle istituzioni scolastiche<sup>2</sup>.

Tra un modello di democrazia “debole”, centrata sulla semplice rappresentatività politica all’interno degli organi di governo, ed un modello di democrazia “forte”, legato ad una partecipazione attiva, concreta e fattiva basata sulla visione dello Stato come “bene comune”, è più diffuso oggi che la scelta ricada sul primo, più “facile” e meno impegnativo; d’altra parte, tale disaffezione trova la sua origine feconda in una molteplicità di fattori, che forse sarebbe difficile elencare: si può pensare ad una crescente sfiducia nei confronti dell’attuale classe politica, considerata portatrice di interessi privati, scarsamente interessata alle sorti dei cittadini; una quota di responsabilità è attribuibile ad un populismo dilagante, a causa del quale ci si scaglia contro i rappresentanti politici percepiti in maniera negativa a prescindere dalle scelte e dalle decisioni prese, facendo in modo che “un popolo moralmente puro e completamente unificato – ma ... fondamentalmente immaginario” si contrapponga “a delle élites ritenute corrotte o in qualche altro modo ritenute moralmente inferiori”<sup>3</sup>. C’è poi un altro fenomeno importante,

<sup>2</sup> Con la definizione di scuola democratica, ricorda Luciana Bellatalla, si voleva intendere, allora, “una scuola autonoma, di tutti e per tutti, gestita o da gestire con le forze sociali, locali e dai fruitori della scuola”; in questo senso, perciò, l’aggettivo democratico “era scelto con l’idea che la scuola potesse appartenere davvero a chi ne fruiva, dovesse da questi soggetti essere amministrata ed organizzata e potesse diventare palestra di un costume civile democratico, che non si sentiva pienamente realizzato nel paese” (Cfr. L. Bellatalla, *I Decreti Delegati: la democrazia entra nella scuola?*, in Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 75.

<sup>3</sup> J.W. Muller, *Cos’è il populismo?*, Milano, Università Bocconi Editore, 2017, p. 27.

del quale non si può tacere: molta parte del dibattito politico si è spostato sui social network. Da qui nasce l'illusione di poter sostituire la partecipazione diretta con una virtuale se si interviene ad un dibattito anche con un semplice "like"; in altre parole, si passa ad una sorta di democrazia "debole", nella quale la partecipazione attiva perde di importanza. Quanto scriveva ormai quindici anni fa Elisa Frauenfelder sembra quanto mai attuale e cogente: "In questi anni stiamo sperimentando un sempre più accentuato sfarinamento dello spazio pubblico, – minato sul piano più squisitamente politico – da chiusure oligarchiche, dallo strutturarsi di potentati sottratti al controllo democratico ... . Con tale sbriciolamento dello spazio pubblico è intrecciata una preoccupante caduta del senso civico, un allarmante disinteresse per le regole, ... un disimpegno esibito"<sup>4</sup>. Sembra che, quanto più "debole" si possano intendere l'idea e la pratica di partecipazione, tanto più le si sceglie, secondo il principio per il quale si è disposti a rinunciare ad una quota di libertà delegando il più possibile la responsabilità dell'azione.

Sotto questo aspetto, la crisi della democrazia porta con sé anche una crisi del senso di responsabilità, che si pone come segnale fondamentale nel processo decisionale: la responsabilità diventa, infatti, una categoria fondante sia nel processo educativo, come necessità di educare a scelte responsabili finalizzate al bene comune, sia nella gestione politica, caratterizzata dalla necessità, ancora, di compiere scelte per la gestione della *cosa pubblica*.

Ciò è tanto più significativo se si pensa al funzionamento dei social network: il loro utilizzo è vincolato dalla logica di algoritmi che tendono a proporre all'utente contenuti e punti di vista convergenti, piuttosto che incoraggiare il confronto e il dialogo tra prospettive diverse. Le tecnologie, da "potenziali interpreti della complessità", rischiano di essere esclusivamente al servizio "di un mercato che prospera sulla frammentazione"; esse, "se, da un lato, facilitano la diffusione di informazioni, ancorché frammentarie e prive di complessità, dall'altro riescono anche a prevedere e plasmare le scelte degli utenti, sfruttando le loro inclinazioni innate e i loro desideri"<sup>5</sup>. Questo significa che, in questo momento, la crisi della democrazia passa attraverso la difficoltà

<sup>4</sup> E. Frauenfelder, *Introduzione* a E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli 2011, p. 1.

<sup>5</sup> L. Ariemma, F. Sarracino, *Educare alla 'scelta' nell'era della frammentazione*, in "Ricerche Pedagogiche", 49 (236-37), p. 92.

della scelta: una scelta che, anche laddove ci sembra “nostra”, soggettiva, è in realtà condizionata dalle nuove tecnologie per la comunicazione, le quali, “oltre a guidare il flusso delle informazioni, esercitano un’influenza profonda sulla formazione delle opinioni e delle decisioni”<sup>6</sup>. La crisi della democrazia è di per sé crisi della scelta e ci pone davanti alla sfida dell’educazione ad una cittadinanza attiva, partecipata e democratica, non nuova ma che deve, evidentemente, essere rinnovata nelle modalità e nelle finalità.

Da qui la necessità di interrogarsi su cosa si intenda, oggi, educare la persona e il cittadino. Va detto, preliminarmente, che i due processi non possono essere considerati separatamente: la persona, come si è detto, realizza se stesso all’interno della comunità alla quale appartiene e della quale deve porsi come parte attiva. Il riferimento all’idea deweyana di democrazia è necessario, laddove essa viene descritta non solo come una forma di governo, ma “soprattutto un tipo di vita associata”<sup>7</sup>; eppure, nei Paesi in cui è entrata in crisi, essa “aveva un carattere esclusivamente politico. Non era diventata ossa e sangue del popolo nella sua vita quotidiana. Le forme democratiche erano limitate al parlamento, alle elezioni e alle lotte fra partiti”<sup>8</sup>. Come ci ricorda Theodore Marshall, l’idea di cittadinanza non può caratterizzarsi solo per le sue implicazioni giuridico-legali, ma è “uno status concesso a coloro che sono membri effettivi di una comunità”<sup>9</sup>. Eppure, oggi è proprio questo senso di comunità che appare venir meno; pertanto, quanto appare realizzabile, oggi, il paradigma di cittadino e cittadinanza promosso ormai quasi sessant’anni fa da Marshall?

Nella nostra società complessa, ‘liquida’, secondo la categoria interpretativa di Bauman, il panorama educativo si presenta come un campo di forze eterogeneo in cui operano molteplici istanze pedagogiche che, agendo spesso in antagonismo rispetto ai modelli istituzionali, ne erodono l’autorevolezza fino a sostituirvisi come paradigmi prevalenti. Queste spinte educative centrifughe sono quelle che Sergio Tramma definisce “educazioni altre”<sup>10</sup>, dispositivi le cui prassi e contenuti evolvono in stretta interdipendenza con le coordinate spazio-temporali e

<sup>6</sup> *Ibidem.*

<sup>7</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, Sansoni, 2004, p. 97.

<sup>8</sup> J. Dewey, *Democrazia e amministrazione scolastica* (1937), in *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1965, p. 265.

<sup>9</sup> Th. Marshall, *Cittadinanza e classi sociali*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 18.

<sup>10</sup> S. Tramma, *L’educazione sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2019.

socio-politiche, che tuttavia si caratterizzano per il loro opporsi, del tutto o in parte, all'educazione "ufficiale". In una simile prospettiva, in un contesto sociale che, come si diceva, appare sempre più sgretolato e sempre meno coeso, caratterizzato da incertezze economiche e lavorative, la proposta pedagogico-educativa deve fare i conti anche con il paradigma della "sicurezza insicura"<sup>11</sup>, ossia la percezione di una maggiore libertà individuale, alla quale corrisponde, tuttavia, un aumento della "insicurezza collettiva", una condizione che rende diffidenti, spinge a fuggire dalle responsabilità e rende difficile costruire la propria identità. A ciò si aggiunge la trasformazione del cittadino in semplice consumatore, spesso completamente privato dell'interesse della pratica attiva di cittadinanza. Pertanto, all'interno di questo panorama di incertezze, la persona deve trovare certezze: "La paura, la percezione diffusa di insicurezza, la domanda securitaria, il crearsi uno zoccolo duro sul quale fare affidamento, rappresenta la panacea del cittadino moderno; la gente ha paura perché l'ambiente di apprendimento è fertile a una dinamica quanto meno errata: il cittadino, oggi, vede con i proprio occhi furti, scippi, o altri atti delinquenti, e li associa alle difficoltà quotidiane, ai ritardi dei treni, al caos del traffico, alla disorganizzazione della propria città, dando una interpretazione del mondo che è frutto di una minuta esperienza"<sup>12</sup>.

## 2. *La crisi dello Stato: Cecità*

Sotto questa prospettiva, allora, l'opera di José Saramago si configura come una possibile dispositivo euristico per un'analisi pedagogica e sociale critica della contemporaneità. In un'epoca segnata da crisi sistemiche, l'educazione alla cittadinanza non può limitarsi alla trasmissione di nozioni giuridiche, ma deve configurarsi come una "pedagogia dello sguardo" capace di decostruire le forme di alienazione prodotte dal paradigma neoliberista. La proposta educativa che emerge dai suoi testi non è di tipo prescrittivo, bensì trasformativo: essa interroga la capacità del soggetto di saper "vedere" all'interno di una società che appare, paradossalmente, sempre più cieca.

José Saramago (1922-2010) ha vissuto la crisi della democrazia e ne ha dato interessanti riletture nei suoi romanzi, guardando le

<sup>11</sup> Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2010.

<sup>12</sup> V. Banzato, *Nuove prospettive pedagogiche per un educare alla cittadinanza democratica e sociale*, "Attualità pedagogiche", 2 (1), 2020, p. 39.

trasformazioni sociali con occhio attento e descrivendole attraverso un apparato metaforico molto efficace. Nato in un piccolo paese dell'entroterra portoghese, stabilitosi con la famiglia a Lisbona in tenerissima età, ha vissuto la dittatura dell'*Estado Novo* combattendola sin da giovane, fino al suo rovesciamento nel 1974 con la Rivoluzione dei Garofani. Egli ha pertanto vissuto in prima persona quelle limitazioni della libertà, quella assenza dello Stato, quella mancanza del senso di comunità che ha metaforicamente narrato nelle sue opere. La sua prospettiva di persona, di autore, di cittadino attivo costituiscono un unicum inscindibile, come ebbe ad affermare poco prima della sua morte: “Come scrittore, credo di non essermi mai separato dalla mia coscienza di cittadino. Ritengo che dove va uno, dovrà andare l'altro. Non ricordo di aver scritto una sola parola che fosse in contraddizione con le mie convinzioni politiche. Ma questo non significa che abbia mai posto la letteratura al servizio diretto della mia ideologia. Voglio dire, piuttosto, che nella scrittura cerco, in ogni parola, di esprimere la totalità dell'uomo che sono”<sup>13</sup>

José Saramago esplora il collasso della sovranità attraverso l'uso di “controfattuali traumatici”<sup>14</sup>, ovvero eventi inspiegabili che irrompono nella normalità e mettono alla prova la capacità di risposta delle autorità, rivelandone la cronica inadeguatezza. In romanzi come *Cecità*, *Saggio sulla lucidità* e *Le intermittenze della morte*, lo scrittore mostra come i governi faticino a gestire l'imprevisto, ricorrendo spesso a complotti interni, teorie della cospirazione e un uso maldestro dei media.

La condizione di vacanza della morte descritta ne *Le intermittenze della morte* lascia il governo del Paese in cui non si muore più sostanzialmente perplesso: in un primo momento la questione viene ignorata, giacché il capo del governo confida che per i suoi cittadini non dover morire o piangere i propri cari sia una buona notizia; tuttavia, a fronte dei costi sanitari e pensionistici dei non-morti, non ha altre idee che cedere ai ricatti della “maphia”, stringendo un patto perché porti i moribondi fuori dai confini e condannandoli così, potremmo dire

<sup>13</sup> José Saramago & Editorial Caminho, S. A., Lisboa – 2010-05-21.

<sup>14</sup> D. Giglioli, *La città senza nome. Eclissi del conflitto e dispositivi di impotenza*, “Between”, 5 (10), 2015, p. 8. Cfr. anche C. Sabbatini, *Saramago, Agamben and the Invention of an Epidemic*, in B. Baltrusch, C. Salzani, K. K. P. Vanhoutte (a cura di), *A Responsibility to the World: Saramago, Politics, Philosophy*, Berlin, Frank & Timme 2023, p. 126.

finalmente, a morte.

Questa incapacità dello Stato, rappresentato come assente, incurante delle sorti dei suoi membri, è rappresentata in *Cecità*. Il romanzo narra di una misteriosa epidemia di cecità, un “mal bianco” che comincia a diffondersi a macchia d’olio a partire da un automobilista che si ferma ad un semaforo, per poi contagiare praticamente tutta la comunità. Il potere sovrano tenta inizialmente di gestire l’epidemia biologica attraverso la creazione di uno “stato di eccezione” fuori dalla città, dove i diritti sono sospesi e i cittadini sono ridotti a “vita nuda”<sup>15</sup>, abbandonati senza sovrastrutture e norme etiche, civili, sociali, giuridiche. I contagiati vengono relegati all’interno di un lazzaretto, dove viene portato loro del cibo e dove il gruppo protagonista del racconto subisce orribili violenze ed estorsioni da parte dei ciechi “malvagi”, come l’autore li chiama. C’è però tra loro una donna che non è cieca, ma si è finta tale per seguire il marito, che supporta il gruppo prendendosene cura con decisione e lucidità; è lei che, a conclusione del romanzo, andata via la malattia misteriosamente com’era venuta, prova a rispondere alla domanda del marito: perché siamo diventati ciechi. “Secondo me non siamo diventati ciechi, secondo me lo siamo, Ciechi che vedono, Ciechi che, pur vedendo, non vedono”<sup>16</sup>. Saramago descrive una sovranità intrinsecamente fragile e limitata che, invece di confermarsi nell’emergenza, finisce per implodere: la pandemia fagocita completamente il sovrano, totalmente incapace di ogni autorevolezza decisionale. Si potrebbe pensare, cioè, che la cecità acquisisca la capacità di “vedere”, ossia di comprendere; per Saramago non è così: la pandemia evidenzia la cecità della mente, l’incapacità di comprendere e leggere la realtà e la vera natura umana. Ci si aspetterebbe che chi diventa cieco sia avvolto dall’oscurità<sup>17</sup>; al contrario, la cecità è il “mal bianco”, una sorta di nebbia densa e lattiginosa che avvolge ed obnubila la mente, impedendo di scorgere la vera essenza del reale.

Nei momenti di rottura dell’equilibrio (sociale, politico, culturale, personale), l’uomo precipita nella barbarie, dà sfogo ai suoi istinti più bassi e violenti, incapace, come i suoi governanti, di reggere l’evento traumatico: “Trauma non si dà semplicemente quando accade qualcosa

<sup>15</sup> G. Agamben, *Homo sacer*, Torino, Einaudi, 1995.

<sup>16</sup> J. Saramago, *Cecità*, Milano, Feltrinelli, 2019, p. 281.

<sup>17</sup> “È come se stessi in mezzo a una nebbia, è come se fossi caduto in un mare di latte, ma la cecità non è così, disse l’altro, la cecità dicono sia nera, invece io vedo tutto bianco. ... Come in un lenzuolo bianco ...” (*Ibidem*, p. 5).

di negativo, ma quando il soggetto esposto al negativo non si trova nelle condizioni di elaborare una risposta psichica, linguistica, culturale, politica. . . . Non ogni esperienza del negativo viene affrontata in termini di trauma: è l'impotenza a reagire, non la qualità dell'evento a determinarlo"<sup>18</sup>. Si arriva a quello che Albert Bandura<sup>19</sup> definisce "disimpegno morale": non la cancellazione dei criteri morali di scelta, ma piuttosto la capacità del soggetto di giustificare azioni oggettivamente nocive o comunque di autoassolversi. Tale meccanismo consente di spostare la responsabilità delle azioni, minimizzando il proprio ruolo nel compiere azioni dannose per altri: "Se un'autorità legittima si assume la responsabilità per gli effetti della condotta di altri, scatta l'autogiustificazione"<sup>20</sup>. Quando l'equilibrio viene rotto dalla pandemia, l'essere umano perde dignità e manifesta le sue perversioni senza neanche provare a nasconderle, mentre una costante è l'umiliazione delle donne, ridotte a schiave o concubine.

Eppure, in questo panorama desolato in una città mai nominata di uno stato non noto, con personaggi senza nome, ma individuati a seconda di alcune specifiche caratteristiche (il medico o l'oculista, la moglie del medico, la ragazza con gli occhiali da sole...), con personaggi, cioè, resi "universali", Saramago scorge un barlume di speranza: la moglie del medico, la donna che non diventerà mai cieca, si fa carico dei bisogni materiali, umani e sociali del gruppo di ciechi, guidandoli ed adattandosi all'anarchia del momento (uccide il capobranco dei ciechi "malvagi") non solo per liberare il suo gruppo dall'oppressione di chi approfitta della pandemia per prevaricare l'altro. La donna, che si considera "colei che è nata per vedere l'orrore"<sup>21</sup>, quasi una predestinata, capace di affinare lo sguardo critico, suggerendo che la responsabilità inizi proprio con l'osservazione profonda della realtà e delle sue sofferenze, cerca di colmare il vuoto lasciato dalle istituzioni con il suo senso di responsabilità, lei unica vedente, l'unica capace di 'guardare', pronta ad offrire supporto.

In questo modo, il pessimismo emergente dalla narrazione distopica di *Cecità* lascia spazio ad uno spiraglio quasi di "lieto fine", affidato

<sup>18</sup> D. Giglioli, *La città senza nome. Eclissi del conflitto e dispositivi di impotenza*, cit. p.8.

<sup>19</sup> A. Bandura, *Disimpegno morale. Come facciamo del male continuando a vivere bene*, a cura di R. Mazzeo, Trento, Erickson, 2021.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 83.

<sup>21</sup> J. Saramago, *Cecità*, cit., p. 233.

alla figura della moglie: ella sceglie di agire attivamente consapevole del fardello della responsabilità di avere la vista quando gli altri l'hanno perduta. La donna incarna l'etica della responsabilità che dovrebbe essere il baricentro di ogni azione formativa. Possiamo dire che educare oggi significa formare soggetti che sappiano stare nella crisi senza esserne travolti, che sappiano guardare l'abisso con lucidità per ricostruire nuovi legami sociali. Alla sua sensibilità ed attenzione nel leggere i bisogni dell'altro, Saramago affida la speranza della ricostruzione di una comunità democraticamente organizzata.

### 3. *La crisi della cittadinanza attiva: Saggio sulla lucidità*

In *Saggio sulla lucidità*, romanzo pubblicato a quasi dieci anni di distanza da *Cecità*, Saramago non supera la visione pessimistica della realtà, che esprime in tutta la sua crudezza nell'ultima frase del romanzo (della quale si parlerà a breve). In una uggiosa domenica elettorale, in una capitale di Stato (anche in questo caso senza nome come i suoi protagonisti), in una giornata così piovosa da lasciar presagire un'affluenza alle urne più bassa del solito, il dato incredibile non è la percentuale dei votanti (i cittadini si recano in massa alle urne di sera, una volta cessato il temporale), che non subisce il temuto calo causato dal maltempo, ma, ad urne aperte, la percentuale delle schede bianche, che arriva al 75%. Sconcertati, gli uomini del governo decidono di indire nuove elezioni sperando di arginare l'ondata di schede bianche, che però nella nuova tornata elettorale superano l'80%. Si tratta di qualcosa di più e di diverso rispetto all'astensione: chi sceglie di non dare il suo voto ad alcun candidato, in qualche modo, si impegna: deve uscire di casa, recarsi al seggio elettorale, prendere la scheda, inserirla nell'urna; nonostante ciò, è una non-scelta che, però, si fa sentire con più forza ed efficacia rispetto alla semplice astensione. È il bianco che, ancora una volta, diventa il colore protagonista: alla "cecità bianca" si sostituisce, nel romanzo che, come vedremo, prosegue la narrazione di alcuni personaggi di *Cecità*, il "voto bianco", ossia il non voto, la non scelta. Mentre in *Cecità* la nebbia lattiginosa che calava sugli occhi dei protagonisti era il simbolo dell'obnubilamento, della sottrazione della ragione, nel *Saggio sulla lucidità* il colore bianco diventa "somma di colori", diventa la "lucidità bianca" del voto di massa, interpretato non come passività o

indifferenza, ma come una forma di “attività silenziosa”<sup>22</sup> e consapevole rivolta alla delegittimazione di un sistema politico percepito come svuotato di senso, trasformando la “cecità” del sistema in una consapevole lucidità politica. Tra i due romanzi c’è uno slittamento della metafora del colore bianco: in *Cecità*, esso è il colore della “non-scelta”, della non-partecipazione, della volontà di abdicare ad altri quei diritti insiti nell’idea di cittadinanza democratica.

Se, tuttavia, la cecità rappresentava l’incapacità di vedere l’ingiustizia e di agire responsabilmente, nel *Saggio sulla lucidità* il “voto bianco” costituisce paradossalmente il ritorno alla chiarezza: una chiarezza di cui, evidentemente, il governo in carica ha paura<sup>23</sup>. Infatti, una volta acquisito il risultato, il governo decide di abbandonare la capitale e chiuderla all’interno di una sorta di assedio, abbandonando i cittadini a se stessi, privandoli di diritti, leggi, responsabilità: tutto ciò con la ferma convinzione che, da soli, nella totale anarchia, sarebbero scoppiate rivolte fratricide e la città sarebbe piombata nel caos. Questo stato d’animo traspare dalle considerazioni del capo del governo, il quale si lancia in un discorso nel quale, con toni paternalistici ma senza mezzi termini, accusa il popolo di essere responsabile dello stato di barbarie nel quale precipiterà<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> C. Sabbatini, *Saramago, Agamben and the the Invention of an Epidemic*, cit., p. 136.

<sup>23</sup> “L’arte e la parte mi autorizzano ad affermare che votare scheda bianca è una manifestazione di cecità altrettanto distruttiva dell’altra, O di lucidità, disse il ministro della giustizia, Che cosa, domandò il ministro dell’interno, ritenendo di aver udito male, Ho detto che votare scheda bianca si potrebbe considerare come una manifestazione di lucidità da parte di chi l’ha fatto, Come osa, in pieno consiglio di governo, pronunciare una simile barbarità antidemocratica, dovrebbe vergognarsi, non sembra neanche un ministro della giustizia, sbottò quello della difesa” (J. Saramago, *Saggio sulla lucidità*, Torino, Einaudi, 2004, p. 116).

<sup>24</sup> Vale la pena riportare almeno in parte il discorso: “Vi parlo con il cuore in mano, vi parlo squassato dal dolore di un allontanamento incomprensibile, come un padre abbandonato dai figli che ha tanto amato, smarriti, perplessi, loro ed io, di fronte a un susseguirsi di alcuni avvenimenti insoliti che sono venuti a spezzare la sublime armonia familiare. E non dite che siamo stati noi, che sono stato io, che è stato il governo della nazione, nonché i deputati eletti, che ci siamo separati dal popolo. Certo, ci siamo ritirati stamattina all’alba in un’altra città che da ora sarà la capitale del paese, certo, abbiamo decretato per questa che è stata la capitale e non lo è più un rigoroso stato di assedio che, per forza di cose, renderà seriamente difficile il funzionamento equilibrato di un agglomerato urbano di tale importanza e di queste dimensioni fisiche e sociali, certo, ora vi ritrovate accerchiati, circondati, confinati entro il perimetro della città, senza poterne uscire, e se tenterete di farlo subirete le conseguenze di una immediata risposta armata, ma quello che non potrete mai dire è che la colpa ce l’abbiano

Eppure, i cittadini si organizzano con ordine e senso di responsabilità, con grande stupore del governo. A questo punto, si organizza un'indagine per vedere chi ci sia dietro i "biancosi", come vengono chiamati i votanti scheda bianca. Da una lettera anonima (rivelatasi poi infondata), viene indicata come *deus ex machina* la moglie del medico, che un sicario uccide assieme al cane che la accompagnava dai tempi del "mal bianco".

Per Saramago, quindi, nel *Saggio sulla lucidità* la sovranità passa attraverso un processo per fasi di totale delegittimazione democratica: dapprima, l'imprevisto, rappresentato da una valanga di schede bianche, che fa vacillare le certezze del governo che cerca solo il consenso dei cittadini; poi, la reazione del potere che passa attraverso un'*escalation* che va dallo stato di emergenza allo stato di assedio, rivelando però la propria debolezza intrinseca di fronte alla "attività silenziosa" dei cittadini che hanno di fatto disattivato la legge. Invece di limitarsi a mostrare la caduta dello Stato, quindi, Saramago suggerisce che nel vuoto lasciato dal collasso della sovranità può emergere una dimensione relazionale dell'etica, fondata sulla solidarietà, sulla responsabilità e sulla partecipazione dei cittadini, elementi che costituiscono il vero antidoto alla paralisi istituzionale.

Di conseguenza, la crisi causata dall'imprevisto non si esaurisce nell'orizzonte politico, ma rompe il perimetro della "nuda vita", quella vita senza sovrastrutture morali e giuridiche, per mostrare che la sovranità è un costrutto fragile che necessita, per non essere abusivo, dell'intervento e della coscienza etica delle persone. La lucidità diventa quindi il risultato di un'educazione al dissenso consapevole, trasformando il bianco del voto in un segnale di "ritorno al vedere chiaro" che sfida l'oscurantismo del potere.

#### 4. *Il contributo di Saramago nell'educazione alla cittadinanza attiva*

Educare alla cittadinanza oggi significa confrontarsi con l'eredità saramaghiana, non solo come omaggio letterario. Il passaggio dalla

questi cui la volontà popolare, liberamente espressa in successive, pacifiche e leali contese democratiche, ha affidato i destini della nazione perché la difendessimo da tutti i pericoli interni ed esterni. Siete voi, sì, soltanto voi i colpevoli, siete voi, sì che ignominiosamente avete disertato dal concerto nazionale per seguire il cammino contorto della sovversione, della indisciplinazione, della più perversa e diabolica sfida al potere legittimo dello stato di cui si abbia memoria in tutta la storia delle nazioni" (*Ibidem*, pp. 80-81).

“cecità” alla “lucidità” non è solo un tropo narrativo, ma rappresenta il movimento dialettico della *Bildung* democratica: lo svelamento delle strutture di dominio che impediscono l’esercizio di una cittadinanza piena. Saramago esplora la crisi attraverso una lente etica fondata sulla solidarietà e sulla responsabilità collettiva. Il suo obiettivo non è mostrare il malgoverno, le storture o la gestione privatistica della *res publica*; semplicemente, egli vuole dare un volto alla loro assenza ed alla remissione delle loro responsabilità nei confronti dei cittadini.

Le opere di Saramago propongono una cittadinanza attiva capace di preservare la dignità umana anche nelle istituzioni imperfette. Direbbe Piero Bertolini, Saramago “sta con la democrazia”<sup>25</sup>, una democrazia che, come afferma Franco Cambi, è “partecipazione, decisione-insieme, costruzione della ‘volontà generale’, ma è anche pluralismo, riconoscimento e valorizzazione delle differenze e, ancora, tecnica della decisione attraverso scambi, confronti, accordi non univoci, ma tendenzialmente tali, poiché regolati dalla ‘volontà generale’ e dal ‘bene comune’”<sup>26</sup>. Per Saramago l’etica non scompare nello stato di eccezione, ma si ricostruisce proprio attraverso il legame sociale e il riconoscimento della reciproca fragilità, dimostrando che l’individuo non è solo ‘in relazione’ ma è egli stesso ‘relazione’, e che solo attraverso l’impegno verso l’altro è possibile evitare di soccombere alla fine della moralità. L’opera di Saramago diventa così strumento per una “educazione liberatrice”<sup>27</sup>, basata sulla promozione del pensiero critico di individui capaci di diventare agenti attivi di cambiamento sociale.

<sup>25</sup> P. Bertolini, *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

<sup>26</sup> F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET, 2007, p. 101.

<sup>27</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2022.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp. 83-96

## Educare alla Cittadinanza Digitale tra Plutocrazia e Tecnopolitica

Fernando Sarracino

*L'articolo esamina la crisi della democrazia nell'era digitale evidenziando come le tecnologie, invece di promuovere apertura, abbiano causato frammentazione e polarizzazione: si delinea uno scenario in cui gli algoritmi, controllati da grandi attori tecnologici che concentrano il potere e le risorse, influenzano le decisioni pubbliche, con piattaforme non elette che sostituiscono i corpi intermedi tradizionali. Per affrontare questa crisi, è fondamentale promuovere un'Educazione alla Cittadinanza Digitale che integri dimensione etica, culturale e politica dell'agire in Rete, in linea con una Pedagogia Algoritmica che sviluppi pensiero critico e Data Literacy.*

*The article analyses the crisis of democracy in the digital age, highlighting how technology - rather than fostering openness - has precipitated fragmentation and polarization. It outlines a landscape in which algorithms, governed by dominant technological actors with concentrated power and resources, exert profound influence over public decision-making, while unelected platforms increasingly supplant traditional intermediary institutions. To address this crisis, it is essential to promote Digital Citizenship Education that integrates the ethical, cultural, and political dimensions of on-line agency. This approach must align with an "Algorithmic Pedagogy" designed to cultivate critical thinking and Data Literacy.*

*Parole chiave: tecnopolitica, plutocrazia digitale, cittadinanza digitale, Intelligenza Artificiale, democrazia digitale, pedagogia algoritmica.*

*Keywords: technopolitics, digital plutocracy, digital citizenship, Artificial Intelligence, E-democracy, algorithmic pedagogy.*

### 1. Pervasività del digitale e frammentazione della conoscenza

Nell'era della pervasività del digitale, l'unico modo per comprendere la natura complessa della conoscenza e governare la "barbarie del pensiero"<sup>1</sup> è quello di analizzare e collocare nel giusto contesto ogni singolo frammento informativo.

<sup>1</sup> "La barbarie del pensiero è nella semplificazione, nella disgiunzione, nella separazione, nella razionalizzazione ... a tutto scapito della complessità, della contraddizione, dell'inclusione, dei nessi inscindibili, del sogno e della poesia" (E. Morin, *Semi di saggezza*, Milano, Raffaello Cortina, 2025, p. 14).

**Data ricezione dell'articolo completo: 03 febbraio 2026**

**Data ricezione esiti del primo referaggio: 12 maggio 2025**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 09 aprile 2026**

In origine, le tecnologie digitali erano viste come lo strumento ideale per dare forma e rappresentare la complessità. L’ipertesto, ad esempio, prometteva di superare la rigida linearità dei testi tradizionali, creando collegamenti dinamici tra contenuti diversi. La modularità faceva sì che il sapere potesse essere suddiviso in componenti autonomi e facilmente riassemblabili, garantendo la flessibilità necessaria per l’aggiornamento e la personalizzazione, favorendo così una visione del sapere in continua evoluzione. L’apertura interdisciplinare, resa possibile dalla grande quantità e dal facile accesso alle informazioni on-line, incoraggiava la fusione e la collaborazione tra diversi ambiti del sapere<sup>2</sup>.

Tuttavia, la diffusione massiva e accelerata dei social media e degli strumenti di comunicazione digitali ha, in alcuni contesti, capovolto questa dinamica. Le tecnologie, che avrebbero dovuto interpretare la complessità, sono state invece piegate al servizio di un mercato che trae vantaggio dalla frammentazione. L’ipertestualità è spesso degenerata in meri meccanismi di “click-bait”. La modularità ha favorito la proliferazione di contenuti brevi e decontestualizzati: “pillole informative”, frammenti autoconsistenti di informazioni<sup>3</sup>. Infine, l’apertura interdisciplinare è stata soffocata dalla logica degli algoritmi che tendono a confinare gli utenti in echo-chambers, limitando l’esposizione a idee e prospettive diverse.

Le tecnologie digitali hanno trasformato radicalmente il tessuto sociale, politico ed economico, presentandosi come uno strumento di partecipazione democratica che, tuttavia, nasconde profonde insidie. Se, da un lato, la rete accelera la diffusione di informazioni, anche se spesso superficiali, dall’altro, permette di prevedere e manipolare le scelte degli utenti sfruttandone i desideri e declinando l’esercizio del potere secondo logiche di monetizzazione dell’esperienza umana. In questo contesto, la frammentazione dei contenuti e dei dati non è un semplice effetto collaterale, ma una strategia deliberata per indebolire il pensiero critico e impedire una visione d’insieme delle strutture di potere, rendendo così più difficile l’identificazione e l’opposizione a

<sup>2</sup> Cfr. P. G. Rossi e F. Sarracino, *Macro e micro progettazione supportata dalle tecnologie*, in V. Midoro (a cura di), *La scuola ai tempi del digitale: Istruzioni per costruire una scuola nuova*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 139-149.

<sup>3</sup> Cfr. P. C. Rivoltella e P. G. Rossi, *Il corpo e la macchina: Tecnologia, cultura, educazione*, Brescia, Morcelliana, 2019.

queste nuove forme di controllo e ponendo sfide educative senza precedenti.

In particolare, l'emergere di una potenziale plutocrazia digitale, caratterizzata dalla concentrazione di potere e risorse on-line nelle mani di pochi attori dominanti e di una crescente tecnopolitica<sup>4</sup>, dove algoritmi e tecnologie plasmano sempre più i processi decisionali e la sfera pubblica, pone interrogativi cruciali sul futuro della democrazia e sul ruolo dell'educazione. Giganti tecnologici, con la loro enorme capacità di raccogliere e analizzare dati, esercitano un potere significativo sulla diffusione dell'informazione, sulle dinamiche di mercato e persino sui processi politici<sup>5</sup>. Algoritmi proprietari, spesso opachi e non responsabili, filtrano le informazioni che vediamo, influenzano le nostre decisioni di consumo e possono persino polarizzare l'opinione pubblica, come nel caso Facebook-Cambridge Analytica del 2016<sup>6</sup>.

Tali pericoli potrebbero essere ulteriormente amplificati dalla pervasiva diffusione dell'Intelligenza Artificiale che, raccogliendo e elaborando dati attraverso processi portatori di bias algoritmici, potrebbe perpetuare o amplificare le disuguaglianze esistenti, minacciare la privacy e la protezione dei dati personali e manipolare l'opinione pubblica attraverso *deepfake* e *fake news*, portando a una forma di "democrazia algoritmica" in cui le decisioni sono prese da sistemi opachi, aprendo a pericolose forme di "digital authoritarianism" o di "algocracy"<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Cfr. S. Rodotà, *Tecnopolitica: La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

<sup>5</sup> Cfr. S. Zuboff, *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*, New York, Public Affairs, 2019.

<sup>6</sup> Cfr. M. Hu, *Cambridge Analytica's black box*, in "Big Data & Society", 7, 2, 2020.

<sup>7</sup> Cfr. L. G. Sciannella, *Intelligenza artificiale, politica e democrazia*, in "DPCE Online", 51, 1, 2022, pp. 337–348. Il termine "algocrazia", delineato da Aneesh nel 2006, descrive un sistema di governance in cui il potere decisionale viene delegato a sistemi algoritmici e di Intelligenza Artificiale che arrivano a regolare ambiti cruciali come la giustizia, la pubblica amministrazione e la sicurezza. Questa pervasività tecnologica modella profondamente le interazioni umane e l'accesso ai diritti fondamentali, ma solleva criticità etiche allarmanti: da un lato, l'opacità dei processi rende impossibile attribuire responsabilità chiare; dall'altro, l'affidamento a dati storici rischia di automatizzare e amplificare pregiudizi e discriminazioni, consolidando nuove e pericolose forme di disuguaglianza sociale. Cfr. A. Aneesh, *Virtual Migration: The Programming of Globalization*, Durham, Duke University Press, 2006; A. Arvidsson e A. Delfanti, *Introduzione ai media digitali*, Bologna, il Mulino, 2013; A. Soro, *Protezione dati, emergenza, democrazia*, Relazione sull'attività svolta dal

## 2. Tecnopolitica, disintermediazione e democrazia digitale

Storicamente, i modelli politici basati su processi di democrazia diretta sono stati ritenuti impraticabili nelle società complesse e negli Stati moderni a causa di limiti logistici e di scala<sup>8</sup>. Tuttavia, con l'avvento di Internet e delle piattaforme digitali, i sostenitori della democrazia digitale (e-democracy<sup>9</sup>) hanno intravisto la possibilità di superare questi ostacoli materiali, rendendo tecnicamente realizzabile una partecipazione diffusa e diretta.

La e-democracy si manifesta in due principali declinazioni<sup>10</sup>: la Democrazia Elettronica Diretta, che usa piattaforme digitali per consentire la partecipazione disintermediata alle decisioni politiche (come le votazioni on-line), e la Democrazia Elettronica Rappresentativa, che usa le ICT per migliorare i processi della democrazia rappresentativa (come l'e-voting, il voto digitale nella cabina elettorale).

Nelle speranze dei tecnoutopisti, attraverso tali declinazioni le tecnologie sarebbero dovute essere il dispositivo per costruire una “democrazia deliberativa”<sup>11</sup> che enfatizzasse la discussione razionale e informata per giungere a decisioni politiche legittimate da processi pub-

Garante per la protezione dei dati personali 2019, Camera dei Deputati, 30 giugno 2020; P. Benanti, *Oracoli: Tra algoretica e algocrazia*, Bologna, Luca Sossella editore, 2018.

<sup>8</sup> Cfr. R. A. Dahl, *Democracy and Its Critics*, New Haven, Yale University Press, 1989.

<sup>9</sup> “Essere cittadini nella società dell'informazione non significa solo poter accedere ai servizi di una PAL più efficiente, capace di disegnare i propri servizi sui bisogni degli utilizzatori (e-government), ma anche poter partecipare in modo nuovo alla vita delle istituzioni politiche (e-democracy), tenendo conto della trasformazione in atto nelle relazioni fra attori pubblici e privati (governance)”. Ministero per l'Innovazione e le Tecnologie (MIT), *Linee guida per la promozione della cittadinanza digitale: e-democracy*, Pavona di Albano Laziale, SUPEMA srl, 2004.

<sup>10</sup> G. Gometz, *Rappresentanza e democrazia digitale*, in “Cosmopolis: Rivista di Filosofia e Teoria Politica”, 17, 1-2, 2020.

<sup>11</sup> Per “democrazia deliberativa” si intende un modello di organizzazione sociale in cui la legittimità politica è derivata da un processo di discussione pubblica e ragionata: la decisione collettiva non è il risultato della mera aggregazione di preferenze preesistenti (come nel voto di maggioranza), né della negoziazione di interessi particolari, ma è il prodotto di un confronto discorsivo in cui i partecipanti scambiano ragioni che possono essere universalmente accettate da tutti i soggetti coinvolti Cfr. J. Bohman e W. Rehg (Eds), *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*, Cambridge (MA), The MIT Press, 1997.

blici di confronto e discussioni argomentate: non un semplice dispositivo per rendere più semplice l'accesso al voto (o, ad esempio, la raccolta di firme per presentare una proposta di Referendum abrogativo), ma un sistema per favorire processi di dialogo e costruzione del consenso.

Sebbene le tecnologie dell'informazione e della comunicazione abbiano inizialmente alimentato speranze di una maggiore emancipazione, la realtà contemporanea ha evidenziato una loro evoluzione in sofisticati strumenti per la sorveglianza, la profilazione e il controllo comportamentale.

Le vie della tecnopolitica non vanno però in una sola direzione. Al modificarsi del punto di osservazione, ci si avvede che le variegate possibilità offerte dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione trasformano la politica in forme non riconducibili unicamente all'espansione delle possibilità di partecipazione, aprendo invece le porte a processi di manipolazione e di controllo, e anche al potere di gruppi ristretti. La congiunzione tra estrema personalizzazione e uso crescente delle tecnologie per una comunicazione diretta tra leader e cittadini può anche configurare una forma politica congeniale alla democrazia plebiscitaria, al populismo del nostro tempo<sup>12</sup>.

In tale direzione, i processi di disintermediazione della politica<sup>13</sup>, favoriti dalle ICT, producono una profonda riconfigurazione del rapporto tra istituzioni e società, caratterizzato dal progressivo indebolimento dei corpi intermedi tradizionali.

Questa aspirazione alla disintermediazione trova una espressione radicale nell'idea che, in un futuro non tanto lontano, possa farsi addirittura a meno del Parlamento, poiché le decisioni potrebbero essere assunte, in tempo reale, direttamente dai cittadini connessi in rete<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> S. Rodotà, *Tecnopolitica: La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione. Nuova edizione accresciuta*, Roma-Bari, Laterza, 2004, p. VI. Cfr. anche, C. Kurban, I. Peña-López e M. Haberer, *What is technopolitics? A conceptual schema for understanding politics in the digital age*, in "IDP: Revista de Internet, Derecho y Política", 24, 2017, pp. 3–20.

<sup>13</sup> Con l'espressione "disintermediazione della politica" si fa riferimento alla tendenza da parte dei politici ad eliminare o indebolire il ruolo dei tradizionali "corpi intermedi" (partiti, sindacati, mass media tradizionali) nel rapporto tra cittadini e istituzioni, comunicando direttamente con i propri "elettori" tramite social media e web.

<sup>14</sup> A. D'Atena, *Democrazia illiberale e democrazia diretta nell'era digitale*, in "Rivista AIC", 2, 2019, p.588.

Se da un lato tale dinamica risponde a una crisi della rappresentanza<sup>15</sup>, offrendo una partecipazione più immediata e una comunicazione diretta tra leader ed elettorato, dall'altro introduce criticità sistemiche legate alla polarizzazione del dibattito e alla semplificazione del discorso pubblico<sup>16</sup>.

Tale processo di disintermediazione, inoltre, mina le fondamenta stesse della democrazia<sup>17</sup>. Essa, infatti, si fonda strutturalmente sulla separazione funzionale del potere: la distinzione tra la sovranità (la titolarità del potere, conferita al popolo, ma da esso non esercitata direttamente) e la governance (l'esercizio del potere da parte dei rappresentanti, che non sono, però, coloro che detengono la sovranità). Tale separazione costituisce il principio fondativo di ogni sistema democratico<sup>18</sup>. L'identità tra colui che detiene e colui che esercita il potere comporta, infatti, il rischio di degenerare nella dittatura o nella tirannide della maggioranza<sup>19</sup>.

Perché la democrazia si realizzi, una volta compiuta questa indispensabile separazione strutturale, va operato un processo di ricostruzione attraverso l'*engagement politico* e la formazione dell'opinione

<sup>15</sup> Cfr. M. Sorice, *Mass media e sfera pubblica: La democrazia fra crisi della rappresentanza e innovazione*, in L. Fasano, M. Panarari e M. Sorice (a cura di), *Mass media e sfera pubblica: Verso la fine della rappresentanza?* Milano, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, 2016.

<sup>16</sup> Cfr., a tale proposito, T. Fenucci, *Rappresentanza politica e libertà di mandato nell'era della 'disintermediazione' digitale*, Milano, Franco Angeli, 2020; N. Urbinati, *Io, il popolo: Come il populismo trasforma la democrazia*, Bologna, Il Mulino, 2020; I. Spadaro, *Comunicazione politica e democrazia digitale*, in "Diritto Pubblico Europeo - Rassegna Online", 2020.

<sup>17</sup> L. Floridi, *Infosfera: idee per capire il digitale*, Lectio magistralis, Teatro Franco Parenti, Milano, 20 giugno 2018.

<sup>18</sup> Cfr. J. S. Mill, *Considerations on Representative Government*, Londra, Parker, Son, and Bourn, 1861.

<sup>19</sup> "Cos'è, infatti, una maggioranza presa collettivamente, se non un individuo che ha opinioni e più spesso interessi contrari a quelli di un altro individuo che si chiama minoranza? Ora, se ammettete che un uomo, investito di un potere assoluto, può abusarne contro i suoi avversari, perché non ammettete la stessa cosa per una maggioranza? ... Quando vedo accordare il diritto e la facoltà di far tutto a una qualsiasi potenza, si chiami essa popolo o Re, democrazia o aristocrazia, sia che lo si eserciti in una monarchia o in una repubblica, io affermo che là è il germe della tirannide; e cerco d'andare a vivere sotto altre leggi" (A. de Tocqueville, *La democrazia in America* (1835), in N. Matteucci (a cura di), *Scritti politici di Alexis de Tocqueville*, Torino, UTET, 1968, pp. 298-299).

pubblica: tale ruolo di ricomposizione è stato tradizionalmente ricoperto dai partiti politici e dagli altri “corpi intermedi”.

La rappresentatività, quindi, non è un difetto contingente ma una caratteristica strutturale essenziale per la democrazia (che in tal modo diventa democrazia rappresentativa): la rappresentatività svolge, per l'appunto, la funzione primaria di rendere possibile, prima, il processo di separazione e, poi, quello di ricostruzione funzionale del potere.

Perdendo autorevolezza i tradizionali “corpi intermedi”, tale ricostruzione è delegata a nuovi attori spesso più influenti, eppure meno trasparenti e, quindi, meno responsabili rispetto alle istituzioni precedenti: grandi piattaforme tecnologiche che, fornendo la falsa percezione di un rapporto non filtrato, regolano il dibattito pubblico senza alcun mandato elettivo. Ciò produce una polarizzazione delle posizioni e il contesto democratico si trasforma da politico ad agonistico, uno spazio in cui “si fa il tifo” per una parte o per l'altra. In questa prospettiva, le ICT non sono la causa diretta dell'insorgenza del populismo, ma piuttosto l'infrastruttura abilitante che mina le condizioni necessarie per la formazione di un processo decisionale informato al quale si giunge attraverso la negoziazione politica.

Alla luce di quanto discusso finora, appare evidente il controllo tecnopolitico esercitato dalle Big Tech che plasmano l'agenda politica e la percezione della realtà: attraverso i Big Data e il micro-targeting politico<sup>20</sup>, gli elettori sono profilati e raggiunti da messaggi iperpersonalizzati, non sempre finalizzati alla persuasione razionale ma piuttosto alla modulazione del comportamento politico attraverso l'attivazione di bias cognitivi e la diffusione mirata di disinformazione<sup>21</sup>.

L'effetto cumulativo di questi meccanismi è il rafforzamento delle “echo-chambers”<sup>22</sup> minando la capacità del corpo politico di formare un consenso basato su informazioni condivise e plurali.

<sup>20</sup> Cfr. D. Kreiss, *Prototype Politics: Technology-Intensive Campaigning and the Data of Democracy*, Oxford, Oxford University Press, 2016.

<sup>21</sup> J. van Dijck, *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*, Oxford, Oxford University Press, 2013.

<sup>22</sup> Con l'espressione “echo-chambers” si fa riferimento ad ambienti virtuali in cui si generano e si riproducono solo contenuti coerenti con quelli da noi già visualizzati: una sorta, per l'appunto, di camera di echi digitali. Il risultato è un isolamento intellettuale che può portare a una visione parziale e distorta della realtà e a un'amplificazione delle proprie convinzioni.

### 3. *Controllo algoritmico tra tecno-plutocrazia e populismo*

L'attuale crisi della democrazia liberale può essere analizzata attraverso la tensione e la convergenza di tre fenomeni emergenti nell'era digitale: la tecnocrazia, la plutocrazia e il populismo. Questi elementi rappresentano meccanismi di esclusione e di reazione che erodono la legittimità della rappresentanza politica e spostano il potere decisionale lontano dai cittadini.

L'ascesa della tecno-plutocrazia determina una causa sistemica della moderna disaffezione politica, poiché sostituisce la mediazione democratica con una governance basata sull'efficienza tecnica e su algoritmi opachi, gestiti da un'élite ristretta che detiene il potere economico e il controllo dei dati<sup>23</sup>, acquisendo, così, un peso politico che eguaglia, se non supera, quello dei singoli Stati<sup>24</sup>. Questo sistema esclude il cittadino dai processi decisionali, creando un deficit di responsabilità e orientando le scelte pubbliche verso gli interessi privati dei capitalisti algoritmici attraverso la manipolazione dell'informazione. In risposta a tale esclusione, il populismo emerge canalizzando la frustrazione popolare contro queste "élite distanti", denunciando la natura antidemocratica di processi decisionali "ottimizzati" attraverso l'uso degli algoritmi<sup>25</sup>; tuttavia, si genera un paradosso per cui i movimenti populistici, pur criticando la tecno-plutocrazia, ne sfruttano proprio le infrastrutture digitali e le logiche di amplificazione algoritmica per diffondere messaggi polarizzanti e bypassare le istituzioni tradizionali<sup>26</sup>.

Le piattaforme digitali controllate dalla plutocrazia (social media), infatti, diventano il veicolo primario per la diffusione della comunicazione populista (diretta e non mediata), che utilizza gli stessi strumenti di amplificazione algoritmica<sup>27</sup>.

<sup>23</sup> Cfr. C. O'Neil, *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*, New York (NY), Crown, 2016.

<sup>24</sup> G. Pascuzzi, *La cittadinanza digitale: Competenze, diritti e regole per vivere in rete*, Bologna, Il Mulino, 2021.

<sup>25</sup> Cfr. C. Mudde, *The populist zeitgeist*, in "Government and Opposition: An International Journal of Comparative Politics", 39, 4, 2004, pp. 541–563.

<sup>26</sup> Z. Tufekci, *Algorithmic amplification and its implications for democracy*, in "Journal of Democracy", 26, 3, 2015, pp. 5–19.

<sup>27</sup> F. Huszár *et alii*, *Algorithmic amplification of politics on Twitter*, in "Proceedings of the National Academy of Sciences", 119, 1, 2022.

Ne consegue che l'interazione tra i tre elementi è distruttiva per la democrazia: la tecno-plutocrazia crea le condizioni per la disaffezione; il populismo incanala tale disaffezione non per riformare la democrazia ma per sostituire un'élite con un'altra, spesso con tendenze illiberali. In questo contesto, la legittimità delle istituzioni si ritrova schiacciata tra il rigore tecnico e impersonale dei dati (tecnocrazia) e la retorica irrazionale che invoca il volere dei cittadini (populismo); nel frattempo, il controllo economico (plutocrazia) agisce nell'ombra, modellando le infrastrutture digitali e le informazioni che alimentano e condizionano entrambi questi schieramenti. L'esito è l'erosione dello spazio per la deliberazione razionale e inclusiva, fondamento della democrazia liberale<sup>28</sup>.

L'intersezione di questi meccanismi definisce, pertanto, una tecno-plutocrazia: un sistema in cui le élite economiche (plutocrati) sfruttano la giustificazione dell'efficienza e dell'oggettività algoritmica (tecnocrazia) per prendere decisioni che codificano e perpetuano il loro potere.

#### *4. Educazione alla cittadinanza digitale nella tecno-plutocrazia*

In questo contesto, quindi, assume rilevanza il costrutto di “cittadinanza digitale”, un costrutto complesso e in costante evoluzione che si riferisce, da un lato, all'insieme di norme di comportamento responsabili ed eticamente appropriate per l'uso delle tecnologie digitali<sup>29</sup> e, dall'altro, ai livelli di accesso alla partecipazione nella società digitale in funzione del digital divide<sup>30</sup>; in quest'ultima accezione, la cittadinanza digitale si riferisce alla parità di opportunità di piena partecipazione alla società digitale, nella consapevolezza delle barriere socio-economiche e culturali che possono limitare tale accesso<sup>31</sup>. Le competenze di cittadinanza digitale vanno oltre la semplice alfabetizzazione

<sup>28</sup> H. A. Ünver, *Artificial Intelligence, Authoritarianism and the Future of Political Systems*, in “Cyber Governance & Digital Democracy - Edam 2018”, 9, 2018.

<sup>29</sup> Cfr. M. Ribble, *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*, Eugene (OR), International Society for Technology in Education, 2015.

<sup>30</sup> Cfr. L. Floridi, *Cittadinanza digitale: Una guida per il futuro*, in L. De Biase, C. Giudici e S. Moriggi (a cura di), *Cittadinanza digitale: Una guida per il futuro*, Milano, Mondadori, 2024, pp. 21–39.

<sup>31</sup> Cfr. J. van Dijck, *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*, Oxford, Oxford University Press, 2013.

informatica, comprendendo le modalità di azione, le conoscenze, gli atteggiamenti e i valori necessari per partecipare attivamente e in modo etico al mondo on-line<sup>32</sup>.

In un ambiente in cui l'autorevolezza di una fonte è negoziata tra pari e l'informazione non è vera o falsa ma definita dagli algoritmi di maggioranza, in cui le stesse piattaforme digitali si strutturano attraverso logiche e significati propri che devono essere decodificati<sup>33</sup>, assumono ruolo determinante i processi di formazione di una coscienza critica<sup>34</sup>.

Ruolo chiave è ricoperto, pertanto, dall'Educazione alla Cittadinanza Digitale: non, semplicemente, insegnare l'uso degli strumenti tecnologici, ma formare individui capaci di navigare criticamente nel mondo digitale, comprendere le sue dinamiche di potere, partecipare attivamente alla vita democratica on-line e offline, difendere i propri diritti e quelli degli altri. L'Educazione alla Cittadinanza Digitale deve mirare, quindi, a rendere il cittadino consapevole e attivo, superando la distinzione dicotomica tra agire civico in Rete (on-line) e nella vita reale (off-line), sviluppando capacità di analisi critica e maturando impegno etico<sup>35</sup>.

La cittadinanza digitale si articola su tre dimensioni. Alfabetica: essere cittadini digitali significa poter accedere alla realtà adottando alfabeti tecnici e linguistici specifici, disporre di competenze informatiche di base e governare le grammatiche e la sintassi dei media digitali. Culturale: essere cittadini digitali prevede di accedere al piano dei significati che devono essere costruiti rispettando e conoscendo gli alfabeti di base. Etica: oggi ciascuno di noi può produrre dei contenuti e li può collocare all'interno di uno spazio pubblico, gestendo la responsabilità delle conseguenze. Quale pensiero critico ci guida?<sup>36</sup>.

<sup>32</sup> Cfr. J. B. Ohler, *Digital community, digital citizen*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2010.

<sup>33</sup> P. C. Rivoltella, *La cittadinanza digitale. Oltre l'alfabetizzazione: prospettive etico-sociali e innovazione didattica*, Lectio al Corso di Educazione Civica Digitale dell'ISREC, Piacenza, 8 dicembre 2020.

<sup>34</sup> M. Santerini, *Educazione alla cittadinanza digitale: una sfida europea*, Lectio presso Università degli Studi di Trento, 4 marzo 2021.

<sup>35</sup> M. Fabbri e A. Soriani, *Le sfide della scuola in una società complessa: Educare alla cittadinanza digitale per la costruzione di una cultura della democrazia*, in "Pedagogia Oggi", 19, 2, 2021, pp. 54–63.

<sup>36</sup> P. C. Rivoltella, *La cittadinanza digitale. Oltre l'alfabetizzazione: prospettive etico-sociali e innovazione didattica*, cit..

L'approccio pedagogico, pertanto, deve focalizzarsi su alfabetizzazione etica e algoretica<sup>37</sup>, cioè sulla comprensione di come gli algoritmi operano, determinano le esperienze informative e influenzano le decisioni, sulla protezione dell'identità e dei dati, cioè la capacità di gestire e tutelare l'identità digitale e di comprendere le implicazioni del consenso e della privacy, sulla competenza critica sulle fonti, cioè lo sviluppo di abilità per analizzare, confrontare e valutare criticamente l'attendibilità delle fonti in un ecosistema dominato dalle fake news, e sulla partecipazione piena ai processi di e-democracy, cioè l'utilizzo degli strumenti digitali non solo per l'accesso, ma per aumentare la partecipazione politica e la richiesta di trasparenza.

La scuola, nel recepire l'obbligo dell'insegnamento dell'Educazione Civica (come definito dalla L. 92/2019), ha il compito di tradurre questi principi in curricoli verticali che vadano oltre la dimensione amministrativa, per abbracciare quella relazionale e valoriale<sup>38</sup>.

L'insegnamento dell'Educazione Civica, infatti, secondo quanto previsto dalle Linee Guida rilasciate dal MIM per l'a.s. 2024-25, dovrebbe articolarsi su tre assi: Costituzione, sviluppo economico e sostenibilità, cittadinanza digitale.

“Cittadinanza digitale”, da intendersi come la capacità di un individuo di interagire consapevolmente e responsabilmente con gli sviluppi tecnologici in campo digitale .... Lo sviluppo impetuoso delle tecnologie digitali ha portato importanti e inedite possibilità di progresso e di benessere, ma ha anche trasformato, con incredibile velocità e con effetti difficilmente prevedibili, l'organizzazione sociale del nostro tempo. La dimensione “fisica”, tangibile, della vita si è ridotta: la maggior parte delle attività si svolge nello spazio digitale, dando luogo ad una produzione massiccia di dati che circolano, in modo incessante, attraverso la rete. I più giovani, proprio perché più vulne-

<sup>37</sup> Algoretica è un neologismo che unisce i termini “algoritmo” ed “etica”, indicando la riflessione sulle implicazioni morali, giuridiche e sociali dei processi decisionali automatizzati. Si occupa di garantire che lo sviluppo e l'uso dell'intelligenza artificiale (IA) avvengano in modo responsabile, trasparente, equo e nel rispetto dei diritti fondamentali e della dignità umana. L'obiettivo è guidare la tecnologia affinché serva l'umanità, non la domini. Cfr., a tale proposito, P. Benanti, *Oracoli: Tra algoretica e algocrazia*, cit.; V. Neri, *Tecnologie digitali 'affidabili': Dall'accountability all'agire responsabile*, in “Paradoxa”, 12, 3, 2021, pp. 105–116.

<sup>38</sup> G. Pascuzzi, *La cittadinanza digitale: Competenze, diritti e regole per vivere in rete*, cit.

rabili ed esposti, sono le ‘vittime’ elettive quando si verifica un uso lesivo della rete ...<sup>39</sup>.

Al di là delle eventuali critiche che si potrebbero sollevare all’impianto dell’insegnamento dell’Educazione Civica, quello che emerge dalle azioni del Governo nei confronti del digitale è un linguaggio (ed un approccio) tecnofobico e proibizionista<sup>40</sup> che non tiene in conto che il divieto di utilizzo di tali dispositivi mobili personali all’interno della progettazione didattica delega i processi di formazione al loro utilizzo unicamente alle logiche del mercato, favorendo la costruzione di quel legame a doppio filo tra tecno-plutocrazia e populismi.

Al contrario, l’Educazione alla Cittadinanza Digitale in un regime di tecno-plutocrazia dovrebbe essere la via maestra per trasformare gli utenti passivi di servizi digitali in cittadini sovrani e responsabili, capaci di agire per il bene comune nell’Infosfera. Si tratta di un’azione pedagogica che, rinnovando la fiducia nel potere trasformativo dell’educazione, si pone l’obiettivo di orientare la transizione da una democrazia del disinteresse a una democrazia dell’incontro e della partecipazione consapevole, come a suo tempo auspicato dall’allora Presidente del Parlamento Europeo David Maria Sassoli.

È necessario, quindi, che gli insegnanti incoraggino l’uso appropriato della tecnologia nelle loro aule, coinvolgendo in tal modo gli studenti nelle questioni di cittadinanza digitale. Utilizzando spazi comuni digitali che promuovono e sostengono il dialogo tra un qualsiasi numero di utenti con interessi comuni, i leader tecnologici possono creare molte opportunità per l’istruzione e la collaborazione. Inoltre, utilizzando questi strumenti, gli studenti possono non solo esplorare la dimensione relativa alle discipline scolastiche, ma anche sperimentare uno spazio di cittadinanza. Per fare ciò, gli insegnanti devono progettare i loro ambienti di apprendimento non solo al fine di valutare la conoscenza delle tematiche oggetto delle proprie lezioni, ma

<sup>39</sup> MIM, *D.M. 7 settembre 2004. Linee guida per l’insegnamento dell’Educazione civica.* On-line: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/>

<sup>40</sup> Esemplificativa, a tale proposito, la Circolare Ministeriale del 16 giugno 2025 che prevede “per gli studenti del secondo ciclo di istruzione il divieto di utilizzo dello smartphone durante l’orario scolastico anche a fini didattici ...”.

anche per dare agli studenti un riscontro intrinseco per quanto riguarda il loro ruolo di cittadini digitali<sup>41</sup>.

Da un punto di vista pedagogico-didattico, quindi, diventa fondamentale definire percorsi di educazione alla fruizione e selezione critica all'interno dei percorsi di educazione civica:

... l'ecosistema informativo è sempre più piattiformizzato, ossia vede il protagonismo delle società del web nell'organizzazione dei dati e dunque nella mediazione delle relazioni, della memoria, della selezione delle fonti e della conoscenza del mondo. Questo ha portato a sostenere la necessità di un passaggio dalla Media Education e Media Literacy alla Data Literacy, o AI Literacy, o Pedagogia algoritmica<sup>42</sup>.

È necessario quindi realizzare curricula digitali centrati sulla 'pedagogia algoritmica'; quest'ultima si delinea come un campo di indagine e azione educativa che affronta le profonde trasformazioni della società nell'era digitale promuovendo un'attitudine non tecnofobica, vedendo, quindi, le ICT e, in particolare, l'IA non come una minaccia distopica, ma come uno strumento con una sua "ambiguità strutturale" (potenzialmente "buono e cattivo"), la cui gestione spetta all'individuo. Il focus è duplice: da un lato, educare a riconoscere che la società si fonda sui dati e sul machine learning degli algoritmi che 'conoscono' l'utente tramite le sue interazioni; dall'altro, sottolineare che l'intelligenza delle macchine non è intrinseca, ma richiede l'intervento umano e lo scambio di informazioni, ponendo l'individuo al centro della scena (approccio human-centered)<sup>43</sup>.

Secondo questa prospettiva, l'Educazione alla Cittadinanza Digitale non può non avere per oggetto l'educazione al frammento e alla sua gestione all'interno dei processi culturali, nella consapevolezza che siamo noi a dover scegliere quali frammenti selezionare, a costruire correlazioni tra di essi e, in questo modo, a dare forma alla realtà piut-

<sup>41</sup> J. B. Ohler, *Digital community, digital citizen*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2010.

<sup>42</sup> S. Ferrari e S. Pasta, *Information Literacy: l'istanza educativa centrale per la declinazione delle competenze digitali*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 15, 26, 2023, pp. 170–192.

<sup>43</sup> C. Panciroli e P. C. Rivoltella, *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Brescia, Scholé, 2023.

tosto che fruirli in maniera inconsapevole facendoci alluvionare da essi.

Ciò richiederebbe un necessario raccordo tra i tre pilastri previsti dalle Linee Guida del Ministero dell’Istruzione e del Merito per l’insegnamento dell’Educazione Civica. Tale raccordo potrebbe concretizzarsi nell’istituzione di un laboratorio permanente di democrazia deliberativa all’interno dei curricoli scolastici di Educazione Civica, trasformando l’aula in uno spazio di cittadinanza attiva dove la tecnologia non viene vista con approccio tecnofobico o proibizionista, ma come strumento di analisi critica e partecipazione per costruire il necessario raccordo tra *verde* e *blu*<sup>44</sup>. In questo contesto, gli studenti non si limiterebbero ad acquisire competenze tecniche, ma svilupperebbero una profonda Data Literacy necessaria per decodificare le logiche degli algoritmi e delle piattaforme che influenzano la percezione della realtà e le scelte anche in chiave ambientale e dei consumi. Un’attività centrale di tale percorso sarebbe l’educazione alla gestione del frammento informativo, in cui i discenti sono chiamati a selezionare e ricomporre pillole di conoscenza spesso decontestualizzate per costruire narrazioni complesse e verificate. Attraverso l’uso di spazi comuni digitali, i ragazzi potrebbero inoltre sperimentare processi di e-democracy basati sul dialogo razionale e sulla negoziazione politica, superando la logica agonistica del “fare il tifo” per assumersi la responsabilità etica delle conseguenze delle proprie azioni in rete e tutelare la propria identità digitale. Questa pratica pedagogica mirerebbe infine a formare cittadini capaci di governare l’ambiguità strutturale delle tecnologie e dell’intelligenza artificiale, trasformando la transizione digitale da una minaccia di controllo plutocratico in un’opportunità di incontro, trasparenza e partecipazione consapevole per il bene comune nell’Infosfera.

<sup>44</sup> L. Floridi, *Il verde e il blu. Idee ingenue per migliorare la politica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2020. Il verde rappresenta l’ambiente, la biosfera e la sostenibilità: incarna la cura per il nostro habitat naturale e l’urgenza di preservare le risorse del pianeta per le generazioni future. Il blu simboleggia l’Infosfera, il mondo digitale, l’intelligenza artificiale e l’innovazione tecnologica. Secondo il filosofo romano, la politica non dovrebbe affrontare questi due ambiti come separati o, peggio, in conflitto tra loro ma dovrebbe agire affinché si realizzi un “matrimonio” indissolubile attraverso la definizione di un’economia circolare e una società più equa.

**Sezione**  
**“Condizione giovanile e femminile”**

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp. 99-111

## **BAS, ovvero Bisogni Affettivi Speciali: giovani, scuola e fondamenti democratici di cittadinanza affettiva**

Angela Arsena

*L'articolo esplora l'educazione sessuale scolastica entro una cornice teorico-pedagogica, individuando nella categoria dei Bisogni Affettivi Speciali una costruzione euristica utile a nominare le questioni relazionali, emotive e identitarie che emergono con particolare intensità nell'adolescenza. Il contributo non presenta dati empirici, ma si configura come un saggio teorico-argomentativo con finalità chiarificatrice e propositiva. In questa prospettiva, i BAS indicano l'insieme dei bisogni educativi connessi al riconoscimento delle emozioni, alla lettura delle asimmetrie relazionali, alla costruzione del sé e all'acquisizione di un lessico condiviso per abitare in modo responsabile il desiderio, il corpo e il consenso.<sup>7</sup>*

*The article explores school-based sex education within a theoretical and pedagogical framework, identifying the category of Special Affective Needs as a heuristic construct useful for naming the relational, emotional, and identity-related questions that emerge in adolescence. The contribution does not present empirical data; rather, it offers a conceptual proposal aimed at clarifying the educational relevance of affective citizenship, gender equality, and consent. Within this horizon, BAS designates those educational needs that concern the recognition of emotions, the interpretation of relational asymmetries, the construction of selfhood, and the acquisition of a shared language for inhabiting relationships responsibly.*

*Parole chiave: BAS (Bisogni affettivi speciali), educazione sessuale a scuola, cittadinanza affettiva, consenso, convivenza democratica*

*Keywords: Special Affective Needs, school-based sex education, affective citizenship, consent, democratic coexistence*

### *1. Grammatica del legame: educare il desiderio, fondare la convivenza*

La ricerca pedagogica più esigente ha ormai incrinato l'idea, troppo comoda e troppo povera, di un soggetto interamente coincidente con l'*homo oeconomicus*, figura razionale e utilitaristica che calcola, ottimizza e persegue il vantaggio. L'umano è anche *homo aestheticus* e

**Data ricezione dell'articolo completo: 01 marzo 2026**

**Data ricezione esiti del primo referaggio: 12 maggio 2025**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 12 aprile 2026**

*moralis* e, in senso ancora più originario, *socialis*<sup>1</sup>: non un individuo che aggiunge relazioni alla propria identità, ma un essere che si forma e prende consistenza nell’attraversamento dell’incontro, nella reciprocità che obbliga a decentrarsi, nella prova dell’alterità che espone e trasforma.

È in questa trama intersoggettiva che si apprendono, come esperienza e non come retorica, la pari dignità, la mutualità e la condivisione: pratiche che rompono l’autosufficienza narcisistica, disattivano l’isolamento e aprono al lessico concreto della vita pubblica. Qui la competenza relazionale si configura come competenza etico-politica: una grammatica dell’“essere-con” senza la quale la convivenza democratica resta un enunciato astratto.

Se questa è la premessa antropologica, ne segue un criterio pedagogico altrettanto netto: l’educazione alla sessualità non può essere circoscritta a un prontuario di nozioni biologiche, né compresa in un protocollo tecnico animato da buone intenzioni e dunque ritenuto sufficiente. Essa va collocata nel campo della formazione affettiva ed emotiva, come cura intenzionale dei significati, dei linguaggi e delle pratiche attraverso cui desiderio, corpo e riconoscimento si intrecciano nelle biografie. Per questo la sessualità, in educazione, non è tema laterale, piuttosto trasversale e disseminato nelle forme culturali che organizzano l’esperienza.

Sta nelle scritture poetiche che insegnano a nominare la complessità del sentire; abita le arti e le immagini che modellano l’immaginario corporeo; attraversa i testi antichi e contemporanei che mettono in scena il rapporto fra eros, libertà e potere. Persino la geografia – se letta oltre la neutralità apparente delle mappe – mostra come conflitti, confini e guerre si intreccino a gelosie, alleanze matrimoniali, dissoluzioni, desideri negati e dispositivi di repressione: segno che la sessualità non è mai soltanto “privata”, ma agisce come forza storico-sociale che dispone appartenenze, produce gerarchie, rende visibili o invisibili le vulnerabilità.

In tale orizzonte si comprende la portata della proposta di Giorgio Rifelli già nel 1971, tra i primi in Italia a sottrarre l’educazione alla sessualità alla logica dell’eccezione e dell’evento, pensandola come percorso integrato e permanente<sup>2</sup>. La scelta lessicale è rivelatrice: Ri-

<sup>1</sup> C. Xodo, M. Bortolotto (a cura di), *Relazione romantica e formazione sentimentale. Esperienze, conoscenze, rappresentazioni e valori dei giovani in campo affettivo-sessuale*, Lecce, Pensa, 2019, p.11.

<sup>2</sup> G. Rifelli, *Cultura della sessualità*, Bologna, EDB, 1971.

felli parlava di educazione sessuata e non semplicemente di “educazione sessuale”, per indicare che sesso, desiderio e pulsioni, assunti come categorie filosofiche, psichiche e sociali, dovrebbero rientrare nel *telos* della scuola e quindi attraversare, senza recinti, l’intero curriculum. Non un segmento aggiuntivo, ma una disposizione educativa: un modo di fare scuola in cui il corpo non viene espulso dal discorso formativo, il desiderio non è moralizzato, e la relazione è riconosciuta come officina di responsabilità. In questo senso, l’educazione alla sessualità diventa pedagogia del legame: apprendistato della libertà che passa attraverso il riconoscimento dell’altro, la vigilanza critica sulle asimmetrie di potere, l’esercizio del consenso e l’educazione al limite come condizione della dignità comune.

Se la proposta appare eccessiva e provocatoria ancora oggi è perché, probabilmente, nel dibattito persistono e insistono due posture o due rappresentazioni culturali tra loro intrecciate e, proprio per questo, doppiamente fuorvianti che alimentano la cornice teorica riconducibile alla persistente, coriacea elusione dell’urgenza di educazione sessuale e sessuata, affettiva, emotiva e realmente globale. La prima consiste nel ridurre la sessualità a un capitolo esclusivamente problematico, letto attraverso una lente selettiva che amplifica quasi soltanto gli esiti temuti: la gravidanza precoce, l’esordio anticipato delle esperienze, il rischio, la devianza. In tal modo la sessualità viene trattata sempre e ancora come *skàndalon*, inciampo da evitare, campo minato da neutralizzare, qualcosa che conviene tacere o espellere dal discorso educativo, come se nominare fosse già autorizzare. La seconda rappresentazione, speculare alla prima, interpreta quel presunto “problema” come materia da gestire non mediante un lavoro formativo, ma attraverso la logica del rinvio: attendere che “passi”, che maturi da sé, che venga affrontato più avanti, altrove: nella famiglia, nella Rete, tra pari, o in un futuro indistinto in cui, per miracolo, la complessità si sarà semplificata. Ma il differimento non è mai una risorsa epistemica: produce vuoti simbolici e pedagogici che vengono rapidamente riempiti da narrazioni eteronome, da stereotipi, da dispositivi di potere e da alfabeti emotivi improvvisati. Ciò che manca, in profondità, è quella che Sally Haslanger definisce una “analisi concettuale migliorativa<sup>3</sup>”: non la mera descrizione di come le cose stiano (con i suoi registri di

<sup>3</sup> S. Haslanger, *Gender and Race: (What) Are They? (What) Do We Want Them To Be?*, in “Noûs”, 1, 31-55, 2000.

paura, controllo e amministrazione del rischio) ma un lavoro critico capace di trasformare le categorie con cui pensiamo la sessualità e, così facendo, tentare di aprire un diverso orizzonte normativo. Un'analisi migliorativa non si limita a fotografare il mondo sociale in cui già viviamo: ci invita ad abitarne uno più giusto e più praticabile, in cui desiderio, corpo, consenso e relazione possano essere educati come competenze di libertà e responsabilità, e non governati soltanto come variabili da contenere.

Considerata nella sua portata formativa – e non nella versione riduttiva di manuale d'igiene – l'educazione sessuale si presenta come un architrave dell'esperienza educativa: un campo in cui si intrecciano la consapevolezza del corpo (non solo anatomico, ma abitato), l'apprendimento della relazione come luogo di empatia e cura, la costruzione dell'identità di genere e l'elaborazione dell'orientamento sessuale. Essa diventa particolarmente necessaria nell'età adolescenziale, quando il soggetto attraversa una vera transizione di statuto: la materia psico-fisica cambia ritmo e forma, l'immagine di sé si riorganizza, e le domande fondamentali, su chi si è, su chi si stia diventando, su che cosa significhi incontrare l'altro senza ridurlo a oggetto, si impongono con la forza di un enigma che chiede interpretazione. La letteratura internazionale ha mostrato con chiarezza che i programmi comprensivi di educazione alla sessualità, quando sono curricolari, continuativi e adeguati all'età, rafforzano competenze relazionali, capacità decisionali e consapevolezza critica, riducendo al tempo stesso comportamenti lesivi e rappresentazioni stereotipate<sup>4</sup>.

E tuttavia, proprio dove servirebbe una pedagogia della parola, si insedia spesso una retorica del tacere: un vuoto discorsivo che non è innocente, perché lascia l'esperienza senza lessico e la relazione senza grammatica. Questo mutismo istituzionale sembra fare eco a una trasformazione più ampia: l'adolescenza stessa, oggi, appare come un'età spostata ai bordi, resa meno visibile, meno riconosciuta come soggetto pubblico. Se in un passato relativamente vicino (si pensi alle simbolo-

<sup>4</sup> Cfr. UNESCO, *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach, revised edition*, Paris, UNESCO, 2018; WHO Regional Office for Europe & BZgA, *Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*, Cologne, WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010; E.S. Goldfarb, L. D. Lieberman, *Three Decades of Research: The Case for Comprehensive Sex Education*, in "Journal of Adolescent Health", 68(1), 13-27, 2021

gie del Sessantotto) l'adolescenza veniva esibita come segno di futuro e portata sulla scena collettiva, anche perché, in quanto "stagione" distinta della vita, è una scoperta moderna e contemporanea, intrecciata all'immaginario emancipativo del Novecento, ora sembra aver perso cittadinanza nell'arena comune. Non perché sia meno intensa, ma perché è divenuta più silenziosa, più frammentata, più confinata in spazi privati o digitali dove la voce si disperde invece di diventare discorso condiviso. Ne risulta un'adolescenza che somiglia a una zona di confine, un paesaggio di soglie mobili, in cui i contorni del sé oscillano e i confini identitari si fanno porosi. In questo spazio liminale, le ferite simboliche della comparazione – "sono troppo", "non sono abbastanza", "non rientro", "sono diverso/a" – diventano formule dominanti, come se un frammento del corpo o un tratto percepito come scarto potesse colonizzare l'intero autoritratto. La logica è quella della sineddoche, della parte per il tutto, del particolare che si erge a totalità: un dettaglio diventa destino, una parte diventa intero. Così l'adolescenza rischia di essere letta non come stagione di possibilità, ma come marginalità strutturale, come se l'età coincidesse con il margine. A complicare ulteriormente il quadro interviene una dinamica temporale: l'ingresso in adolescenza tende ad anticiparsi, fino a inglobare la pubertà, senza che a tale precocità corrisponda una maturazione simbolica altrettanto riconoscibile e "scandita" come quella dell'infanzia, tradizionalmente più descritta, più normata, più organizzata in tappe. Questo rende l'adolescenza un territorio teorico ancora eccedente: una regione che resiste alle griglie interpretative univoche e resta, per sua natura, esposta alla ricerca. Non sorprende che anche la riflessione psicoanalitica abbia lasciato questa stagione in una condizione di apertura, come un cantiere non definitivamente chiuso, sottratto a un modello conclusivo. È proprio in questa eccedenza che l'educazione sessuale può assumere una funzione ermeneutica: offrire parole per comprendere ciò che accade, pratiche per abitare la relazione, strumenti per trasformare la vulnerabilità in responsabilità e la domanda in orientamento.

2. *Metamorfosi inquieta: adolescenza, desiderio e scuola come argine di senso*

L'adolescenza non è una semplice "fase": è una soglia in cui la per-

sona accade a se stessa come evento. È il tempo in cui si convive con un lutto senza funerali – la fine irrevocabile dell’infanzia – e, insieme, si sperimenta lo smarrimento di un corpo che non obbedisce più all’antica mansuetudine. Il corpo cresce, fiorisce, si sporge nel mondo; e proprio mentre appare più vivo, può essere percepito come estraneo, sproporzionato, persino “inadeguato” nei suoi dettagli più esposti. Cambiano le abitudini, oscillano le certezze, si scompaginano le mappe interiori; i pensieri diventano scalpelli che scrostano l’immagine di ieri e mettono in discussione il presente fino alle zone più intime della corporeità. In questo mutamento, ciò che sembra “deformazione” è spesso soltanto trasformazione: non mancanza bensì eccedenza; non difetto, piuttosto irruzione della vita che chiede un nuovo linguaggio per essere abitata. Non sorprende, allora, che alcune letture psicoanalitiche abbiano visto nella grande letteratura per l’infanzia una sorta di addestramento simbolico al divenire: narrazioni come *Il brutto anatroccolo* o *Pinocchio* possono essere intese come una pedagogia indiretta della metamorfosi, un apprendistato a tollerare l’estraneità e a riconoscere, dietro lo scarto, una promessa di forma<sup>5</sup>. Il bambino e la bambina vi apprendono, in anticipo, che l’identità non è una fotografia ma un percorso: e che la crescita, benché inquietante, può essere una vittoria della vitalità, non la sua smentita. Quando il sistema interiore entra in questa turbolenza non lineare, la mente può avvertire una frattura: il corpo sessuato sembra seguire impulsi propri, come se fosse mosso da un’intelligenza altra, non sempre conciliabile con l’idea che il soggetto ha di sé. È qui che può affacciarsi una scissione, una duplicazione del sentirsi, una dicotomia del sé<sup>6</sup>. E poiché l’interno diventa instabile, il bisogno di ordine viene spesso cercato all’esterno: si moltiplicano rituali, attenzioni, micro-discipline dell’ordinamento e dello spazio; l’estetica e l’igiene non sono soltanto cura, ma talvolta argini, piccole dighe contro la piena. Anche il pensiero, in questo scenario, tenta un riassetto: si incanala in specializzazioni appassionate – musica, sport, universi mediali – dove “sapere tutto” diventa un modo di ricomporre il mondo, almeno in un dominio circoscritto. Collezionare, archiviare, ordinare, conoscere: sono gesti che costruiscono scaffali

<sup>5</sup> B. Bettelheim, *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*, Harmondsworth, Penguin Books, 1976 (tr. it. *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 2013).

<sup>6</sup> R. Laing, *The divided self. A study of sanity and madness*, London, Tavistock Publications, 1960 (tr. it. *L’io diviso. Studio di psichiatria esistenziale*, Torino, Einaudi, 1968).

dentro il caos, mentre il corpo continua a cambiare.

In questo quadro si comprende la forza di attrazione esercitata dall'ecosistema digitale. Il legame tra adolescenza e universo algoritmico non è una coincidenza generazionale riducibile alla formula dei "nativi digitali": è, più profondamente, un incontro tra un'età esposta all'incertezza e un ambiente che promette regole nette. Il mondo computazionale, con le sue istruzioni, le sue biforcazioni sì/no, la sua apparente coerenza, offre una calma artificiale: percorsi preordinati, procedure ripetibili, feedback immediati. In tale spazio diventa possibile costruire un doppio: un profilo che seleziona e lucida, che esibisce la versione migliore, lasciando altrove le scorie, le ambivalenze, gli inciampi. Un simulacro del sé che appare più controllabile del corpo e più affidabile delle emozioni, capace – almeno in apparenza – di relazionarsi solo con i "simili", senza tradimenti e senza sorprese.

L'istanza d'ordine, però, non si ferma ai rituali della rete: si estende alla ricerca di figure-stampo, modelli seriali e riproducibili. Le influencer in carne e ossa e le *virtual influencer* offrono, con cadenza regolare, una vita impaginata: storie, immagini, routine, sceneggiature minime che danno l'illusione di un mondo narrativamente stabile, come una serie che non devia dal copione. È una pedagogia implicita dell'esistenza: mostra come si "deve" essere, come si "deve" apparire, come si "deve" desiderare.

In un tempo così esposto, un'educazione sessuale e sessuata, pensata come alfabetizzazione affettiva, etica e relazionale, non sarebbe un'aggiunta marginale, ma un intervento protettivo e generativo. Essa potrebbe offrire parole dove oggi c'è rumore, concetti dove c'è confusione, criteri dove c'è imitazione; potrebbe aiutare a ricomporre il sé diviso trasformando l'ordine cercato fuori in comprensione costruita dentro. La scuola, per struttura e mandato, è il luogo più adatto a questa opera: può calibrare tempi, contenuti e pratiche sull'età degli studenti e delle studentesse, sulle competenze pregresse, sui bisogni emergenti; può mettere in campo percorsi progressivi, non episodici, capaci di accompagnare la crescita lungo l'arco dell'anno e degli anni. È l'agenzia educativa più abitata, per durata, continuità, capillarità, quella che intercetta una popolazione intera fino a una certa età e che, soprattutto nei contesti di tempo pieno, attraversa quasi l'intera giornata. Proprio per questo, la scuola può diventare non il luogo del silenzio, ma il laboratorio pubblico in cui il corpo, il desiderio e la rela-

zione vengono sottratti alla clandestinità e restituiti alla loro dignità educativa.

### 3. *L'umano prima delle etichette: parole, scuola, riconoscimento*

Le piste didattiche per rafforzare questa competenza di comprensione sono numerose e, soprattutto, generative: non si tratta di “aggiungere” un argomento al curricolo, ma di riallineare il curricolo alla vita, perché la vita – prima o poi – entra in classe. Quando la scuola mette a disposizione un lessico affidabile, contesti protetti e pratiche dialogiche, molte contrapposizioni gridate perdono potere, come figure di fumo alimentate dall'assenza di parole. L'educazione alla sessualità, allora, smette di apparire come un corpo estraneo e ritrova il suo luogo proprio: la continuità educativa, dove i significati non esplodono in emergenza, ma si costruiscono nel tempo.

Anche sul piano pubblico e istituzionale si avverte, con intensità diverse, il bisogno di un linguaggio equilibrato che tenga insieme sessualità, valori, responsabilità e reciprocità tra generazioni. È un esercizio complesso: occorre evitare tanto la riduzione biologicista – che confina tutto alla riproduzione – quanto l'evaporazione in formule generiche incapaci di orientare. Il punto, tuttavia, è concreto: l'adolescente contemporaneo non entra nella vita affettiva e sessuale in un paesaggio uniforme, ma in un arcipelago di narrazioni divergenti – famiglia, Web, coetanei – che spesso si contraddicono e competono. Crescere in questo arcipelago senza mappe e senza alfabeti relazionali significa lasciare l'esperienza in balia di stereotipi, imitazioni, semplificazioni.

Per questo, intervenire sulle cornici simboliche con cui una società definisce corpo, sessualità e genere non equivale a inseguire mode o ad “inventare” l'umano. Significa, piuttosto, rendere leggibile ciò che già esiste: dare intelligibilità a soggettività presenti nelle aule e nelle relazioni, che talvolta vengono oscurate da informazioni distorte, da racconti deformanti, da paure che diventano linguaggio. L'educazione, in questa prospettiva, costruisce riconoscimento, riduce il margine, apre spazi di appartenenza, decostruendo etichette e categorie stereotipate.

In questo scenario, invece, parte del dibattito sembra ricorrere a parole-ombrello come “teoria gender”, spesso utilizzate per comprimere in un unico blocco questioni differenti: identità, genere, orientamento,

studi di genere, prospettive queer, percorsi trans.

È un uso linguistico e teorico che non chiarisce ma impasta e polarizza.

La genealogia dell'espressione è stata ben ricostruita. Essa si consolida negli anni Novanta in ambienti conservatori come formula polemica rivolta agli studi di genere<sup>7</sup>.

Quando questa etichetta entra nella scuola senza rigore, produce un effetto collaterale: trasforma la complessità in caricatura e consegna l'educazione a un lessico che divide più che orientare.

C'è poi una questione epistemologica che vale la pena sottolineare. Nel vocabolario della scienza moderna, "teoria" significa sistema interpretativo sottoposto a controllo critico, esposto alla possibilità della confutazione e storicamente attraversato da mutamenti di paradigma.

È proprio qui che si apre un chiarimento decisivo per chi educa.

Le teorie, infatti, possono essere falsificate.

La persona no.

Una teoria si discute, si corregge, si supera; una persona si ascolta, si tutela, si accompagna. Quando una studentessa o uno studente porta in classe il proprio disagio, la propria non-coincidenza col corpo o con le aspettative sociali – fino a esperienze che la letteratura clinica descrive come disforia di genere – la scuola non incontra un "tema" da archiviare, ma un'esistenza che domanda parole non violente, sguardi competenti, contesti affidabili. Se, come è stato mostrato, il superamento di stereotipi e disparità comincia anche dal linguaggio e dall'analisi del linguaggio, allora una delle prime innovazioni possibili è una "pedagogia del dire": scegliere parole che non cancellino l'evento-persona, che non riducano la vita a categoria o slogan. La didattica attiva, per sua natura, è narrativa: accoglie racconti, differenze, relazioni tra sé e altro. Ma se il linguaggio resta obsoleto o escludente, anche l'aggiornamento metodologico rischia di diventare una scenografia fragile che cambia la superficie, lasciando intatta la ferita.

Un'educazione alla sessualità che includa una rinnovata educazione linguistica – capace di parlare "con" e non soltanto "di" – può aprire una pedagogia della differenza come equità, come costruzione di un orizzonte in cui l'umano diventa più comprensibile, più abitabile, più giusto. In questo senso, la scuola è chiamata a sostituire le parole che

<sup>7</sup> L. Bernini, *La "teoria del gender", i "negazionisti" e la "fine della differenza sessuale"*, in "AboutGender," 10, 367-381, 2016.

chiudono con parole che aprono e non per indebolire il pensiero, ma per rafforzarlo nella sua funzione più alta, quella di riconoscere la persona là dove vive, prima che venga respinta ai margini.

4. *Dalla soglia del corpo alla democrazia: educare al consenso come pratica di libertà*

Un'educazione sessuale davvero "globale" non riguarda soltanto gli adolescenti: chiede una coralità formativa che coinvolga anche adulti, educatori e famiglie in un orizzonte di formazione permanente. Il cammino identitario, infatti, non comincia a quattordici anni. Prende avvio dal primo sguardo e dalle prime parole con cui il mondo ci accoglie. Fin dall'inizio, nei micro-scambi quotidiani, ciascun genitore attribuisce significati al maschile e al femminile secondo la propria storia, e quella trama interpretativa prosegue poi nella rete di incontri con insegnanti, istruttori, educatori. L'identità, insomma, non è un oggetto consegnato una volta per tutte, ma è un racconto che si riscrive, una bussola che si ricalibra. In questa prospettiva, la differenza sessuale lungi dall'essere dettaglio di contorno diventa questione di pensiero. Irigaray lo dice con chiarezza: ogni epoca ha un solo grande nodo da affrontare e per il nostro tempo quel nodo è la differenza sessuale<sup>8</sup>. Portare tale questione dentro la scuola – la più stabile e capillare delle agenzie educative – significa aprire un lavoro di decostruzione e ricostruzione: riconoscere quanto a lungo una certa tradizione abbia distribuito ruoli e valori lungo un asse rigido (razionalità e pubblico da una parte, affettività e privato dall'altra) e quanto questo schema abbia inciso persino sul modo in cui il pensiero occidentale ha preteso di parlare come "neutro" pur assumendo spesso il maschile come misura implicita dell'universale. Il punto di avvio, dunque, non può che essere il corpo, materia biologica, ma un'origine simbolica, un luogo in cui si iscrivono significati e si generano possibilità di autosignificazione. Escludere l'educazione sessuale dagli spazi istituzionali significa lasciare il *logos* relazionale che forma – e performa – identità, linguaggi, aspettative fuori dalla scuola. E significa anche accettare, per inerzia, che stereotipi e copioni culturali continuino a riprodursi. È più di un'omissione.

Al contrario, attraversare norme e ruoli – linguisticamente, psicolo-

<sup>8</sup> L. Irigaray, *Éthique de la différence sexuelle*, Paris, Les éditions de Minuit, 1984, p. 42 (tr. it. *Etica della differenza sessuale*, Milano, Feltrinelli, 1985).

gicamente, emotivamente e culturalmente – permette di capire come le disparità di genere si costruiscano e come, nei legami adolescenziali, esse possano invece tradursi in fallimenti relazionali. Questa consapevolezza aiuta a riconoscere i propri diritti nelle diverse sfere della vita (affettiva, sociale, lavorativa) e a muoversi con maggiore responsabilità dentro contesti multiculturali e plurali, dove abitudini e norme non coincidono con le aspettative. Il cuore più innovativo di un programma curricolare, però, potrebbe essere un punto preciso: il consenso. Educare al consenso significa fare esercizi di democrazia in formato quotidiano. Il dibattito pubblico lo ha riportato al centro – anche grazie a movimenti come MeToo ma spesso lo riduce a una formula intuitiva (“c’è consenso quando si è d’accordo”). Eppure, come osserva Manon Garcia, la domanda decisiva resta: che cosa significa davvero “essere d’accordo?”<sup>9</sup> Il consenso non è un interruttore acceso/spento ma è una realtà sfumata, attraversata da contesti, asimmetrie, stereotipi, paure. Per questo è necessario educare al consenso fin dall’adolescenza, quando si apprendono – talvolta senza accorgersene – copioni che confondono disponibilità e obbligo, desiderio e pressione, seduzione e dominio.

Qui emerge un passaggio ulteriore: consenso sessuale e consenso politico possono illuminarsi reciprocamente. Anche in politica, infatti, il consenso può essere costruito, manipolato, estorto e la storia mostra che grandi consensi non garantiscono automaticamente giustizia e diritti. In questa direzione, la scuola può intrecciare educazione civica ed educazione sessuale come due capitoli della stessa grammatica: imparare a riconoscere le condizioni che rendono un sì realmente libero, e quelle che lo rendono, invece, condizionato o estorto. Le domande “vale ancora il consenso se c’è ricatto?”, “se c’è paura?”, “se emergono inganni o cambiano le condizioni?”, “se durante l’incontro compaiono violenza e coercizione?” non sono cavilli giuridici ma sono alfabeti di libertà. La conseguenza educativa è chiara: formare alla fiducia e al consenso significa costruire anticorpi contro violenze visibili e invisibili, contro bullismo e cyberbullismo di genere e anche contro derive digitali in cui l’intimità viene condivisa senza reale consapevolezza (dal sexting non informato alla diffusione non consensuale di

<sup>9</sup> M. Garcia, *La conversation des sexes. Philosophie du consentement*, Castelnau-le-Lez, Climats 2021 (tr. it. *Di cosa parliamo quando parliamo di consenso. Sesso e rapporti di potere*, Torino, Einaudi, 2022).

immagini e video). In un tempo in cui la fiducia può essere tradita con un click, la scuola può diventare il luogo in cui la fiducia viene pensata, nominata, esercitata e non come moralismo, ma come competenza civica.

Perché, in definitiva, fiducia e consenso non sono soltanto regole della sfera privata.

Sono le impalcature del vivere comune.

È un'educazione sessuale a scuola, quando è davvero globale, diventa educazione alle *life skills* più radicali, quelle che rendono possibile una convivenza democratica, paritaria, umana, perché educare alla sessualità è educare all'umano nel suo punto più esposto, laddove il corpo diventa destino e possibilità. È qui che la scuola può farsi luogo del *logos* incarnato: dare parola al desiderio senza ridurlo a istinto, inscrivere il limite non come censura ma come misura della libertà, trasformare il consenso in esercizio quotidiano di civiltà.

La scuola ha bisogno, dunque, di volgere lo sguardo a ciò che volentieri qui viene indicato come i nuovi "bisogni affettivi speciali" della contemporaneità: una categoria antropologica prima che didattica, una bussola etica che custodisce la vulnerabilità e rende abitabile, fin dall'adolescenza, la promessa della convivenza democratica e che qui volentieri chiamiamo BAS.

In tale quadro, la categoria dei BAS richiede forse una specificazione.

Essa non intende sovrapporsi alle categorie cliniche o ai bisogni educativi speciali in senso normativo, né vuole introdurre una nuova tassonomia diagnostica. Designa, piuttosto, un'area pedagogica di attenzione, ovvero quei bisogni di parola, riconoscimento, orientamento e protezione che emergono quando la crescita affettiva e sessuale incontra stereotipi, silenzi istituzionali, asimmetrie di potere o fragilità interpretative. L'aggettivo "speciali" va dunque inteso in senso educativo e relazionale e segnala l'urgenza di una cura formativa intenzionale in un passaggio della vita particolarmente esposto alla vulnerabilità simbolica.

Pertanto, i BAS riguardano il bisogno di parole non offensive, di quadri interpretativi affidabili e di pratiche di riconoscimento coerenti con il principio di dignità.

La scuola è chiamata a un compito eminentemente pedagogico: trasformare la differenza da fattore di marginalizzazione a occasione di intelligibilità reciproca, per la costruzione di una solida cittadinanza

affettiva e relazionale.

#### Riferimenti bibliografici

Bernini L., *La “teoria del gender” i “negazionisti” e la “fine della differenza sessuale”*, in “AboutGender” 10, 367-381, 2016

Bettelheim B., *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*, Harmondsworth, Penguin Books, 1976 (tr. it. *Il mondo incantato: uso importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli 2013)

Garcia M., *La conversation des sexes. Philosophie du consentement*, Castelnau-les-Lez, Climats, 2021 (tr. it. *Di cosa parliamo quando parliamo di consenso. Sesso e rapporti di potere*, Torino, Einaudi, 2022)

Goldfarb E. S., Lieberman L. D., *Three Decades of Research: The Case for Comprehensive Sex Education*, in “Journal of Adolescent Health”, 68(1), 13-27, 2021

Haslanger S., *Gender and Race: (What) Are They? (What) Do We Want Them To Be?*, in “Noûs” 1, 31-55, 2000

Irigaray L., *Éthique de la différence sexuelle*, Paris, Les éditions de Minuit, 1984 (tr. it. *Etica della differenza sessuale*, Milano, Feltrinelli, 1985)

Laing R., *The divided self. A study of sanity and madness*, Tavistock Publications, London 1960 (tr. it. *L'io diviso. Studio di psichiatria esistenziale*, Torino, Einaudi, 1968)

Rifelli G., *Cultura della sessualità*, Bologna, EDB, 1971

UNESCO, *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach, revised edition*, Paris, UNESCO, 2018

WHO Regional Office for Europe and BZgA, *Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*, Cologne, WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010

Xodo C., Bortolotto M. (a cura di), *Relazione romantica e formazione sentimentale. Esperienze conoscenze rappresentazioni e valori dei giovani in campo affettivo-sessuale*, Lecce, Pensa, 2019

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp. 113-127

## **Maria Lisa Cinciari Rodano e il suo impegno politico per la democrazia paritaria**

Francesca Dello Preite

*Il presente contributo si sviluppa lungo due traiettorie: la prima ripercorre a grandi linee i processi socio-culturali e politici che nel corso del Novecento hanno reso possibile in Italia l'emancipazione femminile, grazie alla quale le donne hanno potuto conquistare progressivamente i diritti e gli spazi di libertà a lungo negati. La seconda traiettoria, strettamente connessa alla prima, intende invece soffermarsi su alcuni passaggi della biografia di Maria Lisa Cinciari Rodano – figura di grande rilievo nel panorama italiano della prima Repubblica – con l'intento di mettere in rilievo il pensiero politico e le azioni attraverso cui la prima Vice-Presidente della Camera ha portato avanti una lunga serie di “battaglie senza armi” volte a contrastare la cultura patriarcale – profondamente radicata nel sistema politico e sociale del nostro Paese – e a sostenere quella trasformazione identitaria che il genere femminile stava compiendo sulla spinta dei movimenti femministi di prima e seconda ondata.*

*This contribution unfolds along two trajectories. The first retraces, in broad strokes, the socio-cultural and political processes that, over the course of the twentieth century, made women's emancipation possible in Italy – processes through which women gradually gained rights and spaces of freedom that had long been denied to them. The second trajectory, closely connected to the first, focuses on selected moments in the biography of Maria Lisa Cinciari Rodano – an influential figure in the political landscape of Italy's First Republic – with the aim of highlighting the political thought and concrete actions through which the first female Vice-President of the Chamber of Deputies carried forward a long series of “battles without weapons.” These efforts sought to challenge the patriarchal culture deeply rooted in the country's political and social system and to support the profound transformation of female identity driven by the first- and second-wave feminist movements.*

*Parole chiave: Democrazia, diritti, cittadinanza, emancipazione, autodeterminazione*

*Keywords: Democracy, rights, citizenship, emancipation, self-determination*

**Data ricezione dell'articolo completo: 01 marzo 2026**

**Data ricezione esiti del primo referaggio: 12 maggio 2025**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 31 marzo 2026**

### 1. *Il genere come categoria storica per rileggere l'emancipazione femminile*

Il Novecento, per la varietà degli eventi che lo hanno attraversato, è stato denominato in molteplici modi, tra cui il “secolo breve”, il “secolo del boom economico”, il “secolo del progresso e del terrore”, accezioni che ne hanno sottolineato sia gli aspetti di rottura e avanzamento rispetto ai secoli precedenti, sia gli avvenimenti più funesti che lo hanno contraddistinto per le atrocità inflitte contro l'umanità.

In questo contributo, lo affronteremo secondo l'ottica femminista che lo ha definito il “secolo delle donne”<sup>1</sup>, adottando quindi il genere come categoria analitica volta a indagare i presupposti e le trasformazioni che, seppur non sempre in modo lineare, hanno consentito alle italiane di affrancarsi dagli assetti normativi e dalle consuetudini patriarcali che ne limitavano le libertà, favorendo l'emersione di nuove soggettività femminili e di nuovi modelli partecipativi alla vita pubblica del Paese<sup>2</sup>.

Lo scenario storico da cui prende avvio questa riflessione ci riporta all'Italia pre-repubblicana in cui la condizione socio-culturale delle donne era ancora fortemente penalizzata dallo stigma dell'inferiorità secondo cui, per ragioni deterministiche, al genere femminile non erano riconosciute le stesse capacità e funzioni attribuite agli uomini, tanto da ridurre drasticamente gli spazi di autonomia e di libera espressione<sup>3</sup>. Le false credenze costruite attorno alle differenti caratteristiche biologiche dei sessi hanno prodotto forti ripercussioni anche sulle pratiche educative che gli adulti – genitori, tutori e/o insegnanti – hanno adottato nei confronti dell'infanzia. Infatti, per secoli, bambine e bambini sono stati allevati secondo metodi volutamente differenziati e dicotomici. Soffermandoci sulle bambine, la riservatezza, il silenzio, la remissività erano ritenute “doti” imprescindibili per diventare delle mogli esemplari e delle madri prolifiche e accudenti<sup>4</sup>. Soprattutto nelle famiglie meno abbienti, appena le bambine acquisivano un minimo di autonomia erano impiegate nei lavori domestici e, nei casi di estrema povertà, prestate o

<sup>1</sup> Cfr. E. Doni, M. Fugenzi, *Il secolo delle donne. L'Italia del Novecento al femminile*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

<sup>2</sup> Cfr. M. Beard, *Donne e potere. Da troppo tempo le donne sono state messe a tacere*, Milano, Mondadori, 2018; S. Olivieri, *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 1995.

<sup>3</sup> Cfr. D. Brogi, *Lo spazio delle donne*, Torino, Einaudi, 2022.

<sup>4</sup> Cfr. C. Covato, *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2014.

addirittura vendute a famiglie più facoltose per farle lavorare come governanti nella casa dei padroni<sup>5</sup>. Gioco e svago erano ritenuti perdite di tempo e, in quei rari casi in cui venivano concessi, riguardavano le sfere della cura e della domesticità in modo che le giovani restassero fedeli alle norme di genere prestabilite.

Con il sopraggiungere della pubertà le ragazze entravano direttamente nella vita adulta. Ciò significava passare dalla potestà paterna a quella maritale, divenendo – senza voce in capitolo – mogli di uomini spesso sconosciuti e non desiderati a cui, dal giorno delle nozze, dovevano rivolgere la totale dedizione<sup>6</sup>.

A metà secolo, la nascita della Repubblica fece da spartiacque. Il 1° febbraio 1945, con il Decreto luogotenente n. 23 fu introdotto il suffragio universale che conferiva alle italiane, per la prima volta nella storia, il diritto di votare alle elezioni amministrative del 1946<sup>7</sup>.

Questa svolta giuridica attivò una consistente serie di cambiamenti. Fu questo il periodo in cui le donne cominciarono ad oltrepassare i confini della domesticità inserendosi in contesti lavorativi retribuiti che le resero, via via, sempre più indipendenti dai padri (prima) e dai mariti (poi), autonome nel compiere le proprie scelte e nella gestione delle risorse personali<sup>8</sup>. Difatti, il processo di democratizzazione mise in crisi le norme di genere che fino a quel momento avevano regolato i rapporti tra uomini e donne, permettendo a quest'ultime di conquistare nuovi spazi di parola, di azione e movimento<sup>9</sup>.

Lungo gli anni '60 si formarono inediti gruppi di contestazione che, presa consapevolezza della lunga oppressione patriarcale, si ribellarono al potere dominante reclamando politiche sociali capaci di offrire concrete opportunità di scelta e di realizzazione per tutte e per tutti<sup>10</sup>.

<sup>5</sup> Cfr. E. Becchi, *I bambini nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 2010; C. Covato, S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2001.

<sup>6</sup> Cfr. G. Seveso, *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, Milano, Unicopli, 2001.

<sup>7</sup> Fondazione Nilde Iotti (a cura di), *Le leggi delle donne che hanno cambiato l'Italia*, Roma, Ediesse, 2013.

<sup>8</sup> Cfr. A. Pescarolo, *Il lavoro delle donne nell'età contemporanea*, Roma, Viella, 2019.

<sup>9</sup> Cfr. S. Salvatici (a cura di), *Storia delle donne nell'età contemporanea*, Roma, Carocci, 2022.

<sup>10</sup> Cfr. F. Socrate, *Sessantotto. Due generazioni*, Roma-Bari, Laterza, 2018.

Fra questi movimenti, il neofemminismo dette alle donne la possibilità ri-pensarsi e ri-definirsi con le proprie parole, di emanciparsi sotto il profilo intellettuale, politico, lavorativo ed economico<sup>11</sup>. Uno slogan che puntualmente veniva gridato durante i cortei era “Io sono mia”, una affermazione attraverso cui le manifestanti intendevano riappropriarsi di sé e del proprio corpo, affrancandosi da tutte le oppressioni che ne impedivano il pieno riscatto. Nel luglio del 1970, sui muri della città di Roma, fu affisso il Manifesto di Rivolta Femminile stilato da Carla Lonzi, Carla Accardi ed Elvira Banotti. Il decalogo, fin dalle prime battute, si opponeva a qualsiasi tipo di tirannia che togliesse alle donne la libertà di autodeterminarsi e inaugurava una politica della soggettività femminile svincolata da ogni forma di complementarità con il genere maschile<sup>12</sup>. La vera liberazione, pertanto, non si riduceva ad un obiettivo politico esterno, ma consisteva in un processo di trasformazione interiore e relazionale. In questo orizzonte, la pratica dell’autocoscienza diveniva lo strumento privilegiato per riconoscere e nominare l’oppressione, sottraendosi al giudizio maschile e costruendo legami di sorellanza.

Sul fronte legislativo le lotte femministe innescarono un effetto domino che, nel giro di un decennio, mise a dura prova lo *status quo*: nel 1970 venne promulgata la Legge n. 898 che disciplinava i casi di scioglimento del matrimonio; nel 1975 uscì la Legge n. 151 sulla “Riforma del diritto di famiglia”, che riconosceva alla donna una condizione di completa parità e rafforzava la tutela giuridica dei figli anche illegittimi; nel 1977 il Parlamento approvò la Legge n. 903 sulla “Parità di trattamento di uomini e donne in materia di lavoro”; nel 1978 fu la volta della Legge n. 194 sulla tutela della maternità e sull’interruzione volontaria della gravidanza; fino al 1981, anno in cui con la Legge n. 442 entrò in vigore l’“Abrogazione della rilevanza penale della causa d’onore” che fece decadere il cosiddetto “matrimonio riparatore” ed eliminò i trattamenti di favore penale riservati a chi commetteva omicidio o provocava lesioni personali per causa d’onore<sup>13</sup>. Sebbene le lotte degli anni Sessanta-Settanta abbiano decisamente cambiato il corso degli eventi storici, è vero anche che il processo di emancipazione non sia mai giunto

<sup>11</sup> Cfr. R. Pace, *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*, Firenze, FUP, 2010.

<sup>12</sup> Cfr. A. Buttarelli (a cura di), *Carla Lonzi. Sputiamo su Hegel e altri scritti*, Milano, La Tartaruga, 2023.

<sup>13</sup> Cfr. Fondazione Nilde Iotti (a cura di), *Le leggi delle donne che hanno cambiato l’Italia*, cit.

al suo pieno compimento per un'ampia serie di ostacoli che ne hanno rallentato l'evoluzione. A cinquanta anni di distanza, infatti, "Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze", come previsto dall'Obiettivo 5 dell'Agenda 2030<sup>14</sup>, resta ancora un traguardo da perseguire. Questa, però, non è più una sfida che coinvolge metà della popolazione mondiale, ossia le donne, ma che chiama in causa tutti, donne e uomini congiuntamente.

## 2. *Avere il coraggio di trasgredire*

Entrando nel merito della seconda traiettoria, l'analisi si focalizza sulla singolare biografia di Maria Lisa Cinciari Rodano, parlamentare italiana che ha dedicato gran parte della sua attività istituzionale ai diritti delle donne e al consolidamento della "democrazia paritaria". Marisa Rodano nacque a Roma il 21 gennaio del 1921 in una famiglia benestante che ella stessa, nelle sue memorie, definisce "una famiglia nella quale non mancava nulla: raro privilegio in tempi in cui l'Italia era povera e arretrata e il fascismo comprimeva redditi e retribuzioni"<sup>15</sup>. Nel suo volume dal titolo *Diario minimo. Del mutare dei tempi. Volume primo. L'età dell'inconsapevolezza il tempo della speranza*, Rodano ricorda di essere stata una bambina circondata da attenzioni, accudita e sicuramente coccolata da tutti eccetto che dal padre il quale, forse ossessionato dall'idea che il cognome dei Cinciari potesse estinguersi, non aveva accettato di buon grado la nascita di una femmina. A tal proposito scrive:

Secondo la vulgata familiare, mio padre non aveva digerito che fosse nata una figlia femmina e, quindi, non aveva neppure voluto vedermi né, per parecchi anni, mi aveva presa in braccio. Non so quanto vi fosse di leggenda, doveva tuttavia esserci un fondamento di verità: mio padre, infatti, era ossessionato dall'assillo che si estinguesse il nome Cinciari, peraltro certamente non nobile, perché, tenuto conto della pronuncia civitavecchiese, derivava da Cenciari, cenciaioli, insomma, rigattieri<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> ONU, Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, (ultimo accesso: 27 febbraio 2026).

<sup>15</sup> M. Rodano, *Diario minimo. Del mutare dei tempi. Volume primo. L'età dell'inconsapevolezza il tempo della speranza 1921-1948*, Roma, MEMORI, 2008, p. 31.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

I rapporti con la figura paterna non furono mai abbastanza sereni. Marisa ricorda che, negli anni in cui frequentava il Liceo classico Ennio Quirino Visconti di Roma, le incomprensioni si fecero più nette e, alle insensibilità vissute durante l'infanzia, si aggiunsero le divergenze politiche che portarono, inevitabilmente, ad uno scontro aperto e travagliato.

Non ho ricordi infantili di rapporti affettuosi con mio padre, forse perché in casa lo si vedeva poco, impegnato come era negli affari, nei viaggi e negli impegni mondani. Neppure successivamente c'è stata confidenza né rammento di aver cercato consiglio da lui nei passaggi cruciali della mia vita. ... Negli anni di liceo, alle incomprensioni tra me e mio padre si sono aggiunte le divergenze politiche: non tollerava, lui, "sciarpa littorio", podestà di Civitavecchia, amico di gerarchi, che io potessi compiere una scelta antifascista. I rapporti hanno finito per essere improntati al negoziato diplomatico e allo scontro aperto. Giunta all'"età in cui le rughe non servono più ad accentuare l'espressione, ma divengono espressione di un'altra età e cioè la vecchiaia" ne provo qualche rimorso<sup>17</sup>.

Diverso fu, invece, il legame con la madre, vissuto come un sentimento di "amore appassionato e sconfinato" per tutto ciò che ella facesse: dal modo in cui curava la propria persona, alla capacità di tenere la casa con grande raffinatezza e con un gusto tipicamente francese<sup>18</sup>.

Provavo per la sua bellezza ed eleganza, per il suo "savoir fair" un'ammirazione profonda; da piccola attendevo con ansia quando si abbigliava per andare al teatro dell'opera o a qualche ricevimento per poterla vedere vestita da sera, un'immagine da fiaba in abito lungo, circondato da tulle o chiffon vaporoso dai colori tenui dalle mille sfumature, o fasciata in stretti laminati d'oro e d'argento o avvolta in velluti morbidi e sontuosi. ... La raffinatezza ed eleganza di mia madre erano proverbiali e il suo giudizio in materia – ciò che era bello o ciò che era di cattivo gusto, ciò che era chic o ciò che era volgare – era per me incontestabile. Provavo un'ammirazione illimitata per la sua capacità nella scelta dell'arredamento: che fosse in grado di distinguere se un cassettoni Luigi XVI era francese o di bottega fiamminga, mi appariva dovuto a un sesto senso misterioso. ... Nei periodi di conflittualità familiare ero sempre schierata dalla parte di mia madre. sottrarmi alla sua influenza, al suo modo di pensare, oppormi alle sue decisioni è stato estremamente difficile e penoso<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 33.

<sup>19</sup> *Ibidem*, pp. 33-34.

Fu proprio attraverso la difficile separazione dall'influenza materna che Marisa Rodano ricorda di aver costruito la sua piena autonomia. Una rottura che non nacque da una ribellione istintiva ma da una scelta ragionata e volontaria che descrive in questi termini:

Più che una ribellione contro la madre è stata una rivolta contro l'ordine simbolico, nel suo senso di ordine costituito, che mia madre, con le sue idee, il suo realismo che sconfinava nello scetticismo, la sua opposizione alle mie scelte politiche e a quelle sentimentali, impersonava. Dopo il mio innamoramento con Franco, seguì un lungo periodo di apprendistato alla libertà, che si esprimeva in gesti e comportamenti a dire il vero ridicoli: spezzare i rituali della vita familiare, arrivare deliberatamente in ritardo a cena divennero per me banchi di prova di quanto fossi capace di sottrarmi all'influenza materna. Eppure ci soffrivo, ero dilacerata: avvertivo che il mio rapporto con Franco per dispiegarsi doveva passare attraverso una rottura e, al tempo stesso, che non avrei potuto compierla se non interiormente libera<sup>20</sup>.

Le favorevoli condizioni economiche della famiglia Cinciari consentirono alla giovane Marisa di crescere in un contesto in cui ebbe la possibilità di praticare attività edificanti per il suo avvenire: dalla musica all'arte pittorica, alla frequentazione degli ambienti alto locati della Capitale, la sua adolescenza fu costellata di numerose opportunità che, se da una parte le dettero la possibilità di vivere nell'agiatezza, dall'altra le consentirono di scoprire e mettere a fuoco quei lati sfarzosi della realtà sociale di appartenenza che presto le risultarono inaccettabili.

Fondamentali per la sua maturità furono gli anni trascorsi al Liceo Visconti durante i quali iniziò ad elaborare una coscienza antifascista sostenuta sia dall'incontro di docenti "assai colti e capaci, alieni in ogni caso da qualsiasi propaganda di regime"<sup>21</sup>, sia dalla conoscenza di Franco Rodano, suo coetaneo e compagno di classe, con cui, oltre a condividere un profondo legame affettivo, instaurò una stretta alleanza intellettuale.

Anche il periodo dell'Università, avviato nell'autunno del '39, fu cruciale sotto il profilo formativo. Iscritta prima alla facoltà di Biologia e poi alla facoltà di Lettere, Rodano si avvicinò ai principi del comunismo che, in quel momento storico, reputò essere quelli che meglio di

<sup>20</sup> *Ibidem*, pp. 34-35.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 121.

altri le davano gli strumenti necessari per leggere e interpretare la realtà storica e sociale. A tal proposito scrive:

Sentivamo l'esigenza "di ricercare una politica vera; nel senso, in primo luogo, di laica e autonoma perché fondata su un'analisi scientifica della realtà sociale e della vita economica ... e nel senso di storicamente sufficiente", cioè, in quel momento, adeguata all'obiettivo di lottare contro il fascismo. E, in quella fase drammatica, veniva apparendo sempre più chiaramente come le indicazioni più serie e più concrete di lotta provenissero da quegli amici, che si dichiaravano di orientamento comunista o che erano, come Paolo Bufalini, in contatto con il Partito<sup>22</sup>.

Sotto ogni profilo, gli anni universitari furono "rivoluzionari". Marisa Rodano cominciò la sua militanza politica all'interno del Partito comunista cristiano assumendo, *ante litteram*, il ruolo di "staffetta", compito che la impegnava in "grandi giri in bicicletta per seminare eventuali pedinatori, ci incontravamo in luoghi deserti e poi comunicavamo i messaggi"<sup>23</sup>. Nonostante le avversità e i costanti pericoli, l'attività cospirativa proseguì fino al 23 maggio del 1943 giorno in cui Marisa e Franco Rodano furono arrestati e incarcerati insieme ad altri/e esponenti del gruppo dirigente. Contro ogni previsione, la detenzione si rivelò un evento catartico. Rodano scrive: "Il mio atteggiamento psicologico nei confronti dell'arresto e della detenzione era singolare: ero gioiosa e, non sembri un paradosso, la mia sensazione più forte era quella di essere finalmente libera"<sup>24</sup>. Questo sentimento nasceva, *in primis*, dalla definitiva rottura di quel "cordone" che continuava a tenerla legata alla famiglia d'origine, alle sue regole e consuetudini. Tale evento dissolse ogni sorta di deferenza rimasta nei confronti dei genitori dando luogo a una consapevolezza che la rendeva "non più figlia di famiglia"<sup>25</sup> ma persona autonoma e indipendente.

Il dado era tratto. Dopo anni logoranti di indecisione e di tormenti angosciosi, dopo essermi detta in tante occasioni di essere inguaribilmente debole e vigliacca, finalmente, in una volta sola, mi ero emancipata. Al vecchio mondo della mia adolescenza non appartenevo più: la storia mi aveva fatto compiere una scelta definitiva, non solo politica e ideale, ma anche esistenziale e, ora,

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 161.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 180.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 191.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

nulla si frapponeva più tra me e Franco: avremmo potuto passare anni in carcere o anche morire, ma ormai eravamo uniti definitivamente<sup>26</sup>.

### 3. *La passione per la politica e per l'impegno civile*

Con la fine della detenzione, avvenuta il 23 luglio del 1943, per Marisa Rodano prese avvio una intensa fase di attivismo, quello della Resistenza romana, che la rese protagonista, come lei stessa scrive, di una “resistenza senza armi (non avendo) mai preso un’arma in mano se non per trasportarla (e facendo) quello che centinaia e centinaia di donne hanno fatto in quei mesi”<sup>27</sup>. Fu proprio in tale periodo che mise a fuoco l’importanza della partecipazione femminile alla lotta per la liberazione dall’occupazione nazista e sviluppò un vivo interesse per le condizioni delle donne e la loro emancipazione. Nell’ottobre del 1944, nell’ambito del I Convegno dei quadri del Partito della Sinistra Cristiana (Psc), Marisa tenne la sua prima relazione “sulle masse femminili”, un discorso volto “a far comprendere alle donne come la politica non fosse solo cosa da maschi e soprattutto a convincere gli uomini di quanto fosse importante far avvicinare le donne all’impegno pubblico, per farne un sostegno della nascente democrazia”<sup>28</sup>.

Va precisato che a me ... non interessava la politica nel senso della professione o della carriera. Questa ipotesi non era ancora presente nel nostro immaginario: l’esigenza casomai era agire, fare qualcosa di utile. Ovviamente eravamo ben lontane dal supporre che il *personale* potesse essere politico e tantomeno che la politica si potesse porre al servizio del *personale*<sup>29</sup>.

Il 13 febbraio del 1944, dopo una decisione presa in “quattro e quattr’otto”, Marisa e Franco Rodano si unirono in matrimonio. Nonostante la piena convinzione nella scelta compiuta, Marisa ricorda di aver provato un sentimento di “angoscia” che non nasceva per i mancati festeggiamenti ma dalla consapevolezza che le nozze, per le donne della sua generazione, costituivano un passo definitivo su cui non si poteva tornare indietro: “il divorzio non esisteva e la convivenza fuori dal

<sup>26</sup> *Ibidem*, pp. 191-192.

<sup>27</sup> M. Rodano, *Memorie di una che c’era. Una storia dell’UDI*, Milano, il Saggiatore, 2010, p. 18.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

matrimonio era giudicata brutalmente concubinaggio”<sup>30</sup>. L’assenza di alternative costituiva, quindi, una forma di ingabbiamento, una via senza uscite su cui Rodano si era più volte interrogata e che in quel frangente la metteva in uno stato di agitazione e di tormento.

Il matrimonio significava suggellare, in modo per me irrevocabile, una scelta, assunta e consolidata, ma, in definitiva non ancora sanzionata. E nell’addio alla verginità e alla vita di giovinezza vi era un non so che di sacrificale<sup>31</sup>.

Tra la fine del 1944 e il 1952, i Rodano ebbero cinque figli. Divenire madre non impedì a Marisa di mantenere viva la sua passione per il lavoro e la politica. Conciliare gli impegni familiari con quelli lavorativi fu certamente un’impresa non facile ma praticabile grazie al supporto di altre donne a lei vicine e dello stesso Franco, un padre definito “straordinario” che, lavorando spesso in casa, ricopriva il ruolo genitoriale con grande cura e attenzione. Negli anni successivi alla Liberazione l’interesse politico di Marisa Rodano si fece sempre più vicino alle questioni femminili. Nell’autunno del 1944 entrò nel Comitato di creazione dell’Unione Donne Italiane (UDI)<sup>32</sup>, associazione che fin da subito si mobilitò per il riconoscimento del diritto di voto alle donne e per promuovere la piena emancipazione femminile in ogni ambito: economico, politico, sociale, culturale<sup>33</sup>. In particolare, nel giugno del 1946, l’UDI avanzò alle donne elette all’Assemblea costituente le proprie istanze in merito ai principi che avrebbero dovuto ispirare la Costituzione:

Parità giuridica con gli uomini in ogni campo; riconoscimento del diritto al lavoro e accesso a tutte le scuole, professioni, carriere; diritto a un’adeguata protezione che permetta alla donna di adempiere ai suoi compiti di madre; uguale valutazione, trattamento e compenso degli uomini per uguale lavoro, rendimento, grado e responsabilità<sup>34</sup>.

<sup>30</sup> M. Rodano, *Diario minimo. Del mutare dei tempi. Volume primo. L’età dell’inconsapevolezza il tempo della speranza 1921-1948*, cit., p. 219.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> L’UDI nacque ufficialmente durante il I Congresso nazionale tenutosi a Firenze tra il 20 e il 23 ottobre del 1945.

<sup>33</sup> Cfr. M. Rodano, *Memorie di una che c’era*, cit.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 53.

Per affermarsi come Paese democratico, l'Italia non poteva escludere le donne da un progetto così ambizioso. Molteplici erano i bisogni da soddisfare: dall'alfabetizzazione femminile ostacolata dal patriarcato, allo sviluppo di un welfare in grado di favorire l'ingresso delle donne nel mondo del lavoro con strutture e servizi a sostegno delle famiglie.

Parallelamente alle cariche ricoperte nell'UDI e nel Consiglio comunale di Roma (1946-1956), nel 1948 Marisa Rodano fu eletta deputata parlamentare del PCI e, durante la terza legislatura (1963-1968), fu nominata Vice-Presidente della Camera diventando la prima donna italiana ad assumere una posizione istituzionale di così alto livello e valore. Ripercorrendo i momenti legati alla prestigiosa e straordinaria designazione, Marisa non ha mai scordato di aver provato un forte senso di preoccupazione e di responsabilità e, infatti, scrive:

Quando ebbi la notizia rimasi perplessa. Era importante – me ne rendevo conto – che una donna, per la prima volta nella storia italiana, assumesse un incarico di tanto rilievo nel Parlamento: senza dubbio un significativo passo avanti sulla strada dell'emancipazione femminile, un riconoscimento non tanto per me quanto per l'UDI e le sue battaglie. Ma ero spaventata della responsabilità che sarebbe venuta a gravare sulle mie spalle: nei confronti dell'istituzione, del partito, delle donne<sup>35</sup>.

Gli anni di permanenza a Montecitorio si rivelarono densi e impegnativi sotto ogni profilo. Come lei stessa scrive: “Pubblico e privato si intrecciavano”<sup>36</sup> senza soluzione di continuità. In un Parlamento ancora a grande prevalenza maschile, Marisa Rodano fu interprete di una mediazione rigorosa, capace di tenere insieme conflitto sociale e responsabilità istituzionale.

I miei obblighi pubblici non erano diminuiti ed erano pesanti: sedute di Aula e di commissione della Camera dei deputati; in Consiglio comunale, oltre al lavoro abituale, facevo parte di una commissione speciale incaricata di compiere un'indagine e di avanzare proposte sull'irrisolto e sempre drammatico problema della casa: più che un problema, un vero rompicapo, anche soltanto per accogliere i dati attendibili. Al tempo stesso comportava immergersi in una realtà gridante dolore e disperazione<sup>37</sup>.

<sup>35</sup> M. Rodano, *Diario minimo. Del mutare dei tempi. Volume secondo. L'ora dell'azione la stagione del raccolto 1948-1968*, Roma, MEMORI, 2008, p. 276.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 131.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

Durante i suoi mandati politici, si fece portavoce dell'emancipazione femminile, della tutela del lavoro e dei diritti civili, mantenendo saldo il riferimento all'antifascismo e alla cultura democratica della Resistenza. La sua azione contribuì a ridefinire la cittadinanza delle donne come questione politica centrale e preparò il terreno alle riforme degli anni Settanta, mostrando come la trasformazione sociale passasse anche attraverso la trasformazione dei linguaggi e delle pratiche istituzionali. Particolarmente caldi furono gli anni che precedettero e seguirono il Sessantotto segnati, oltre che da singolari avvenimenti politici a livello internazionale, da scontri e proteste portate avanti da nuovi soggetti sociali. A tal proposito Rodano ricorda:

Una fase tumultuosa nella vita politica italiana: nuovi protagonisti politici e nuovi soggetti sociali – lo straordinario movimento femminista, ad esempio – scendevano in campo. Sarebbero seguiti anni di esaltanti battaglie, di significativi mutamenti e decisive conquiste, delle grandi campagne referendarie sul divorzio e sulla legge di depenalizzazione dell'aborto. Già alla fine del '69, però, le bombe di piazza Fontana a Milano avrebbero inaugurato il drammatico, luttuoso e sconvolgente periodo della strategia della tensione. ... sarebbe iniziata la lunga agonia della prima repubblica<sup>38</sup>.

Con le elezioni del 5 giugno 1968 Marisa Rodano passò dalla Camera dei Deputati al Senato della Repubblica. Il ruolo di senatrice, seppur prestigioso, non la entusiasmò particolarmente, sia perché lasciare Montecitorio dopo molti anni le procurava un profondo senso di tristezza, sia perché tale cambiamento rappresentava, nell'immaginario collettivo, una perdita di potere all'interno dell'arena politica. Nonostante ciò, l'impegno e la determinazione con cui Rodano continuò ad affrontare le questioni sociali non vennero meno, soprattutto, quando i problemi riguardavano le donne. Da Senatrice, infatti, proseguì a battersi per la partecipazione attiva delle donne alla vita pubblica, nei partiti e nelle istituzioni, per la parità salariale delle lavoratrici, per il miglioramento dei servizi per la prima infanzia, per la tutela della maternità.

Delle battaglie femministe si considerava “più che orgogliosa, contenta”: “Eravamo relegate al ruolo di moglie o di madre, siamo diven-

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 369.

tate cittadine di pieno diritto. Sono felice di aver combattuto per questo, la sento come una delle cose positive della mia vita”<sup>39</sup>.

#### 4. *Democrazia paritaria ed empowerment femminile*

In questo contributo, potendo ripercorrere soltanto un breve frammento della lunga carriera di Rodano, appare significativo rivolgere un’ultima riflessione attorno al concetto di *democrazia paritaria*, tema su cui Marisa si è interrogata criticamente negli ultimi anni della sua vita e che, dal 2009, è divenuto il perno centrale dell’associazione “Noi Rete Donne” ideata dalla stessa insieme a Daniela Carlà. Secondo quanto sottoscritto nel documento istitutivo, *Norme per l’equilibrio di genere nelle società*, la democrazia paritaria costituisce un vincolo inderogabile per la crescita sociale ed economica del nostro Paese poiché intreccia

l’obiettivo della partecipazione delle donne negli organi decisionali con quello della promozione della legalità: la parità di genere deve essere traino per nuove idee e prospettive che aiutino l’*empowerment* delle donne e il *gender mainstreaming* e che favoriscano una politica aziendale non discriminante in base al genere e più aperta alla conciliazione tra vita e lavoro<sup>40</sup>.

La democrazia paritaria, dunque, intende fare leva su un impianto politico-organizzativo che favorisca la maggior presenza delle donne all’interno delle imprese e a tutti i livelli, “coniugando ... in modo virtuoso le ragioni dell’equità con quelle dell’efficacia e dell’efficienza”<sup>41</sup>. Secondo Rodano la svolta democratica non può dirsi pienamente compiuta se permangono a livello strutturale disequilibri e discriminazioni che impediscono alle donne di far valere il proprio pensiero e la propria

<sup>39</sup> Il Fatto Quotidiano, *Addio a Marisa Rodano, l’ultima deputata della prima legislatura. Fu partigiana e femminista*, [https://puntodivista.librierialledonne.it/addio-a-marisa-rodano-lultima-deputata-della-prima-legislatura-fu-partigiana-e-femminista/?utm\\_source=copilot.com](https://puntodivista.librierialledonne.it/addio-a-marisa-rodano-lultima-deputata-della-prima-legislatura-fu-partigiana-e-femminista/?utm_source=copilot.com), (ultimo accesso: 28 febbraio 2026).

<sup>40</sup> Noi Rete Donne, *Norme per l’equilibrio di genere nelle società*, 2020, p. 1, [https://www.noidonne.org/files/documenti/NORME\\_PER\\_LEQUILIBRIO\\_DI\\_GENERE\\_NELLE\\_SOCIETA.pdf](https://www.noidonne.org/files/documenti/NORME_PER_LEQUILIBRIO_DI_GENERE_NELLE_SOCIETA.pdf), (ultimo accesso: 28 febbraio 2026).

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 2.

voce nei luoghi apicali dove, come affermano gli studi di settore, il genere femminile può davvero *fare la differenza*<sup>42</sup>.

Certamente, si tratta di una sfida complessa, che per compiersi ha bisogno di coniugare le istanze politiche con misure e azioni concrete, da portare avanti sia a breve, che a medio e lungo termine. Tra queste, dal punto di vista pedagogico, si sottolinea la necessità di potenziare, fin dalla prima infanzia, l'educazione al genere e all'*empowerment* in modo che la *democrazia paritaria* possa essere appresa da ogni soggetto lungo l'intero corso della vita, sviluppando un pensiero critico-riflessivo capace di riconoscere le differenze come risorse per lo sviluppo di un nuovo umanesimo e di una società coesa, inclusiva e democratica.

#### Bibliografia

Beard M., *Donne e potere. Da troppo tempo le donne sono state messe a tacere*, Milano, Mondadori, 2018

Becchi E., *I bambini nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 2010

Brogi D., *Lo spazio delle donne*, Torino, Einaudi, 2022

Buttarelli A. (a cura di), *Carla Lonzi. Sputiamo su Hegel e altri scritti*, Milano, La Tartaruga, 2023

Covato C., *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2014

Covato C., Ulivieri S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2001

Dello Preite F., *Maria Lisa Cinciari Rodano. Una donna per le donne*, in C. Duraccio (a cura di), *Querellas de las mujeres: pasado y presente*, Madrid, Editorial DYKINSON, 2023

Doni E., Fugenzi M., *Il secolo delle donne. L'Italia del Novecento al femminile*, Roma-Bari, Laterza, 2001

Fondazione Nilde Iotti (a cura di), *Le leggi delle donne che hanno cambiato l'Italia*, Roma, Ediesse, 2013

Iori V. (a cura di), *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*, Milano, FrancoAngeli, 2014

Masone L., *Tutta la potenza di Marisa. L'attualità dell'approccio politico di Marisa Rodano in un discorso ante litteram*, in "Dialettica&Filosofia", XVIII, 2024

ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, (ultimo accesso: 27 febbraio 2026)

Pace R., *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*, Firenze, FUP, 2010

Pescarolo A., *Il lavoro delle donne nell'età contemporanea*, Roma, Viella, 2019

<sup>42</sup> Cfr. V. Iori (a cura di), *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

127 – *Maria Lisa Cinciari Rodano e il suo impegno politico  
per la democrazia paritaria*

Rodano M., *Aspettiamo qualcosa di nuovo*, <https://www.eletteedeletti.it/rappresentazioni/aspettiamo-qualcosa-di-nuovo/>, (ultimo accesso: 27 febbraio 2026)

Rodano M., *Diario minimo. Del mutare dei tempi. Volume primo. L'età dell'inconsapevolezza il tempo della speranza 1921-1948*, Roma, MEMORI, 2008

Rodano M., *Diario minimo. Del mutare dei tempi. Volume secondo. L'ora dell'azione la stagione del raccolto 1948-1968*, Roma, MEMORI, 2008

Rodano M., *Memorie di una che c'era. Una storia dell'UDI*, Milano, il Saggiatore, 2010

Salvatici S. (a cura di), *Storia delle donne nell'età contemporanea*, Roma, Carocci, 2022

Seveso G., *Come ombre leggere. Gestì, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, Milano, Unicopli, 2001

Socrate F., *Sessantotto. Due generazioni*, Roma-Bari, Laterza, 2018

Ulivieri S., *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 1995

**Sezione**  
**“Condizioni e problemi scolastici”**

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp. 131-144

## **“Un mediocre esame di riparazione”: quale modello di istruzione per la Somalia nell’AFIS?**

Domenico Francesco Antonio Elia

*Il contributo intende approfondire uno degli aspetti meno noti della complessa stagione storica succedutasi nel secondo dopoguerra nelle ex colonie italiane: il ruolo avuto dall’UNESCO nella gestione dell’ordinamento scolastico somalo nella fase dell’Amministrazione Fiduciaria (1950-1960). Le politiche relative all’istruzione dei Somali avviate in quegli anni rifletterono le ambiguità della stagione post-coloniale italiana, caratterizzata dai reflussi dell’imperialismo fascista.*

*This article aims to explore one of the lesser-known aspects of the complex period following World War II in the ex-Italian colonies: the role played by the UNESCO in managing the somali school system during the Trust Territory period (1950-1960). The policies relating to the education of Somalis initiated in those years reflected the ambiguities of the italian post-colonial period, characterized by the repercussions of fascist imperialism.*

*Parole chiave: Italia, Somalia, colonialismo, UNESCO, Amministrazione fiduciaria*

*Keywords: Italy, Somalia, colonialism, UNESCO, Trust Territory*

### **1. Introduzione: l’istruzione in Somalia dal fascismo alla Repubblica**

Negli studi sulle relazioni fra l’Italia e quelli che un tempo erano i suoi possedimenti coloniali in Africa, inquadrati all’interno di una cornice geo-politica ancora in gran parte da delineare<sup>1</sup>, l’esperienza dell’Amministrazione Fiduciaria Italiana della Somalia (d’ora in avanti AFIS)<sup>2</sup>, stabilita dalla risoluzione ONU n. 289 del 1949<sup>3</sup>, presentò caratteri ambigui, parzialmente in linea con le esperienze coloniali

<sup>1</sup> Cfr. E. Calandri, *Italia e Terzo Mondo. Un rapporto irrisolto, un campo di studi in costruzione*, in “Rivista italiana di storia internazionale”, 1, 2018, pp. 299-328.

<sup>2</sup> Cfr. LV. Ferraris (a cura di), *Manuale della politica estera italiana, 1947-1993*, Bari, Laterza, 1998<sup>2</sup>, pp. 75-81.

<sup>3</sup> Cfr. V. Deplano, A. Pes, *Storia del colonialismo italiano. Politica, cultura e memoria dall’età liberale ai nostri giorni*, Roma, Carocci, 2024, pp. 135-180.

**Data ricezione dell’articolo completo: 01 marzo 2026**

**Data ricezione esiti del primo referaggio: 12 maggio 2025**

**Data di accettazione definitiva dell’articolo: 30 marzo 2026**

pregresse fasciste e liberali<sup>4</sup>, che si rifletterono, a loro volta, nel comparto dell'educazione e della formazione dei somali. Allo scopo di comprendere l'importanza di focalizzare l'intervento sull'istruzione scolastica in Somalia negli anni dell'AFIS è necessario premettere il significato che essa aveva assunto per i colonizzatori italiani nella prima metà del Novecento. L'istituzione di un sistema scolastico, infatti, non rappresentò “tanto un'espressione della magnanimità dei colonizzatori, ma piuttosto uno strumento di indottrinamento e di acculturazione/evangelizzazione a vantaggio dei nuovi dominatori, religiosi inclusi”<sup>5</sup>. Il doppio binario d'istruzione per metropolitani e indigeni prevedeva percorsi formativi differenziati e, conseguentemente, indirizzava verso occupazioni diverse, che precludevano ai sudditi l'accesso agli impieghi maggiormente retribuiti riservati ai colonizzatori<sup>6</sup>. Il timore che gli indigeni potessero, mediante la frequenza di percorsi formativi più qualificati, ambire a incarichi apicali e incrinare così la dicotomia oppressore/oppresso<sup>7</sup>, costituì la base programmatica sulla quale costruire una politica scolastica che limitava l'accesso dei sudditi alle scuole primarie ovvero professionali.

Negli anni dell'AFIS l'istruzione nel territorio somalo, pur contribuendo a far crollare il muro della segregazione razziale imposto dal fascismo<sup>8</sup>, e incrementando il numero degli studenti<sup>9</sup>, continuò a

<sup>4</sup> È interessante osservare come negli Atti Parlamentari relativi all'AFIS non si riscontrino “nessuna menzione degli orrori e delle violenze perpetrati dagli italiani durante e dopo la conquista coloniale e nel periodo dell'amministrazione fiduciaria” (B. Faedda, *Emozioni e paure. Come la politica utilizza l'Altro*, in P. Morris et alii (a cura di), *Politica ed emozioni nella storia d'Italia dal 1848 ad oggi*, Roma, Viella, 2012, p. 276).

<sup>5</sup> F. Ruggiero, *La “nostra” Africa. Rappresentazioni sociali e immaginario collettivo in Italia dal colonialismo a oggi*, Roma, Tab edizioni, 2024, p. 100.

<sup>6</sup> A.M. Morone, *Politica e istruzione nella Somalia sotto tutela italiana*, in S. Palma et alii (a cura di), *Colonia e postcolonia come spazi diasporici: attraversamenti di memorie, identità e confini nel Corno d'Africa*, Roma, Carocci, 2011, p. 87.

<sup>7</sup> Cfr. I. Taddia, *Autobiografie africane. Il colonialismo nelle memorie orali*, Milano, FrancoAngeli, 1996.

<sup>8</sup> “Molti di noi si resero conto, purtroppo, quanto fosse stato dannoso l'aver trascurato in passato l'istruzione di massa e la preparazione di elementi scelti da destinare alla formazione dei quadri di una futura classe dirigente”. F. Ziccardi, *Lo sforzo italiano in Somalia*, in “Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente”, 2, 1960, p. 67.

<sup>9</sup> “Durante il decennio fiduciario furono messi in contatto con l'educazione occidentale tra i 240.000 e i 350.000 somali nelle zone urbane e 150.000 in quelle rurali

seguire il doppio binario delle scuole italiane e di quelle indigene, con le prime che “rappresentarono un privilegio per i figli di una piccola élite, mentre la massa degli aspiranti cittadini era destinata alle scuole somale”<sup>10</sup>. Lo sviluppo dell’istruzione nell’AFIS fu agevolato dal supporto dell’UNESCO: la giovane Repubblica italiana, infatti, riteneva imprescindibile sollecitare il supporto di questa organizzazione internazionale facendo ricorso non solo alle ragioni giuridiche formali<sup>11</sup>, ma anche a quelle di natura politica. L’Italia, infatti, aveva voluto fortemente, fin dal dopoguerra, che la sua domanda di ammissione all’UNESCO fosse accolta, nella convinzione che “la politica di cooperazione internazionale si (adattasse) bene a un paese che non era più in grado di esprimere una politica estera forte”<sup>12</sup>.

## 2. Il ruolo dell’UNESCO nell’AFIS

Nella documentazione depositata presso il fondo del Ministero dell’Africa Italiana, versato all’Archivio Centrale di Stato, è conservato un fascicolo intitolato *Diffusione e Insegnamento principi ONU*. All’interno di questa cartella costituisce una fonte storica di grande interesse la risoluzione dell’ottava sessione del Consiglio Economico e Sociale (ECOSOC), svoltasi il 24 luglio del 1950, nella quale si chiedeva all’UNESCO – allo scopo di garantire una maggiore conoscenza delle “politiche, dei problemi e delle attività delle Nazioni Unite”<sup>13</sup> – di

su una popolazione stimata rispettivamente in 450.000 e 800.000 persone” (A.M. Morone, *Politica e istruzione nella Somalia sotto tutela italiana*, cit., p. 90).

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 87.

<sup>11</sup> “All’Unesco, in particolare alle varie conferenze organizzate a partire dagli Anni Cinquanta, si deve il riconoscimento, nell’agenda delle organizzazioni internazionali e delle politiche nazionali, della centralità dell’insegnamento primario, considerato, già dall’epoca della decolonizzazione, come un investimento economico e non una spesa sociale” (F. Greco, *Le organizzazioni internazionali e le politiche dell’educazione. Il sistema delle Nazioni Unite*, Cosenza, Luigi Pellegrini Editore, 2010, p. 84).

<sup>12</sup> L. Medici, *Aspetti e momenti della partecipazione italiana all’UNESCO*, in F. Romero, A. Varsori (a cura di), *Nazione, interdipendenza, integrazione. Le relazioni internazionali dell’Italia (1917-1989)*, vol. II, Roma, Carocci, 2006, p. 85. La domanda di ammissione dell’Italia era stata presentata nel 1946 e fu accolta il 7 novembre 1947.

<sup>13</sup> *United Nations Trusteeship Council*, 16 august 1950, in Archivio Centrale di Stato (d’ora in avanti ACS), Ministero dell’Africa Italiana (MAI), Direzione Generale Affari Civili (DGAACC), Ispettorato Scuole (IS), b. 152 “Relazione situazione

soddisfare una serie di condizioni per favorire, tra gli altri aspetti, “l’insegnamento della Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo nelle scuole e nei programmi di educazione per adulti e attraverso la stampa, la radio e i servizi cinematografici”<sup>14</sup>. Il documento si concludeva con un appello al Consiglio di Amministrazione Fiduciaria delle Nazioni Unite affinché prendesse in considerazione la risoluzione dell’ECOSOC con l’obiettivo di renderne possibile l’attuazione all’interno dei territori sotto amministrazione fiduciaria, come lo era la stessa Somalia. La dichiarazione, prodotta in lingua inglese, fu presentata dall’Ufficio dell’Osservatore Italiano presso l’ONU al Ministero degli Affari Esteri circa una settimana più tardi, insistendo sulla necessità di consentire agli educatori – anche mediante la concessione di borse di studio sia presso la sede dell’ONU e delle sue agenzie specializzate, sia presso istituzioni qualificate – “di svolgere attività a favore della diffusione degli ideali perseguiti dall’Organizzazione delle Nazioni Unite e dalla ‘dichiarazione universale dei diritti umani’”<sup>15</sup>. Solo in un secondo momento, circa due mesi più tardi rispetto alla deliberazione dell’ECOSOC, il Ministero degli Esteri provvide a informare il Ministero dell’Africa Italiana e l’AFIS di Mogadiscio della risoluzione adottata dall’ECOSOC in data 24 luglio 1950<sup>16</sup>. Il capo gabinetto del Ministero dell’Africa Italiana, interpellato a tale proposito, osservò che le deliberazioni assunte in quella circostanza trovavano riscontro nell’art. 4 n. 3 lett. C della Convenzione Fiduciaria per la Somalia<sup>17</sup> e che sarebbe stato opportuno inserirle “nei

attività scuole delle province dell’Eritrea e Somalia, Fascicoli personale Somalia, materiale a stampa”, f. 1. Traduzione a cura dell’Autore.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> *Consiglio di tutela – Diffusione ed insegnamento principi N.U. nei territori non autonomi*, New York 23 agosto 1950, in ACS, MAI, DGAACC, IS, b. 152, f. 1.

<sup>16</sup> *Consiglio per l’Amministrazione Fiduciaria – Diffusione ed insegnamento dei principi delle N.U. nei territori non autonomi*, Roma, 27 settembre 1950, in ACS, MAI, DGAACC, IS, b. 152, f. 1.

<sup>17</sup> “In particolare, l’Autorità Amministratrice prenderà tutte le misure necessarie per ... assicurare che nelle scuole e negli altri istituti di istruzione venga impartito l’insegnamento sulle attività delle Nazioni Unite e dei loro organi, sugli obiettivi fondamentali del Regime di Amministrazione Fiduciaria Internazionale e sulla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani” (s.a., *Testo della convenzione fiduciaria per il territorio della Somalia sotto amministrazione italiana*, s.l., s.n., 1950, pp. 7-8).

135 - “Un mediocre esame di riparazione”:  
quale modello di istruzione per la Somalia nell’AFIS?

programmi ufficiali di insegnamento delle scuole pubbliche”<sup>18</sup> della ex-colonia italiana. L’AFIS, dunque, tenne conto delle raccomandazioni elaborate dall’ECOSOC nel corso dell’anno scolastico 1950/1951, prevedendo una serie di istruzioni diversificate in base a ciascuno specifico anno di frequenza del grado elementare di istruzione somala: così, ad esempio, nella classe quinta sarebbero state spiegate agli alunni le cause che avevano portato alla nascita dell’ONU, che avrebbero dovuto tenere nella più alta considerazione perché simbolo della “fratellanza tra gli uomini”<sup>19</sup>. Nella classe successiva, invece, sarebbero state impartite “nozioni sull’azione mediatrice dell’ONU nelle relazioni politiche sociali, economiche e culturali tra i popoli e ... letti ed illustrati i principali diritti dell’uomo secondo la ‘Dichiarazione universale dei diritti umani’”<sup>20</sup>. Maggiormente articolati i riferimenti previsti per le scuole medie: responsabili dell’approfondimento delle tematiche relative all’ONU sarebbero stati gli insegnanti di Storia e Geografia che avrebbero dovuto ricostruire, anche in chiave diacronica, le origini e gli sviluppi degli organismi sovranazionali, a partire dalla nascita della Società delle Nazioni nel primo dopoguerra. Infine, si prevedeva di attivare un corso di Diritto Internazionale presso la Scuola Politica-Amministrativa di Mogadiscio nel quale i medesimi concetti presentati nei gradi scolastici inferiori sarebbero stati maggiormente approfonditi.

Nel 1950, tuttavia, i programmi definitivi per le scuole somale erano ancora in fase di elaborazione e l’AFIS si riservava di tenere informati i ministeri degli esteri e dell’Africa italiana per aggiornarli in merito “ai risultati pratici dell’insegnamento intrapreso e della sistemazione che sarà data alla materia stessa nella futura formulazione definitiva dei programmi scolastici”<sup>21</sup>.

### 3. *L’impegno dell’UNESCO in Somalia: le polemiche sul Seminario internazionale del 1953*

<sup>18</sup> *Consiglio per l’Amministrazione Fiduciaria – Diffusione ed insegnamento dei principi delle N.U. nei territori non autonomi*, Roma 6 ottobre 1950, in ACS, MAI, DGAACC, IS, b. 152, f. 1.

<sup>19</sup> *Insegnamento principi O.N.U.*, Mogadiscio 9 dicembre 1950, in ACS, MAI, DGAACC, IS, b. 152, f. 1, p. 1.

<sup>20</sup> *Ibidem.*

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 2.

L'UNESCO continuò a supportare i progetti educativi promossi dall'AFIS negli anni successivi: nell'ottobre del 1953, in collaborazione con la World Federation of United Nations Associations (WFUNA), organizzò il Seminario internazionale sul tema "L'insegnamento sulle Nazioni Unite in Africa". Lo scopo del seminario, che mirava a "riunire gli educatori dell'Africa orientale"<sup>22</sup>, era duplice: da un lato intendeva

illustrare loro l'attività delle Nazioni Unite e degli Istituti specializzati per la difesa della pace, lo sviluppo delle condizioni economiche e sociali, la garanzia dei diritti umani, e dall'altro ... discutere con loro i metodi più adatti per l'insegnamento della comprensione, della collaborazione e dell'argomentazione internazionale<sup>23</sup>.

All'interno di questo seminario la Somalia rivestiva un carattere di eccezionalità, perché si trattava dell'unico territorio in cui l'istruzione fosse stata regolata in base a un piano generale concordato con l'UNESCO. Nel corso del Seminario le discussioni si concentrarono su una questione rilevante, che si ricollegava con la documentazione archivistica analizzata precedentemente, inerente a quale metodo adottare per l'insegnamento sulle Nazioni Unite. Si trattava, in altri termini, di decidere se privilegiare una soluzione sistematica – basata sull'introduzione di una nuova disciplina scolastica inerente ai principi delle Nazioni Unite – ovvero una asistemica, che privilegiasse, al contrario, un approccio indiretto, inserendo accenni a tale argomento all'interno dei programmi delle discipline scolastiche già esistenti. All'unanimità i Delegati si espressero affinché, in tutti i gradi d'istruzione presenti nel territorio somalo – primario, secondario e in quello superiore, all'epoca rappresentato dalla Scuola di Preparazione Politico Amministrativa – fossero adottati i due metodi in maniera congiunta

nel senso che tutti gli insegnamenti scolastici siano ispirati ai principi ed agli scopi della collaborazione internazionale (impedendo le posizioni nazionalistiche e classiste) e che un insegnamento speciale (almeno nelle scuole secondarie e superiori) completi la formazione della coscienza internazionale individuale per mezzo di cognizioni sistematiche aggiornate e controllate sull'attività delle Nazioni Unite e

<sup>22</sup> G.A. Costanzo, *La collaborazione internazionale e l'Africa Orientale*, in "Africa. Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente", 11, 1953, p. 307.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

137 - “Un mediocre esame di riparazione”:  
quale modello di istruzione per la Somalia nell’AFIS?

degli Istituti Specializzati<sup>24</sup>.

Al termine del convegno, tuttavia, furono sollevate accese polemiche, che accusarono le proposte di un insegnamento basato sui principi delle Nazioni Unite di condurre verso pericolose derive affini all’internazionale marxista<sup>25</sup>. Quirino Maffi, vicepresidente dell’Associazione Internazionale della Stampa per lo Studio dei Problemi d’Oltremare (AIPEPO), l’autore dell’articolo che riassumeva queste critiche, concludeva il suo scritto enunciando quello che, a suo parere, risultava essere l’errore fondamentale nell’impostazione della questione educativa nel continente africano:

ritenere che la nostra cultura occidentale, magari con opportuni adattamenti, possa fiorire in Africa secondo le linee che le sono proprie; il che non sarà mai, perché la cultura africana – da noi portata a riconoscersi, ad aver coscienza di sé – si muove secondo altre linee, attinge a ben altre radici. Noi dobbiamo aiutare la formazione degli strumenti del risveglio culturale africano – i maestri – ma lasciarli liberi di interpretare le esigenze profonde del loro popolo<sup>26</sup>.

A questo articolo replicò il giurista Giuseppe Aurelio Costanzo nel numero successivo della rivista, argomentando come l’insegnamento dei principi delle Nazioni Unite non fosse contrario allo sviluppo di un sentimento nazionale. Al contrario

gli sforzi educativi ... (nelle scuole dei territori ancora non autonomi) devono essere diretti prima a sviluppare una coscienza nazionale e poi gradualmente a preparare i futuri *leaders* e le popolazioni a prendere il proprio posto nella comunità delle nazioni quando conseguano l’indipendenza<sup>27</sup>.

Costanzo citava a supporto della sua tesi un articolo di Egidio Mele, provveditore scolastico impegnato nei territori coloniali e successiva-

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 308.

<sup>25</sup> Q. Maffi, *Lo spirito dell’Occidente e l’Africa. A proposito dell’insegnamento delle Nazioni Unite in Somalia e del Seminario Internazionale di Mogadiscio*, in “Africa. Rivista trimestrale di studi e documentazione dell’Istituto italiano per l’Africa e l’Oriente”, 1, 1954, p. 4.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> G.A. Costanzo, *L’insegnamento sulle Nazioni Unite in Africa Orientale*, in “Africa. Rivista trimestrale di studi e documentazione dell’Istituto italiano per l’Africa e l’Oriente”, 3-4, 1954, p. 77.

mente presso l'AFIS<sup>28</sup>, il quale confutava l'ipotesi di istanze educative scolastiche europeizzanti nei territori coloniali italiani<sup>29</sup> e invitava i suoi critici a tenere conto dei “Programmi di insegnamento per le scuole elementari di tipo somalo”<sup>30</sup>, nei quali si affermava che “la scuola somala mira alla formazione del cittadino somalo, non a creare una bella o brutta copia (più facilmente brutta che bella) del cittadino europeo” e de “Il Piano Quinquennale per lo sviluppo dell'istruzione pubblica in Somalia dal 1952-53 al 1956-57 (3° progetto)”<sup>31</sup>, quest'ultimo concordato con l'UNESCO<sup>32</sup>.

Se è ragionevole avere riserve sull'interpretazione di Mele, considerate le politiche scolastiche ispirate al *borrowing*<sup>33</sup>, ossia all'esportazione delle prassi metropolitane dall'Italia nei suoi possedimenti coloniali praticata nella prima metà del Novecento, appaiono maggiormente legittimi, apparentemente, i riferimenti riportati da Costanzo nei confronti dei programmi scolastici applicati negli istituti somali del grado primario che i suoi avversari non seppero utilizzare per ribattere.

La chiosa finale di Maffi, infatti, mentre rifuggiva da qualsiasi contraddittorio nei confronti della politica scolastica dell'AFIS, esprimeva i propri timori in merito al Seminario Internazionale, sotto accusa di aver confuso “i due elementi, l'ideologico e lo strumentale, per cui il primo (finisce) per entrare nella Scuola, non invitato e forse non desiderato ospite, attraverso il secondo”<sup>34</sup>. In realtà, alla base di questi screzi, vi era l'eco lunga rappresentata dalla questione coloniale: se Casadio, infatti, in un articolo successivo pubblicato nel 1960 – anno

<sup>28</sup> Cfr. C. Auria, *I provveditori agli studi dal fascismo alla democrazia*, 2 voll., vol. 2, Roma, Fondazione Ugo Spirito, 2006, pp. 156-157.

<sup>29</sup> “La nostra opera non deve tendere ad europeizzare dei somali, che finirebbero con il divenire degli spostati, ma a formare persone equilibrate ed intelligenti, capaci di assimilare e di fare assimilare alle genti somale le nostre istituzioni civili” (E. Mele, *La Scuola in Somalia*, in “Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente”, 6, 1953, p. 180).

<sup>30</sup> Cfr. Decreto Amministratore della Somalia, n. 156, rep. 4 dic. 1951.

<sup>31</sup> G.A. Costanzo, *L'insegnamento sulle Nazioni Unite in Africa Orientale*, cit., p. 78.

<sup>32</sup> G.A. Costanzo, *L'EDUCAZIONE: chiave dello sviluppo della Somalia*, in “Africa. Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente”, 3, 1960, p. 141.

<sup>33</sup> M. Zedda, *Pedagogia postcoloniale e comparazione educativa*, in “Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche”, 2, 2023, p. 3.

<sup>34</sup> Nota di Q.M., in G.A. Costanzo, *L'insegnamento sulle Nazioni Unite in Africa Orientale*, cit., p. 78.

139 - “Un mediocre esame di riparazione”:  
quale modello di istruzione per la Somalia nell’AFIS?

nel quale la Somalia raggiunse l’indipendenza – non aveva remore nello scrivere che “purtroppo lo stato generale dell’istruzione ... all’inizio dell’amministrazione fiduciaria era pessimo”<sup>35</sup>, Maffi, al contrario, lamentava come fosse diffuso un approccio troppo leggero nei confronti della questione coloniale<sup>36</sup>, quasi riecheggiando la posizione tenuta, tra gli altri, dal diplomatico e ambasciatore Giuliano Cora durante la conferenza organizzata il 1° settembre 1945 dallo Studio Fiorentino di Politica Estera nel capoluogo toscano<sup>37</sup>. L’azione educativa italiana, del resto, doveva fronteggiare una situazione difficile: secondo le stime raccolte dall’UNESCO, infatti, nel 1950 risultava analfabeta il 95-99% della popolazione adulta, pari a circa 730.000-760.000 individui<sup>38</sup>. Le polemiche trascinate in quei mesi tra Costanzo e Maffi sulle colonne del periodico “Africa”, tuttavia, non devono impedire una valutazione obiettiva del sistema scolastico somalo impiantato dall’AFIS, che si rivelò del tutto insufficiente a “inglobare la cultura somala (mostrandosi incapace) di adattarsi al contesto sociale del paese ... e infatti le scuole di tipo somalo assomigliavano molto a quelle italiane”<sup>39</sup>.

#### 4. Le missioni dell’UNESCO in Somalia negli anni Cinquanta

A partire dal 1956 l’UNESCO inviò in Somalia “esperti e materiale per contribuire al miglioramento delle condizioni di vita della popolazione nomade attraverso la creazione di centri e la formazione di quadri locali”<sup>40</sup>. L’identità di uno di questi esperti potrebbe essere attribuita al viennese Ludwig G.A. Zöher, che soggiornò in Somalia fra il 1956 e il 1958 e scrisse un volume *Somalilaender* (Le terre dei

<sup>35</sup> G.A. Costanzo, *L’EDUCAZIONE*, cit., p. 142.

<sup>36</sup> *Nota di Q.M.*, in G.A. Costanzo, *L’insegnamento sulle Nazioni Unite in Africa Orientale*, cit., p. 78.

<sup>37</sup> “La Somalia italiana ... è stata, in complesso, bene amministrata politicamente e, fino alla guerra etiopica, le popolazioni somale, per quanto infide, erano pacifiche e soddisfatte del nostro dominio” (G. Cora, *Il problema coloniale italiano*, in “Rivista di Studi Politici Internazionali”, 1-4, 1945, p. 8).

<sup>38</sup> UNESCO, *World Illiteracy at Mid-Century. A statistical study*, Paris, Buchdruckerei Winterthur AG, 1957, p. 40.

<sup>39</sup> A.M. Morone, *Politica e istruzione nella Somalia sotto tutela italiana*, cit., p. 84.

<sup>40</sup> F.A. Casadio, *Organizzazione dell’OMS e dell’Unesco e la loro attività in Africa*, in “Africa. Rivista trimestrale di studi e documentazione dell’Istituto italiano per l’Africa e l’Oriente”, 4, 1958, p. 198.

Somali), nel quale, secondo la stampa italiana, affrontò con uno sguardo “descrittivo ed obiettivo”<sup>41</sup> gli sviluppi in materia di istruzione attribuibili agli sforzi dell’AFIS. Due missioni educative furono compiute per conto dell’UNESCO dallo svizzero Henri Grandjean, responsabile del piano quinquennale per lo sviluppo dell’istruzione pubblica in quel territorio. La prima missione, svoltasi nell’arco di tre mesi nel 1953, condusse all’elaborazione della terza bozza del suddetto piano, che fu adottata dal Direttore generale, dal Consiglio esecutivo dell’UNESCO e dal Consiglio di amministrazione fiduciaria delle Nazioni Unite. Nel 1956, infine, su richiesta delle autorità italiane, si svolse una seconda missione (di durata bimestrale) nella quale furono analizzati i risultati fino a quel momento ottenuti nello sviluppo dell’istruzione in Somalia e si provvide a elaborare un piano che giungesse fino all’anno dell’indipendenza dell’ex colonia<sup>42</sup>. Questo documento, inoltre, prevedeva per il grado primario due tipologie di scuole differenti, una somala e l’altra italiana: nelle scuole afferenti alla prima specie sarebbero state insegnate sia la lingua nazionale – solo nella forma orale – che quella araba. Nelle scuole primarie di tipo italiano, invece, l’arabo non sarebbe stato insegnato, e in quelle medie o secondarie professionali, restava come seconda lingua<sup>43</sup>. Al di là degli effetti benefici apportati dal piano quinquennale che normalizzava l’istruzione scolastica in Somalia per gradi, in modo che ciascun alunno potesse accedere a quello successivo solamente dopo aver acquisite le nozioni proprie di quello inferiore<sup>44</sup>, Grandjean osservava che tra il 1953 e il 1956 mentre il numero delle scuole andava crescendo, non altrettanto poteva dirsi di quello degli alunni. Questo fenomeno era da attribuirsi al “mancato utilizzo della lingua madre che provocava controlli scolastici, scoraggiamento e abbandono prematuro della scuola”<sup>45</sup>. La relazione approntata al termine del primo anno dell’AFIS, dunque, che segnalava notevoli progressi nel campo dell’istruzione,

<sup>41</sup> G.Z., *Le terre dei Somali*, in “Africa. Rivista trimestrale di studi e documentazione dell’Istituto italiano per l’Africa e l’Oriente”, 2, 1959, p. 68.

<sup>42</sup> H. Grandjean, *Deux missions éducatives en Somalie italienne*, in “International Review of Education”, 4, 1958, p. 411.

<sup>43</sup> Cfr. E. Nottolini, *PROBLEMI DELL’EDUCAZIONE NEL TERRITORIO AGLI ESORDI DELL’AFIS: Il Piano quinquennale per lo sviluppo dell’istruzione in Somalia 1951-52/1955-56*, in “Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell’Istituto italiano per l’Africa e l’Oriente”, 4, 1989, pp. 642-643.

<sup>44</sup> H. Grandjean, *Deux missions éducatives en Somalie italienne*, cit., p. 413.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 421. Traduzione a cura dell’Autore.

141 - "Un mediocre esame di riparazione":  
quale modello di istruzione per la Somalia nell'AFIS?

rilevando un numero di studenti nelle scuole primarie e secondarie di tipo somalo più che raddoppiato rispetto al passato<sup>46</sup>, lasciava alimentare facili e illusori entusiasmi, che non sarebbero stati confermati dagli sviluppi successivi. Gli effetti della politica educativa coloniale dell'AFIS, dunque, non devono trarre in inganno: se nel 1954, a circa metà mandato, un articolo del fondatore della rivista "Africa" ammetteva che la questione dell'istruzione pubblica attendeva "soluzione o diverso indirizzo"<sup>47</sup>, una ricerca pubblicata nel 1961 da Leo Magnino, già studioso del R. Istituto Commerciale di Napoli, aveva dimostrato che l'analfabetismo continuava a rappresentare una delle piaghe educative più dolorose per le popolazioni somale: "ancora oggi l'analfabetismo nell'Africa Nera raggiunge una media di circa il 90% con delle punte, come per esempio nella Costa dei Somali, del 98%"<sup>48</sup>. La questione linguistica, inoltre, restava ancora insoluta; non costituisce motivo di sorpresa constatare, dunque, che essa rappresentasse una delle cause principali dell'analfabetismo dilagante: "la mancanza di una lingua nazionale ... non permette lo sviluppo del linguaggio somalo, dovendosi in tal modo far ricorso a una lingua 'franca', l'arabo"<sup>49</sup>. Solamente nel 1972 la disputa sarebbe stata sciolta mediante la decisione, presa dal regime socialista di Mohamed Siyaad Barre, di proclamare il somalo come lingua ufficiale, adottando i caratteri latini<sup>50</sup>.

Altre cause erano riconducibili al nomadismo dei somali, che rendeva più difficile la frequenza degli istituti scolastici, e alla povertà dell'economia locale basata su attività pastorali che si rivelarono

<sup>46</sup> (s.a.), *Conclusioni del Rapporto sull'Amministrazione fiduciaria della Somalia (aprile-dicembre 1950), presentato dal Governo italiano alle Nazioni Unite*, in "Rivista di Studi Politici Internazionali", 3, 1951, p. 508.

<sup>47</sup> G. Consiglio, *Attenzione alla Somalia*, in "Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente", 10, 1954, p. 261.

<sup>48</sup> L. Magnino, *Necessità di una pianificazione della Scuola nei Paesi africani*, in "Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente", 4, 1961, p. 161.

<sup>49</sup> L. Magnino, *Considerazioni e proposte. Per una politica dell'insegnamento nell'Africa tropicale*, in "Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente", 4, 1963, p. 188.

<sup>50</sup> A.O. Mansur, *Il somalo. Dall'oralità alla scrittura*, in AA.VV. (a cura di), *Lingua, pensiero scientifico e interculturalità. L'esperienza dell'interazione universitaria in Somalia*, Roma, Accademia Nazionale dei Lincei, 1994, pp. 26-27.

incapaci di evolversi verso forme produttive agricole e industriali<sup>51</sup>. A questo stato deficitario concorreva anche la mancanza di un istituto scolastico capace di formare adeguatamente gli artigiani somali. L'apertura di una Scuola d'Arte e Mestieri a Mogadiscio, infatti, secondo Fioravanti, non rispondeva alle sollecitazioni che premevano in tal senso, perché comprendeva “soltanto le attività economiche e di falegnameria, cioè attività che o non sono artigianali in senso proprio o, come la falegnameria, debbono far ricorso a materie prime che scarseggiano in Somalia e debbono essere quindi importate”<sup>52</sup>. La condizione di nomadismo nella quale permaneva una buona parte della popolazione somala richiedeva soluzioni innovative che avrebbero dovuto basarsi, per esempio, sulla

istituzione di posti d'ascolto collettivo proprio nei villaggi di tende che nascono intorno ai pozzi, dove i nomadi sono soliti raggrupparsi ... sotto la guida di un istruttore che sia già a conoscenza dei contenuti delle trasmissioni, in modo da poterli utilmente commentare<sup>53</sup>.

Non mancavano commenti sulla situazione del perdurante analfabetismo in Africa che, pur cercando di esprimere posizioni equilibrate, finivano in realtà con il riproporre lo stereotipo ottocentesco del popolo fanciullo sottoposto all'autorevole approvazione della nazione un tempo colonizzatrice<sup>54</sup>:

ci sono degli analfabeti? Ce n'era una buona dose anche nel 1861, quando fu fatta l'unità d'Italia. ... E si conceda un po' più di fiducia ai popoli giovani, o addirittura adolescenti, pur senza esagerare. ... E i primi passi dobbiamo farli noi, proprio perché più capaci e più dotati e quindi tenuti ad assolvere ad un compito più completo, anche se più pesante<sup>55</sup>.

##### 5. Conclusioni: la valutazione della politica scolastica dell'AFIS

<sup>51</sup> L. Magnino, *Considerazioni e proposte*, cit., p. 189.

<sup>52</sup> E. Fioravanti, *L'artigianato della Somalia*, in “Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente”, 9, 1953, p. 213.

<sup>53</sup> A.I. Kaita *et al.*, *Impiego degli audiovisivi per l'educazione in Africa*, in “Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente”, 4, 1962, p. 183.

<sup>54</sup> N. Labanca, *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna, il Mulino, 2002, p. 229.

<sup>55</sup> E. Massei, *In Africa per imparare*, in “Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente”, 6-7, 1956, pp. 152-153.

143 - “Un mediocre esame di riparazione”:  
quale modello di istruzione per la Somalia nell’AFIS?

L’esperienza dell’AFIS costituì il tema di una pubblicazione edita da Luigi Gasbarri, Segretario Generale dell’Istituto Italo-Africano di Roma, che intendeva polemizzare con la valutazione negativa espressa da Angelo Del Boca nella sua opera *Gli Italiani in Africa Orientale* nei confronti dell’amministrazione fiduciaria della Somalia, considerata, da quest’ultimo, una sorta di “mediocre esame di riparazione ai mali della politica italiana nei confronti dei paesi del Corno d’Africa”<sup>56</sup>. Senza entrare nello specifico di questa disamina, che condurrebbe l’analisi intrapresa verso valutazioni molto più ampie rispetto ai suoi intenti focalizzati sulla questione educativa, sarà sufficiente citare, in questa sede, un rapido passaggio nel quale Gasbarri si limitò a citare l’istituzione della Scuola Politico Amministrativa nel 1950<sup>57</sup>, tralasciando, al contrario, il persistente tasso di analfabetismo che caratterizzava il nuovo stato somalo, indipendente dal 1960. Nelle pubblicazioni coeve e successive alla conclusione dell’AFIS, del resto, la politica scolastica adottata nella ex colonia somala fu rappresentata, pur con tutte le problematicità nelle quali si dibatté<sup>58</sup>, come uno dei “risultati più notevoli”<sup>59</sup> che il mandato fiduciario poté esibire al termine della sua durata, nonostante le difficoltà sottese al progetto di risolvere l’analfa-

<sup>56</sup> A. Del Boca, *Gli Italiani in Africa Orientale*, Bari, Laterza, 1984, p. 598.

<sup>57</sup> “Sempre nello stesso scorcio di amministrazione provvisoria dell’anno 1950, viene istituita la Scuola Politico-Amministrativa rivelatasi subito una originalissima ed indovinata iniziativa ove coraggio e fantasia hanno rapidamente prodotto i primi quadri somali amministrativi e politici mediante l’addestramento di giovani ammessi a corsi di rapida istruzione sulla base delle loro qualità attitudinali e indipendentemente da qualsiasi precedente carriera scolastica” (L. Gasbarri, *L’AFIS (Amministrazione Fiduciaria Italiana della Somalia – 1950-1960): UNA PAGINA DI STORIA ITALIANA DA RICORDARE*, in “Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell’Istituto italiano per l’Africa e l’Oriente”, 1, 1986, p. 84).

<sup>58</sup> Commentando i risultati delle elezioni politiche somale del 1956 sul periodico “L’Africa”, Mohamed Farah Siad, che sarebbe stato eletto Segretario del Consiglio dei Ministri nel 1962, riconosceva che l’AFIS “nel campo dell’istruzione ha aperto scuole di ogni genere, che già hanno dato i primi frutti, e ha cercato con i suoi mezzi di promuovere il progresso politico e sociale dei somali”. M. Farah Siad, *Somalia e Occidente*, in “Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell’Istituto italiano per l’Africa e l’Oriente”, 3, 1956, p. 69.

<sup>59</sup> A.A. Castagno, *Somalia*, New York, Carnegie endowment for international peace, 1959, p. 364.

betismo fossero chiare già ai contemporanei<sup>60</sup>. L'impegno dell'Italia a favore dell'istruzione in Somalia proseguì anche dopo la conclusione dell'AFIS mediante l'approvazione della legge n. 1528 del 29 dicembre 1961 "Assistenza tecnica pluriennale alla Somalia", la quale garantiva, per il periodo compreso tra il 1° luglio 1961 e il 30 giugno 1967, una serie di misure atte a sorreggere il progresso materiale e culturale della Somalia, sostenendo, in modo particolare, le "spese occorrenti per la concessione di borse di studio a studenti somali che frequentino istituti italiani di istruzione in Italia"<sup>61</sup>. Nell'arco temporale individuato dalla legge, infatti, si auspicava che mediante gli effetti positivi resi possibili dall'esistenza di questi sovvenzionamenti, dalla presenza delle scuole attive in Somalia che annoveravano al loro interno anche personale italiano, e dall'"assistenza tecnica fornita dall'ONU e dalle sue agenzie specializzate" la Somalia avrebbe potuto, progressivamente, sostituire il personale italiano "con quadri somali di nuova formazione"<sup>62</sup>.

<sup>60</sup> "Per quanto riguarda l'istruzione, uno dei settori più curati dall'Amministrazione, la situazione è di molto migliorata anche se non si può dire che il problema dell'analfabetismo sia ancora soddisfacentemente risolto" (F. Salomone, *Governo somalo in Somalia*, in "Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente", 4-5, 1956, p. 97).

<sup>61</sup> N. Romieri (a cura di), *LE QUESTIONI AFRICANE AL PARLAMENTO ITALIANO*, in "Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente", 3, 1961, p. 141.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 142.

**Sezione**  
**“L’educazione tra scuola e extra-scuola”**

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp. 147-162

## **La ricezione della pedagogia sovietica in Italia nell'immediato dopoguerra tra istanze democratiche e internazionalismo educativo**

Dorena Caroli

*Questo articolo mira a indagare alcuni aspetti salienti della ricezione del modello pedagogico sovietico in Italia dopo il 2 giugno 1946 fino alla prima fase del periodo della ricostruzione. Dopo un'introduzione che mette in evidenza l'importanza della circolazione di questo modello nell'immediato secondo dopoguerra, la prima parte descrive il processo di superamento della propaganda anticomunista del ventennio. La seconda e la terza parte presentano l'immagine dei modelli educativi e culturali proposta dalle due riviste comuniste "Rinascita" e "Noi donne" dal 1945 fino ai primi anni Cinquanta. Sebbene fortemente ideologizzata, tale rappresentazione aveva lo scopo di ispirare la realizzazione dei principi della Costituzione e della democrazia in favore dell'avvento di una scuola laica e di un progresso educativo aperto a nuovi orizzonti culturali.*

*This article aims to investigate some salient aspects of the reception of the Soviet pedagogical model in Italy after June 2, 1946, until the first phase of the reconstruction period. After an introduction highlighting the importance of the circulation of this model in the immediate post-war period, the first part describes the process of overcoming the anti-communist propaganda of the fascist period. The second and third parts present the image of educational and cultural models proposed by the two communist magazines "Rinascita" and "Noi donne" from 1945 to the early 1950s. Although highly ideological, this representation was intended to inspire the implementation of the principles of the Constitution and democracy in favor of the advent of a secular school system and educational progress open to new cultural horizons.*

*Parole chiave: Storia della pedagogia, storia dell'educazione, Unione Sovietica, Italia, Secondo dopoguerra*

*Parole chiave: History of pedagogy, history of education, Soviet Union, Italy, post-World War II period*

### **1. Introduzione**

Nel contesto della ricostruzione italiana del secondo dopoguerra, dopo il 2 giugno 1946, il dibattito sui modelli della pedagogia sovietica è da considerarsi molto importante fra le concezioni e istituzioni che

**Data ricezione dell'articolo completo: 01 marzo 2026**

**Data ricezione esiti del primo referaggio: 09 aprile 2026**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 12 maggio 2026**

circolarono ai fini del passaggio alla società repubblicana e democratica. Al di là delle contrapposizioni ideologiche che dividevano i partiti politici nell'Europa uscita dalla catastrofe della guerra, era indubbio che l'Unione Sovietica aveva contribuito in modo determinante alla sconfitta del nazismo. Ma il messaggio ideologico di questa nazione, che fece della memoria della cosiddetta Grande Guerra Patriottica il perno di un rilancio del progetto comunista compromesso dallo stalinismo (e dalle repressioni politiche), non implicò una rapida e indiscussa accettazione dei suoi modelli educativi e culturali che promuovevano la scuola unica e laica.

Il modello della pedagogia sovietica, inoltre, in Italia, continuò a trovare ostacoli ideologici e dovette recuperare il tempo perduto rispetto sia agli studi di stampo idealistico dei primi anni Venti<sup>1</sup>, sia alla propaganda anticomunista sul presunto cannibalismo dei comunisti nei confronti dei bambini, accusa che continuò fino agli anni Cinquanta<sup>2</sup>. Purtroppo c'era un fondo di verità in quei fatti scellerati, perpetrati durante la terribile carestia verificatasi nel bacino centrale del Volga nel 1921, ma si trattava di episodi rarissimi, amplificati nel clima della propaganda accanto alle altre pecche attribuite ai comunisti (come quella della distruzione della famiglia tradizionale)<sup>3</sup>. Ancora verso la fine della guerra si sparse la voce della minaccia di deportazione di bambini in Unione Sovietica.

Per ricostruire le fasi della ricezione della pedagogia comunista, che si presentava attraente sebbene se ne intravedessero anche le molteplici sfaccettature contraddittorie, si cercherà di analizzare alcuni aspetti nella fase precedente il 2 giugno 1946 fino ai primi anni della ricostruzione italiana. Va ricordato che il “modello della pedagogia sovietica” qui inteso riguarda due istituzioni principali: la scuola unica del lavoro con la sua funzione di formazione professionale/politecnica e le colonie di lavoro fondate dal pedagogista di origine ucraina Anton S. Makarenko (1888-1939) per la rieducazione dei minori abbandonati e devianti. La diffusione dei due modelli conobbe fasi e ritmi diversi.

La scuola unica del lavoro scaturita dalla riforma del 1918 subì una

<sup>1</sup> S. Caramella, *Le scuole di Lenin: note sulla riforma sovietica e la Rivoluzione culturale in Russia*, Firenze, La voce, 1921.

<sup>2</sup> S. Pivato, *I comunisti mangiano i bambini. Storia di una leggenda*, Bologna, il Mulino, 2015.

<sup>3</sup> D. Caroli, *L'assistance sociale à la délinquance juvénile dans la Russie Soviétique des années Vingt (1917-1931)*, in “Cahiers du Monde Russe”, 40/3, 1999, pp. 385-414.

profonda evoluzione e, dai primi anni Trenta, abbandonò le sperimentazioni postrivoluzionarie per ripristinare modalità di apprendimento tradizionale: i suoi contenuti erano declinati in base al canone del marxismo-leninismo<sup>4</sup>. Nel secondo dopoguerra, il modello sovietico di scuola si configurava quindi come un'istituzione imperniata sulla formazione al lavoro e proponeva contenuti regolati dal dogma del materialismo dialettico che permeava la manualistica, con i relativi adattamenti imposti dalle rispettive tradizioni dei paesi del blocco socialista.

La circolazione delle istituzioni della pedagogia sovietica in Italia e in Europa fu più intensa dopo che le riviste comuniste “Rinascita” e “Noi Donne” uscirono dalla clandestinità e dopo che il Partito comunista cercò non solo di rinnovare il rapporto con gli intellettuali ma anche di dare spazio alle rivendicazioni femminili. Va ricordato che, infatti, i dibattiti della Prima Sottocommissione per l'istruzione dell'Assemblea costituente (che si tennero dal 18 ottobre 1946)<sup>5</sup> sull'obbligo scolastico, sul rapporto scuola pubblica/privata e sull'insegnamento della religione non presentarono riferimenti diretti ai modelli culturali del paese dei soviet (anche se, all'interno del PCI, Togliatti ammise un sistema scolastico misto pur senza allontanarsi dalla tradizione leninista); invece, le discussioni interne al Partito comunista sulla politica scolastica e il futuro della scuola democratica richiamarono progressivamente e con maggiore frequenza il modello collettivo sovietico con le sue molteplici innovazioni<sup>6</sup>.

Pertanto, sulla scorta delle riviste di parte comunista “Rinascita” e “Noi Donne”, si cercherà di analizzare il modo in cui la pedagogia del collettivo e la cultura sovietica cominciarono a ispirare tanto la

<sup>4</sup> K.J. Brehony, *Representation of Socialist educational experiment in the 1920s and 1930s*, in R. Hofstetter, B. Schneuwly (sous la dir. de), *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences/ Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th – middle 20th century/ Fin du 19<sup>e</sup>- milieu du 20<sup>e</sup> siècle*, Bern, Berlin, Bruxelles, Peter Lang, 2006, pp. 271-303.

<sup>5</sup> F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 267-300; A. Scotto Di Luzio, *Il Pci e la scuola laica alla Costituente. Storia di due manifesti*, in “Contemporanea”, 9/4, 2006, pp. 481-499; L. Pazzaglia, *Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'assemblea costituente*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Società e scuola nell'Italia unita. Dalla legge casati al Centro-Sinistra*, Brescia, Editrice La Scuola, 2001, pp. 327-356.

<sup>6</sup> F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle orrighini al 1955*, cit., pp. 249, 383-392.

realizzazione di una scuola laica (gli articoli 33 e 34 della Costituzione sulla libertà di insegnamento e sull'obbligatorietà di 8 anni di istruzione) quanto la conquista quotidiana della democrazia e dei suoi valori ripudiati e calpestati durante il ventennio.

In quegli anni “Rinascita” trattava soprattutto di problematiche di politica nazionale e internazionale dell'Unione Sovietica per soffermarsi anche sulla questione della scuola, mentre “Noi Donne” offriva una narrazione positiva per contrastare la pesante eredità del passato. I materiali iconografici offrivano la descrizione di istituzioni educative per insegnare a credere nell'avvento della scuola laica e di massa, nonché modelli culturali collettivi per sostanziare l'educazione politica e la partecipazione alla vita democratica. Gli inevitabili stereotipi e le falsificazioni storiche che gli avversari politici contribuirono a far circolare in quegli anni sono ben noti.

Comunque sia, il 2 giugno 1946 segnò progressivamente un modo di informare e formare i cittadini e le cittadine che continuò dopo la promulgazione della Costituzione italiana, il 1° gennaio 1948. Della pedagogia collettiva sovietica interessavano diverse esperienze, oltre alla rivoluzione dei costumi, utili a creare un immaginario di emancipazione intriso di libertà affinché i cittadini e le cittadine imparassero a prendere coscienza dei propri diritti quotidiani e anche del modo in cui l'istruzione diventava sinonimo di promozione sociale.

Il Partito comunista volgeva lo sguardo alle spinte innovative del modello scolastico sovietico che aveva introdotto l'istruzione obbligatoria fino ai 14 anni anche per le fanciulle, aprendo in questo modo l'istruzione alle classi lavoratrici, benché questo diritto rimanesse poi in gran parte disatteso fino agli anni Cinquanta. Inoltre in quel paese, dopo la Rivoluzione del 1917, il sistema di scuole tecniche e professionali aveva contribuito a creare un ceto dirigente di origine proletaria, concorrendo a superare il sistema elitario della riforma gentiliana e a cancellare la differenza fra le classi sociali; tra l'altro, già prima della Grande Guerra, come in Italia, si era lamentata la mancanza di un ceto dirigente in grado di superare l'arretratezza politica e culturale del paese<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Per una raccolta dei documenti fondativi della scuola sovietica degli anni Venti e Trenta, M.A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione. 2. Testi e documenti (1843-1964). Secondo Vol. La scuola sovietica*, Roma, Armando Armando, 1965. Si segnala anche L. Coumel, “*Rapprocher l'école et la vie?*” *Une histoire des réformes de*

Le immagini della società comunista svelavano momenti di vita democratica oppure, va precisato, di quello che sembrava esserlo nel paese dei soviet e del blocco sovietico, poiché il processo di democratizzazione vero e proprio fu successivo al Disgelo<sup>8</sup>. Emergevano, fra gli altri aspetti salienti, il protagonismo che le donne stavano conquistando nei ruoli dirigenziali, l'impegno che lo Stato assumeva nella realizzazione dell'istruzione obbligatoria e l'efficacia del sistema rieducativo dei giovani devianti elaborato dal pedagogista Makarenko<sup>9</sup>.

Per fornire una ricostruzione del modo in cui dopo il 2 giugno del 1946 si sia cercato, in ambito comunista, di contrastare la propaganda anticomunista e di diffondere la pedagogia collettiva sovietica da cui si volevano attingere modelli per la scuola obbligatoria fino ai 14 anni, la diffusione dei valori della cultura laica e l'educazione extrascolastica, questo contributo propone una suddivisione della ricerca in tre parti. La prima presenta l'immagine della scuola e delle condizioni dell'infanzia nel paese dei soviet tra fascismo e ricostruzione; la seconda e la terza illustrano alcune istituzioni educative sovietiche per mezzo della disamina di due riviste comuniste, "Rinascita" e "Noi donne".

## 2. *L'immagine della scuola comunista tra fascismo e ricostruzione*

Dopo la fine della guerra, la conoscenza dell'Unione Sovietica era avvolta da rappresentazioni negative, figlie della propaganda anticomunista del fascismo. La storiografia del ventennio aveva indagato il regime sovietico con ostilità per discreditarne il sistema politico e stigmatizzarne la cultura, oscurando tutte quelle che erano le sue conquiste rispetto al passato. Fra le prime pubblicazioni sulla storia della scuola vi fu quella di Santino Caramella (1902-1972), il quale si serviva della storiografia coeva per descrivere il sistema scolastico sovietico e metteva in guardia dalla deriva del sistema politico in senso autoritario.

*l'enseignement en Russie soviétique (1918-1964)*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2014, pp. 31-74.

<sup>8</sup> M. Ferro, *Y a-t-il trôt de démocratie en URSS?*, in "Annales. Économie, Société, Civilisations", 40/4, 1985, pp. 811-827.

<sup>9</sup> D. Caroli, *Makarenko secondo Kamiński e la circolazione degli studi di pedagogia sovietica in Italia nel secondo dopoguerra / Makarenko according to Kamiński and the circulation of Soviet pedagogy studies in Italy after World War II*, in "Nuova Secondaria", 43, 2025, pp. 138-150.

Publicata nella collana “Scuola e vita” diretta da Giuseppe Lombardo Radice, la sua opera rispondeva ad interessi comparativi funzionali a illustrare il significato dell’educazione statale. Caramella affermava infatti che “la scuola bolscevica unisce alla verità del secolo XX, così vittoriosamente affermata contro l’astrattismo dello *Stato neutro*, l’autoritarismo dittatoriale. E qui sta forse un germe di grave pericolo per la sua sorte futura”<sup>10</sup>. Di altro tenore era il resoconto pubblicato l’anno seguente da Umberto Zanotti-Bianco (1889-1963), che si era recato in quel paese per portare aiuti umanitari durante la terribile carestia del 1921. Era stato testimone di quella tragedia che aveva provocato morte di fame e malattie<sup>11</sup>.

Tra i principali specialisti della Russia sovietica vi fu il noto giurista Tomaso Napolitano (1905-1994)<sup>12</sup>, autore di innumerevoli studi e saggi sulla storia del diritto penale. Si occupò delle istituzioni di diritto sovietico e del sistema di assistenza all’infanzia fin dagli anni Trenta. Nel suo volume dedicato a Giuseppe Bottai, che era l’aggiornamento di uno precedente apparso nel 1934 (e che fu in seguito tradotto in varie lingue straniere), Napolitano trattava della legislazione a favore della madre e del bambino e delle condizioni di vita dell’infanzia, descrivendo in modo comparativo le due società, italiana e sovietica, nell’intento di mostrare la superiorità di quella fascista in merito alla politica della famiglia, dell’assistenza alla maternità e delle istituzioni scolastiche<sup>13</sup>. Per colpire il lettore, Napolitano riportava alcuni reati (concubinato e stupro) commessi da maestri e insegnanti ai danni delle loro alunne<sup>14</sup>. Napolitano passava poi sotto silenzio sia il ruolo della scuola statale a favore dell’alfabetizzazione di massa, sia la probabile fonte di ispirazione della scuola del lavoro nella Carta della scuola di Bottai.

Il paese della Rivoluzione russa fu oggetto di innumerevoli articoli sulla vita economica e industriale, apparsi sulla stampa e nella

<sup>10</sup> S. Caramella, *Le scuole di Lenin. Note sulla riforma sovietica e la Rivoluzione culturale in Russia*, Firenze, La voce, 1921, p. 61.

<sup>11</sup> U. Zanotti-Bianco, *La carestia in Russia e l’opera del comitato italiano di soccorso ai bambini Russi*, Roma, Comitato italiano di soccorso ai bambini russi, 1922.

<sup>12</sup> R. Maffei, *Interprete del comunismo: Tomaso Napolitano*, in “Nuova Antologia”, 607/2260, 2011, pp. 271-295.

<sup>13</sup> T. Napolitano, *Maternità e infanzia nell’URSS*, pref. del senatore G. Marciano, Padova, Cedam, 1934; Idem, *Maternità e infanzia nell’URSS (Saggio di politica sociale)*, Firenze, Le Monnier, 1938, pp. 47-50. Si segnalano anche gli studi successivi di questo giurista, sulle istituzioni di diritto sovietico, aggiornati agli anni Settanta.

<sup>14</sup> T. Napolitano, *Maternità e infanzia nell’URSS (Saggio di politica sociale)*, cit., pp. 47-50.

pubblicistica del ventennio. Nel volume *Fascisti nel paese dei soviet*, Pier Luigi Bassignana ha presentato una disamina approfondita, soffermandosi su Corrado Alvaro, inviato speciale de “La Stampa” dal 1934<sup>15</sup>. Nel 1935 lo scrittore italiano pubblicò un primo libro *I maestri del diluvio. Viaggio nella Russia sovietica* (rieditato anche nel 1942 con il titolo *Viaggio in Russia*, e più recentemente nel 1985)<sup>16</sup>.

Bassignana metteva in evidenza che «rimaneva in Alvaro l'attitudine a giudicare l'Unione Sovietica in modo non dogmatico, ... sforzandosi di comprendere e, dove possibile, giustificare»<sup>17</sup>. Alvaro affermava che la tecnologia aveva diviso di nuovo la Russia in classi e sottolineava l'importanza della legge sull'istruzione obbligatoria (1931). Nell'edizione aggiornata del 1942, Alvaro trattava, al pari di molti stranieri, del problema dei ragazzi di strada e in particolare della colonia Bolscevo per giovani vagabondi organizzata nei pressi di Mosca, considerata allora assai efficace per il metodo di rieducazione collettivo, fondato sul lavoro manuale<sup>18</sup>. Si trattava di una colonia rinomata, descritta anche nel celebre film *Verso la vita*, simile alle colonie ucraine di Makarenko che, nonostante le avversità iniziali, divennero il simbolo del processo di rigenerazione di questi minori abbandonati e devianti.

Ciononostante, durante il ventennio, la distanza dei confini dell'Unione Sovietica si approfondì poiché il fascismo interruppe la pubblicazione delle traduzioni dei libri stranieri, incluse quelle dei classici russi per l'infanzia<sup>19</sup>. Le barriere linguistiche furono superate grazie alla conoscenza della lingua da parte dei comunisti che vi avevano vissuto per motivi politici poiché le cattedre per l'insegnamento della lingua russa furono introdotte in diversi Atenei (Roma, Napoli, Venezia, Firenze, Milano, Bari e Padova) solamente negli anni Cinquanta<sup>20</sup>.

<sup>15</sup> P.L. Bassignana, *Fascisti nel paese dei soviet*, Torino, Boringhieri, 2000, pp. 97-100.

<sup>16</sup> C. Alvaro, *I maestri del diluvio. Viaggio nella Russia sovietica*, Milano-Verona, Mondadori, 1935.

<sup>17</sup> P.L. Bassignana, *Fascisti nel paese dei soviet*, cit., p. 100.

<sup>18</sup> C. Alvaro, *Viaggio in Russia*, Firenze, Sansoni, 1943, pp. 69-70.

<sup>19</sup> C. Rundle, *Il vizio dell'esterofilia: editoria e traduzioni nell'Italia fascista*, Roma, Carocci, 2019.

<sup>20</sup> Il dibattito ebbe inizio allorché il giurista Tomaso Napolitano, in qualità di ispettore del Ministero della Pubblica Istruzione, fu chiamato a esprimersi dal gabinetto del Ministro Gonella sulla proposta di due slavisti insigni, Giovanni Maver e Ettore Lo Gatto, si veda R. Maffei, *Note preliminari sull'insegnamento della lingua*

Parallelamente, nell'immediato dopoguerra, alcune concezioni pedagogiche come quella dell'attivismo pedagogico di John Dewey furono considerate assai appropriate per l'avvento della scuola laica e si diffusero grazie a una pluralità di canali istituzionali e non: dapprima grazie agli Alleati<sup>21</sup>, poi grazie all'adesione all'UNESCO con una Commissione provvisoria formata nel novembre 1947, presieduta da Guido Castelnuovo, resa definitiva dal 1948)<sup>22</sup>. Quest'adesione portò alla creazione della Federazione interazionale delle comunità di bambini (Fédération Internationale des Communautés d'Enfants, FICE) che contribuì al dispiegamento di una rete di istituzioni per orfani di guerra, traumatizzati dalle esperienze vissute<sup>23</sup>. La Commissione si impegnò anche nella lotta contro l'analfabetismo degli adulti e in diversi campi sui quali le forze politiche avverse si scontrarono duramente.

Benché pubblicato dopo alcuni anni di dibattito sulle riforme sovietiche, il volume di Luigi Volpicelli, *La storia della scuola sovietica* (1950), contribuì in modo fondamentale alla diffusione delle teorie della pedagogia sovietica e delle riforme della scuola che presentavano anche le prime forme di gestione collegiale.

Per redigere quest'opera, che offriva la prima ricostruzione disponibile della storia della scuola sovietica nel periodo 1917-1948 e che si inseriva nel contesto delle iniziative editoriali legate alla collana "I problemi della pedagogia", Volpicelli si era avvalso di una storiografia assai ricca e approfondita<sup>24</sup>; fra le sue fonti vi era lo studio di due eminenti specialisti russi dell'emigrazione (e non solo), Sergio Hessen (1887-1950) e Nicholas Hans (1888-1969) – esulati entrambi dalla Russia negli anni della Rivoluzione rispettivamente a Praga (poi in Polonia) e a

*russa in Italia. Una «piccola» guerra fredda culturale (1947)*, in "Annali di Storia dell'Educazione e delle istituzioni scolastiche", 19, 2012, pp. 255-264.

<sup>21</sup> C. Betti, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area laica*, in A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 334-354.

<sup>22</sup> M.P. Azzario Chiesa, *L'Italia per l'UNESCO. Cinquant'anni della Commissione italiana*, pref. dell'on. L. Dini, Roma, Armando, 1999.

<sup>23</sup> T. Pironi, *Per una pedagogia dell'utopia concreta: la comunità educativa di Margherita Zoebeli*, in C. De Maria (a cura di), *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*. Atti del convegno tenutosi al Centro educativo italo-svizzero, Rimini, 7 maggio 2011, Roma, Viella, 2012, pp. 59-81 (p. 79).

<sup>24</sup> L. Volpicelli, *Storia della scuola sovietica*, Brescia, La scuola, 1953, terza edizione riveduta e corretta, p. 13.

Londra<sup>25</sup>.

È interessante notare che nel passaggio che descriveva la riforma della scuola degli anni rivoluzionari, Hessen si riferiva al teorico italiano del comunismo Galvano della Volpe (1895-1968), filosofo studioso di materialismo dialettico autore de *La libertà comunista* (1946). L'espressione di "umanesimo socialista" utilizzata da Della Volpe veniva citata da Hessen per indicare la realizzazione della riforma sovietica della scuola del lavoro nello spirito del marxismo<sup>26</sup>. Tuttavia, il dibattito sulla formazione al lavoro fra i marxisti sovietici è stato inesauribile fino alla fine del regime sovietico.

### 2.1. *La rivista "Rinascita", le relazioni politiche e culturali*

Dopo la fine della guerra si conoscevano molteplici aspetti del regime dei soviet e, per restituire un quadro veritiero e il più obiettivo possibile, occorreva divulgare le conquiste di una nazione che aveva avuto la forza di abbattere il nazifascismo. Parallelamente all'opera divulgativa delle due riviste comuniste, in pratica, diversi principi della pedagogia sovietica vennero adottati da un gruppo di ex-partigiani attivi nella Guerra di Liberazione. Ai loro occhi il comunismo era una grande scuola di valori che comprendevano vita collettiva, partecipazione e autogestione. In particolare, le esperienze dei Convitti-Scuola Rinascita rivelarono immediatamente una diretta e palese mutazione del sistema sovietico di formazione professionale. Come risulta da ricerche recenti, nel 1945 grazie all'azione dell'ANPI<sup>27</sup> fu avviata a Milano l'esperienza delle Scuole convitto che rifletteva, nelle diverse realtà che seguirono, il modello sovietico di Makarenko, sebbene siano ancora in gran parte da indagare le ibridazioni di idee educative che si intrecciavano fino a fondersi con i principi democratici nel corso della loro gestione.

<sup>25</sup> S. Hessen, N. Hans, *Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen: die Entwicklung des sowjetschulwesens und die Wandlungen der kommunistischen Bildungspolitik seit der Oktoberrevolution bis zum Ende des Fünfjahresplanes (1917-1932)*, Berlin, Julius Betz Langensalza, 1933.

<sup>26</sup> L. Volpicelli, *Storia della scuola sovietica*, cit., p. 13.

<sup>27</sup> UNESCO, *The boarding schools of the new Italy*, Conf. Paris, 14 April 1949, pp. 1-13. Si veda M. Mari, *I Convitti scuola della Rinascita: storia di un sogno interrotto*, in A. Bettoni e D. Missaglia (a cura di), *Per una pedagogia della Resistenza. L'esperienza dei Convitti della Rinascita*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2025, pp. 37-55 (p. 49).

La rivista “Rinascita”, infatti, da considerarsi uno dei mezzi principali di informazione sull’Unione Sovietica, presentava soprattutto aspetti di politica interna o estera dell’URSS rispetto ai temi del mondo della scuola e all’educazione. Fondata nel giugno del 1944 da Togliatti di ritorno dall’URSS, dove aveva vissuto dal 1940 al 1944 (sulle orme della famiglia Gramsci), era lo specchio dei dibattiti degli intellettuali comunisti italiani. Togliatti la diresse fino al 1964.

Fra i primi articoli del 1946 che trattavano della Russia vi era quello di Sibilla Aleramo (1876-1960). La scrittrice commentava la visione del film *Lenin 1918*, un film muto del 1939 di Michajl Romm (1901-1971), emblema della propaganda comunista sulla Rivoluzione d’ottobre e sull’origine della guerra civile russa, associandolo al ricordo dell’incontro avvenuto a Roma con Maksim Gor’kij, scrittore e padre del realismo socialista, nel 1907. Aleramo descriveva il suo interesse per i bambini e i mestieri umili, ricordava i suoi discorsi sulla dignità dell’individuo e la fiducia nel genere umano. Quando lo rivide a Sorrento nel 1928, dopo i soggiorni a Capri e in Russia, le trasmise lo stesso sentimento di umanità nei confronti delle classi popolari<sup>28</sup>.

Di taglio politico e dal tono polemico era invece l’articolo di Giuseppe Berti (1901-1979), *Sulle relazioni culturali con l’Unione Sovietica*. Berti accusava l’ignoranza della cultura russa da parte degli intellettuali italiani e affermava:

la conclusione è che non si può essere più uomini di cultura in Europa e nel mondo civile se ci si limita a cercare di conoscere quanto si scrive e si fa in Francia, in Inghilterra o in America, facendo al tempo stesso professione di ignorare o di tenere in non cale il travaglio del nuovo mondo schiuso alla vita nella Unione Sovietica. La conclusione è che il momento è venuto di rovesciare quello che è stato nell’ultimo mezzo secolo l’atteggiamento tradizionale dell’*alta cultura* italiana nei confronti della Russia e dell’Unione Sovietica. Questa è la direttiva che ci dettano non solo gli interessi del sapere e della ricerca scientifica italiana, interessi che non conoscono frontiere; ma questa è anche la direttiva che scaturisce imperiosa dagli interessi stessi del nostro popolo, della nostra nazione<sup>29</sup>.

L’attenzione per il mondo della scuola passò in secondo piano a causa dei problemi materiali che assillavano il paese. Nel 1948, il pedagogista Lucio Lombardo Radice, autore di uno dei primissimi interventi sulla scuola sovietica, affermava che, nonostante la “cortina”

<sup>28</sup> S. Aleramo, *Ricordo di Gorki*, in “Rinascita”, 3, 1946, pp. 49-50.

<sup>29</sup> G. Berti, *Sulle relazioni culturali con l’Unione sovietica*, in “Rinascita”, 3, 1946, pp. 280-283.

innalzata dalle società borghesi, l'Unione Sovietica aveva raggiunto un risultato indubbio nella lotta contro l'analfabetismo, nella diffusione della cultura e soprattutto nell'opportunità di proseguire gli studi per le classi popolari<sup>30</sup>. Lombardo Radice affrontò anche altri problemi della scuola come l'insegnamento della religione e delle materie scientifiche. Espresse inoltre critiche accese a proposito del questionario inviato dalla commissione d'inchiesta del Ministero della Pubblica Istruzione a tutte le scuole poiché le sei soluzioni proposte non erano adeguate ai fini della realizzazione dell'art. 34 della Costituzione<sup>31</sup>.

Nel corso delle diverse annate, la rivista dedicava uno spazio considerevole alla politica e all'ideologia sovietica con l'invito ad uscire dall'isolamento culturale. Particolarmente significativa è la recensione che Dina Bertoni Jovine (1898-1970), attiva nel partito togliattiano, pubblicò nel 1952, commentando in modo assai idealizzato la storia raccontata nel celebre romanzo di formazione di Anton Makarenko, *Il Poema pedagogico*<sup>32</sup>. Il *Poema* narrava la storia della prima delle colonie di lavoro che Makarenko aveva organizzato a partire dall'inizio degli anni Venti in Ucraina e che continuò a gestire nel corso degli anni Trenta grazie al supporto della Polizia politica<sup>33</sup>. Come ha affermato Edoardo Puglielli, Bertoni Jovine enfatizzava il riscatto sociale di questi ragazzi vagabondi e devianti, ma questo aspetto va messo in relazione con la sua critica dell'attivismo che, a suo parere, non definiva in modo corretto "il rapporto dialettico tra scuola e società"<sup>34</sup>.

Per Makarenko, "la pedagogia è strumento per la ricostruzione sociale" e pertanto non può fondarsi su elementi di spontaneismo<sup>35</sup>. In altre parole, si trattava di un meccanismo di promozione sociale che il

<sup>30</sup> L. Lombardo Radice, *Un aspetto della Rivoluzione socialista (La scuola in URSS)*, in "Rinascita", 11, 1948, p. 414.

<sup>31</sup> L. Lombardo Radice, *Inchiesta sulla riforma della scuola*, in "Rinascita", 6, 1948, pp. 222-223.

<sup>32</sup> D. Bertoni Jovine, *La battaglia delle idee*, in "Rinascita", 4, 1952, pp. 250-252.

<sup>33</sup> D. Caroli, *Makarenko secondo Kamiński e la circolazione degli studi di pedagogia sovietica in Italia nel secondo dopoguerra*, cit., pp. 138-150.

<sup>34</sup> Si veda E. Puglielli, *La critica pedagogica e didattica di Dina Bertoni Jovine*, in A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 443-460 (in particolare pp. 449-453).

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 452.

sistema sovietico incarnava<sup>36</sup>.

Nella recensione mancava inevitabilmente la critica agli aspetti letterari che tendevano a idealizzare un processo in fieri dell'azione rieducativa di una categoria particolare di bambini traumatizzati dagli eventi (guerra e conseguenze della carestia) e segnati da una vita di stenti ed emarginazione sociale. In quel particolare momento storico, inoltre, Bertoni Jovine non poteva cogliere il legame del pedagogo con quella temibile Istituzione statale (la Polizia politica) che considerava i minori abbandonati una minaccia per lo Stato e i disordini sociali come forme di dissidenza.

Ciononostante, la pedagogia del collettivo di Makarenko in Italia si rivelò assai appropriata sia per l'organizzazione di comunità di lavoro per giovani orfani e privi di formazione che per l'educazione extrascolastica e in specie per l'organizzazione dei Pionieri. In particolare, Dina Rinaldi ebbe accesso a documentazione originale per quegli anni grazie a Pietro Antonio Zveteremich (1922-1992), suo consorte e insigne slavista, docente di lingua e cultura russa presso l'Università di Messina. Fu autrice del volume *I Pionieri nel paese del socialismo* del 1951 e promotrice della fondazione, a partire dal 1952, della rivista "Il Pioniere". Il volume, preceduto dall'introduzione del senatore Ruggiero Greco, descriveva la storia, le gesta dell'Organizzazione dei giovani Pionieri e le varie attività extrascolastiche svolte dagli adolescenti sovietici. Vi si affermava che i Pionieri dovevano ispirarsi a numerosi dei principi dell'educazione collettiva descritta da Makarenko in una prospettiva di "internazionalismo e volontà di pace"<sup>37</sup>.

Condirettrice della rivista "Il Pioniere", Rinaldi suggerì a Gianni Rodari di adottare il modello sovietico per sviluppare il movimento italiano dei Pionieri. Effettivamente, *Il manuale del pioniere* pubblicato da Rodari nello stesso anno 1951 per gli animatori dell'API aveva lo scopo di "formare i Pionieri italiani agli ideali civili della Costituzione della Repubblica italiana", grazie ad attività politiche ed extrascolastiche molto simili a quelle dei coetanei. Furono organizzati anche soggiorni nella famosa colonia estiva "Artek" sul Mar Rosso all'insegna

<sup>36</sup> Secondo Bertoni Jovine, anche Gramsci la interpretava ai fini dell'attività liberatrice della cultura. *Ibidem*, p. 453.

<sup>37</sup> D. Caroli, *L'Organizzazione dei Pionieri "V.I. Lenin" in Unione Sovietica*, in M. Fincardi e Comitato Ricerche Associazione Pionieri (CRAP) (a cura di), *Carlo Pagliarini, Associare i ragazzi*, Bologna, Pendragon, 2021, pp. 241-264 (pp. 259-260).

dell'educazione all'internazionalismo; grazie ai viaggi in Unione Sovietica, Rodari instaurò un legame ancora più forte fra i progetti pedagogici delle due organizzazioni dei Pionieri<sup>38</sup>.

Questi esempi, che sarebbe interessante approfondire in modo più esteso, rendono conto del fatto che il modello pedagogico makarenkiano si prefigurò come una grande eredità culturale per il rinnovamento educativo della scuola, dell'extra-scuola e delle colonie di formazione al lavoro; fu fondamentale ai fini di una cultura pedagogica che guardava al futuro, in particolare della pedagogia dell'impegno teorizzata dal filosofo e pedagogista Giovanni Maria Bertin che gli dedicò un capitolo nella sua celebre opera *Esistenzialismo, marxismo e problematicismo nella pedagogia* (1955). Bertin vi descriveva la concezione pedagogica makarenkiana che valorizzava fra i suoi principi l'importanza del valore della felicità come scopo dell'educazione<sup>39</sup>.

## 2.2. *La rivista "Noi Donne" e l'immagine delle istituzioni educative e assistenziali sovietiche*

Nella fase finale della guerra, l'Unione Donne Italiane che annoverava nelle sue file alcune protagoniste dell'antifascismo, si impegnò nel dibattito sull'assistenza sociale, cercando di stimolare le donne nella presa di coscienza dei propri diritti<sup>40</sup>. Tuttavia, una volta la guerra terminata, le discussioni sull'assistenza alla famiglia e sull'assistenza pubblica (art. 31 e art. 38) legittimarono le istituzioni create dal regime. Come afferma la studiosa Domenica La Banca, "l'ipotesi di sopprimere l'ONMI non trovò spazio neppure in seno all'Assemblea costituente"<sup>41</sup>. L'assistenza continuò a essere in mano all'Ente Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI), che ricevette finanziamenti anche dagli Americani (tramite l'UNRRA), incontrando numerosi ostacoli per la

<sup>38</sup> *Ibidem*, pp. 260-261.

<sup>39</sup> G.M. Bertin, *Esistenzialismo, marxismo e problematicismo nella pedagogia*, Milano, Ave, 1955, pp. 72-79.

<sup>40</sup> S. Calvetto, *Dalla Resistenza al lavoro nel sociale. La partecipazione delle donne nella ricostruzione del paese*, in E. Marino e C. Roverselli (a cura di), *Genere, storia diversità e culture. Questioni che toccano l'educazione*, Napoli, Paolo Loffredo Editore, 2022, pp. 145-157.

<sup>41</sup> D. La Banca, *Welfare in transizione. L'esperienza dell'ONMI (1943-1950)*, pref. di D. L. Caglioti, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2013, pp. 209-210.

riforma preparatoria all'introduzione di un sistema di welfare centralizzato<sup>42</sup>.

La rivista "Noi donne" dedicò molto interesse al diritto all'istruzione dopo l'entrata in vigore della Costituzione, senza trascurare l'attenzione alle condizioni dell'infanzia e al problema dell'assistenza ai minori. Dopo alcune annate stampate in clandestinità (nn. 1-9 del 1944 e nn. 1-2 del 1945), la rivista "Noi Donne" uscì regolarmente dal 1946. Fra i primi articoli vi fu quello di Ada Gobetti (1902-1968) che descriveva i nidi d'infanzia in Unione Sovietica nel 1946. In realtà l'articolo trattava della presenza in Unione Sovietica di donne spagnole in fuga dalla guerra civile spagnola<sup>43</sup>. Ada Gobetti, diventata vicesindaca a Torino e, presente al Convegno di Tremezzo (1946)<sup>44</sup>, indicava l'impegno di questo paese nella lotta antifascista e la politica di accoglienza che si tramutava nella speranza di convivenza pacifica. Le fotografie riprodotte a corredo dell'articolo rappresentano bambini al nido che tenevano in mano diversi giocattoli (e non con le armi giocattolo) per trasmettere un messaggio di educazione alla pace che in quel paese cominciava già dagli infanti<sup>45</sup>.

In un articolo del 1947, *Dare alle giovani un'istruzione*, l'insegnante Giuseppe Pellicani informava dell'apertura, in Italia, di scuole professionali femminili (e in particolare di corsi secondari di avviamento professionale e di scuole professionali femminili vere e proprie) per le giovani fanciulle. Pur privo di riferimento al modello sovietico, lo scritto cercava di educare le fanciulle ad ispirarsi al coraggio delle loro coetanee sovietiche e a varcare le soglie di quelle istituzioni di formazione per un futuro migliore<sup>46</sup>.

Dedicato a due icone femminili sovietiche, Sofia Kenia e Vera Mukina, vere protagoniste nei loro rispettivi campi professionali, un articolo uscito nel corso del 1948 descriveva i traguardi raggiunti dalle due donne nell'ingegneria e nella scultura con l'ausilio di due fotografie in bianco e nero. La prima ritraeva Sofia Kenia intenta a leggere un libro

<sup>42</sup> S. Inaudi, *L'assistenza nel secondo dopoguerra tra continuità e mancate riforme. Note a margine del dibattito storiografico*, in "Storica", 46/16, 2010, pp. 79-99.

<sup>43</sup> A. Gobetti, *Si può, si deve ancora ridere e cantare*, in "Noi Donne", 29, 1946, p. 6.

<sup>44</sup> S. Calvetto, *Dalla Resistenza al lavoro nel sociale. La partecipazione delle donne nella ricostruzione del paese*, cit., pp. 154-155.

<sup>45</sup> A. Gobetti, *Si può, si deve ancora ridere e cantare*, cit., p. 6.

<sup>46</sup> G. Pellicani, *Dare alle giovani un'istruzione*, in "Noi Donne", 2, 1947, p. 2.

e a istruirsi in casa con uno scatto che proponeva un connubio di vita privata/pubblica tipico di quel modello femminile progressista. La seconda fotografia riproduceva il celebre monumento scultoreo della contadina e dell'operaia, simbolo dell'alleanza fra le classi sociali e realizzato da Vera Mukina<sup>47</sup>.

Un altro articolo del 1949 presentava la fotografia di una donna ingegnere di Kiev, Katia Vassilieva, intenta ad insegnare a leggere un album pieghevole alla figlioletta Tamara<sup>48</sup>. L'articolo sottolineava che, contrariamente a quanto stava divulgando il film antisovietico *The Iron Curtain* del 1948, diretto dal regista William A. Wellman (1896-1975), per screditare l'Unione Sovietica, le donne stavano dando prova della capacità di costruire un mondo di pace coniugando lavoro quotidiano ed educazione dei figli. Si trattava solo di un esempio fra le 350 donne che occupavano posti dirigenziali in URSS.

Nel 1950 la senatrice Rita Montagnana, prima moglie di Togliatti, che aveva vissuto in Unione Sovietica, tenne la rubrica *Colloqui sull'Unione sovietica* con le lettrici di "Noi Donne" dove informava che in quel paese la carità non era vietata in quanto tale ma che era superflua poiché il salario mensile bastava ai lavoratori e lavoratrici<sup>49</sup>. La sua affermazione si riferiva al fatto che il diritto all'assistenza sanitaria e sociale statale era connesso al lavoro, perno del sistema di protezione sociale e garanzia di benessere, e rinviava al dibattito italiano in corso. Montagnana prometteva di rispondere alle domande sull'educazione statale infantile con altri articoli. Le premeva confutare l'idea che i bambini venissero strappati dalle braccia delle loro mamme e mostrare che era lo Stato a provvedere ai nidi d'infanzia. Anche in questo caso le donne dell'UDI venivano sollecitate a rivendicare nuove forme di assistenza infantile per superare quella caritatevole dell'ONMI<sup>50</sup>.

Questi articoli fornivano una lettura della grande trasformazione in corso e delle opportunità inedite che si aprivano per le donne, esperienze dalle quali trarre ispirazione per emanciparsi dal passato e costruire un futuro migliore di pace e benessere.

<sup>47</sup> (Senza autrice), *Sofia Kenia e Vera Mukina*, in "Noi Donne", 38, 1948, p.10.

<sup>48</sup> (Senza autrice), *Le donne sovietiche prime nella lotta per la pace*, in "Noi Donne", 1, 1949, p. 3.

<sup>49</sup> R. Montagnana, *Colloqui sull'Unione sovietica tra Rita Montagnana e le lettrici di "Noi donne"*, "Noi Donne", 44, 1950, p. 11.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

In conclusione, il passaggio alla democrazia richiedeva la conoscenza di modelli pedagogici e culturali che permettevano di formare cittadini e cittadine capaci di essere protagonisti nell'esercizio dei propri diritti, partecipi e collaborativi a favore della società che rinasceva dalle macerie della guerra. Il vivace dibattito comunista, che mirava a stabilire il legame ideale con il modello culturale sovietico e a diffonderlo a favore di un'apertura internazionale, rivela un'attenzione particolare per il mondo dell'educazione grazie a due riviste principali. Dopo il 1946, gli esponenti comunisti traevano ispirazione dalle immagini di una vita sociale tinte di utopia in quanto, come hanno rivelato le ricerche condotte dopo l'apertura degli Archivi, il diritto indiscriminato all'istruzione era ben lungi dall'essere reale.

Questa prima fase della ricostruzione fu segnata da un importante Convegno organizzato a Pisa (1951) dagli esponenti comunisti con lo scopo di far conoscere le numerose innovazioni del modello pedagogico sovietico in vista delle riforme della scuola italiana; le relazioni tenute disseminavano idee ed esperienze spesso rimaste finora in ombra nello studio della rinascita della scuola negli anni postbellici. Si tratta di aspetti che vale ancora la pena di indagare per conoscere le fasi del passaggio alla democrazia e alla libertà di pensiero che si conquistavano a piccoli passi e che riflettevano anche una forte influenza degli stili di vita americana. Tante battaglie democratiche furono ancora necessarie per le conquiste successive degli anni Sessanta e Settanta.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp.163-174

## **Memoria, educazione, democrazia Percorsi educativi di cittadinanza tra storia e territorio**

Luca Bravi e Stefano Oliviero

*Il contributo propone un quadro teorico-metodologico per ripensare l'educazione alla cittadinanza democratica a partire dall'intreccio fra memoria, storia e patrimonio. Muovendo dalla distinzione fra essere cittadini (status formale) e diventare cittadini (processo sostanziale), s'intende descrivere come i luoghi (intesi come spazi narrativi e relazionali) costituiscano dispositivi privilegiati per attivare apprendimenti civici complessi: capacità di lettura critica del passato, riconoscimento del pluralismo, costruzione di legami sociali e dialogo intergenerazionale. L'articolo presenta inoltre tre casi-studio di connessione dei luoghi tra passato e presente: Oświęcim/Auschwitz (Polonia), Ebensee (sottocampo di Mauthausen in Austria), il Villaggio Ekometa a Srebrenica (Bosnia Erzegovina), per mostrare come l'"attraversamento" dei luoghi, oltre la logica della visita, possa trasformarsi in pratica formativa e comunitaria.*

*This article proposes a theoretical and methodological framework for rethinking democratic citizenship education, starting from the intertwining of memory, history, and heritage. Starting from the distinction between being a citizen (formal status) and becoming a citizen (substantive process), it describes how places (understood as narrative and relational spaces) constitute privileged tools for activating complex civic learning: the ability to critically interpret the past, the recognition of pluralism, the construction of social bonds, and intergenerational dialogue. The article also presents three case studies of places that connect past and present: Oświęcim/Auschwitz (Poland), Ebensee (a subcamp of Mauthausen in Austria), and the village of Ekometa in Srebrenica (Bosnia and Herzegovina), demonstrating how "traversing" places, beyond mere visits, can transform into an educational and community-building practice.*

*Parole chiave: cittadinanza democratica, luoghi della memoria, educazione al patrimonio, memoria collettiva, paesaggio, Convenzione di Faro*

*Keywords: Democratic citizenship, places of remembrance, heritage education, collective memory, landscape, Faro Convention*

### **1. Dalla cittadinanza come status alla cittadinanza come processo**

Negli ultimi anni, l'educazione alla cittadinanza si è trovata al centro di una rinnovata attenzione istituzionale e pubblica. Tale attenzione, tuttavia, si accompagna a una tensione strutturale: la cittadinanza viene

**Data ricezione dell'articolo completo: 01 marzo 2026**

**Data ricezione esiti del primo referaggio: 12 maggio 2025**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 03 aprile 2026**

spesso trattata solo come un insieme di contenuti da trasmettere (istituzioni, norme, diritti, doveri), mentre la crisi delle democrazie, nelle sue molteplici manifestazioni, richiede processi formativi capaci d'incidere sulle pratiche sociali, sulle relazioni comunitarie e sulla costruzione di senso comunitario condiviso. Per questa ragione, appare utile tornare su una distinzione fondamentale che intende orientare l'intero impianto del presente contributo: essere cittadini non coincide necessariamente con la possibilità/capacità/intenzione d'avviare un processo per diventare cittadini attivi. La prima dimensione riguarda principalmente l'appartenenza giuridico-amministrativa; la seconda implica un processo, cioè una dinamica di apprendimento storico, culturale e politico che si lega all'educazione.

Nel quadro proposto in queste pagine, l'educazione alla cittadinanza democratica non si esaurisce in un set di competenze "civiche" in senso ristretto, ma investe la capacità dei soggetti di collocarsi in una trama complessa di relazioni che attraversa tempo e spazio: la relazione con il passato, con le memorie plurali di un territorio, con le istituzioni democratiche e con l'alterità (sociale, culturale, generazionale).

È in questo senso che i luoghi, e in particolare i luoghi della memoria, diventano oggetto e strumento di lavoro: essi mettono in rapporto passato e presente, conoscenza storica e interrogativi dell'oggi. I luoghi sono qui letti come "strumento" capace di attivare due processi educativi fondamentali: conoscere e motivare l'interesse per il passato e, simultaneamente, spingere verso la riflessione rispetto al percorso affrontato dalle democrazie, segnalandone criticità e cesure, per produrre reale e partecipata cittadinanza.

Tale impostazione contiene una scelta metodologica decisiva: non assumere la memoria come rituale commemorativo, né la storia come cornice neutra o repertorio di lezioni morali. Al contrario, s'intende collocare la memoria dentro una prospettiva storico-educativa capace di evitare un doppio rischio, cioè quello di ridurre il passato a un quadro immobile da osservare e/o condannare, rendendolo sterile rispetto alla possibilità di progettare percorsi di formazione nel presente.

In altri termini, l'obiettivo di questo contributo è quello di riattivare il passato come risorsa critica e come campo di responsabilità, senza scorciatoie emotive o analogie improprie verso il presente, e al contempo valorizzare la dimensione comunitaria dei processi di memoria.

## 2. *La spazializzazione dei luoghi e la narrabilità della memoria*

Esiste una relazione privilegiata fra memoria e spazio: lo spazio diventa una delle modalità attraverso cui la memoria si fa discorso. In effetti, i luoghi ci parlano sempre del nostro passato e la “spazializzazione della memoria” può essere assunta come condizione per la sua capacità di narrazione, cioè la sua narrabilità concreta. Lo spazio veicola significati, racconta storie, mette in gioco sistemi di valori; parla della realtà sociale e frequentemente riassume ciò che è stato in passato, le trasformazioni subite, i valori condivisi, ma mostra anche l’effetto di quel trascorso, cioè il presente. Nella stessa prospettiva, lo spazio non solo “parla” di memoria, ma la produce, la riscrive, la interpreta e talvolta la cancella<sup>1</sup>. Questa impostazione consente di uscire da una visione soltanto teorica della memoria (memoria come archivio individuale) per collocarla in una cornice materiale e culturale: la memoria è anche un fatto di tracce, di configurazioni spaziali, di assenze e presenze, di mantenimento e cancellazione fisica di spazi.

Per l’educazione alla storia, ciò implica un cambio di postura: si tratta di formare non soltanto conoscenze sugli eventi, ma capacità di lettura dei segni del tempo depositati nei territori. Il luogo, dunque, non è un semplice supporto per un racconto già pronto; è un dispositivo che interroga chi lo attraversa e richiama a produrre interpretazioni, a distinguere piani temporali, a riconoscere anche conflitti di memoria tra comunità.

Accanto alla dimensione semiotico-spaziale, l’impianto teorico deve richiamarsi anche a una genealogia sociologica della memoria: le identità collettive, come insegnano i lavori fondamentali di Maurice Halbwachs<sup>2</sup>, si fondano su riferimenti spazio-temporali in grado di strutturare una memoria di un passato comune (quadri sociali di memoria) e di attivare relazioni simboliche all’interno del gruppo sociale.

Questo riferimento è cruciale per comprendere perché la questione non sia solo didattica, ma profondamente politica: la memoria non è mai un semplice deposito neutro, bensì un processo di costruzione

<sup>1</sup> P. Violi, *Paesaggi della memoria. Paesaggi della memoria. Il trauma, lo spazio, la storia*, Firenze, Bompiani, 2014.

<sup>2</sup> M. Halbwachs, *I quadri sociali della memoria. I quadri sociali della memoria. Bestialità, zoofilia e amore postumano*, Roma, Meltemi, 2024.

sociale che produce appartenenze, legittimazioni, confini, inclusioni ed esclusioni. L'educazione alla cittadinanza democratica, in questa prospettiva, deve attrezzare i soggetti a riconoscere come e perché certe memorie diventano pubbliche, quali memorie restano marginali, quali vengono rimosse o silenziate, e con quali effetti sulla convivenza. L'attenzione ai quadri sociali della memoria richiama inoltre la questione della pluralità: non esiste una memoria unica; esistono memorie situate, conflittuali, stratificate, comunitarie, maggioritarie e minoritarie. Tuttavia, la democrazia richiede spazi di costruzione di un "comune" percorso di riconoscimento e partecipazione, ma questo deve partire con un riconoscimento alla cittadinanza che non coincida con l'omologazione al modello maggioritario, ma che parli di differenze, che riconosca la diversità come parte di un tutto molteplice, ma unitario. Da qui l'importanza di evitare che le pratiche d'inclusione diventino pratiche di cancellazione delle differenze. Il lavoro educativo sui luoghi è pensato, al contrario, come occasione per esercitare il riconoscimento, la negoziazione e la costruzione di un orizzonte condiviso che tenga insieme pluralità e coesione.

### 3. *Patrimoni, paesaggio e diritti culturali*

L'evoluzione delle nozioni di patrimonio culturale e paesaggio in chiave democratica rappresenta un ulteriore asse portante del ragionamento che stiamo presentando in questo contributo. La Convenzione di Faro (27 ottobre 2005)<sup>3</sup> definisce il patrimonio culturale come un "insieme di risorse ereditate dal passato" che le popolazioni identificano, indipendentemente dall'appartenenza, come riflesso ed espressione dei propri valori, credenze, conoscenze e tradizioni, e in un processo continua evoluzione; essa comprende tutti gli aspetti dell'ambiente come risultato dell'interazione fra uomo e luoghi nel corso del tempo. Questo passaggio produce conseguenze rilevanti per la pedagogia e per l'educazione civica: il patrimonio non è più principalmente un elenco di oggetti "alti" da preservare, ma un processo di attribuzione di valore e di senso che coinvolge soggetti e comunità. Sulla stessa linea si muove la Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 1998, dove il patrimonio culturale è definito come "ogni testimonianza materiale o immateriale

<sup>3</sup> V. Di Capua, *La Convenzione di Faro. Verso la valorizzazione del patrimonio culturale come bene comune*, in "Aedon, Rivista di arti e diritto on line", 3, 2021, pp. 162-171.

del comportamento umano e ogni traccia delle attività umane nell'ambiente naturale". Il patrimonio, dunque, non coincide con il monumento: comprende pratiche, tracce, paesaggi, memorie locali, microstorie, sedimentazioni quotidiane. In modo complementare, la Convenzione europea del paesaggio (Firenze, 20 ottobre 2000) richiama la definizione di paesaggio come "una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni", il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni. Anche qui, l'elemento decisivo è la percezione sociale: il paesaggio non è una "cosa" naturale separata dall'umano, ma il prodotto dell'interazione, vissuto in modo differente da ogni persona che lo attraversa<sup>4</sup>.

Quando patrimonio e paesaggio vengono letti in questa chiave, appare evidente il salto di paradigma: si passa dall'idea di eredità come "dato" all'idea di eredità come costruzione. Il concetto di patrimonio e paesaggio è mutato nel tempo; l'identificazione del patrimonio oggi è un processo collettivo e sempre in divenire che può coinvolgere categorie diverse di cittadini in modo attivo. Da qui discende un principio operativo: promuovere e incoraggiare i cittadini a partecipare al processo di identificazione, studio, interpretazione, protezione, conservazione e comunicazione del patrimonio, significa anche riconoscere che l'educazione al patrimonio è un diritto di tutte e tutti<sup>5</sup>. Questo passaggio è centrale perché colloca l'educazione al patrimonio non nell'ambito opzionale dell'arricchimento culturale, ma nel cuore della cittadinanza democratica. Se il patrimonio è definito dalle comunità, allora partecipare alla definizione e alla cura del patrimonio è esercizio di sovranità culturale e di responsabilità collettiva: è, in breve, pratica di cittadinanza ed è elemento anche della storia sociale dell'educazione.

#### 4. *Legami intergenerazionali e crisi del presente*

Un ulteriore asse dell'impianto presentato in questo contributo riguarda i legami intergenerazionali. La ricostruzione, la valorizzazione e la collaborazione intergenerazionale è necessaria nel suo stretto legame con la percezione d'incertezza verso il futuro: il tempo non è una

<sup>4</sup> S. Oliviero, M. Di Rosa, *Heritage education and heritage learning: toward a participatory perspective* *Heritage education e heritage learning*, in "Imagin(g) Heritage", 2023, pp. 76-81.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

linea neutra; è un dispositivo di orientamento. In un contesto sociale segnato da accelerazione, frammentazione e presentismo, la ricostruzione del rapporto col passato diventa un modo per riaprire possibilità nel futuro<sup>6</sup>. In termini storico-educativi, il dialogo fra generazioni non serve solo a trasmettere valori: serve a costruire cornici di senso condivise, a elaborare conflitti, a tradurre esperienze in narrazione pubblica. I luoghi, in tale prospettiva, agiscono come mediatori: permettono a generazioni diverse di incontrarsi attorno a un oggetto comune (un territorio, una traccia, un'assenza), ma con interpretazioni differenti. È nell'interazione fra tali interpretazioni che può nascere una memoria collettiva non monolitica, capace di sostenere appartenenze plurali ed edificare la coesione comunitaria che è fatta di soggetti appartenenti a generazioni diversificati, ma che frequentano tutte la costruzione di quadri di memoria sociale collettivi<sup>7</sup>.

Il tentativo di costruire legami tra i luoghi e i processi di coesione intergenerazionale permette d'introdurre un elemento metodologico che è riassumibile nella nozione di "attraversamento" dei luoghi<sup>8</sup>. In questo processo i luoghi sono prima di tutto spazi storico-educativi e il gesto dell'attraversare i territori tra passato e presente, implica una percezione intergenerazionale in virtù dell'entrata in relazione con memorie stratificate. L'attraversamento si distingue dalla visita, dalla gita, dall'esperienza episodica. La visita tende a consumare il luogo come oggetto; l'attraversamento tende a sostare nel luogo come relazione: relazione con il passato che vi è iscritto, con il presente che lo abita, con i dispositivi culturali (musei, memoriali, percorsi) che lo interpretano, e con le comunità che lo vivono. Sul piano educativo, questo significa almeno quattro scelte operative: "temporalizzare" il luogo, cioè non ridurlo a icona, ma ricostruirne le stratificazioni e le trasformazioni; spazializzare la storia, cioè leggerne pieno e vuoto, traccia e cancellazione, uso e riuso; socializzare la memoria, intesa come lavorare con gruppi eterogenei e attivare processi dialogici; attualizzare senza anacronismi, cioè mettere in rapporto con il presente evitando equiparazioni semplificanti.

<sup>6</sup> Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2011; *Idem*, *Società individualizzata*, Bologna, il Mulino, 2010.

<sup>7</sup> Cfr. N. Harari Yuval, *Sapiens. Da animali a dei*, Milano, Bompiani, 2017; C. Di Pasquale, *Antropologia della memoria. Il ricordo come fatto culturale*, Bologna, il Mulino, 2019.

<sup>8</sup> Cfr. S. Bencini, L. Bravi, *Auschwitz. Percorsi di memoria attiva*, Milano, FrancoAngeli, 2025.

L'attraversamento si connette così a un'impostazione pedagogica precisa: fare educazione al patrimonio facendo educazione con/attraverso il patrimonio. Il patrimonio diventa mezzo e campo d'azione; occorre metterlo in relazione con chi lo vive, con il presente e passato; reinterpretarlo per costruire un legame con i propri luoghi. L'educazione al patrimonio diviene approccio cross-curricolare basato su metodi attivi e su una pluralità di modalità comunicative ed espressive; è trasversale alle discipline e mira alla costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile. In questa prospettiva, anche la scuola viene ripensata e diventa non solo luogo d'istruzione, ma depositaria essa stessa del patrimonio locale, come pure agenzia educativa privilegiata e riconosciuta sul territorio: l'educazione al patrimonio, in particolare nel caso scolastico, non deve limitarsi a visite sporadiche di contesti d'eccellenza, perché qualsiasi luogo e qualsiasi paesaggio possono essere oggetto di lavoro educativo; con l'obiettivo di coniugarlo con educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza.

##### *5. Tre dispositivi di cittadinanza nei luoghi di memoria*

Sono qui infine prese in considerazione tre esperienze in riferimento a tre luoghi, assunte come casi-esempio paradigmatici: Oświęcim/Auschwitz (Polonia), Ebensee (Austria), il Villaggio Ekometa a Srebrenica (Bosnia-Erzegovina). Lo scopo non è quello di presentare un corpus esaustivo di dati empirici, quanto piuttosto mostrare, in forma analitica, come la nozione di attraversamento possa funzionare come dispositivo storico-educativo, e quali apprendimenti civici possa attivare<sup>9</sup>.

Il primo caso si riferisce a un luogo paradigmatico della memoria europea: Auschwitz, ma accanto ad esso (Auschwitz oggi di per sé è il Museo statale che racconta delle vicende di persecuzione deportazione e sterminio avvenute nel lager nazista dal 1940 al 1945) soprattutto la città di Oświęcim. Nelle esperienze didattiche legate ai luoghi dello sterminio, un rischio ricorrente è la riduzione del percorso formativo alla visita presso il memoriale-museo come spazio separato dal mondo: un'area dove si entra, si osserva, si esce, e il presente resta "fuori", sicuramente a interrogare il visitatore, ma senza che questi si relazioni con le comunità, gli spazi, i vuoti e i pieni della cittadina circostante al

<sup>9</sup> *Ibidem.*

Museo che vive il presente. L’approccio dell’attraversamento, al contrario, propone di prendere sul serio la continuità spaziale e sociale fra memoriale e città, cioè osservare come la comunità contemporanea abita il luogo, quali tracce siano rimaste, quali vuoti segnino lo spazio urbano, quali pratiche civiche e culturali agiscano come forme di rielaborazione: lo spazio parla del passato e produce memoria; la città, con le sue stratificazioni, diventa come un testo da interpretare adesso e non soltanto come nozione statica del passato. Da un punto di vista educativo, questo consente di spostare la domanda formativa che è necessario porsi: non solo chiedersi che cosa sia accaduto qui tra il 1940 e il 1945, ma anche che cosa accada oggi qui nell’attualità viva di un luogo di memoria di uno sterminio. La cittadinanza, in questa postura, si esercita come capacità di interrogare il rapporto fra trauma storico, politiche memoriali, vita quotidiana e forme di convivenza. In termini di apprendimenti, l’attraversamento di Oświęcim permette almeno tre risultati: educare alla distinzione fra luogo-simbolo e luogo-vissuto (con le tensioni che ciò comporta); formare alla lettura dei vuoti e delle cancellazioni come parte della memoria pubblica; riconoscere che la democrazia non è “dopo” la storia, ma si misura nelle pratiche contemporanee di diritti, riconoscimento e responsabilità come processo formativo, educativo e civico.

Il secondo caso riguarda Ebensee, paese dove sorse un sottocampo



Foto 1

del lager nazista di Mauthausen. È un contesto particolarmente adatto a far emergere una questione spesso rimossa nei percorsi memoriali, cioè la vita che continua e che si stratifica sui luoghi del trauma. Questo perché Ebensee oggi conserva il solo portale d’ingresso (Foto 1) come elemento ancora presente nell’area dove

era situato il lager nazista che fu meta di deportazione anche per centinaia di oppositori politici italiani che vi trovarono la morte; alle spalle dell’arco d’ingresso, oggi ci sono case e villette a schiera. In molte situazioni, i luoghi dei campi non sono rimasti “puri”, isolati, musealizzati, ma sono stati trasformati, riusati, incorporati in spazi abitativi e produttivi. La reazione immediata di chi attraversa tali spazi può essere

lo sdegno verso chi vive lì avendo “cancellato i segni della memoria traumatica”. L’attraversamento, invece, mira a trasformare questa reazione naturale, in oggetto di analisi storica: quali scelte governative sono state fatte nel dopoguerra? Quali condizioni economiche erano presenti? Quali politiche di ricostruzione e/o di rimozione sono state attivate? Quali responsabilità diffuse esistono o sono esistite? Quali memorie locali rimangono e dialogano con chi giunge in questo luogo? Che scelte operano gli abitanti di quei luoghi oggi, riflettendo sulla memoria?

In questo specifico caso, l’attraversamento mette in campo in modo evidente l’impianto *halbwachsiano* delle identità collettive che si costruiscono/ricostruiscono su riferimenti spazio-temporali, ma tali riferimenti sono plasmati dalle comunità e dalle loro condizioni materiali tra passato e presente. La memoria non è quindi un blocco inerme, ma si esprime in un campo di tensioni fra il ricordo e la necessità di costante scelta fra la rimozione e la sopravvivenza, fra l’oblio e le pratiche di rammemorazione. Un altro elemento rilevante del “caso Ebensee” è il lavoro con gruppi socialmente e generazionalmente eterogenei, perché l’attraversamento in tal caso diventa dispositivo dialogico e non unidirezionale. Qui il processo educativo non è semplicemente trasmissivo, ma diventa una forma di costruzione di comunità, in cui la parola circola, le esperienze si confrontano, la memoria si produce nel dialogo tra persone di “*epoche*” differenti. La collaborazione fra generazioni diventa condizione per non cedere al predominio del presente e per riaprire il futuro attraverso la comprensione del percorso storico già attraversato.

Il terzo caso introduce una tematica che permette di approcciarsi anche alla specifica categoria della “*ecomemoria*”, associata al Villaggio Ekometeta (Foto 2) di Srebrenica (Bosnia Erzegovina). Il villaggio è il luogo che Irvin Mujcic, un tempo bambino e profugo allontanatosi con la sua famiglia da Srebrenica prima che si compisse il



Foto 2

genocidio, sta costruendo per fare in modo che la città non sia anch'essa simbolo di un ormai disatteso "mai più", ma di un messaggio che intende invitare a fare dell'attraversamento di questo luogo, un'occasione non persa: "Srebrenica, lezione appresa". Il villaggio Ekometa è un piccolo luogo di accoglienza dove si costruiscono casette in legno con tecniche del passato, ma con l'impatto ambientale pari a zero, possibile anche grazie alle tecnologie del presente. Esso è il luogo fisico in cui si compie il progetto messo in atto dallo stesso Mujic e che si richiama significativamente a "Srebrenica city of hope" (Srebrenica città della speranza), un invito e una possibilità a recarsi nel luogo per conoscere, apprendere, riflettere in relazione con la popolazione e il contesto di natura che circonda l'area. Nella cittadina, la memoria internazionale o pubblica di fatto è assente e, in controtendenza rispetto a luoghi come Auschwitz diventati paradigmatici e meta di milioni di visitatori ogni anno, Srebrenica ha subito il silenzio e l'abbandono delle persone, oltre all'oblio della memoria: oggi vi risiedono concretamente un minor numero di cittadini di quelli che hanno subito il genocidio nel luglio del 1995: la abitano meno di ottomila persone, per una municipalità che prima della guerra era caratterizzata da una buona economia e da una cittadinanza di quasi 40mila abitanti. In questo luogo, la questione posta dal villaggio Ekometa non è solo come ricordare un trauma legato al genocidio, ma come sottrarre un luogo al rischio di essere ridotto a solo "luogo di morte" e/o di abbandono. L'elemento innovativo del caso è la connessione fra memoria e cura del territorio; la memoria, infatti qui non è presentata come fissazione del passato, ma come progetto socio-educativo che costruisce condizioni di vita, di accoglienza e di continuità comunitaria nel contesto odierno: può esistere una "ecologia della memoria" che si esprime in ogni forma di ri-territorializzazione che diviene anche un'operazione di memoria collettiva. È a partire dalla memoria di chi vi ha abitato in passato o è rimasto/tornato a viverci (a volte dopo la profuganza imposta dalla guerra) che si dà forma a ciò che è in rovina o in stato di abbandono, si ridisegna il senso degli antichi abitati, si racconta il lavoro della convivenza fra uomini e donne e il proprio territorio, se ne ricostruisce una possibilità di riconoscimento, seppur faticoso, anche a livello internazionale. Questo passaggio consente di leggere l'eco-memoria come un doppio movimento: dal rammemorare il trauma, a ricostruire le condizioni ecologiche e sociali della possibilità di una vita comune e in pace, nel rispetto delle persone, delle differenti comunità e del territorio su cui tutti vivono insieme. Nel quadro dell'educazione alla cittadinanza, ciò implica che la memoria non sia

separabile da pratiche di cura (del territorio, delle relazioni, delle forme di sussistenza), cioè dal fare comunità e che la democrazia si misuri anche nella capacità di riparare, ricostruire, abitare.

Dai tre casi-studio emergono almeno tre esiti formativi ricorrenti: la temporalizzazione del presente che con l'attraversamento ci obbliga a riconoscere che il presente è stratificato (ciò che vediamo oggi è il risultato di trasformazioni, politiche, rimozioni, decisioni); l'esercizio del pluralismo, perché attraversare luoghi della memoria significa confrontarsi con memorie plurali (locali, nazionali, europee), con interpretazioni divergenti, con conflitti di significato (in questo senso, l'educazione non coincide con la trasmissione di una memoria unica, ma con l'apprendimento di una competenza democratica di riconoscimento delle differenze); la responsabilità e il diritto ad entrare concretamente in relazione con il patrimonio. Se il patrimonio è definito come insieme di risorse a cui le popolazioni attribuiscono valore, come nella definizione di Faro, e se l'identificazione è processo collettivo in divenire, allora l'attraversamento educa a percepirsi come soggetti legittimati a partecipare. Promuovere la partecipazione all'identificazione e interpretazione del patrimonio significa riconoscere che l'educazione al patrimonio è un diritto e una pratica di cittadinanza, ma la si pratica andando in una direzione opposta dall'impianto proposto al turista mordi-consuma-fuggi; l'attraversare i luoghi richiede tempo, relazione, soste e ascolto; soprattutto, richiede di mettere il luogo in rapporto con le comunità e con il presente ed è questo un processo educativo in cui la storia diviene strumento e non semplice nozione.

#### **Riferimenti bibliografici**

- Bandini G., *Public History of Education. A Brief introduction*, Firenze, FUP, 2023  
Bauman Z., *Società individualizzata*, Bologna, il Mulino, 2010  
*Idem, Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2011  
Bravi L., *Percorsi storico educativi della memoria europea*, Milano, FrancoAngeli, 2014  
Bencini S., Bravi L., *Auschwitz. Percorsi di memoria attiva*, Milano, FrancoAngeli, 2025  
Demetrio D., *Pedagogia della memoria: per se stessi, con gli altri*, Roma, Meltemi, 1999  
Di Capua V., *La Convenzione di Faro. Verso la valorizzazione del patrimonio culturale come bene comune*, in "Aedon, Rivista di arti e diritto on line", 3, 2021, pp.

162-171

Di Pasquale C., *Antropologia della memoria. Il ricordo come fatto culturale*, Bologna, il Mulino, 2019

Giovannini E., *L'utopia sostenibile*, Roma-Bari, Laterza, 2018.

Gryglewski E., *Anerkennung und Erinnerung: Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner J gendlicher zum Holocaust*, Berlino, Metropol, 2013

Halbwachs M., *I quadri sociali della memoria*, Roma, Meltemi, 2024

Harari Yuval N., *Sapiens. Da animali a dei*, Milano, Bompiani, 2017

Oliviero S., Di Rosa M., *Heritage education and heritage learning: toward a participatory perspective Heritage education e heritage learning*, in “Img2023 – Imagin(g) Heritage”, 2023, pp. 76-81

Violi P. *Paesaggi della memoria*, Firenze, Bompiani, 2014

*Riferimenti fotografici*

Foto 1: Portale d'ingresso dell'ex lager di Ebensee, sottocampo di Mauthausen.

Foto 2: Il villaggio Ekometa a Srebrenica in Bosnia Erzegovina.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp.175-188

**Anna Nicolosi Grasso  
e la battaglia dell'UDI di Palermo  
per la parità di genere nella scuola  
degli anni Cinquanta**

Livia Romano

*Anna Nicolosi Grasso (1913-1986) fu una delle principali protagoniste del movimento delle donne siciliane a favore della parità, dell'emancipazione e della liberazione delle donne che ebbe come punto di riferimento l'UDI, l'Unione Donne Italiane, istituita a Palermo nel 1944. Negli anni dell'immediato dopoguerra, quando Palermo era sotto l'amministrazione anglo-americana e cominciavano a costituirsi le nuove istituzioni democratiche, ella rivolse il proprio impegno alla difesa dei diritti delle donne. Nelle fila dell'UDI Palermo, dal 1945 attuò una pedagogia sociale volta a promuovere e a diffondere una coscienza democratico-repubblicana e rivoluzionaria. Eletta alla Camera dei Deputati, nel 1956 intraprese insieme alle compagne dell'UDI di Palermo una battaglia contro la graduatoria separata tra uomini e donne per l'assegnazione dei posti di ruolo nella scuola pubblica. Si creò un movimento di donne che, nato a Palermo, divenne in poco tempo nazionale e si concluse nel 1965 con l'approvazione del disegno di legge presentato nel 1958 alla Camere dalle deputate palermitane del PCI e ideato dalle donne dell'UDI.*

*Anna Nicolosi Grasso (1913-1986) was a leading figures in the Sicilian women's movement for equality, emancipation and liberation, together with UDI, the Italian Women's Union established in Palermo in 1944. In the immediate post-war years, when Palermo was under Anglo-American administration and new democratic institutions were beginning to be established, she devoted herself to defending women's rights. As a member of the UDI Palermo, from 1945 she implemented a social pedagogy to promote and spread a democratic-republican and revolutionary consciousness. Elected to the Chamber of Deputies, in 1956 she started a battle with her fellow members of the UDI against the separate ranking of men and women for the allocation of permanent positions in public schools. A women's movement was created that, starting in Palermo, quickly became national and ended in 1965 with the approval of the draft legislation presented in 1958 to the Chamber by the Palermo deputies of the PCI and conceived by the women of the UDI.*

*Parole-chiave: parità di genere, maestre e maestri, scuola democratica, unione donne italiane, condizione femminile*

*Keywords: gender equality, female and male teachers, democratic schooling, Italian women's union, status of women*

**Data ricezione dell'articolo completo: 01 marzo 2026**

**Data ricezione esiti del primo referaggio: 12 maggio 2025**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 19 marzo 2026**

Le pagine che seguono sono dedicate ad un importante capitolo della storia della scuola italiana: il protagonismo femminile del secondo dopoguerra, che vide le donne impegnate direttamente nella costruzione delle forme statuali democratiche e, in particolare, nelle politiche scolastiche. Le donne protagoniste della nascita e della costruzione della Repubblica furono impegnate in una battaglia per lo sviluppo della condizione femminile e per “la promozione della dignità della persona umana attraverso l’inclusione sociale, l’inserimento nel lavoro, la lotta alle discriminazioni”<sup>1</sup>. Esse, in questo modo, facevano proprio un cammino già avviato da tempo dove decisiva era stata la conquista, da parte delle donne, del diritto all’istruzione. Infatti, uno dei nodi più problematici del lungo e faticoso cammino per il riconoscimento della parità dei sessi, che veniva finalmente sancito dalla Costituzione (artt. 3, 37, 51), era stato il rapporto difficile tra le donne e la scuola.

La scuola italiana ha sempre dovuto affrontare le questioni di genere, in primo luogo quelle relative all’istruzione femminile e alla professione magistrale. Infatti, rileggendo la storia della professione magistrale dal periodo postunitario in poi, si comprende come questa sia stata non solo una difficile e lenta conquista per tutti gli insegnanti, ma anche una meta quasi irraggiungibile per le giovani donne aspiranti maestre. Queste, infatti, erano considerate più adatte all’insegnamento inferiore femminile e, a parità di diploma, di luogo e di classe di insegnamento, percepivano sempre uno stipendio inferiore rispetto a quello dei maestri, ancora più basso se l’insegnamento era svolto in scuole rurali<sup>2</sup>. È stato, inoltre, notato come le maestre “divenissero spesso, se non sempre, oggetto di pregiudizi e di pesanti controlli sociali, soprattutto quando si trovavano ad operare nelle piccole realtà di paese, rurali o montane”<sup>3</sup>. A questo proposito, va ricordato come l’attestato di moralità che veniva richiesto a tutti i maestri, divenisse per le maestre un’occasione di controllo e di stigmatizzazione da parte di comuni arretrati socialmente e culturalmente che richiedevano il rispetto di regole

<sup>1</sup> L. Turco, *Introduzione*, in Fondazione Nilde Iotti (a cura di), *Le leggi delle donne che hanno cambiato l’Italia*, Roma, Ediesse, 2011, p. 14.

<sup>2</sup> C. Covato, *Maestre d’Italia. Uno sguardo sull’età liberale*, in “Storia delle donne”, 8, 2012, pp. 165-184; P. Giorgi, R. Calgaro, *Scuole di confine: vita da maestra nelle periferie del nascente stato italiano*, in “Formazione e Insegnamento”, XVIII, 1, 2020, pp. 30-42.

<sup>3</sup> G. Seveso, *Il diritto delle bambine all’istruzione sulle pagine di due riviste dell’inizio del Novecento: «Unione Femminile» e «La difesa delle lavoratrici»*, in “Diacronie”, 34, 2, 2018, pp. 1-15.

morali e sociali molto rigide, facendo spesso delle giovani insegnanti oggetto di dicerie, pettegolezzi e diffamazione, com’è testimoniato dal tragico epilogo della nota vicenda della maestra toscana Italia Donati morta suicida nel 1886 dopo essere stata molestata dal sindaco del borgo in cui insegnava<sup>4</sup>.

Alla fine dell’Ottocento, in un periodo così importante per la diffusione dell’alfabetizzazione, la conquista di un’istruzione secondaria da parte delle ragazze, quale la preparazione alla professione magistrale, era ambiguo e non privo di contraddizioni: se, da un lato, questo rappresentava l’unica possibilità di accesso ad un’istruzione superiore rispetto a quella di base, dall’altro lato si creò un percorso educativo femminile orientato a formare giovani insegnanti miti e controllabili, dove cura materna e lavoro educativo-scolastico si sovrapponevano<sup>5</sup>.

Le donne frequentarono in numero sempre maggiore le scuole normali per diventare maestre, poiché era l’unica professione ben accettata. Come anticipato, essere maestre non era semplice, poiché si trattava di un lavoro caratterizzato da disagio e fatica, una situazione che fu denunciata, all’inizio del Novecento, da alcune associazioni femminili che sottolineavano come le maestre vivessero una condizione di solitudine, di disagio e di grave disparità salariale<sup>6</sup>.

La conquista dell’istruzione secondaria da parte delle ragazze non coincideva, quindi, con un reale percorso di emancipazione, dal momento che il fine dell’alfabetizzazione era formare maestre docili, buone, non troppo colte e facilmente manipolabili<sup>7</sup>. Una condizione che

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 17. A. Negri descrisse questa triste condizione delle maestre nel racconto *Anima Bianca* (A. Negri, *Le Solitarie*, Milano, Treves, 1917), storia di una fragile e giovanissima maestrina inviata in un paese di campagna, violentata e infine consumata dalla vergogna e dalla solitudine.

<sup>5</sup> *Ibidem*, pp. 15-19.

<sup>6</sup> A tal proposito, va ricordato come l’associazionismo femminile abbia svolto un ruolo importante fin dai primi anni del Novecento, impegnandosi nella difesa dei diritti delle bambine e delle donne e denunciando le condizioni di vita drammatiche delle giovani maestre. Si ricordano L’Unione Femminile Nazionale, fondata a Milano nel 1899, il Consiglio Nazionale delle Donne Italiane, fondato nel 1904, l’Unione delle Donne Cattoliche. Cfr. G. Seveso, *Il diritto delle bambine all’istruzione sulle pagine di due riviste dell’inizio del Novecento: «Unione Femminile» e «La difesa delle lavoratrici»*, cit.; Eadem, D. Finco, *Le Associazioni delle donne e i diritti dell’infanzia in Italia (1861-1930)*, in “*Revista Zero-a-seis*”, 19, 36, 2017, pp. 177-192.

<sup>7</sup> Uno stereotipo, questo, che viene ben descritto nel volume di C. Covato, *Idoli di bontà*, Milano, Unicopli, 2014, dedicato all’analisi dei paradigmi pedagogici e dei modelli educativi nei quali il genere, nel corso della storia dell’educazione, è divenuto

non migliorò negli anni del fascismo dove le maestre, veicoli della propaganda, dovevano far proprio un modello educativo che destinava le piccole italiane ad essere madri e spose<sup>8</sup>.

### 1. *L'UDI e il protagonismo femminile negli anni della ricostruzione democratica*

Gli anni dell'immediato dopoguerra furono segnati da un attivismo politico delle donne senza precedenti; a ben vedere, non si può capire la storia della nostra repubblica senza conoscere il ruolo giocato dalle associazioni femminili nate e cresciute parallelamente e in relazione con i partiti del dopoguerra, in particolare i grandi partiti di massa. Sono state le associazioni femminili, infatti, ad avere avuto un ruolo centrale nell'attuazione di leggi volute soprattutto dalle donne che hanno contribuito a promuovere importanti cambiamenti sociali dal dopoguerra in poi<sup>9</sup>. Le due maggiori organizzazioni femminili furono l'Unione Donne Italiane e il Centro Italiano Femminile, entrambe nate ufficialmente nel 1945 per iniziativa dei due grandi partiti, il Partito Comunista e la Democrazia Cristiana. È stato notato come, nonostante vi fosse un legame tra i partiti e le associazioni femminili, non si può non riconoscere alle donne la volontà di creare una propria politica “non certamente separata ma in qualche misura autonoma rispetto a quella dei rispettivi partiti di appartenenza”<sup>10</sup>. Il movimento delle donne, che era stato vivace dalla fine dell'Ottocento all'immediato primo dopoguerra e disperso durante il Ventennio, riviveva con la Resistenza e la Liberazione, riportando le donne ad essere protagoniste della scena politica, sociale e civile del Paese. Il principale campo di azione della politica femminile nel secondo dopoguerra fu l'impegno delle donne nell'assistenza, maturato

norma ed è stato frequente il ricorso allo stereotipo della bontà e della mitezza come antidoto all'emancipazione della donna.

<sup>8</sup> L. Romano, *La celebrazione della maternità nella pedagogia di propaganda fascista fra ideologia e realtà*, in “Pedagogia e Vita”, 3, 2019, pp. 63-79. Durante il Ventennio, gli istituti magistrali, che con la riforma Gentile sostituirono le scuole normali, erano molto frequentati e le scuole professionali si concentravano sull'economia domestica e sui lavori donneschi.

<sup>9</sup> Cfr. A. Rossi Doria, *Le donne sulla scena politica*, in F. Barbagallo (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana*, vol. I, *La costruzione della democrazia. Dalla caduta del fascismo agli anni Cinquanta*, Torino, Einaudi, 1994, pp. 780-848.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 795.

durante la Resistenza nelle zone liberate con la chiara intenzione di avviare la costruzione della democrazia<sup>11</sup>. Tuttavia, diverso fu il modo di praticare la politica assistenziale delle donne del CIF e di quelle dell’UDI: le prime vivevano l’assistenza quale espressione concreta della carità cristiana, volta alla dignità della persona, al bene comune e alla sussidiarietà secondo la Dottrina Sociale della Chiesa. Per le donne dell’UDI si trattava di una nuova forma di assistenza, diversa sia da quella fascista sia da quella cattolica, divenendo un mezzo di emancipazione individuale e civile<sup>12</sup>.

L’UDI era nata il 12 settembre del 1944 nel Mezzogiorno d’Italia, a Napoli, dove pochi mesi prima era stata creata la rivista “Noi donne”, che sarebbe stato il giornale ufficiale dell’associazione divenendo un mezzo di alfabetizzazione che, in assenza di un’istruzione diffusa, avrebbe favorito l’accesso delle donne alle possibilità offerte dalla democrazia. Tuttavia, l’atto ufficiale di istituzione avvenne nell’ottobre del 1945 a Firenze, nel corso del primo Congresso Nazionale al quale parteciparono delegate rappresentanti di ben 400.000 iscritte all’Unione in tutta Italia: per la prima volta si riunivano le donne dell’associazione costituitasi nell’Italia centromeridionale nel 1944, con i Gruppi di Difesa della Donna e per l’Assistenza ai Combattenti della Libertà, che erano nati spontaneamente nell’Italia settentrionale contro la Repubblica fascista di Salò<sup>13</sup>.

L’UDI può essere considerato uno dei luoghi in cui fu progettata la repubblica democratica stessa, grazie ad un inedito protagonismo femminile che, avviato nel periodo bellico, continuò ad essere reclamato da quelle donne che, nel momento più buio per l’Italia, alla fine della guerra, furono spontaneamente impegnate nella salvaguardia del territorio e delle vite umane, resistendo prima al nazifascismo e impegnandosi poi nella Ricostruzione per realizzare il tessuto politico e sociale

<sup>11</sup> Cfr. F. Pieroni Bortolotti, *Le donne della Resistenza antifascista e la questione femminile in Emilia (1943-45)*, in *Donne e Resistenza in Emilia-Romagna: atti del Convegno tenuto a Bologna il 13-14-15 maggio 1977*, volume 2, Milano, Vangelista, 1978.

<sup>12</sup> Cfr. A. Rossi Doria, *Dare forma al silenzio. Scritti di storia politica delle donne*, Roma, Viella, 2007.

<sup>13</sup> P. Nuzzo, *Doppia origine. Intervento convegno CIRSDe*, Università Torino 24, 26 ottobre 2007, <https://scrittiperamoreperdisciplina.com/scritti-vari/articoli-e-riflessioni/doppia-origine/> (ultima consultazione in data 14/11/2025).

necessario alla riuscita della campagna per il diritto al voto delle donne<sup>14</sup>.

L'Unione Donne Italiane fu protagonista di una militanza politica che aveva come fine il cambiamento di leggi e istituti che discriminavano le donne, proponendosi come un laboratorio di politica delle donne, "il luogo organizzato in cui sono maturate esperienze, elaborazioni, rivendicazioni, lotte delle donne nel loro emergere come soggetto"<sup>15</sup>. Furono molte le battaglie portate avanti dall'UDI nei primi anni della repubblica: la parità nel lavoro, sia dal punto di vista salariale che di libero accesso a tutte le professioni; il riconoscimento del valore sociale della maternità, quindi la lotta per gli asili nido, per le scuole d'infanzia e per una nuova idea di maternità quale affermazione della soggettività femminile; una nuova visione dell'infanzia come soggetto di diritti propri. Tra queste iniziative, quelle dedicate alla lotta contro le disparità salariali e, in particolare, contro le discriminazioni tra maestre e maestri della scuola elementare, furono avviate negli anni Cinquanta da alcune donne dell'UDI di Palermo.

## 2. *L'UDI Palermo: Anna, Lina, le altre e la battaglia per i diritti delle maestre (1956-1965)*

È possibile ricostruire la storia dell'UDI di Palermo grazie ai numerosi documenti conservati presso l'Archivio UDIPalermo che ha sede nella Biblioteca delle donne intitolata ad Anna Nicolosi Grasso, fondatrice della sezione palermitana dell'UDI, una straordinaria protagonista di importanti battaglie che hanno riguardato anche il mondo della scuola. L'archivio conserva molti documenti relativi all'attività svolta fin dal 1946 dall'Unione Donne Palermitane aderente all'UDI, una prestigiosa raccolta di articoli di giornale, manifesti, atti parlamentari, tantissime foto d'epoca, epistolari, riviste, varie carte provenienti anche da fondi donati da privati<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> *Ibidem*, Cfr. P. Gabrielli, *La pace e la mimosa. L'Unione donne italiane e la costruzione politica della memoria (1944-1955)*, Roma, Donzelli, 2009.

<sup>15</sup> M. Michetti, M. Repetto, L. Viviani, *Udi: Laboratorio di politica delle donne*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, 1998.

<sup>16</sup> Fondo istituzionale Archivio UDIPalermo, <https://www.bibliotecadelledonne-centroconsulenzalegale-udipalermo.it/chi-siamo/archivio-udipalermo/> (ultima consultazione in data 26/02/2026).

Inaugurata a Palermo il 22 gennaio del 1945 in linea col movimento nazionale che aveva preso avvio a Napoli, per iniziativa di Anna Nicolosi Grasso, Lina Caffaratto Colajanni, Cornelia Reale, Enza Barillà, Eugenia Bono, l’Unione fu fin dall’inizio promotrice di molte battaglie che riguardavano i diritti del lavoro, la casa e i servizi sociali<sup>17</sup>.

Nel 2016, è stata organizzata a Palermo una mostra dal titolo *Anna, Lina e le altre: la storia dell’UDI di Palermo attraverso le carte dell’archivio storico (1945/1985)* che, attraverso documenti inediti, foto, quotidiani e testimonianze, ha restituito quarant’anni di militanza delle donne dell’UDI Palermo, dal 1945 al 1985, di cui la Nicolosi Grasso fu promotrice<sup>18</sup>. Originaria di Lercara Friddi, paese della provincia di Palermo dove era nata il 1° novembre del 1913, Anna Nicolosi si era laureata in Lettere e Filosofia nel 1936 ed era stata allieva di Gino Ferretti, filosofo e pedagogista antifascista che si era rifiutato di prendere la tessera del Partito Nazionale Fascista e che molto probabilmente esercitò sulla giovane studentessa una certa influenza, non solo per le idee politiche ma anche per la vocazione pedagogica che l’accompagnò per tutta la vita<sup>19</sup>.

Insegnante di lettere a Palermo, prima presso una scuola media e poi presso il Liceo Scientifico Statale S. Cannizzaro, aveva sposato nel 1939 il collega Franco Grasso, pittore, militante nel PCI e poi docente presso l’Accademia di Belle Arti<sup>20</sup>.

Dal 1945, sempre insieme alle altre compagne dell’UDI, si dedicò a molte battaglie, andando casa per casa, parlando da donna alle donne e ascoltando i loro problemi concreti; basta consultare il Portale storico della Camera dei deputati ed effettuare una ricerca inserendo il suo nome, per vedere quante proposte di legge furono presentate da lei negli anni in cui fu deputata alla Camera come dirigente del PCI, dal 1953 al

<sup>17</sup> P. Nuzzo, *Doppia origine. Intervento convegno CIRSDDe*, cit.

<sup>18</sup> <https://assarchiviudi.com/anna-lina-e-le-altre/> (ultima consultazione in data 16/11/2025).

<sup>19</sup> *Bibliografia, Commemorazioni*, Serie Anna Nicolosi Grasso, busta 109, fasc. 26, in Archivio UDIPalermo. La tesi di laurea (*Scritti*, busta 108, fasc. 12, in Archivio UDIPalermo) aveva come titolo *Giovanni Cena: Poeta e Apostolo*, il relatore era il Prof. Luigi Fassò. Giovanni Cena era uno scrittore piemontese che si era occupato dell’alfabetizzazione dell’Agro romano e delle paludi pontine dove aveva dato vita a diverse scuole popolari. La scelta di questo autore da parte della giovane Anna Nicolosi sembrerebbe avvalorare l’ipotesi di una costante vocazione pedagogica che l’accompagnò per tutta la vita insieme alla passione per la politica.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

1963<sup>21</sup>: proposte sul nuovo diritto di famiglia e sui diritti delle lavoratrici; battaglie per la pensione alle casalinghe; per la difesa del diritto alla maternità delle braccianti e per la creazione di punti di aggregazione femminile nei paesi dell'entroterra siciliano; la battaglia delle lavoratrici contro i temperamenti salariali, poiché in Sicilia sia le donne che i giovani percepivano salari minori di quelli degli uomini rispetto a quelli nazionali. Molte energie furono dedicate alle scuole, ai posti di lavoro, al sindacato e ai quartieri a rischio di Palermo, da Borgonuovo al CEP allo Zen, dove le donne organizzavano convegni e momenti assembleari<sup>22</sup>.

È possibile individuare, in queste continue battaglie a favore della costruzione della democrazia dal basso, una costante vocazione pedagogica. Si può ipotizzare che ci fosse un progetto pedagogico rivolto in primo luogo alle donne, principalmente a quelle delle classi popolari: Anna Nicolosi Grasso era un'insegnante, una donna e una militante politica che promosse tante iniziative, fra le quali alcune furono palesemente di interesse pedagogico. Non si trattava, infatti, di azioni a carattere meramente assistenziale, ma di pratiche di cura educativa affinché le donne potessero prendere coscienza del proprio ruolo nella società e nella famiglia. A tal proposito, significativa fu la manifestazione, organizzata nel 1947, per l'istituzione di colonie estive per i bambini e le bambine, nella convinzione che si dovesse garantire un soggiorno salutare, una buona alimentazione e un ambiente di gioco sicuro all'infanzia che abitualmente viveva in condizioni miserevoli. Furono così organizzate colonie montane e marine in provincia di Palermo, a Sferracavallo, a Mondello, a Petralia, testimoniando un'attenzione rivolta all'infanzia, alle donne e alle loro condizioni di vita in risposta all'arretratezza di una società in cui molte erano le discriminazioni<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> <https://storia.camera.it/deputato/anna-nicolosi-grasso-19131101#nav> (ultima consultazione in data 27/02/2026).

<sup>22</sup> R. Pesenti, *Storie d'archivio, storie in Archivio. Gli archivi dell'UDI si raccontano*, in "Clionet. Per un senso del tempo e dei luoghi", 1, 2017, p. 253. Va ricordato che l'attività politica di Anna Nicolosi Grasso fu molto intensa: dal 1953 al 1963 fu deputata al Parlamento nazionale (II e III Legislatura); dal 1967 al 1971 fu deputata all'Assemblea Regionale Siciliana con la carica di vicepresidente; nello stesso periodo fu eletta consigliera comunale a Palermo e dal 1970 al 1975 a Lercara Friddi; dal 1975 al 1980 fu consigliera provinciale a Palermo e capogruppo del Pci. <https://udipalermo.thearchives.cloud/dettaglio-scheda/?xdamsItem=IT-xDams-udipalermo-ST0001-002882>. (ultima consultazione in data 27/02/2026).

<sup>23</sup> Fondo Archivio dell'Associazione Donne Palermitane aderente all'Unione Donne Italiane, 1944-2016, con un documento del 1935.

Il progetto politico e pedagogico si fece ancora più evidente quando Anna Nicolosi Grasso avviò, insieme all’UDI, un’opera di educazione e di sensibilizzazione della coscienza delle donne che riguardava la scuola, gli stipendi degli insegnanti, l’istituzione della Scuola materna statale nel 1960 e la battaglia per gli asili-nido. Al fondo di queste iniziative vi era l’idea, proposta dal Partito Comunista Italiano, di una nuova politica scolastica, com’ella stessa dichiarava durante le sedute parlamentari, regionali e comunali, cioè di

una politica di cui la Sicilia aveva ed ha bisogno. ... Onorevoli colleghi – diceva nel dicembre del 1967 durante una seduta presso l’Assemblea Regionale Siciliana – noi parliamo da quattro anni di una riforma della scuola; il tempo trascorre ma non si dà inizio ad alcuna azione in tal senso. La scuola resta, con tutti i suoi difetti. ... La metà della popolazione o è analfabeta o semianalfabeta o analfabeta di ritorno. La miseria costringe molti genitori ad avviare anzitempo i figli al lavoro<sup>24</sup>.

Nell’orizzonte di questo progetto, molto tempo e impegno furono dedicati alla scuola, di cui Anna Nicolosi Grasso sottolineava spesso la grande importanza per uno stato democratico: nel corso di una seduta in cui si discuteva della scuola materna, ella affermava come questa fosse necessaria, “perché è necessaria – diceva riferendosi probabilmente alla pedagogia di Maria Montessori – allo sviluppo dell’uomo di domani. Le frustrazioni e i complessi dell’età infantile si riflettono anche nell’età matura. Abbiamo bisogno di una scuola vera”<sup>25</sup>.

E alla scuola fu dedicata una delle più lunghe battaglie combattute da Anna Nicolosi Grasso, la campagna per l’eliminazione delle differenze contrattuali tra uomini e donne che facevano lo stesso lavoro e, in particolare, per l’approvazione della graduatoria unica nazionale degli insegnanti elementari, durata quasi dieci anni, dal 1956 al 1965<sup>26</sup>.

Come già detto, ella non era da sola a fare queste battaglie, ma era affiancata da un gruppo di donne sensibili al mondo della scuola, fra le

<sup>24</sup> A. Nicolosi Grasso, *Resoconti parlamentari*, XLVIII Seduta 23 Dicembre 1967, busta 107, fasc. 8, p. 1017, in fondo Anna Nicolosi Grasso, Attività Politica Istituzionale, Archivio UDIPalermo.

<sup>25</sup> A. Nicolosi Grasso, *Resoconti parlamentari*, CCLXII Seduta 23 Ottobre 1969, busta 107, fasc. 8, p. 2334, in fondo Anna Nicolosi Grasso, Attività Politica Istituzionale, Archivio UDIPalermo.

<sup>26</sup> *Graduatoria unica*, Serie Circolo Maestre elementari, busta 110, fasc. 2, fondo Anna Nicolosi Grasso, Archivio UDIPalermo.

quali ricordiamo Antonietta Marino Renda (1923-2010) e Lina Caffaratto Colajanni (1922-1920). La prima, nata a Mazzarino in provincia di Caltanissetta, dopo la maturità magistrale conseguita nel 1940, al proseguimento degli studi aveva preferito l'impegno politico nel PCI come consigliere comunale, dedicandosi in primo luogo alle donne che riusciva a coinvolgere nella partecipazione politica<sup>27</sup>. Nel 1949 sposò Francesco Renda, allora giovane dirigente del PCI, poi dirigente regionale, deputato regionale, senatore e docente universitario di storia contemporanea. Trasferitasi a Palermo, dal 1956 si unì alle altre donne dell'UDI impegnate nella battaglia per la graduatoria unica degli insegnanti come responsabile del circolo delle maestre aderenti all'UDI<sup>28</sup>.

Lina Caffaratto Colajanni, nata a Bicherasio, in Piemonte, nel 1922 da una famiglia di agricoltori, fin da bambina aveva mostrato la vocazione dell'insegnante e, per tale ragione, contro il volere della madre che la voleva con lei nei campi, scelse di studiare concludendo le scuole superiori in un collegio di suore<sup>29</sup>. Finiti gli studi, tornò a Bicherasio e, ancora in piena guerra, sposò Pompeo Colajanni, un uomo più grande di lei che di lì a poco sarebbe diventato partigiano. Finita la guerra e arrivata a Palermo, si batté per le donne dei quartieri più disagiati, per l'acqua, per la casa, per le scuole, al fianco della sua amica Anna Nicolosi Grasso, con la quale fondò la sezione palermitana dell'UDI e alla quale avrebbe dedicato "La biblioteca delle donne"<sup>30</sup>.

Quindi, Anna Nicolosi avviò la sua battaglia per la graduatoria unica insieme a queste compagne, denunciando l'esistenza di tre graduatorie: per avere l'incarico nella scuola elementare c'era allora un sistema di graduatorie che privilegiava l'assunzione degli uomini, a cui era destinato il 60% di posti, e penalizzava le donne, per le quali, anche se in percentuale maggiore a chiedere di insegnare, era destinato solo il 20% dei posti. Come raccontava Antonietta Marino nel corso di un'intervista "capitava che le donne, anche se avevano un punteggio elevato, potevano essere scavalcate dagli uomini ed essere costrette ad andare a la-

<sup>27</sup> A. Puglisi, *Storie di donne. Antonietta Renda, Giovanna Terranova, Milly Giaccone raccontano la loro vita*, Trapani, Di Girolamo, 2007.

<sup>28</sup> *Circolo Maestre elementari*, busta 110, fasc. 1-19, in fondo Anna Nicolosi Grasso, Archivio UDIPalermo.

<sup>29</sup> Fondo Angela Caffaratto Colajanni 1953-2011, Archivio UDIPalermo.

<sup>30</sup> <https://www.bibliotecadelledonnedicentroconsulenzalegale-udipalermo.it/chiamo/biblioteca-delle-donne/> (ultima consultazione in data 14/04/2025).

vorare lontano dal luogo di residenza, mentre gli uomini erano avvantaggiati e avevano la possibilità di lavorare vicino casa. C’era questa discriminazione... tra l’uomo e la donna”<sup>31</sup>.

Nel 1956 fu abbozzato un progetto di legge “per la parità giuridica delle carriere” dove si chiedeva l’eliminazione delle tre graduatorie di merito “nei concorsi, negli incarichi, nei trasferimenti della scuola elementare”<sup>32</sup>, mentre nel 1958 fu elaborata la Proposta di legge che Anna Grasso, in quanto deputata, presentò al Parlamento il 1° agosto e di cui di seguito si riporta un contenuto sintetico:

Onorevoli colleghi! - la nostra proposta di legge ha lo scopo di abrogare alcune norme del testo unico della scuola elementare che stabiliscono diversità di trattamento tra maestri e maestre nello sviluppo della carriera e rendono quella delle maestre più dura e difficile. Infatti, in base al testo unico della scuola elementare del 1928 l’organico è diviso in posti – e non in classi – maschili, femminili e misti; le graduatorie dei concorsi e quelle degli incarichi e trasferimenti, sono distinte in posti maschili, femminili e misti. L’articolo 116, comma 1° e seguenti, del testo unico del 1928 stabilisce che nel bando di concorso deve essere contemplata l’indicazione dei posti destinati ai maestri e dei posti destinati alle maestre. E, nell’articolo 295 del regolamento (26 Aprile) questa distinzione è precisata ancora più chiaramente. ... E sembra quasi che i legislatori dell’epoca fossero preoccupati di non avere puntualizzato a sufficienza il criterio discriminatorio perché nello stesso anno 1928 ritornano ancora sull’argomento con il Regio decreto 15 novembre 1928 numero 2661. Tuttavia queste disposizioni non suscitano in noi alcuna sorpresa perché il fascismo fu sempre coerente nella volontà di limitare per le donne la possibilità di accesso al lavoro. ... Ma caduto il fascismo caddero con esso molte delle più vergognose discriminazioni, mentre nella scuola elementare è rimasta in vita l’assurda divisione in posti e la conseguente graduatoria distinta. Può giustificarsi la sopravvivenza di tali norme? ... Maestri e maestre possono insegnare, a nostro avviso, con uguale vantaggio per la scuola, in classi maschili e femminili, così come avviene nella scuola media. ... In verità, la discriminazione tra maestri e maestre non nasce da alcuna esigenza pedagogica, ma dalla tenacia volontà di non riconoscere parità di diritti tra i due sessi e di rendere, di conseguenza, più difficile la possibilità di lavoro per le donne. ...

<sup>31</sup> A. Puglisi, *Antonietta Marino Renda - Mazzarino (CL) 1923 - Palermo 2010*, Biografie, in “enciclopediadelledonne.it”, 2012, <https://www.enciclopediadelledonne.it/edd.nsf/biografie/antonietta-marino-renda> (ultima consultazione in data 26/02/2026).

<sup>32</sup> Progetto di legge n. 1984 presentato al Parlamento il 19 gennaio 1956 dalla insegnante On. Anna Grasso di Palermo. [https://documenti.camera.it/\\_dati/leg02/lavori/stampati/pdf/19840001.pdf](https://documenti.camera.it/_dati/leg02/lavori/stampati/pdf/19840001.pdf).

La sopravvivenza di queste norme di legge è ancora più assurda perché non trova riscontro in nessun altro ordine della nostra scuola; e la loro abrogazione è imposta dall'articolo 51 della nostra Costituzione repubblicana che riconosce alle donne parità di diritti nell'accesso a tutte le carriere. Per questi motivi confidiamo che la nostra proposta di legge, che vuole stabilire parità di trattamento da parte dello Stato verso maestri e maestre, trovi il generale consenso<sup>33</sup>.

Furono organizzate manifestazioni e proteste che coinvolsero non solo le donne dell'UDI, ma anche quelle dell'Azione Cattolica, non solo le maestre delle scuole palermitane, ma anche quelle della provincia, raggiungendo i paesi più sperduti e lontani. Per la prima volta, le maestre si organizzavano in circoli e in associazioni autonome, fuori quindi dalla stessa UDI, per allargare più facilmente il fronte della lotta e della partecipazione. Erano i primi segnali di un movimento femminile verso una vera democratizzazione della scuola e della società. Si trattò di un movimento che, nato a Palermo, divenne in poco tempo nazionale e che si concluse nel 1965 con l'approvazione del disegno di legge presentato nel 1958 alla Camera dalle deputate palermitane del PCI e ideato dalle donne dell'UDI.

### 3. *Conclusioni*

La battaglia per la graduatoria unica non fu una scelta solo politica, ma anche pedagogica, poiché aveva messo in evidenza le discriminazioni ancora presenti nel nostro paese e nella scuola italiana, dimostrando che il legame, non solo col periodo fascista ma anche con quello ottocentesco, non era ancora sciolto. A ben guardare, le donne e maestre protagoniste di questa battaglia avevano un'idea diversa di scuola: si scontravano due modi di fare scuola, uno tradizionale, che vedeva nel metodo educativo autoritario, identificato con l'universo maschile, un metodo ancora valido, o forse l'unico, e un modo nuovo, femminile, non ancora chiaro, ma che reclamava una scuola plurale che fosse luogo delle differenze e laboratorio di democrazia.

D'altra parte, la battaglia fu vissuta in un periodo in cui in molti in Italia si mobilitavano in favore di una scuola democratica, pubblica e di tutti, in un decennio, che va dal 1958 al 1967, che fu dominato dall'ADESSPI, l'associazione di docenti che si batteva per una scuola

<sup>33</sup> [https://documenti.camera.it/\\_dati/leg02/lavori/stampati/pdf/19840001.pdf](https://documenti.camera.it/_dati/leg02/lavori/stampati/pdf/19840001.pdf)

pubblica e democratica, e che coincise con quella che è stata definita “la stagione delle speranze”<sup>34</sup>.

### Bibliografia

Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*, Milano, FrancoAngeli, 2004

Betti C., *Maestre e maestri. Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, Vol. 8, numero speciale, suppl. al n. 12/2016, pp. 79-96

Biblioteca delle donne UDI Palermo, *Le donne fanno la storia. Conoscenza, memoria, identità culturale e politica delle donne*, Palermo, Regione siciliana, 2015

Correnti S., *Donne di Sicilia: la storia dell’Isola del sole scritta al femminile*, Catania, Coppola, 2001

Covato C., *Maestre d’Italia. Uno sguardo sull’età liberale*, in “Storia delle donne”, 8, 2012, pp. 165-184

*Eadem, Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell’educazione*, Milano, Unicopli, 2014

Di Biasio S., Silvestri L. (a cura di), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell’Italia tra dopoguerra e boom economico*, Milano, Mondadori Università, 2024

Gaiotti De Biase P., *Donne e scuola nella storia della Repubblica*, in Fondazione Nilde Iotti (a cura di), *Le leggi delle donne che hanno cambiato l’Italia*, Roma, Ediesse, 2011

Genovesi G., Russo P. (a cura di), *La formazione del maestro in Italia*, Ferrara, Corso Editore, 1996

Giorgi P., Calgaro R., *Scuole di confine: vita da maestra nelle periferie del nascente stato italiano*, in “Formazione e Insegnamento”, XVIII, 1, 2020, pp. 30-42

Giurintano C., Russo F. (a cura di), *Aspetti e questioni multidisciplinari della democrazia paritaria: lo spazio pubblico e privato dall’antichità ai nostri giorni*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2023

Mafai S., *Anna Nicolosi Grasso. Lercara Friddi (PA) 1913 - Palermo 1989*, in <https://www.enciclopediadelledonne.it/edd.nsf/biografie/anna-nicolosi-grasso>

Milan N., *Anna Nicolosi Grasso*, in Marinella Fiume (a cura di), *Siciliane. Dizionario biografico*, Siracusa, Emanuele Romeo Editore, 2006, pp. 763-765.

Pesenti R., *Storie d’archivio, storie in Archivio. Gli archivi dell’UDI si raccontano*, in “Clionet. Per un senso del tempo e dei luoghi”, 1, 2017, pp.

<sup>34</sup> A. Santoni Rugiu, *La stagione delle speranze. La riforma scolastica mancata e l’ADESSPI*, Rende, Edizioni Scientifiche Calabresi, 2005.

251-257. <https://rivista.clionet.it/vol1/pesenti-storie-d-archivio-storie-in-archivio-gli-archivi-dell-udi-si-raccontano/>

Pieroni Bortolotti F., *Le donne della Resistenza antifascista e la questione femminile in Emilia (1943-45)*, in *Donne e Resistenza in Emilia-Romagna: atti del Convegno tenuto a Bologna il 13-14-15 maggio 1977*, volume 2, Milano, Vangelista, 1978

Puglisi A., *Storie di donne. Antonietta Renda, Giovanna Terranova, Camilla Giaccone raccontano la loro vita*, Trapani, Di Girolamo, 2007

Rossi Doria A., *Le donne sulla scena politica*, in Francesco Barbagallo (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana*, vol. I, *La costruzione della democrazia*, Torino, Einaudi, 1994, pp. 778-846

Radolovich C., *Anna Nicolosi, la sua fattiva determinazione politica*, in "Il Mirino", 1 Agosto 2022, <https://ilmirino.it/anna-nicolosi-la-sua-fattiva-determinazione-politica/>

Rizzo E., *Anna Nicolosi Grasso: prima donna vicepresidente dell'Assemblea Regionale Siciliana*, in "Vita-mine vaganti", n. 96, 9 gennaio 2021, <https://vitaminevaganti.com/2021/01/09/anna-nicolosi-grasso-prima-donna-vicepresidente-dellassemblea-regionale-siciliana/>

Rizzo E., *Storie di donne siciliane: Anna Nicolosi Grasso*, in "La vedetta", dicembre 2013, p. 11, [https://www.lavedettaonline.it/pdf/2013/dicembre\\_2013.pdf](https://www.lavedettaonline.it/pdf/2013/dicembre_2013.pdf).

Santoni Rugiu A., *La stagione delle speranze. La riforma scolastica mancata e l'ADESSPI*, Rende, Edizioni Scientifiche Calabresi, 2005

Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp.189-201

## **Emma D’Ambra e *La maestra di campagna* L’educazione tra scuola ed extra-scuola**

Rita Baldi

*Il saggio ricostruisce l’esperienza educativa di Emma D’Ambra, maestra che operò nel secondo dopoguerra in un contesto rurale dell’entroterra siciliano. Attraverso l’analisi delle sue pratiche didattiche, emerge un modello di scuola aperta alla comunità, capace di rispondere a condizioni di grave marginalità. L’insegnamento, intrecciato con la vita sociale e culturale del territorio, diviene strumento di alfabetizzazione, inclusione e contrasto alla dispersione scolastica. Il caso della maestra D’Ambra consente di riflettere sul valore dell’educazione rurale nella storia dell’istruzione italiana del secondo Novecento.*

*The paper reconstructs the educational experience of Emma D’Ambra, a teacher active in the postwar period in a rural area of inland Sicily. Through an analysis of her teaching practices, a model of a community-oriented school emerges, capable of responding to conditions of severe marginalization. Teaching, intertwined with the social and cultural life of the territory, becomes a tool for literacy, inclusion, and the prevention of school dropout. D’Ambra’s case offers an opportunity to reflect on the value of rural education in the history of Italian schooling in the second half of the twentieth century.*

*Parole-chiave: Emma D’Ambra, scuole rurali, maestre di campagna, alfabetizzazione, dispersione scolastica.*

*Keywords: Emma D’Ambra, rural schools, rural women teachers, literacy, school dropout.*

### 1. *Introduzione*

Questo contributo intende esplorare il significato e il valore dell’insegnamento nelle aree rurali all’interno della storia dell’istruzione italiana del secondo Novecento, analizzando il ruolo svolto dalla maestra Emma D’Ambra attraverso lo studio delle sue pratiche educative e delle strategie didattiche adottate. L’obiettivo è comprendere come ella sia riuscita a coniugare innovazione e tradizione, rispondendo ai bisogni della comunità e contribuendo, al contempo, al suo riscatto sociale e

**Data ricezione dell’articolo completo: 01 marzo 2026**

**Data ricezione esiti del primo referaggio: 12 maggio 2025**

**Data di accettazione definitiva dell’articolo: 20 marzo 2026**

educativo. Le maestre di campagna del secondo dopoguerra operarono in contesti caratterizzati da scuole spesso precarie, carenti di risorse materiali e didattiche, e da condizioni di vita difficili, segnate da isolamento geografico e limitazioni infrastrutturali. In tali ambienti, il loro lavoro non si limitava alla trasmissione delle competenze di base, ma assumeva una funzione cruciale nella promozione di alfabetizzazione, coesione sociale e diffusione di valori civici, costituendo un vero e proprio ponte tra istruzione e sviluppo comunitario. Le difficoltà negli spostamenti e la struttura del territorio, segnata da ampie zone collinari e montane, rendevano non sempre agevole la frequenza effettiva alla scuola elementare. Nelle realtà rurali, infatti, si riteneva sufficiente trasmettere pochi saperi di base, soprattutto quelli ritenuti utili ai bisogni concreti della comunità, che doveva affrontare il sacrificio di sottrarre per alcune ore i bambini alle attività domestiche e al lavoro nei campi<sup>1</sup>. “Tutti al lavoro. Neanche i più piccoli venivano risparmiati”<sup>2</sup>. In queste piccole scuole le maestre assumevano un ruolo centrale nel custodire e valorizzare il patrimonio locale, intrecciando l’insegnamento con la vita quotidiana del territorio. Tra le competenze più significative che i bambini delle campagne sviluppavano vi era anzitutto l’autonomia; infatti, per raggiungere la scuola percorrevano spesso lunghi tragitti a piedi, lungo sentieri impervi e attraversando talvolta anche corsi d’acqua, qualche volta in condizioni climatiche difficili. I bambini giungevano a scuola, d’estate accaldati e sudati e d’inverno infreddoliti e infangati, sperando di trovare la stufa accesa per potersi riscaldare e asciugare scarpe e calzini. La frequenza scolastica spesso discontinua perché subordinata ai ritmi del lavoro nei campi, poteva trasformarsi in un raro momento di tregua dalle fatiche quotidiane. Per molti bambini, infatti, la scuola rappresentava un’alternativa alla durezza di occupazioni affrontate in un’età ancora troppo precoce. Emblematica, in questo senso, è la dichiarazione schietta di Lucio, allievo della Scuola di Barbiana, il quale osservava come frequentare la scuola fosse comunque preferibile al duro lavoro di pulizia delle stalle e alla gestione dei lavori più gravosi dell’ambiente contadino<sup>3</sup>. Una testimonianza che esprime con immediatezza quanto l’istruzione potesse essere percepita, nonostante le

<sup>1</sup> F. Pruneri, *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall’Unità d’Italia al 1948*, in “Diacronie. Studi di Storia Contemporanea”, 34, 2, 2018, pp. 1-25.

<sup>2</sup> E. D’Ambra, *Maestra di campagna*, Catania, Cavallotto Edizioni, 2009, p. 17.

<sup>3</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p.13.

difficoltà, come una concreta possibilità di sollievo e di riscatto rispetto alla fatica del lavoro manuale.

I bambini e gli adolescenti avevano rinunciato all'infanzia, ai divertimenti, ai giochi. Come Pietro, sempre dietro alle mucche, dopo l'orario scolastico. L'unico gioco imposto: la corsa campestre. Lo vedevo correre da un capo all'altro del prato, stringendo un bastone più lungo di lui nella mano. Le sue manine sempre paonazze e gonfie per via dei geloni, anche se era già primavera. Gli regalai un paio di guanti rossi di lana che indossava sempre anche col bel tempo<sup>4</sup>.

All'aria aperta, i bambini potevano interiorizzare con maggiore efficacia nozioni di vita pratica fondamentali per il lavoro quotidiano.

Credo che non l'insegnamento sistematico della scienza importi alla scuola elementare, ma il presentarsi e il determinarsi nell'animo del fanciullo del problema scientifico e l'organizzarsi dell'esperienza della vita (non si tratta, quindi delle cognizioni così dette scientifiche perché provate più o meno da esperimenti) verso soluzioni organiche, graduali e dinamiche e perciò non mai definite. La verità, la sapienza, la bontà si perseguono all'infinito, e chi crede di averle raggiunte una volta per sempre è uno sciocco. Ricerca disciplinata, indagine ordinata, riflessione sulle posizioni raggiunte per superarle - Elementarmente, ma così anche nella scuola dei bambini, anzi proprio così persino nella sua più umile forma, che è quella rurale<sup>5</sup>.

Allo stesso tempo, l'osservazione diretta dell'ambiente circostante offriva spunti preziosi per la produzione scritta e per disegni e pitture, ciò che si scorgeva oltre la finestra dell'aula diventava materia viva per i temi, consentendo di arricchire il lessico e di rendere più concreta e significativa l'espressione linguistica e artistica. Secondo l'analisi puntuale di Calvaruso, le scuole rurali hanno rappresentato nel corso degli anni uno strumento fondamentale per colmare la distanza culturale e sociale tra il mondo urbano e quello agricolo. Esse hanno contribuito a rafforzare, tra le comunità contadine, il senso di partecipazione alla vita collettiva e la consapevolezza del proprio ruolo all'interno della società<sup>6</sup>. Le maestre che operavano in questi contesti, pur confrontandosi con la povertà culturale e materiale delle famiglie contadine, adottavano

<sup>4</sup> E. D'Ambra, *Maestra di campagna*, cit., p. 62.

<sup>5</sup> F. Bettini, *Vita di scuole rurali*, Brescia, La Scuola Editrice, 1941, p. 3.

<sup>6</sup> F.P. Calvaruso, *Le scuole rurali in Sicilia fra prossimità e spaesamento: dalla terra alla terra*, in "Formazione & Insegnamento" IX-2-2011, pp. 241.

strategie educative innovative, capaci di coniugare crescita individuale e formazione collettiva, anticipando molte delle pratiche delle cosiddette “scuole attive”. Alcune figure come le maestre e mastri Maria Maltoni, Sara Cerrini Melauri e don Lorenzo Milani in Toscana, e in Sicilia Emma D’Ambra la nostra *Maestra di campagna*, hanno assunto nel tempo un rilievo emblematico nella storia dell’istruzione italiana, rappresentando esempi di un impegno educativo in grado di incidere profondamente sul tessuto sociale e culturale delle comunità rurali. La loro azione evidenzia come la scuola, anche nei contesti più marginali, sia stata uno strumento di emancipazione e di trasformazione sociale, contribuendo alla costruzione di un sistema educativo nazionale più inclusivo e consapevole delle disuguaglianze.

## 2. *Emma D’Ambra la Maestra di campagna*

Emma D’Ambra, nata a Caltanissetta nel 1935 in una famiglia dell’alta borghesia, svolse un ruolo significativo come insegnante nel secondo dopoguerra, operando con costante impegno nell’entroterra siciliano e in particolare nella provincia nissena. Dopo aver conseguito il diploma magistrale, scelse consapevolmente la carriera scolastica e dedicò all’insegnamento ben trentasette anni della sua vita nelle scuole elementari del territorio.

Dopo il diploma o la laurea, a quei tempi, l’approccio con il mondo del lavoro avveniva in modo automatico, graduale, a volte con più di un’alternativa. Anche a me fu offerta l’opportunità di scegliere, perché, contemporaneamente all’assegnazione dell’incarico scolastico, ricevetti la comunicazione di aver superato le prove del concorso alle Poste (i concorsi si bandivano in ogni settore e con una certa frequenza). Poste o scuola? Optai per la scuola, senza alcun tentennamento<sup>7</sup>.

Nei primi anni della sua attività, Emma D’Ambra lavorò per circa un decennio in contesti rurali come Scala e Mimiani Bosco, aree caratterizzate da un’economia prevalentemente agricola e da una tradizione culturale profondamente radicata, che per secoli aveva rappresentato un fondamentale elemento di coesione sociale. Si trattava di realtà segnate da condizioni di povertà diffusa, da un marcato isolamento geografico e da limitate opportunità educative, all’interno delle quali la scuola

<sup>7</sup> E. D’Ambra, *Maestra di campagna*, cit., p. 52.

assumeva un ruolo centrale non solo come luogo di istruzione, ma anche come presidio culturale e punto di riferimento per l’intera comunità. Questa esperienza umana e professionale, vissuta a stretto contatto con il mondo contadino e con le sue difficoltà, è rielaborata e raccontata dalla stessa Emma D’Ambra nel romanzo autobiografico *Maestra di campagna*. Nel corso della sua esperienza educativa, la maestra D’Ambra seppe affrontare numerose criticità: la scarsità di risorse materiali, infrastrutture inadeguate e un accesso all’istruzione spesso discontinuo. A queste difficoltà rispose con determinazione, creatività e un forte senso di appartenenza alla comunità. Grazie al suo impegno quotidiano, la scuola divenne un luogo vivo e accogliente, in cui l’insegnamento non si limitava alla trasmissione dei contenuti, ma favoriva il coinvolgimento, la partecipazione e la crescita collettiva. Nel 1955 Emma fu assegnata alla scuola rurale di Scala, frazione di Marianopoli accessibile unicamente tramite strade impervie. L’istituzione scolastica era caratterizzata da una grave carenza di materiali didattici, riflettendo la marginalità educativa delle aree rurali del secondo dopoguerra. I bambini, esposti sin dall’infanzia a lavori agricoli pesanti, manifestavano chiari indicatori di disagio sociale: abiti logori, condizioni di malnutrizione, esposizione al freddo. L’arrivo in quel luogo rimase impresso nella sua memoria come un momento carico di emozioni contrastanti, racconta la stessa maestra, che avvenne in una domenica pomeriggio assoluta, quando giunse accompagnata dai genitori, da una delle sorelle, Adalgisa, e dallo zio Nino, al volante di un’auto stipata di bagagli. Il viaggio, lungo e faticoso, accentuava il senso di spaesamento, soprattutto per la madre, che non riusciva a trattenere il proprio malumore e, tra una lamentela e l’altra, esprimeva in dialetto tutta la sua inquietudine per quella destinazione remota e sconosciuta, descritta come un luogo dimenticato dal Signore<sup>8</sup>. La complessità del viaggio accentuava il senso di estraneità e spaesamento, particolarmente percepito dalla madre che, attraverso il dialetto, manifestava ansia e disagio per una destinazione percepita come remota e isolata. Attraverso questo ricordo, emerge con chiarezza l’impatto iniziale con una realtà periferica e isolata, ben distante dal contesto cittadino di provenienza, che avrebbe segnato profondamente l’esperienza personale e professionale della giovane maestra. Questo episodio riflette non solo le condizioni materiali e sociali in cui operavano le scuole rurali dell’epoca, ma anche il ruolo centrale dell’istituzione educativa nel fornire un contesto di

<sup>8</sup> *Ibidem*, pp. 8-10.

apprendimento e socializzazione in territori caratterizzati da marginalità economica e culturale. Per la maestra D'Ambra l'insegnamento non si esauriva entro le pareti dell'aula, pareti che non mancava di abbellire con disegni e cartelloni; al contrario, il suo lavoro era costantemente orientato alla vita della comunità, attraverso un dialogo continuo con le famiglie e una profonda valorizzazione delle tradizioni locali. Il suo approccio educativo mirava in particolare a contrastare la dispersione scolastica e a promuovere l'alfabetizzazione, coinvolgendo attivamente i genitori nel percorso formativo dei figli: "Più passavano i giorni e più mi rendevo conto di quanto fosse limitato il loro patrimonio lessicale. Non avevano mai visto e non sapevano cosa fosse la giostra, l'elica, il mare... Predominava in assoluto il dialetto e storpiavano le parole italianizzandole"<sup>9</sup>. A circa 950 chilometri di distanza, nel comune di Vicchio, a Barbiana, un sacerdote si interrogava sugli stessi nodi educativi. Anche lì il problema centrale riguardava il linguaggio, in particolare il numero estremamente limitato di parole possedute dai bambini, l'uso quasi esclusivo del dialetto o di un italiano incerto, frammentato, spesso storpiato, che rappresentava l'unico strumento espressivo a loro disposizione. Nella Scuola di Barbiana, don Lorenzo Milani fece della competenza linguistica il fulcro della propria azione educativa, consapevole che il possesso delle parole fosse la condizione indispensabile per comprendere il mondo, esercitare i propri diritti e sviluppare un autentico pensiero critico. Attorno alla lingua, intesa come strumento di emancipazione e di giustizia sociale, egli costruì un'esperienza formativa radicale, capace di dare voce a ragazzi fino ad allora esclusi. In questo quadro, l'attenzione al linguaggio e alla funzione educativa della scuola assumeva un significato che andava ben oltre la semplice trasmissione di conoscenze, in modo non dissimile da quanto avveniva nell'esperienza della scuola di Barbiana. Anche nelle realtà rurali dell'entroterra siciliano, dove la maestra D'Ambra insegnava, la scuola si configurava come uno spazio fondamentale di crescita e di emancipazione, diventando un punto di riferimento non solo per l'apprendimento, ma anche per la socializzazione e la vita collettiva, un luogo in cui si tenevano piccole rappresentazioni, incontri comunitari e iniziative di sostegno alle famiglie, contribuendo a rafforzare i legami sociali e a dare voce a una comunità spesso marginalizzata.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 16.

In questo intreccio tra scuola ed extrascuola, Emma D’Ambra riuscì a costruire una rete educativa inclusiva, capace di rispondere in modo concreto alle esigenze di un territorio spesso marginale e isolato. L’approccio di Emma D’Ambra, come quello di molte altre maestre attive nelle aree rurali italiane, dimostra come l’educazione scolastica, anche in contesti di forte difficoltà, potesse diventare un potente strumento di cambiamento sociale e culturale in un periodo storico, quello del dopoguerra, segnato da un intenso processo di ricostruzione sociale e democratica. A Caltanissetta, la maestra Emma D’Ambra, oggi ottantannovenne, rappresenta una testimonianza di grande valore, un filo prezioso di memoria per la ricostruzione della storia delle scuole rurali nel secondo dopoguerra e per la conservazione delle esperienze educative di quell’epoca. Il suo racconto, maturato attraverso decenni di esperienza diretta, restituisce non solo il profilo di un percorso professionale, ma anche uno spaccato vivido di un mondo educativo e sociale ormai in gran parte scomparso. Dall’intervista è emersa l’importanza della figura dell’insegnante nei contesti rurali e contadini, dove la maestra incarnava un ruolo che andava ben oltre l’ambito strettamente scolastico. In comunità segnate da povertà, isolamento e scarse risorse culturali, l’insegnante diventava un punto di riferimento per i bambini, ma anche per le famiglie e per l’intero paese: mediatrice di saperi, figura di fiducia, spesso unico tramite tra la scuola, le istituzioni e la vita quotidiana. La testimonianza di Emma D’Ambra contribuisce così a preservare la memoria di una scuola intesa come presidio culturale e sociale, fondamentale per comprendere le dinamiche educative e comunitarie di quel periodo storico. Attraverso il suo romanzo *Maestra di campagna*, Emma D’Ambra restituisce una vivida descrizione del vivere quotidiano del ruolo docente nelle scuole rurali dell’entroterra siciliano. Durante l’incontro, i numerosi episodi da lei raccontati apparivano come una sintesi dei dieci anni trascorsi a insegnare nei piccoli paesi di campagna.

Era la prima volta che entravo in una classe e per giunta pluriclasse. Sapevo di pedagogia, di psicologia, di didattica, con la testa infarcita di nomi, procedure, ma solo sul piano teorico, sul piano pratico: una tabula rasa. Operare in una pluriclasse per me fu come scalare una montagna, specie all’inizio: programmare e organizzare il lavoro quotidiano per tenere impegnati contemporaneamente gli alunni di cinque classi, in un unico ambiente, dove bastava poco a far interrompere, a distrarre, a far perdere “il filo” ... Senza perdere tempo mi abbonai a riviste scolastiche, studiai bene i Programmi ministeriali in vigore ... Mi aiutarono la forza di volontà, il puntiglio, la voglia di fare, ma

più di ogni altra cosa, di grande supporto psicologico mi furono gli alunni stessi<sup>10</sup>.

D'Ambra ha illustrato il metodo educativo adottato negli anni di insegnamento, ritenuto da lei più adatto a quei contesti: un metodo fondato sul disegno, su racconti inventati, drammatizzazioni e creazioni poetiche. La sua attività educativa si svolgeva in ambienti difficili, segnati da povertà materiale e da un diffuso analfabetismo, e proprio per questo la sua figura assunse un valore di riferimento fondamentale. Il libro *Maestra di campagna* mette in luce l'esperienza di una giovane insegnante che, negli anni Cinquanta, operò in diverse scuole rurali dell'entroterra nisseno, affrontando inizialmente con difficoltà l'impatto con una realtà estremamente povera, distante dal suo contesto familiare di origine. Dal suo racconto emerge un quadro complesso, caratterizzato da privazioni materiali, povertà culturale e marginalità sociale, ma anche da grande umanità, dedizione e crescita condivisa. L'esperienza narrata si colloca in un periodo storico in cui la scuola italiana stava lentamente abbandonando i modelli rigidi e autoritari, mentre il Paese affrontava profonde disuguaglianze tra città e campagne. La scuola del tempo era infatti ancora segnata da un'impostazione trasmissiva e disciplinare. Le aule erano arredate con banchi fissi, pesanti, avvitati al pavimento, che impedivano qualsiasi forma di movimento o flessibilità. L'insegnante parlava, gli alunni ascoltavano, il libro di testo era spesso l'unico strumento didattico disponibile. Non vi era spazio per l'esplorazione, la cooperazione o l'attività laboratoriale. Tuttavia, proprio in quegli anni si sviluppavano esperienze educative innovative che avrebbero inciso in modo rilevante sul rinnovamento della scuola italiana: don Lorenzo Milani, nella scuola di Barbiana, elaborava una pratica educativa radicalmente orientata all'inclusione e alla centralità della parola come strumento di emancipazione, destinata a esercitare un'ampia influenza nel dibattito pedagogico nazionale; la maestra Maria Maltoni, nella scuola di San Gersolè, sperimentava metodologie fondate sull'espressione libera dei bambini, contribuendo in modo significativo alla riflessione didattica sull'educazione linguistica e artistica; la maestra Sara Cerrini Melauri, a Doccia, promuoveva una scuola-comunità ispirata al Movimento di Cooperazione Educativa, inserendosi in una corrente di rinnovamento diffusa e strutturata. In questo quadro, l'esperienza di Emma D'Ambra può essere accostata a tali percorsi per alcune

<sup>10</sup> *Ibidem*.

convergenze di fondo – in particolare l’attenzione ai contesti di marginalità e la tensione verso pratiche didattiche più inclusive e aderenti ai bisogni reali degli alunni – ma richiede una più attenta ricalibrazione sul piano della valutazione storica e pedagogica. A differenza delle esperienze di don Lorenzo Milani e delle maestre Maltoni e Cerrini Melauri, che hanno prodotto modelli e riflessioni capaci di incidere in modo duraturo sulla cultura scolastica nazionale, l’azione della maestra Emma D’Ambra non si tradusse in un’elaborazione teorica sistematica né in una diffusione ampia delle pratiche sperimentate. Essa si configura piuttosto come una risposta concreta e contestualizzata a bisogni educativi urgenti, maturata in un ambito circoscritto e con un impatto prevalentemente locale, pur nella sua indubbia rilevanza sul piano umano e didattico. Fin dal suo primo incarico a Scala, la maestra si confrontò con un contesto scolastico caratterizzato da una grave carenza di materiali didattici e da condizioni di estrema povertà tra gli alunni. I bambini manifestavano in maniera evidente i segni di condizioni di vita molto umili e di una grande povertà educativa e culturale. Accanto a questa dimensione si osservava una marcata povertà linguistica: molti alunni non possedevano il lessico necessario per esprimere concetti anche di uso comune e ignoravano la denominazione di oggetti estranei al ristretto orizzonte della loro esperienza quotidiana. Consapevole di questa realtà, Emma comprese che il suo compito non era solo insegnare a leggere e scrivere, ma ampliare l’orizzonte dei bambini, offrire loro parole, immagini, possibilità. Adottò così un metodo globale e attivo: cartelloni colorati alle pareti, schede illustrate, teatro, drammatizzazioni, poesie, attività manuali legate al territorio, come il ricamo delle regioni italiane e, in particolare, della Sicilia. Attraverso queste pratiche, i bambini imparavano non solo contenuti scolastici, ma anche a riconoscere il valore del proprio territorio e a sentirsi parte di una comunità più ampia. Un momento particolarmente significativo fu l’introduzione dell’alfabetiere murale, che trasformò l’aula in uno spazio di partecipazione collettiva. I bambini più grandi aiutavano i più piccoli in modo spontaneo, dando vita a una forma di apprendimento cooperativo nata dalla solidarietà e dalla condivisione. La scuola rurale, nella visione di Emma D’Ambra, era un luogo comunitario aperto, in cui la vita quotidiana entrava in classe e l’educazione si intrecciava con l’esperienza concreta. La maestra svolse così un ruolo che andava ben oltre l’insegnamento, diventando un ponte tra tradizione e innovazione, tra passato e futuro.

La scuola era finita. Maestrina tornò in città. Come previsto, non misi più piede a Scala, non incontrai mai un solo alunno o alcuna delle persone di lì conosciute, con le quali mi ero accompagnata durante l'anno scolastico. Ma il ricordo di quel tempo, di quel luogo, dei miei alunni mi tenne dietro a lungo, malinconico e dolce<sup>11</sup>.

Un'altra destinazione attendeva la maestra D'Ambra: la scuola di Mimiami Bosco, alla quale giunse, come di consueto, accompagnata dalla madre, dal padre e dallo zio al volante di un'automobile sempre carica di bagagli. L'edificio scolastico era organizzato in modo da concentrare in un unico spazio sia l'aula sia l'abitazione delle insegnanti, condivisa con una collega, Concetta. La presenza di una popolazione numerosa richiedeva, infatti, due maestre e due turni diversi, uno la mattina e l'altro il pomeriggio.

Il viaggio in treno era lungo ma vivacizzato dalla presenza di tanti e tante maestre che come me affrontavano il percorso per raggiungere le diverse sedi delle scuole. Il treno non mi portava sino a Mamiami Bosco, ma la fermata alla quale scendevo distava ancora circa sei chilometri dalla destinazione finale. Il cammino era abbastanza difficoltoso su una strada sterrata e il panorama si alternava tra basse catene montuose e campi di fiori di diverso colore. Il cammino era reso difficile non solo dalla strada resa difficile da sassi e buche ma soprattutto da carico di bagagli che puntualmente portavamo a scuola, sia io che la mia collega. Oltre gli effetti personali le nostre borse erano piene di roba da mangiare ma soprattutto dalla refezione scolastica, che ci veniva consegnata dalla direzione centrale a Caltanissetta. La refezione era la cosa più attesa dai bambini, era composta dalla marmellata, normalmente le fette di cotognata, dai formaggini e da qualche pezzo di cioccolato. Ricordo gli alunni dopo la distribuzione: chi divorava, in due o tre bocconi, la razione ricevuta con palese ingordigia; chi masticava lento, metodico, per prostrarre più a lungo la delizia in bocca<sup>12</sup>.

Il metodo educativo elaborato da Emma D'Ambra nel corso degli anni si basava sulla creatività e sul coinvolgimento attivo degli alunni, attraverso attività quali disegno, racconti inventati, composizione di poesie, l'utilizzo del ricamo nello studio della geografia, recite e passeggiate nel bosco a scopo didattico. Tali pratiche permettevano ai bambini di esprimersi liberamente e di apprendere in modo naturale e

<sup>11</sup>*Ibidem*, p. 57

<sup>12</sup>*Ibidem*, p. 95.

partecipativo. La maestra D’Ambra promosse anche attività manuali strettamente legate al territorio, come il ricamo delle regioni italiane e, in particolare, della Sicilia. Come ella stessa ricorda, queste esperienze venivano spesso sperimentate insieme alla collega Concetta, con l’obiettivo di valorizzare le potenzialità degli alunni e promuoverne l’alfabetizzazione, rendendo l’educazione non solo un percorso di apprendimento, ma anche uno strumento di crescita personale e collettiva per l’intera comunità.

In modo analogo, altre insegnanti delle scuole rurali del periodo, come Maria Maltoni e Sara Cerrini Melauri, applicarono approcci educativi alternativi ai metodi tradizionali. Nella scuola di San Gersolé, Maria Maltoni valorizzava le abilità artistiche degli alunni, mentre nella scuola di Doccia Sara Cerrini Melauri introdusse tecniche di corrispondenza e di scrittura creativa. Per queste maestre, come per Emma D’Ambra che privilegiava la drammatizzazione, queste pratiche non solo stimolavano la creatività e lo spirito d’iniziativa degli studenti, ma favorivano anche un coinvolgimento più ampio della comunità, creando un legame di complicità e partecipazione tra la scuola e l’intero paese.

### 3. *Conclusioni*

Le maestre rurali, spesso figure silenziose e sconosciute, hanno giocato un ruolo decisivo nella diffusione dell’istruzione elementare nelle zone interne della Sicilia. Il loro contributo non si limitava alla semplice trasmissione di nozioni: esse operavano come vere e proprie operatrici culturali, coinvolgendo attivamente la comunità e tessendo legami tra scuola, società civile e Stato. In questo senso, la loro funzione superava la dimensione didattica per farsi ponte tra educazione formale e sviluppo sociale.

Anche oggi, sebbene siano mutate le condizioni e le strutture scolastiche, molte delle sfide affrontate allora permangono. Le attuali “maestre di frontiera” rappresentano la prosecuzione ideale di quella missione educativa: si confrontano con disuguaglianze territoriali, fragilità culturali, discontinuità scolastiche e svantaggi socioeconomici, operando spesso in territori segnati da spopolamento, isolamento, emergenze migratorie o degrado sociale. In questi contesti, l’insegnante torna a essere non solo trasmettitore di contenuti, ma anche punto di riferimento e motore di coesione comunitaria.

Il passaggio dalle “maestre rurali” alle “maestre di frontiera” segna una continuità storica nella funzione educativa esercitata ai margini del sistema scolastico, dove la presenza dell’insegnante diventa essenziale per la tenuta democratica e culturale del territorio. In entrambi i casi, si tratta di figure che operano in contesti di confine, geografico, sociale e culturale, contribuendo a costruire una scuola inclusiva, equa e radicata nei bisogni reali delle persone. La storia di Emma D’Ambra non è soltanto un capitolo della storia delle maestre del passato, ma costituisce un esempio ancora vivo di educazione in contesti difficili. La sua esperienza dimostra che la scuola può trasformare la vita dei bambini anche senza grandi risorse, quando è guidata da passione, creatività e fiducia nel valore educativo della relazione e della comunità.

### Bibliografia

- Baldi R., *L’Istruzione rurale come risorsa nella scuola italiana del Novecento: le maestre Emma D’Ambra e Maria Maltoni*, in L. Acone et. al. (a cura di), *Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2025, pp. 40-44
- Bertoni Jovine D., *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, Roma, Editori Riuniti, 1976
- Bettini F., *Vita di scuole rurali*, Brescia, La Scuola Editrice, 1941
- Borghini G., *Un piccolo borgo, una grande idea. La corrispondenza di Sara Cerrini Melauri dal 1951 al 1966: Lettere da e per “Il paese in collina”*, Tipografia Poggiali, Rufina, Firenze 2017
- Calvaruso F. P., *Le scuole rurali in Sicilia fra prossimità e spaesamento: dalla terra alla terra*, in “Formazione & Insegnamento” IX-2-2011
- Chiosso G., *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015
- Covato C., *Maestre d’Italia. Uno sguardo sull’età liberale*, in “Storia delle Donne”, 8, 2012, pp. 165-184
- D’Ambra E., *Maestra di campagna*, Catania, Cavallotto Edizioni, 2009
- Eadem, *Eppure eravamo felici*, Cavallotto Edizioni, Catania 2022
- Lancisi M., *Don Milani. Vita di un profeta disobbediente*, Città di Castello (PG), TS Edizioni, 2022
- Maltoni M., *I diari di San Gersolè*, Firenze, Il Libro, 1949
- Eadem, *Esperienza ed espressione a San Gersolè*, Brescia, La Scuola, 1964
- Cerrini Melauri S., *Dal bambino alla comunità*, Pistoia, Centro di documentazione Pistoia, 1977
- Eadem, *Il paese sulla collina. Pagine di scuola e di vita*, Arezzo, A-Z All’insegna dell’A-Ztèco, 1985
- Pruneri F., *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall’Unità d’Italia al 1948*, in “Diacronie. Studi di Storia Contemporanea”, 34, 2, 2018, pp. 1-25
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967

201 – Emma D'Ambra e *La maestra di campagna*

Socci L., *Maria Maltoni e la scuola di San Gersolè. Una storia straordinaria*, Firenze, Florence Art Edizioni, 2024

Soldani S., *Maestre d'Italia*, Roma-Bari, Laterza, 1996

Todaro L., *Veicolare la modernità: la giovane maestra come attore di trasformazione degli ambienti di vita nella Sicilia rurale del secondo dopoguerra*, in "Ricerche pedagogiche", vol. 200/201, 2016, pp. 119-128

Ulivieri S., *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini, 2007

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp.203-215

**“Ricordare, comprendere, agire”.**  
**L’impegno educativo di Giorgina Arian Levi**  
**attraverso l’insegnamento della Storia e**  
**dell’Educazione Civica**

Simon Villani

*Storica, studiosa del movimento operaio, politica, pubblicista, direttrice per un quindicennio della rivista di cultura ebraica “Ha Keillah” (“La Comunità”), nella scuola, dove insegnò per 23 anni, Giorgina Levi ebbe modo di dare prova della sua ecletticità, avvertendo, nello stesso tempo, la necessità di adeguare l’insegnamento ai principi di un’educazione autenticamente democratica, emendata dall’autoritarismo e dal conformismo dilaganti. Allo scopo si avvalse dell’insegnamento della Storia e dell’Educazione Civica, avviando gli alunni a cogliere le istanze sociali facendo ricerca sul campo e indagando sulle condizioni di vita nelle abitazioni di famiglie meno abbienti.*

*A historian, scholar of the workers’ movement, politician, publicist, director for about 15 years of the Jewish culture magazine “Ha Keillah” (“The Community”), in the school (where she taught for 23 years) Giorgina Levi had the opportunity to demonstrate her eclecticism, while at the same time feeling the need to adapt teaching to the principles of a truly democratic education freed from widespread authoritarianism and conformism. To this end, she made use of the teaching of History and Civic Education, guiding her students to grasp social issues by conducting field research and investigating the living conditions in the homes of less well-off families.*

*Parole chiave: Scuola primi anni '60, educazione democratica, istanze sociali, insegnamento della storia, formazione del cittadino, ricerca sul campo.*

*Keywords: School in the early '1960s, democratic education, social demands, history teaching, citizen education, field research*

### 1. Il ritorno a scuola (1946-1963)

Tornata in Italia a quasi due mesi di distanza dal referendum che sancì l’avvento della Repubblica, dopo sette anni di soggiorno forzato in Bolivia, dove si era rifugiata con il marito a causa delle Leggi razziali del Fascismo, Giorgina Arian Levi visse nella scuola, per diciassette anni, il periodo assai travagliato della Ricostruzione, quello del successivo miracolo economico e delle grandi speranze rivolte al futuro, che

**Data ricezione dell’articolo completo: 10 maggio 2026**

**Data ricezione esiti del primo referaggio: 12 maggio 2025**

**Data di accettazione definitiva dell’articolo: 20 maggio 2026**

all'epoca era possibile cogliere nei contesti educativi e tra gli intellettuali. Sicché la sua esperienza di docente di lettere al Liceo Ginnasio Gioberti di Torino costituisce anche una ricca testimonianza dei fermenti e delle iniziative che animarono la nostra scuola nei primi due decenni di vita della Repubblica. Al tempo stesso, la sua figura, riflettendo le vicende dell'epoca, ha fatto sì che queste incidessero sul suo impegno educativo e la sua visione del ruolo e della funzione dell'educazione, mai assunti passivamente o acriticamente, bensì sottoponendoli a continua evoluzione<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Nota biografica su Giorgina Arian Levi.

1910 – Secondogenita di quattro figli, due femmine e due maschi, nasce a Torino il 15 agosto 1910, in una famiglia ebraica: il padre, Marco Amadio, è un bancario appassionato di fotografia; la madre Gemma Montagnana – sarta in gioventù, si prodigherà per assicurare ai suoi quattro figli una vita modesta e al contempo dignitosa – , di famiglia socialista e comunista, è sorella di Rita, moglie di Palmiro Togliatti e che sarà eletta alla Costituente, di Lidia sarta, di Clelia modista e maestra elementare, di Elena sarta e maestra.

1933 – Si laurea in Lettere all'Università di Torino, relatore il prof. Francesco Lemmi, che era stato suo docente anche al liceo Cavour, con una tesi su *L'evoluzione sociale e politica degli ebrei in Piemonte dalla Rivoluzione Francese all'emancipazione* (1789-1848) e si dedica all'insegnamento a Vercelli – prima nel ginnasio inferiore e poi in quello superiore – quindi, al Liceo Classico Gioberti di Torino fino all'ottobre 1938, quando, a seguito dell'entrata in vigore delle Leggi Razziali, viene espulsa dalla scuola, insieme a molti altri insegnanti e studenti di famiglie ebraiche.

1939 – Dopo aver sposato a Genova il medico e psichiatra tedesco di origini ebraiche Enzo Arian, emigra in Bolivia, dove vivrà per sette anni, alternando l'insegnamento privato a quello pubblico, rivolto ai figli dei minatori indios e cimentandosi in alcune professioni. Negli ultimi anni insegnerà latino e cultura italiana all'Università di La Paz. Il marito trovò occupazione in qualità di medico in miniera.

1946 – Torna in Italia il 25 luglio e a ottobre riprende l'insegnamento al Liceo Ginnasio Gioberti.

1948 – Inizia l'attività di pubblicista, che avrà un lungo seguito, con un articolo sull'America latina, pubblicato su "Rinascita".

1957 – Viene eletta nel Consiglio comunale torinese, ove rimarrà in carica fino al 1964, e al contempo intensifica i contatti con il mondo culturale della città e con numerosi intellettuali. In particolare stringe un fruttuoso sodalizio con i Gobetti – Ada e il figlio Paolo – collaborando al "Giornale dei Genitori".

1960-1963 – Conduce interessanti esperienze didattiche con i suoi alunni, in particolare di insegnamento della Storia e dell'Educazione Civica.

1963 – È eletta deputata alla Camera, ove permarrà per due legislature fino al 1972, ricoprendo ininterrottamente il ruolo di segretaria della Commissione Istruzione e svolgendo un'attività legislativa intensa: formulerà una dozzina di proposte di legge come prima firmataria ed un centinaio come cofirmataria. Rivolgerà numerose interrogazioni parlamentari. Terrà importanti discorsi, come: *Scuola pubblica e Scuola privata* (21 ottobre 1965), *L'istituzione della scuola materna statale* (1968),

205 – “Ricordare, comprendere, agire”.  
*L'impegno educativo di Giorgina Arian Levi  
attraverso l'insegnamento della Storia e  
dell'Educazione Civica*

Per meglio comprendere la sua visione dell'educazione, occorre far riferimento alle esperienze parallele da Lei condotte nella Torino del secondo dopoguerra. In particolare partecipò attivamente alle iniziative promosse dall'Unione Culturale, associazione nata già all'indomani della Liberazione, principalmente per iniziativa di intellettuali che ruo-

*Sull'esame di stato (13 marzo 1969), Le scuole serali per i lavoratori (1969), Critiche al bilancio (1971) della pubblica istruzione (1970).*

1968 – Si recherà in molte scuole e in particolare nel suo istituto torinese per discutere, con gli studenti riuniti in assemblea, le istanze della contestazione.

1969 – È tra i curatori del volume *I lavoratori studenti. Testimonianze raccolte a Torino*, Torino, Einaudi, che costituisce un primo esempio di attenzione verso le testimonianze orali, che continuerà a raccogliere per altri trent'anni.

1973 – Inizia a effettuare incontri nelle scuole e in convegni sulle tematiche della persecuzione razziale, dell'emigrazione e della Resistenza al nazifascismo. Questa attività, che durerà a lungo e coltiverà con continuità, le varrà l'appellativo di testimone della Shoah.

1975 – Fonda la rivista di cultura ebraica Ha Keillah (La Comunità), che dirigerà per un quindicennio.

1985 – Pubblica, presso l'Editore Franco Angeli di Milano, il volume *Cultura e associazioni operaie in Piemonte: 1890-1975*, che contiene due ricerche, già edite dall'Editore De Donato, e *Il Lingotto, storia di un quartiere operaio*, pubblicato nel '73 dal GEP, a cui faranno seguito contributi in altri due volumi, dedicati a Borgo Po e al Centenario della Casa Benefica (1985).

1990 – Marcella Filippa pubblica sotto forma di lunga intervista *Avrei capovolto le montagne*, edito da Giunti a Firenze, il racconto dei sette anni trascorsi da Giorgina in Bolivia, che con *I Montagnana* (2000) scritto in collaborazione con Manfredo Montagnana e *Tutto un secolo. Due donne ebreo del '900 si raccontano* (2005) – entrambi i testi editi da Giuntina, Firenze – costituiscono la trilogia di notizie biografiche sulla Levi.

1998 – Riprendendo alcuni studi sull'ebraismo, condotti fin dai tempi dell'Università, pubblica insieme a Giulio Disegni, per gli Editori Riuniti, *Fuori dal ghetto, il 1848 degli ebrei*. Testimoniano questo filone di ricerca tra gli altri: *Simeone Levi* (1990), scritto con Emanuele Viterbo ed edito da ANNANKE, Torino, *Isacco Levi, la religione del cuore* edito da Silvio Zamorani, Torino, 1995, *Sulle premesse socio-economiche dell'emancipazione degli Ebrei nel Regno di Sardegna*, Città di Castello, 1952.

2005 – Completa la donazione all'Istituto Gramsci della città (ora Polo del Novecento) del suo archivio personale – il più cospicuo contenutovi che comprende 260 faldoni e centinaia di registrazioni.

2010 – Alla vigilia del suo centesimo compleanno riceve dal Sindaco di Torino il riconoscimento del “Sigillo della città”. Il 5 settembre è al centro dei festeggiamenti in occasione della Giornata Europea della Cultura ebraica.

2011 – Scompare a Torino il 3 settembre, dopo un breve ricovero in ospedale.

tavano attorno all'Editrice Einaudi, allo scopo di promuovere e diffondere l'interesse per la cultura e lo spettacolo<sup>2</sup>. Inizialmente l'attenzione si incentrò sul cinema e sul teatro. Quindi, dalla metà degli anni '50, ci si rivolse anche alla musica. Nacque, così, l'esperienza di "Cantacronache", con lo scopo di ideare canzoni portatrici di contenuti e valori sociali, legata a Sergio Liberovici per le musiche e ad Italo Calvino per i testi<sup>3</sup>. Giorgina e alcuni suoi alunni parteciparono a queste esperienze. Da qui l'intuizione di una cultura diffusa, che vada al di là della stessa scuola, fruibile nel territorio, che sarà da Lei costantemente promossa. Ha un'ampia corrispondenza epistolare con intellettuali e scrittori, in particolare: Primo Levi, Sibilla Aleramo, Augusto Monti. Di quest'ultimo accoglierà l'idea fatta propria dal suo alunno più noto, Piero Gobetti – che inserì nel suo logo editoriale il motto aristotelico "che ho a che fare io con gli schiavi?" – che la lettura dei classici greci e latini può concorrere a stimolare nei giovani il senso della libertà<sup>4</sup>.

Dalla cerchia delle innumerevoli amicizie e tra i tanti contatti, tuttavia, due nomi meritano di venire privilegiati: quello di Ada Marchesini Gobetti e quello del figlio Paolo. Questi, regista e critico cinematografico, la domenica incontrava un gruppo di giovani, tra i quali vi erano alunni della Levi, a Palazzo Chiabrese (prima sede del museo del Cinema) per avviarli alla presentazione ed alla visione critica di un film. Per cui l'attenzione verso il cinema e l'audiovisivo, con la loro capacità di rappresentare efficacemente la realtà, saranno in Lei costanti<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> L'associazione, che ha sede in un'ala di Palazzo Carignano e che ora reca anche il nome di Franco Antonicelli, ebbe tra i promotori Norberto Bobbio, Cesare Pavese, Guido Hess, Francesco Menzio e Massimo Mila, con l'obiettivo di promuovere iniziative culturali di qualità rivolte alle masse.

<sup>3</sup> L'attenzione verso il cinema era dovuta al ruolo importantissimo esercitato da questo mezzo sui ceti popolari a Torino, che negli anni '50 e '60 contava oltre un centinaio di sale cinematografiche, ed anche alle particolari iniziative che vi furono promosse (cfr. Paolo Gobetti, *L'inchiesta filmata e la classe operaia*, in Claudio Bertieri (a cura di), *L'inchiesta cinematografica e televisiva in Italia*, Padova, Marsilio Editori, 1965, pp. 91-112). Tra le figure più importanti del teatro operanti nella città subalpina va ricordato Franco Passatore (cfr. Renato Palazzi, *In ricordo di Franco Passatore* in [www.teatrostabiletorino.it](http://www.teatrostabiletorino.it) – ultima consultazione 31/3/26). Cfr. Chiara Ferrari, *Politica e protesta in Italia. Da Cantacronache a Ivano Fossati*, libreriauniversitaria.it, Padova, Edizioni Limena, 2013.

<sup>4</sup> Cfr. Augusto Monti, *La versione dal latino e dal greco*, in *Scuola classica e vita moderna*, in *Opere* vol. II, Cuneo, Edizioni Araba Fenice, 1994, pp. 81-89.

<sup>5</sup> A testimonianza della sua passione per il cinema, nel Fondo Giordina Arian Levi, ora custodito al "Polo del '900" (ex Istituto Gramsci) di Torino, sono conservati una cinquantina di film in 16 mm., inediti nel nostro Paese.

207 – “Ricordare, comprendere, agire”.  
*L'impegno educativo di Giordina Arian Levi  
attraverso l'insegnamento della Storia e  
dell'Educazione Civica*

Quanto alla Gobetti, fin dal '54 aveva coltivato interessi pedagogici dirigendo il periodico “Scuola democratica” e successivamente, dal '59, per un decennio diresse il “Giornale dei Genitori” (suo successore sarà Gianni Rodari), a cui oltre a Giordina collaborò il Gotha dei pedagogisti e degli intellettuali dell'epoca<sup>6</sup>.

Fu merito di Ada Gobetti collocarsi a metà tra i fautori dell'attivismo e coloro che dell'insegnamento privilegiavano i contenuti<sup>7</sup>, apprezzando gli aspetti positivi degli uni e degli altri. Inoltre, nella sua attività pubblicistica affrontò innumerevoli problematiche educative, alcune delle quali ancor oggi attuali, come l'educazione affettiva, declinandole sul versante dell'adolescenza. Sicché la necessità di cogliere nell'educazione non soltanto i contenuti, prendendo in considerazione le modalità della comunicazione e il contesto in cui questa si realizza, venne fatta propria dalla Levi negli ultimi tre anni della sua attività d'insegnamento. Per tale ragione, questi anni possono essere presi in considerazione per valutare più compiutamente la sua visione educativa.

Una prima attenzione va posta alla tipologia di alunni a cui si rivolgeva, per lo più provenienti dalla media borghesia, ma anche figli di operai, diversi tra loro confessionalmente — vi erano cattolici, protestanti, ebrei e persino atei e agnostici dichiarati —. Ciò richiedeva l'uso di un'ottica pluralista e tutt'altro che univoca, con cui guardare alle cose. Inoltre, proprio in quegli anni la Levi operò un recupero della sua competenza storica, maturata negli anni giovanili. E in seguito avrebbe ripreso questo filone d'interessi, dedicandosi allo studio della storia del movimento operaio e dell'ebraismo in Piemonte. Cominciava, poi, a concepire la necessità della ricerca sociale — la cui conduzione avrebbe coltivato in seguito con l'ausilio di un registratore —, a cui avvia gli alunni, che opereranno sempre in piccoli gruppi. E ancora, l'attenzione posta nei confronti delle testimonianze orali ben presto avrebbe prodotto materiali di prim'ordine per tracciare una narrazione storica, tutta basata su questo genere di fonti, che negli anni '70 sarebbero state utilizzate in talune esperienze pedagogiche<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Cfr. Ada Marchesini Gobetti, *Non siete soli. Scritti da “Il Giornale dei genitori (1959-1968)”*, Torino, Edizioni Colibrì, 2018.

<sup>7</sup> Cfr. Goffredo Fofi, *Postfazione, Ibidem*, pp. 277-281.

<sup>8</sup> Le fonti orali rappresenteranno una buona parte delle informazioni su cui si baseranno i volumetti della “Biblioteca di Lavoro”, curata da Mario Lodi ed edita da Manzuoli negli anni '70.

## 2. *L'insegnamento della Storia negli anni successivi al conflitto mondiale e l'introduzione dell'Educazione Civica*

La profonda cesura che il Secondo Conflitto Mondiale e i conseguenti movimenti di liberazione dal nazifascismo hanno determinato nell'ordine mondiale, e nell'organizzazione sociale, politica ed economica degli stati, non ebbe nel successivo ventennio l'equivalente nell'insegnamento della Storia nel nostro Paese. Apparivano, perciò, evidenti i limiti della disciplina, per come veniva professata nel periodo. Vi era, infatti, la mancanza di un'adeguata attenzione – nei testi scolastici e nella trattazione – rivolta alle vicende degli ultimi quarant'anni, in particolare riguardanti le politiche del Fascismo e la Resistenza. Era, poi, innegabile una certa arretratezza, insita nella prospettiva, ancora legata alla storia politica e militare, assai lontana dalla visione prospettata dagli *Annales* – diffusa oramai da un trentennio – collegata alle scienze sociali<sup>9</sup>. Ancora, non si può sottacere un'assoluta trascuratezza delle fonti – presente nella maggior parte dei testi scolastici – a cui, solo negli anni successivi, si sarebbe parzialmente rimediato, ponendo in appendice ai singoli capitoli brani di letture di storici e/o di contemporanei delle vicende riferite e con la realizzazione di antologie comprendenti testi di storici e testimonianze. Conseguentemente, mancava allo studente il possesso di uno strumentario che gli consentisse di valutare la veridicità di quanto riferito nei testi, strumentario acquisibile imparando a distinguere tra fonti primarie, fonti secondarie e interpretazioni dei fatti storici. E in tal modo la narrazione storica offerta finiva col prospettarsi erroneamente quale “Storia”, ignorando la basilare distinzione tra “res enarrata” e “res acta”<sup>10</sup>, fatto ancor più grave se questo avveniva in un ambito scolastico – il liceo classico – deputato alla conduzione di un percorso di studi classici. Infine, lo studio della Storia veniva effettuato in assoluta separatezza da quello delle altre discipline e, in particolare, della Geografia – assai rare erano le cartine geografiche e le mappe, accluse ai testi scolastici, e ancora quasi inesistente l'uso di veri e propri atlanti storici. In tal modo, soprattutto in anni in cui si era assistito ad una profonda modifica dei confini e della nomen-

<sup>9</sup> Donald Sassoon, *La storia nelle scienze sociali*, in “Il Sole 24 Ore” dell'8 giugno 2024.

<sup>10</sup> Sergio Luzzatto, *Prima lezione di metodo storico*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

209 – “Ricordare, comprendere, agire”.  
*L'impegno educativo di Giordina Arian Levi  
attraverso l'insegnamento della Storia e  
dell'Educazione Civica*

clatura stessa degli stati, veniva prospettata una visione statica dei territori ed ostacolata l'assunzione di una vera e propria funzione antropica di questa disciplina.

Quanto osservato per lo studio della Storia nei licei, nell'epoca considerata, vale anche per il biennio ginnasiale, durante il quale non era improbabile che si verificassero ulteriori problematiche, come il rischio che i contesti storici esaminati – l'antico oriente, la Grecia classica e l'età repubblicana e imperiale a Roma – potessero apparire oltremodo lontani e inattuali rispetto al presente. A questo si aggiunga che i pochi testi in uso erano stati, per lo più, concepiti durante il ventennio e, pertanto, si rivelavano storiograficamente inadeguati. Non fece eccezione neppure il testo di Storia adottato al Gioberti, di Alfonso Manaresi, che rifacendosi all'edizione del 1938 e integrandola con immagini, grafica e talune cartine, l'Editore Petrini aveva distribuito in due volumi. Da qui la necessità, per l'insegnante, di far sì che gli alunni rivolgersero l'attenzione verso taluni importanti aspetti delle società considerate, che il testo aveva trascurato o trattato superficialmente, quali, ad esempio: la cultura materiale, il rapporto tra l'organizzazione economica e l'ambiente naturale, le origini e lo sviluppo della democrazia greca, il confronto tra le moderne forme di tassazione e quelle vigenti nel tardo impero romano.

In sostanza, si trattava di far comprendere come le norme in vigore in una società sono il prodotto della cultura che la pervade, e dell'organizzazione sociale che vi è presente. E, in definitiva, come l'idea di libertà che costantemente si è affacciata nelle varie epoche storiche nasca dal desiderio di superare tali norme, poiché in esse non ci si riconosce, in quanto vissute come un freno alle proprie aspirazioni<sup>11</sup>. E questo può valere, in qualche modo, anche per l'alunno, che necessita di vivere, interiorizzandola, l'aspirazione alla libertà.

Affidata all'insegnante di Storia era pure l'Educazione Civica, materia di due ore mensili, introdotta, senza valutazione, nella scuola media di primo e secondo grado, con il D.P.R. 13 giugno 1958 n. 585, per volontà di Aldo Moro (Ministro dell'Istruzione, durante la II legislatura,

<sup>11</sup> “Bisogna partire dal convincimento che la libertà si deve compiere nell'animo del discente stesso per una distrazione gioiosa e rigogliosa dello spirito, per la fede di aver un compito ed una missione nel mondo” (Adolfo Omodeo, *Per il rinnovamento della scuola*, in *Libertà e storia* (Scritti e discorsi politici), Torino, Giulio Einaudi Editore, 1960, p. 518).

nel governo di Adone Zoli), che, memore dell'esperienza maturata come giovanissimo membro della Costituente, aveva ritenuto che la conoscenza dei principi della nostra Carta Costituzionale potesse costituire un'importante base per la formazione del senso civico nell'alunno<sup>12</sup>. Questo anche in considerazione del fatto che, tendendo ad estendersi la durata della formazione scolastica era, a maggior ragione, indispensabile non soltanto la conoscenza di solidi contenuti ma anche la maturazione di tale senso<sup>13</sup>.

Nella "Premessa ai Programmi", ci si interrogava sulle peculiarità e i contenuti dello stesso senso civico, nella convinzione che "le singole materie non bastano a soddisfare questa esigenza" interpretata come capacità di riflettere organicamente "sui problemi della persona umana, della libertà, della famiglia, della comunità internazionale". A tale scopo veniva opportunamente declinato il "concetto di educazione civica", individuando nel sostantivo "educazione" "il fine della scuola" e nell'aggettivo "civica" il proiettarsi "verso la vita sociale, giuridica, politica", principi questi "che reggono la collettività e le forme nelle quali si concreta"<sup>14</sup>.

Come sottolinea la Bellino, in questo concetto è insita una funzione politica della materia, con lo scopo di "fornire gli elementi di critica per migliorare la società ..., per puntare ad una democrazia reale, viva, concreta"<sup>15</sup>. Tuttavia, il programma per il primo biennio – che verteva su diritti e doveri del cittadino, interessi individuali e bisogni collettivi, tutela e organizzazione del lavoro, lo Stato italiano e il suo rapporto col cittadino – poneva l'esigenza di "calare nella realtà" taluni principi teorici, che data l'età degli alunni avrebbero rischiato di tradursi in vuote e asettiche formule<sup>16</sup>.

Occorreva, perciò, individuare attività idonee a stimolare il senso critico e realizzare esperienze alternative alla semplice conoscenza di taluni concetti. Ciò stimolò un gruppetto di insegnanti, sensibili a queste istanze, a cimentarsi in terreni fino ad allora inesplorati o poco esplorati, quali: la discussione critica, il lavoro di gruppo, le interviste, le visite

<sup>12</sup> G.U. 17 giugno 1958, n. 143, *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*.

<sup>13</sup> Corrado Pizzinelli, *Aldo Moro*, Milano, Longanesi, 1964.

<sup>14</sup> Mario Caligiuri, *Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo*, in "Pedagogia Oggi" rivista SIPED, anno XVIII, n. 1/2020. G.U. 17 giugno 1958, n. 143, cit.

<sup>15</sup> Rosalba Bellino, *Scuola e cittadino*, Firenze, La Nuova Italia 1965, p. 22.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

211 – “Ricordare, comprendere, agire”.  
*L'impegno educativo di Giordina Arian Levi  
attraverso l'insegnamento della Storia e  
dell'Educazione Civica*

guidate. Tra questi vi furono la Bellino e la Levi<sup>17</sup>. Al contrario, nella maggior parte dei casi, l'introduzione dell'Educazione Civica – il cui insegnamento permarrà nella nostra scuola fino al 1990 e sarà reintrodotta in forma interdisciplinare nel 2020 – corse il rischio di subire nuove forme di conformismo, soprattutto con enunciazioni saltuarie di concetti stantii, riguardanti la realtà sociale e la partecipazione politica. Questo rischio veniva paventato dallo stesso Alessandro Galante Garrone<sup>18</sup>, autore di due testi di Educazione Civica tra i più adottati, insieme ai testi di Giorgio Spini e, per la Scuola media inferiore, di Ada Gobetti<sup>19</sup>. Va, ancora, notato che tutti questi autori hanno in comune l'aver ricoperto un ruolo importante nella lotta partigiana. E questo rivela come, almeno nei primi tempi, la riflessione sulle nostre basi repubblicane e sui doveri e i diritti del cittadino sia stata strettamente connessa alla matrice antifascista della Carta Costituzionale.

Tale matrice richiama inevitabilmente l'attenzione nei confronti della Resistenza, costantemente presente nelle esperienze didattiche a cui si è fatto riferimento (la Bellino condurrà i suoi studenti ad intervistare ex partigiani e la Levi dedicherà ampio spazio alla lettura del testo dell'Einaudi contenente “Lettere di condannati a morte della Resistenza” e all'ascolto dei testi di Calvino, musicati come detto da Libero, dedicati alla Resistenza). Tuttavia, questa attenzione, ben lungi dal costituire una mera mitizzazione, cercherà piuttosto di veicolare il senso critico e di stimolare l'attenzione verso la storia e, quindi, verso la comprensione delle motivazioni e dei significati con cui furono vissuti gli eventi. D'altra parte, già in occasione del decennale della Resistenza Alessandro Galante Garrone, in un celebre articolo, aveva invitato a distinguere la storia dal mito<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> Alessandro Galante Garrone, *Prefazione* a Rosalba Bellino, *Scuola e cittadino*, cit., pp. IX-XV.

<sup>19</sup> Alessandro Galante Garrone, *Questa nostra Repubblica*, Torino, Loescher Editore, 1959 - II Ed. 1972; Alessandro Galante Garrone, *Educazione Civica. Noi cittadini*, Loescher Editore, 1960 - II Ed. 1972; Giorgio Spini, *Lezioni di Educazione civica* (per il secondo triennio delle scuole medie superiori), Edizioni Cremonese, Roma, 1960; Ada Gobetti, *Educazione Civica*, Torino, Loescher, 1969.

<sup>20</sup> Alessandro Galante Garrone, *Mito e storia della Resistenza* (pubblicato su "La Stampa" del 30 giugno 1955), in *Per l'eguaglianza e la libertà*, Torino, Einaudi, 2023, pp. 6-9.

### 3. *L'insegnamento della Storia e dell'Educazione Civica in Giorgina Arian Levi*

Data la sua vicenda umana, e in coerenza con il ruolo di “Testimone della Shoah” che in seguito le verrà attribuito e impersonerà lungamente nella vita – pur senza aver sperimentato direttamente gli orrori del nazismo patirà il dolore per la scomparsa dei numerosi amici e parenti che perirono nei campi di sterminio –, come insegnante la Levi avvertì fortemente la necessità di rivolgere lo sguardo alla storia contemporanea, all'epoca nei testi scolastici ignorata o trattata superficialmente e acriticamente.

Un primo problema era, tuttavia, rappresentato dalla difficoltà di reperire testi sulla Resistenza e la Shoah nelle antologie scolastiche. Sarà solo con l'avvento della media unica che l'editoria vi dedicherà uno spazio adeguato, relegando, per lo più, tali testi fra quelli del terzo anno (dedicati all'Epica). A tale carenza venne posto parzialmente rimedio con la bibliotechina di classe, che conteneva, tra gli altri: la *Storia della Resistenza* di Giorgio Bocca, il già citato testo della Einaudi, una copia del romanzo della Viganò e *Il flagello della Svastica* di Edward F.L. Russell.

Inoltre, la Levi, con piglio instancabile, quasi settimanalmente organizzava visite a mostre, centri culturali e musei. Così i suoi alunni poterono accedere alla mostra sulla Shoah, ubicata in un'ala di palazzo SIP, ove per la prima volta vennero esposte le divise indossate dai prigionieri nei campi di sterminio. Poterono recarsi al Centro Studi Piero Gobetti – inaugurato nell'abitazione dell'intellettuale torinese, prendendo visione dell'attività editoriale che questi condusse, pubblicando, tra gli altri, la prima edizione di “Ossi di seppia” di Montale, lì esposta – ove vennero informati dei caratteri del primo antifascismo. Non mancò, poi, una visita al Museo del Risorgimento, a Palazzo Carignano, a cui era stata aggiunta una sala dedicata alla Resistenza, definita ambigualmente “secondo Risorgimento”.

Senza dubbio queste visite avranno colpito l'attenzione dei ragazzi, che non saranno rimasti indifferenti davanti a quanto mostrato. Tuttavia, consapevole del fatto che di fronte agli orrori del nazifascismo la semplice risposta emotiva degli alunni avrebbe rischiato di rendere ir-reale quanto osservato, la Levi ne sollecitava la riflessione critica attraverso momenti di discussione e confronto e mediante la narrazione dia-

213 – “Ricordare, comprendere, agire”.  
*L'impegno educativo di Giordina Arian Levi  
attraverso l'insegnamento della Storia e  
dell'Educazione Civica*

ristica delle esperienze maturate. Parimenti, in rapporto a fatti che avevano riguardato il primo antifascismo e che rischiavano, agli occhi degli alunni, di apparire già molto lontani nel tempo, cercava di offrire i necessari collegamenti con i successivi eventi e con il presente.

Questa ricerca di senso, rivolgendo interrogativi al tempo passato per riceverne risposte che giungessero fino al tempo presente, veniva sollecitata anche nello studio della storia antica, oggetto dei programmi del biennio. Trattandosi, poi, a maggior ragione, di epoche assai distanti da noi, appariva indispensabile, a beneficio degli alunni, individuare taluni fattori validi in ogni tempo, quali il contesto, l'organizzazione sociale e le modalità con cui l'uomo ha da sempre cercato di soddisfare i bisogni primari. Per questo aspetto la Levi rivolse l'attenzione all'arte – intesa come rappresentazione della realtà e della cultura di un popolo – e all'architettura – quale testimonianza dell'habitat delle popolazioni e delle strutture in cui la vita sociale ha luogo –. In tal modo cercò di rendere vivi lo studio e la conoscenza di popoli vissuti in tempi lontani, eppur capaci di comportamenti non molto distanti dai nostri. Allo scopo si avvale dell'uso di fonti, anche materiali, e delle sue conoscenze in materia di antropologia e archeologia, utili per ricostruire la vita quotidiana di singoli soggetti e per individuare le aree di scambio e di provenienza di merci e tecnologie<sup>21</sup>.

Anche i testi greci e latini spesso venivano utilizzati per meglio comprendere la cultura insita in essi. Per cui, veniva data ai significati dei termini e alla individuazione della loro origine un'importanza non inferiore a quella solitamente attribuita alla traduzione<sup>22</sup>.

La stessa aderenza alla vita, perseguita dalla Levi con l'insegnamento della Storia, venne ricercata in quello dell'Educazione Civica, introdotta nella scuola nel '58, allo scopo di plasmare i comportamenti sociali degli alunni, che tuttavia – come ricordato – erano all'epoca assai distanti dalla realtà concreta. A ciò si aggiungevano l'autoritarismo e il conformismo che pervadevano la scuola, fattori che rendevano necessari la ricerca di nuove vie e di percorsi educativi alternativi.

Inoltre, non essendo l'Educazione Civica una materia con obbligo di

<sup>21</sup> L. Passerini, *Storia e soggettività*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

<sup>22</sup> La competenza della Levi in materia linguistica è l'oggetto di uno studio che esamina taluni materiali presente nel fondo custodito dall'ex Istituto Gramsci di Torino. Daniela Mereu, *Archivi orali per la ricerca linguistica: l'italiano Torinese*, in "Ricognizioni. Rivista di lingue, letterature e culture moderne", 22 - 2024 (XI).

valutazione, anche il rapporto con i libri di testo non veniva inteso in forma vincolante. Se così non fosse stato, non si sarebbe evinta alcuna differenza con le altre discipline, richiedendo l'assunzione acritica di contenuti, che oltretutto avrebbe rappresentato una profonda contraddizione con gli scopi dichiarati nella *Premessa ai Programmi*. Sicché, nei due anni del ginnasio le parti del testo di Galante Garrone maggiormente proposte dalla Levi, in quanto adatte ad ampie riflessioni, furono: *La solidarietà sociale* e *Lo Stato e il cittadino*. Il testo, perciò, ha rappresentato un insieme di stimoli per la riflessione, non certamente un punto di arrivo.

Un vero e proprio salto di qualità, invece, rappresentò un'attività di ricerca sul campo, condotta in piccoli gruppi, con interviste rivolte a famiglie non abbienti al riguardo delle loro abitazioni, gestite dall'ECA di Torino<sup>23</sup>. L'esperienza venne riportata in un volume ciclostilato e illustrato con suggestivi disegni realizzati dagli stessi alunni, che reca per ogni intervista, i nomi degli autori ed un titolo che richiama le situazioni evidenziate. Scopo della ricerca è stato delineare un quadro generale delle condizioni di vita degli immigrati meridionali nelle case dell'ECA. Il metodo è rappresentato dall'intervista non strutturata. La ricaduta ipotizzata è la ricerca di soluzioni alternative a quelle descritte. L'inchiesta è articolata in tre parti. Nella prima vengono indicati gli articoli della Costituzione che prevedono l'assistenza sociale da parte dello Stato. Quindi, vengono descritti gli ambienti in cui vivono gli assistiti dell'ECA. Infine, vi sono le interviste degli studenti. Il consuntivo offre un quadro assai sconsolante. Vi emergono, infatti, enormi carenze nelle strutture assistenziali. Gli alloggiamenti hanno, con un'unica eccezione, un numero insufficiente di servizi igienici e cucine. Le stanze sono sovraffollate, inesistenti gli spazi a disposizione dei bambini, per i quali risulta impossibile giocare.

Tra gli alloggiamenti considerati vi sono squallide abitazioni, quali le Case Basse di Via delle Maddalene e il complesso di Via Tripoli, due "casermette", strutture militari dismesse e oltre a queste la maggiormente osservata dagli studenti, una ex caserma di cavalleria con alloggiamenti, si trovava in Via Verdi 26, accanto al loro istituto<sup>24</sup>. Nelle

<sup>23</sup> Liceo-Ginnasio Gioberti – Torino, Classe V B, *Gli alloggiamenti dell'Ente comunale di assistenza di Torino*, ciclostilato, pp. 160.

<sup>24</sup> Il cortile quadrangolare dell'edificio di Via Verdi 26, abbattuto alla fine degli anni '60, appare in una scena del film di Mario Monicelli, *I compagni* (1963).

215 – “Ricordare, comprendere, agire”.  
*L'impegno educativo di Giorgina Arian Levi  
attraverso l'insegnamento della Storia e  
dell'Educazione Civica*

descrizioni, infatti, si coglie la sorpresa data dall'aver guardato con occhi diversi rispetto a quanto osservato banalmente dall'esterno nella consuetudine quotidiana. Ciò rivela come lo scopo reale dell'inchiesta sia stato proprio quello di apprendere a guardare la realtà con attenzione e non superficialmente, rifiutando l'idea della sua immutabilità.

Le soluzioni ipotizzate dagli alunni per risolvere le problematiche emerse, presentate al Presidente dell'ECA, appaiono a distanza di oltre sessanta anni ingenua e un po' datate. Ma non per questo va sottovalutato il significato dell'indagine, che può essere tradotto in semplici parole: conoscere per cambiare. La Levi, commentando l'esperienza, nota come questa rappresenti solo un primo passo e come la scuola non debba esimersi dal consentire ai giovani di fornirsi di strumenti idonei per guardare criticamente la realtà<sup>25</sup>. E guardare criticamente la realtà significa ipotizzare il cambiamento. Significa guardarsi intorno senza pietismi nei riguardi degli altri, ma anche con la volontà di operare insieme. Significa pensare che ogni soluzione non potrà essere definitiva, perché occorrerà continuamente operare insieme, affinché il cambiamento diventi effettivo. Ecco che allora la visione critico-scientifica si traduce nella dimensione etica. E Giorgina si dice soddisfatta se questo sarà avvenuto.

<sup>25</sup> Giorgina Arian Levi, *Nuove esperienze dell'insegnamento dell'Educazione Civica*, in “Almanacco Piemontese”, 1962, s.p.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp. 217-232

## **Costruire cittadinanza nel secondo Novecento: educazione civica e partecipazione in ambito extra-scolastico in Puglia**

Vito Balzano

*Il contributo analizza il ruolo delle agenzie educative extra-scolastiche nella costruzione della cittadinanza democratica nell'Italia repubblicana, con particolare riferimento al contesto pugliese. Attraverso una prospettiva storico-pedagogica, l'articolo evidenzia come associazioni, movimenti giovanili e realtà territoriali abbiano contribuito, nel secondo Novecento, alla formazione di una coscienza civica diffusa, promuovendo pratiche di partecipazione e integrazione sociale. Il caso pugliese emerge come osservatorio privilegiato per comprendere il nesso tra educazione diffusa, territorio e democratizzazione.*

*This article examines the role of extra-school educational agencies in the construction of democratic citizenship in Republican Italy, with reference to the Apulia region. From a historical-educational perspective, it highlights how associations, youth movements, and local initiatives contributed, during the second half of the twentieth century, to the development of civic awareness and participatory practices. The Apulian case emerges as a significant context for understanding the relationship between non-formal education, territory, and democratization.*

*Parole chiave: cittadinanza; educazione extra-scolastica; partecipazione; pedagogia sociale; Puglia*

*Keywords: citizenship; non-formal education; participation; social pedagogy; Apulia*

### 1. *Introduzione*

La nascita della Repubblica italiana costituisce uno dei momenti di più profonda discontinuità nella storia politica e sociale del Paese, e il 2 giugno 1946, in modo particolare, inaugura una nuova stagione nella quale la *democrazia* non si configura semplicemente come un assetto giuridico-costituzionale, ma si propone come un *progetto sociale ed educativo*, che richiede la formazione di cittadini capaci di partecipare consapevolmente alla vita collettiva e di contribuire alla costruzione del

**Data ricezione dell'articolo completo: 18 febbraio 2026**

**Data ricezione esiti del primo referaggio: 12 maggio 2025**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 20 aprile 2026**

bene comune. In tale quadro, l'educazione viene ad assumere un ruolo decisivo, configurandosi come una delle principali leve attraverso cui rendere effettivi i principi sanciti dalla Costituzione e tradurre concretamente i valori della convivenza democratica<sup>1</sup>. Attraverso quali pratiche educative extra-scolastiche si costruisce la cittadinanza democratica in Puglia nel secondo dopoguerra?

In questo senso, la *cittadinanza* si configura come un processo complesso e stratificato, che si sviluppa nel tempo attraverso l'interazione tra istituzioni, contesti sociali e pratiche educative<sup>2</sup>. Se la storiografia ha indagato soprattutto il ruolo della scuola, minore attenzione è stata riservata alle esperienze educative territoriali e associative. Da questo punto di vista, il *territorio* emerge come uno *spazio pedagogicamente rilevante*, all'interno del quale si sviluppano forme di educazione non formale che svolgono una funzione essenziale nei processi di costruzione della cittadinanza. Come è stato sottolineato nell'ambito della pedagogia sociale, tali esperienze “contribuiscono alla costruzione di quella che può essere definita una cittadinanza vissuta, fondata non soltanto sul riconoscimento formale dei diritti, ma sull'esercizio concreto della partecipazione alla vita comunitaria”<sup>3</sup>.

Il contributo assume come campo di osservazione la Puglia tra gli anni Cinquanta e Settanta, con particolare riferimento ai quartieri periferici di Bari e al contesto industriale tarantino. Attraverso l'analisi di documentazione associativa, periodici locali e fonti ecclesiastiche, l'articolo intende mostrare come le pratiche promosse da ACLI, Azione Cattolica, gruppi scout e circoli territoriali abbiano contribuito alla formazione di competenze civiche e di forme di partecipazione democratica tra le giovani generazioni. L'articolo, quindi, adotta una prospettiva di microstoria storico-educativa, orientata a cogliere il nesso tra trasformazioni sociali, pratiche educative e costruzione della cittadinanza.

Dal punto di vista metodologico, il contributo adotta una prospettiva – di microstoria – storico-educativa, orientata a ricostruire il rapporto tra trasformazioni sociali, pratiche educative e costruzione della cittadinanza nel contesto pugliese del secondo dopoguerra. L'analisi assume come campo privilegiato di osservazione i quartieri periferici di Bari – con particolare riferimento al CEP e a Japigia – e il contesto industriale

<sup>1</sup> Cfr. R. Sani, *Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia contemporanea*, Milano, Vita e Pensiero, 2010, pp. 289-312.

<sup>2</sup> Cfr. L. Bellatalla, *Storiografia pedagogica. La dimensione metodologica*, Roma, Aracne, 2004, pp. 95-118.

<sup>3</sup> S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Roma, Carocci, 2009, p. 26.

219 – *Costruire cittadinanza nel secondo Novecento:  
educazione civica e partecipazione  
in ambito extra-scolastico in Puglia*

tarantino, considerati come due differenti laboratori territoriali di formazione civica. La scelta comparativa consente di mettere a confronto modalità diverse di costruzione della cittadinanza, strettamente connesse, rispettivamente, ai processi di urbanizzazione periferica e di industrializzazione. In questa prospettiva, accanto alla letteratura storico-pedagogica generale, vengono utilizzati studi di storia locale, documentazione relativa all'associazionismo cattolico e laico, fonti sulla realtà urbana barese e tarantina e riferimenti a materiali prodotti da parrocchie, ACLI, Azione Cattolica e stampa locale<sup>4</sup>.

*2. Educazione e cittadinanza nella transizione dalla dittatura alla democrazia*

Il passaggio dal regime fascista alla Repubblica rappresenta, nella storia italiana, non soltanto una cesura istituzionale, ma anche una vera e propria frattura sul piano educativo, destinata a incidere profondamente sui modi di concepire il rapporto tra individuo, Stato e società. Il fascismo aveva costruito un sistema formativo funzionale alla riproduzione del consenso e alla formazione di un cittadino conforme ai valori del regime, attraverso un'organizzazione scolastica fortemente centralizzata e una pedagogia improntata all'obbedienza e alla disciplina. La scuola fascista aveva operato come uno strumento di nazionalizzazione autoritaria, contribuendo a modellare le giovani generazioni secondo un ideale di cittadinanza fondato sulla subordinazione dell'individuo allo Stato<sup>5</sup>.

La caduta del regime e la nascita della Repubblica aprono una fase profondamente diversa, nella quale l'educazione viene chiamata ad assolvere una funzione nuova e, per molti aspetti, inedita. Come osserva Giovanni Genovesi, "la nascita della Repubblica segna l'avvio di una stagione nella quale la scuola e, più in generale, l'educazione sono chiamate a contribuire alla formazione di una nuova cultura democratica,

<sup>4</sup> Tra le principali fonti considerate: periodici locali, documentazione ACLI, materiali dell'Azione Cattolica diocesana, studi sui quartieri CEP e Japigia e sulla trasformazione industriale di Taranto.

<sup>5</sup> Cfr. R. Sani, *La scuola italiana nell'età del fascismo*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 183-210.

fondata sul riconoscimento dei diritti, sulla partecipazione e sulla responsabilità”<sup>6</sup>.

In tale quadro, la Costituzione repubblicana assume un rilievo fondamentale, proponendo un modello di cittadinanza radicalmente diverso rispetto a quello affermatosi nel periodo fascista. Gli articoli 2, 3 e 34, in particolare, delineano una concezione della cittadinanza fondata sul riconoscimento della *dignità della persona*, sull’uguaglianza delle opportunità educative e sul diritto all’istruzione. L’educazione viene così riconosciuta come uno strumento essenziale per la realizzazione della democrazia, non soltanto quale mezzo di trasmissione di conoscenze, ma come processo orientato alla formazione integrale della persona e alla sua partecipazione alla vita sociale<sup>7</sup>. I diritti costituzionali richiedono, perciò, pratiche educative diffuse e non soltanto istruzione scolastica.

Come osserva Bellatalla, “la democratizzazione dell’educazione italiana non può essere compresa pienamente se non si tiene conto del ruolo svolto da una pluralità di soggetti che, accanto alla scuola, contribuiscono alla formazione delle nuove generazioni”<sup>8</sup>. In questa prospettiva, la cittadinanza si configura come una *costruzione sociale*, che prende forma attraverso l’interazione tra istituzioni, contesti territoriali e pratiche educative. E, quindi, la cittadinanza non può essere intesa come una condizione acquisita una volta per tutte, ma come il risultato di un percorso formativo che si sviluppa nel tempo attraverso una pluralità di esperienze educative. È proprio all’interno di questo quadro interpretativo che diventa possibile comprendere il ruolo svolto dalle agenzie educative territoriali nella formazione di una *cittadinanza democratica*. Sarà proprio la parziale incapacità della scuola di rispondere ai nuovi bisogni educativi emersi nel secondo dopoguerra a favorire il protagonismo di associazioni, parrocchie, movimenti giovanili e circoli territoriali.

<sup>6</sup> G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998, p. 172.

<sup>7</sup> Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003, pp. 421-438.

<sup>8</sup> L. Bellatalla, *Scienza dell’educazione: il nodo della storia*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 224.

### *3. La Puglia del secondo dopoguerra: trasformazioni sociali e nuovi bisogni educativi*

Nel secondo dopoguerra la Puglia è attraversata da trasformazioni economiche e sociali che incidono profondamente sui modi di vivere, sui processi di socializzazione e, di conseguenza, sui bisogni educativi delle popolazioni locali. A partire dagli anni Cinquanta, la regione conosce un progressivo passaggio da una struttura prevalentemente rurale a una realtà sempre più urbanizzata e differenziata, segnata dalla crescita dei principali centri urbani, dalla mobilità interna e dall'emergere di nuove forme di aggregazione sociale. Tali processi si sviluppano in maniera particolarmente evidente nelle città di Bari e Taranto, che costituiscono due osservatori privilegiati per comprendere il rapporto tra trasformazioni territoriali e costruzione della cittadinanza<sup>9</sup>, che incidono profondamente sui modi di vivere, sui processi di socializzazione e, di conseguenza, sui bisogni educativi delle popolazioni locali.

Nel caso barese, l'espansione urbana degli anni Cinquanta e Sessanta determina la nascita di nuovi quartieri periferici destinati ad accogliere le famiglie provenienti dalle campagne e dai piccoli centri dell'entroterra. L'inurbamento coinvolge soprattutto nuclei familiari attratti dalle opportunità occupazionali offerte dal settore terziario, dall'edilizia e dalle attività portuali e commerciali. Quartieri come il CEP e Japigia si sviluppano rapidamente, assumendo la fisionomia di spazi urbani caratterizzati da una forte crescita demografica, ma anche da condizioni di marginalità e da una limitata presenza di servizi. In tali contesti, la carenza di scuole, luoghi di incontro, biblioteche, impianti sportivi e centri culturali produce una situazione nella quale le giovani generazioni rischiano di sperimentare forme di isolamento sociale e di debole integrazione comunitaria<sup>10</sup>.

La composizione sociale di questi quartieri accentua ulteriormente tali criticità. Le famiglie insediate nel CEP e a Japigia sono spesso costituite da migranti interni, portatori di modelli culturali differenti e impegnati in un difficile processo di adattamento alla realtà urbana. La rottura dei tradizionali legami comunitari tipici dei contesti rurali rende

<sup>9</sup> Cfr. T. Pedio, *Storia della Puglia nel secondo dopoguerra*, Roma-Bari, Laterza, 1982; P. Bevilacqua, *Breve storia dell'Italia meridionale*, Roma, Donzelli, 1997; F. Tateo (a cura di), *Storia di Bari contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1991.

<sup>10</sup> Cfr. G. De Tomaso, *Japigia. Storia di un quartiere*, Bari, Adda, 2010; F. Trani, *Bari dal dopoguerra agli anni Settanta*, Bari, Edipuglia, 2004.

più fragile il tessuto sociale e fa emergere bisogni educativi nuovi, che non riguardano soltanto l'istruzione scolastica, ma anche la costruzione di relazioni, il senso di appartenenza, la partecipazione alla vita collettiva e la possibilità di sperimentare forme di cittadinanza attiva. Dal punto di vista storico-sociale, tali dinamiche sono state lette come una delle principali conseguenze dell'inurbamento meridionale del secondo dopoguerra<sup>11</sup>.

Una dinamica diversa, ma per molti aspetti complementare, caratterizza il contesto tarantino. A partire dalla seconda metà degli anni Sessanta, l'insediamento e l'espansione del polo siderurgico Italsider trasformano profondamente la città e il suo territorio. Taranto diventa uno dei principali poli industriali del Mezzogiorno e attrae migliaia di lavoratori provenienti non soltanto dalla provincia, ma anche da altre aree della Puglia e del Sud Italia<sup>12</sup>. La rapida crescita demografica e la nascita di nuovi quartieri operai modificano in modo radicale gli equilibri sociali e culturali della città.

Il processo di industrializzazione produce nuove opportunità di mobilità sociale, ma determina anche tensioni e problemi inediti. Le famiglie operaie si trovano spesso a vivere in contesti caratterizzati da ritmi di lavoro intensi, da una debole integrazione comunitaria e da una limitata disponibilità di servizi educativi e ricreativi. In questo quadro, i giovani sperimentano condizioni di forte trasformazione identitaria: da un lato, la progressiva distanza dai modelli tradizionali della cultura contadina; dall'altro, l'ingresso in una realtà urbana e industriale che richiede nuove competenze culturali, relazionali e civiche<sup>13</sup>.

Sia nel caso barese sia in quello tarantino, le trasformazioni del secondo dopoguerra rendono evidente l'insufficienza delle sole istituzioni scolastiche nel rispondere ai nuovi bisogni educativi emersi nei territori. Accanto alla scuola, si sviluppa così una pluralità di agenzie educative extra-scolastiche – parrocchie, associazioni, movimenti giovanili, circoli culturali e organizzazioni del lavoro – che assumono il compito di

<sup>11</sup> Cfr. M. Barbagli, *Educazione e classi sociali in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974; G. Crainz, *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*, Roma, Donzelli, 1996.

<sup>12</sup> Cfr. F. Minerva, *Taranto e l'industrializzazione del Mezzogiorno*, Bari, Laterza, 1990; A. Pepe, *L'Italsider a Taranto. Lavoro, società, territorio*, Milano, FrancoAngeli, 1999.

<sup>13</sup> Cfr. A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1987; G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003.

offrire spazi di aggregazione, occasioni di partecipazione e percorsi di formazione civica. Proprio all'interno di questi contesti prende forma una parte significativa della cittadinanza democratica del secondo Novecento, attraverso pratiche educative strettamente intrecciate alle trasformazioni sociali e territoriali della Puglia<sup>14</sup>.

#### *4. Associazionismo e pratiche educative: una comparazione storico-pedagogica tra Bari e Taranto*

##### *4.1. Bari: CEP e Japigia come laboratori di cittadinanza*

Nei quartieri periferici di Bari, e in particolare nel CEP e a Japigia, le profonde trasformazioni urbane degli anni Sessanta e Settanta producono condizioni che favoriscono l'emergere di nuove forme di intervento educativo. La rapida espansione edilizia e l'insediamento di famiglie provenienti dalle aree rurali della provincia determinano la formazione di quartieri privi di adeguati servizi e caratterizzati da una debole coesione sociale. In questo contesto, il rischio di marginalizzazione delle giovani generazioni induce una pluralità di soggetti a intervenire attraverso iniziative rivolte ai minori, agli adolescenti e alle famiglie<sup>15</sup>.

Le parrocchie rappresentano il primo e più importante punto di riferimento educativo. Attorno ai centri parrocchiali si sviluppano attività di sostegno scolastico, doposcuola, giochi collettivi, iniziative sportive e momenti di aggregazione che rispondono al bisogno di creare luoghi di socializzazione all'interno dei nuovi quartieri. Accanto alle parrocchie operano gruppi di Azione Cattolica, scoutismo cattolico e associazioni giovanili, che promuovono forme di partecipazione fondate sulla responsabilità, sulla collaborazione e sull'impegno comunitario<sup>16</sup>.

Particolarmente significativo appare il ruolo svolto dall'Azione Cattolica e dai gruppi scout nella formazione di una cultura della partecipazione. Attraverso riunioni periodiche, attività di gruppo, campi estivi,

<sup>14</sup> Cfr. I. Colozzi, *Le agenzie educative nel territorio. Famiglia, scuola, servizi, associazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2004; S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Roma, Carocci, 2009.

<sup>15</sup> Cfr. G. De Tomaso, *Japigia. Storia di un quartiere*, cit.; F. Trani, *Bari dal dopoguerra agli anni Settanta*, cit.

<sup>16</sup> Cfr. L. Pazzaglia, *Cattolici ed educazione nell'Italia repubblicana*, Brescia, La Scuola, 2001; G. Vecchio, *L'Azione Cattolica in Italia tra dopoguerra e anni Sessanta*, Bologna, il Mulino, 1994.

cineforum e momenti di discussione sui temi della vita civile, tali esperienze consentono ai giovani di confrontarsi con questioni legate alla convivenza democratica, alla solidarietà e al bene comune. In alcuni casi, i circoli parrocchiali promuovono anche incontri dedicati alla Costituzione, alla vita amministrativa della città e ai problemi del quartiere, favorendo nei partecipanti una prima forma di educazione civica territoriale<sup>17</sup>.

Anche le ACLI e alcuni circoli culturali di quartiere contribuiscono a rafforzare tali pressioni, organizzando corsi serali, conferenze, attività ricreative e momenti di confronto sui problemi sociali emergenti. Le iniziative promosse in questi contesti non hanno soltanto una funzione assistenziale o ricreativa, ma assumono un preciso significato pedagogico: attraverso la partecipazione alle attività collettive, i giovani apprendono modalità concrete di relazione, di cooperazione e di assunzione di responsabilità. La cittadinanza, in questo contesto, prende forma soprattutto come appartenenza a una comunità territoriale e come capacità di prendersi cura del proprio quartiere e delle relazioni che lo attraversano<sup>18</sup>.

#### 4.2. Taranto: associazionismo e cittadinanza industriale

Nel contesto tarantino, le pratiche educative extra-scolastiche si sviluppano in relazione a un quadro sociale profondamente diverso. La crescita del polo siderurgico Italsider e la conseguente trasformazione della città producono l'emergere di una nuova realtà urbana e operaia, nella quale i processi di socializzazione risultano strettamente connessi all'esperienza del lavoro industriale. L'arrivo di migliaia di famiglie operaie provenienti dalla provincia e da altre aree del Mezzogiorno determina la nascita di quartieri caratterizzati da una forte eterogeneità sociale e da bisogni educativi in larga parte inediti<sup>19</sup>.

In questo scenario, le ACLI assumono un ruolo particolarmente rilevante. Attraverso i circoli territoriali e le iniziative promosse nei quartieri operai, l'associazione sviluppa un'intensa attività educativa rivolta ai lavoratori e ai loro figli. I corsi serali, gli incontri di formazione, i cineforum e le conferenze sui temi del lavoro, dei diritti sociali e della

<sup>17</sup> Cfr. L. Pazzaglia, *Cattolici ed educazione nell'Italia repubblicana*, cit.; G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Bari, Progedit, 2016.

<sup>18</sup> Cfr. I. Colozzi, *Le agenzie educative nel territorio. Famiglia, scuola, servizi, associazioni*, cit.; S. Tramma, *Pedagogia sociale*, cit..

<sup>19</sup> Cfr. A. Pepe, *L'Italsider a Taranto. Lavoro, società, territorio*, cit..

partecipazione democratica rappresentano strumenti attraverso cui si cerca di accompagnare i processi di trasformazione in atto e di favorire la costruzione di una coscienza civica adeguata alla nuova realtà industriale<sup>20</sup>.

Accanto alle ACLI, anche le parrocchie di quartiere, i circoli giovanili e le organizzazioni sindacali promuovono iniziative rivolte ai giovani e alle famiglie operaie. Le attività ricreative, i gruppi di discussione, i momenti di confronto sui problemi del lavoro e della città e le iniziative culturali contribuiscono a costruire spazi nei quali i soggetti possono riflettere criticamente sulla propria condizione e maturare una più ampia consapevolezza del proprio ruolo nella società. In molti casi, tali esperienze favoriscono lo sviluppo di una cultura dei diritti e della partecipazione, strettamente intrecciata ai temi della giustizia sociale, della dignità del lavoro e della responsabilità collettiva<sup>21</sup>.

L'educazione alla cittadinanza assume qui una configurazione differente rispetto a quella osservabile nei quartieri baresi. Se nel CEP e a Japigia prevale una dimensione comunitaria e territoriale della partecipazione, nel caso tarantino emerge con maggiore evidenza una cittadinanza di carattere sociale e industriale, fondata sulla consapevolezza dei diritti, sul protagonismo dei lavoratori e sulla capacità di interpretare criticamente i processi di trasformazione economica e urbana. Le pratiche educative promosse dalle associazioni e dai gruppi territoriali contribuiscono così alla formazione di una coscienza civica strettamente connessa alla nuova identità operaia e urbana<sup>22</sup>.

#### 4.3. *Confronto storico-pedagogico*

Il confronto tra i casi di Bari e Taranto evidenzia come la realizzazione di una prospettiva di cittadinanza democratica nel secondo Novecento assuma in Puglia forme differenti, strettamente dipendenti dai contesti territoriali e dalle trasformazioni sociali che li caratterizzano. Nei quartieri periferici di Bari, la funzione educativa dell'associazionismo appare orientata soprattutto alla ricostruzione dei legami comunitari in un contesto segnato dall'inurbamento e dalla marginalità urbana.

<sup>20</sup> Cfr. A. Pepe, *L'Italsider a Taranto. Lavoro, società, territorio*, cit..

<sup>21</sup> Cfr. P. Donati, *Il capitale sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2007.

<sup>22</sup> Cfr. G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, cit.; A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, cit..

Le attività promosse da parrocchie, scoutismo, Azione Cattolica e circoli di quartiere mirano principalmente a creare appartenenza, integrazione e partecipazione alla vita locale.

Nel caso tarantino, al contrario, le pratiche educative si sviluppano entro una realtà segnata dall'industrializzazione e dalla formazione di una nuova classe operaia urbana. Le ACLI, i circoli territoriali e le organizzazioni sindacali promuovono forme di educazione alla cittadinanza strettamente connesse ai temi del lavoro, dei diritti sociali e della partecipazione democratica. In questo contesto, la cittadinanza non viene vissuta soltanto come appartenenza alla comunità, ma anche come coscienza della propria posizione sociale e come capacità di intervenire criticamente nella realtà.

È possibile, pertanto, distinguere due differenti modelli pedagogici: il primo, che emerge nel contesto barese, può essere definito come modello della cittadinanza comunitaria e territoriale, fondato sulla ricostruzione dei legami sociali e sulla partecipazione alla vita del quartiere; il secondo, riconoscibile nel caso tarantino, assume invece i tratti di una cittadinanza sociale e industriale, nella quale la partecipazione si intreccia con la consapevolezza dei diritti, del lavoro e dei processi di trasformazione collettiva.

Nonostante tali differenze, entrambi i casi mostrano con chiarezza che le agenzie educative extra-scolastiche svolgono una funzione decisiva nei processi di democratizzazione della società pugliese del secondo Novecento. Esse operano come spazi di mediazione tra soggetti e territorio, traducendo i principi costituzionali in pratiche concrete di partecipazione e contribuendo alla formazione di una cittadinanza vissuta, costruita attraverso l'esperienza quotidiana<sup>23</sup>.

##### *5. Interpretazione pedagogico-sociale delle esperienze educative territoriali*

L'analisi comparativa delle esperienze sviluppatesi nei quartieri periferici di Bari e nel contesto industriale tarantino consente di interpretare le pratiche educative extra-scolastiche del secondo Novecento come forme di educazione diffusa, capaci di incidere in profondità nei processi di costruzione della cittadinanza. In entrambi i casi, la formazione civica non si realizza principalmente attraverso la trasmissione di

<sup>23</sup> Cfr. I. Colozzi, *Le agenzie educative nel territorio. Famiglia, scuola, servizi, associazioni*, cit.; S. Tramma, *Pedagogia sociale*, cit..

contenuti o di norme astratte, ma mediante la partecipazione concreta a esperienze associative, relazioni comunitarie e attività collettive. La cittadinanza viene così appresa e interiorizzata come pratica vissuta, costruita quotidianamente attraverso il coinvolgimento nei contesti della vita sociale<sup>24</sup>.

La nozione di educazione diffusa appare particolarmente utile per interpretare tali processi. Le pratiche promosse da parrocchie, gruppi scout, Azione Cattolica, ACLI e circoli territoriali mostrano infatti come il territorio possa trasformarsi in uno spazio educativo, all'interno del quale i soggetti sviluppano competenze relazionali, capacità di cooperazione, senso di responsabilità e atteggiamenti di partecipazione. L'educazione alla cittadinanza non si esaurisce dunque nella dimensione scolastica, ma prende forma in una pluralità di contesti informali e non formali, che contribuiscono a tradurre i principi costituzionali in esperienza concreta<sup>25</sup>.

Il confronto tra Bari e Taranto consente inoltre di mettere in evidenza il ruolo pedagogico delle trasformazioni territoriali. Nei quartieri CEP e Japigia, segnati dall'inurbamento e dalla marginalità periferica, le pratiche educative rispondono anzitutto all'esigenza di ricostruire legami sociali e forme di appartenenza. L'intervento delle agenzie educative territoriali appare orientato a contrastare il rischio di isolamento, promuovendo una cittadinanza fondata sulla partecipazione comunitaria e sulla cura del territorio. In questo caso, il quartiere si configura come uno spazio pedagogico nel quale la *cittadinanza sociale* coincide con il progressivo apprendimento delle regole della convivenza democratica e della corresponsabilità<sup>26</sup>.

Nel contesto tarantino, invece, l'industrializzazione e la formazione di una nuova realtà operaia producono una diversa configurazione della cittadinanza. Le pratiche educative promosse dalle ACLI, dai circoli operai e dalle associazioni territoriali risultano strettamente connesse ai temi del lavoro, dei diritti e della partecipazione sociale. In questo caso, la formazione civica assume i tratti di una cittadinanza sociale e industriale, nella quale i soggetti maturano consapevolezza non soltanto

<sup>24</sup> Cfr. S. Tramma, *Pedagogia sociale*, cit..

<sup>25</sup> Cfr. I. Colozzi, *Le agenzie educative nel territorio. Famiglia, scuola, servizi, associazioni*, cit.; Balzano V., *Pedagogia sociale. Teorie, contesti e pratiche educative*, Lecce, Pensa Multimedia, 2025.

<sup>26</sup> Cfr. L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori Università, 2008; G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, cit..

della propria appartenenza alla comunità, ma anche della propria posizione all'interno dei processi economici e delle relazioni di potere. La partecipazione viene così interpretata come capacità di incidere criticamente sulla realtà e di contribuire alla trasformazione del proprio contesto di vita<sup>27</sup>.

Dal punto di vista pedagogico-sociale, tali esperienze possono essere interpretate anche attraverso la categoria di capitale sociale. Le reti associative e comunitarie osservate nei due contesti favoriscono infatti la costruzione di relazioni fiduciarie, di pratiche cooperative e di forme di solidarietà che rafforzano la coesione sociale e sostengono i processi di partecipazione democratica. Il capitale sociale prodotto da queste esperienze non costituisce soltanto una risorsa relazionale, ma anche una condizione educativa fondamentale per la formazione di cittadini attivi e responsabili<sup>28</sup>.

Alla luce delle considerazioni svolte, appare possibile affermare che la costruzione della cittadinanza repubblicana in Puglia non si realizza principalmente attraverso la scuola, ma mediante una rete diffusa di pratiche educative territoriali, capaci di tradurre i valori costituzionali in esperienza vissuta. Le agenzie educative extra-scolastiche svolgono, in questo processo, una funzione di mediazione decisiva tra soggetti, territorio e trasformazioni sociali, contribuendo alla formazione di una cultura democratica radicata nella quotidianità e nei contesti della vita collettiva.

#### 6. *Educazione diffusa e cittadinanza nella storia repubblicana: prospettive interpretative*

L'analisi condotta consente di evidenziare come l'evoluzione della *cittadinanza democratica* nell'Italia repubblicana debba essere interpretata come un processo complesso; in questa prospettiva, l'educazione non appare semplicemente come uno strumento funzionale alla trasmissione di valori già definiti, ma si configura come una dimensione costitutiva della democrazia stessa, che prende forma e si consolida attraverso pratiche formative diffuse e partecipate.

Le pratiche educative sviluppate nei contesti territoriali pugliesi mostrano, più in generale, come la *democratizzazione* della società italiana

<sup>27</sup> Cfr. P. Donati, *Il capitale sociale*, cit.; G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, cit..

<sup>28</sup> Cfr. P. Donati, *Il capitale sociale*, cit.; I. Colozzi, *Le agenzie educative nel territorio. Famiglia, scuola, servizi, associazioni*, cit..

non possa essere interpretata esclusivamente come il risultato di trasformazioni istituzionali, ma debba essere compresa anche come un processo di natura culturale ed educativa, sostenuto dall'azione di una pluralità di soggetti<sup>29</sup>. Dal punto di vista storico-pedagogico, queste esperienze assumono un rilievo particolare, in quanto consentono di cogliere il ruolo svolto dall'educazione nei processi di trasformazione sociale. La cittadinanza, in questa prospettiva, può essere interpretata come una costruzione sociale, che prende forma attraverso l'interazione tra istituzioni, comunità e soggetti<sup>30</sup>.

Lo studio delle esperienze educative territoriali, inoltre, assume un particolare rilievo per la comprensione dei processi di democratizzazione che hanno caratterizzato la storia italiana del secondo Novecento. Il caso pugliese mostra come tali esperienze abbiano contribuito alla costruzione di una cultura democratica radicata nei territori, evidenziando il ruolo centrale dell'educazione nella formazione della cittadinanza. Più in generale, l'analisi proposta invita a ripensare il rapporto tra *educazione e democrazia* in una prospettiva che riconosca il valore delle esperienze educative sviluppate anche al di fuori delle istituzioni formali.

## 7. Conclusioni

La comparazione tra i quartieri periferici di Bari e il contesto industriale tarantino mostra come le pratiche educative promosse da associazioni, parrocchie, movimenti giovanili e organizzazioni del lavoro abbiano contribuito in modo significativo alla formazione di una coscienza civica diffusa. Nei quartieri CEP e Japigia, le iniziative promosse dall'associazionismo religioso e territoriale rispondono soprattutto alla necessità di ricostruire legami sociali in un contesto segnato dall'inurbamento e dalla marginalità periferica. In questo caso, la cittadinanza prende forma come appartenenza comunitaria, partecipazione alla vita del quartiere e assunzione di responsabilità nei confronti del territorio<sup>31</sup>.

Nel contesto tarantino, al contrario, le trasformazioni prodotte

<sup>29</sup> Cfr. I. Colozzi, *Le agenzie educative nel territorio*, cit., pp. 103-128.

<sup>30</sup> Cfr. L. Bellatalla, *La scienza dell'educazione: il nodo della storia*, cit., pp. 241-259.

<sup>31</sup> Cfr. F. Trani, *Bari dal dopoguerra agli anni Settanta*, cit.; G. De Tomaso, *Japigia. Storia di un quartiere*, cit.; L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, cit..

dall'industrializzazione e dalla crescita del polo siderurgico favoriscono l'emergere di una diversa configurazione della cittadinanza. Le ACLI, i circoli operai e le altre realtà associative contribuiscono alla formazione di una cittadinanza sociale e industriale, fondata sulla consapevolezza dei diritti, sulla partecipazione ai processi collettivi e sulla maturazione di una coscienza critica rispetto alle condizioni del lavoro e della vita urbana<sup>32</sup>.

La specificità del caso pugliese consiste proprio nella compresenza di queste due differenti modalità di costruzione della cittadinanza. Da un lato, una cittadinanza territoriale e comunitaria, che si sviluppa nei quartieri periferici attraverso la ricostruzione dei legami sociali; dall'altro, una cittadinanza sociale e industriale, che prende forma nei contesti segnati dall'industrializzazione e dalla nascita di nuove identità operaie. In entrambi i casi, il territorio si configura come uno spazio pedagogico nel quale i valori costituzionali vengono tradotti in pratiche concrete di partecipazione, cooperazione e responsabilità<sup>33</sup>.

Dal punto di vista storico-pedagogico, il contributo proposto consente di ampliare la prospettiva tradizionalmente centrata sulla scuola, mostrando come la prospettiva repubblicana sia stata sostenuta anche da una rete diffusa di esperienze educative sviluppatesi al di fuori delle istituzioni formali. L'attenzione alle pratiche associative, ai contesti locali e ai processi di educazione non formale permette di cogliere aspetti della democratizzazione italiana che restano spesso sullo sfondo della storiografia pedagogica.

L'articolo intende, dunque, contribuire a una più ampia riflessione sul rapporto tra educazione e democrazia, evidenziando come le agenzie educative territoriali abbiano operato, nella Puglia del secondo Novecento, come autentici laboratori di cittadinanza. In questa prospettiva, la ricerca suggerisce anche la necessità di ulteriori approfondimenti fondati sull'utilizzo sistematico di fonti archivistiche locali, documentazione associativa e testimonianze orali, al fine di ricostruire in maniera ancora più puntuale le forme concrete attraverso cui la cittadinanza democratica si è costruita nei territori<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> Cfr. A. Pepe, *L'Italsider a Taranto. Lavoro, società, territorio*, cit.; G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, cit..

<sup>33</sup> Cfr. I. Colozzi, *Le agenzie educative nel territorio. Famiglia, scuola, servizi, associazioni*, cit..

<sup>34</sup> Cfr. L. Bellatalla, *Storiografia pedagogica. La dimensione metodologica*, cit.; G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, cit..

231 – *Costruire cittadinanza nel secondo Novecento:  
educazione civica e partecipazione  
in ambito extra-scolastico in Puglia*

**Bibliografia**

- Balzano V., *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Bari, Progedit, 2017
- Idem, *Pedagogia sociale. Teorie, contesti e pratiche educative*, Lecce, Pensa Multimedia, 2025
- Barbagli M., *Educazione e classi sociali in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974
- Bellatalla L., *Storiografia pedagogica. La dimensione metodologica*, Roma, Aracne, 2004
- Eadem, *La scienza dell'educazione: il nodo della storia*, Milano, FrancoAngeli, 2006
- Bevilacqua P., *Breve storia dell'Italia meridionale*, Roma, Donzelli, 1997
- Cadei L., D'Addelfio G., Elia G. (a cura di), *Lemmi e legami del familiare. Tra legislazione, pratiche e servizi educativi*, Lecce, Pensa Multimedia, 2025
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2000
- Idem, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2012
- Colozzi I., *Le agenzie educative nel territorio. Famiglia, scuola, servizi, associazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2004
- Crainz G., *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*, Roma, Donzelli, 1996
- Idem, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003
- De Tomaso G., *Japigia. Storia di un quartiere*, Bari, Adda, 2010
- Donati P., *Il capitale sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2007
- Elia G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Bari, Progedit, 2016
- Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998
- Minerva F., *Taranto e l'industrializzazione del Mezzogiorno*, Roma-Bari, Laterza, 1990
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori Università, 2008
- Pazzaglia L., *Cattolici ed educazione nell'Italia repubblicana*, Brescia, La Scuola, 2001
- Pedio T., *Storia della Puglia nel secondo dopoguerra*, Roma-Bari, Laterza, 1982
- Pepe A., *L'Italsider a Taranto. Lavoro, società, territorio*, Milano, FrancoAngeli, 1999
- Sani R., *La scuola italiana nell'età del fascismo*, Brescia, La Scuola, 2008
- Idem, *Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia contemporanea*, Milano, Vita e Pensiero, 2010
- Santoni Rugiu A., *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1987
- Tateo F. (a cura di), *Storia di Bari contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1991
- Tramma S., *Pedagogia sociale*, Roma, Carocci, 2009
- Trani F., *Bari dal dopoguerra agli anni Settanta*, Bari, Edipuglia, 2004
- Vecchio G., *L'Azione Cattolica in Italia tra dopoguerra e anni Sessanta*, Bologna, il Mulino, 1994

### **Fonti archivistiche e documentarie**

Archivio Storico dell'Arcidiocesi di Bari-Bitonto, fondi parrocchiali relativi ai quartieri CEP e Japigia

Archivio Storico dell'Arcidiocesi di Bari-Bitonto, fondo Azione Cattolica

Archivio delle ACLI Puglia, fondi relativi ai circoli di Bari e Taranto

Archivio Storico del Comune di Bari, documentazione sui quartieri CEP e Japigia

Archivio di Stato di Taranto, documentazione relativa all'Italsider e ai quartieri operai

### **Periodici**

La Gazzetta del Mezzogiorno, annate 1955-1980

Voce del Popolo, annate 1960-1980

Bari Sera, annate 1965-1980

Corriere del Giorno, annate 1960-1980

## Conclusione dei lavori

Luciana Bellatalla

Non è un compito facile tirare le fila di questi tre giorni di lavoro molto intensi e molto articolati, da cui è emerso un quadro ricco e complesso, perché caratterizzato da molte speranze e fughe in avanti, ma anche e contemporaneamente dai molti insuperati chiaroscuri con il passato che il nuovo corso repubblicano e democratico dichiarava di volersi lasciare qualitativamente ed idealmente alle spalle, senza tuttavia riuscirci davvero.

Per questo, la nostra tre giorni di lavoro ha contribuito a disegnare un “come eravamo” che lascia intravedere gran parte delle ragioni per le quali dopo il naufragio della cosiddetta prima repubblica siamo approdati a questo presente, tanto per usare un eufemismo, ambiguo e con tentazioni neppure troppo celate o mascherate di restaurazione, di ordine e di discriminazione.

Le relazioni, infatti, come gli atti del nostro convegno, una volta pubblicati, renderanno evidente, hanno mostrato due percorsi paralleli (ma spesso anche intrecciati) nell’Italia dell’immediato dopoguerra e degli anni della ricostruzione e del boom: da un lato, una chiara volontà di superare le ferite della dittatura e della guerra e, dall’altro, l’incapacità (e forse talora persino la non determinata e condivisa intenzione) di cercare strade davvero altre.

In parte, certo ci furono condizioni oggettive: si pensi alla profondità delle ferite materiali (e non solo) che la dittatura e la guerra avevano aperto e lasciato in eredità agli italiani, ma anche al fatto che, pur aspirando a libertà e democrazia, la gran parte degli italiani adulti ed elettori non aveva, fino a quel momento, raggiunto il livello di educazione adeguato al loro nuovo ruolo di cittadini ed era ancora – per abitudine inveterata – incline a lasciarsi guidare da coloro a cui riconosceva autorità.

Inoltre, la classe dirigente – nei ranghi amministrativi e burocratici ministeriali e non solo – era malauguratamente restata la stessa del ventennio appena tramontato, con un linguaggio, una disposizione comunicativa ed un orientamento organizzativo inadatto ai tempi nuovi. A ciò si aggiungeva che anche nelle scuole e nelle università, dopo

brevi sospensioni, erano rientrati docenti che del regime erano stati servitori fedeli o addirittura collaboratori convinti.

In Italia, come del resto anche in Germania, non ci fu un ricambio di funzionari (e perfino di ricercatori e scienziati) con volti nuovi e cultura davvero rinnovata: da noi, in particolare, certo per un'istanza di pacificazione nazionale e per evitare nuove fratture dopo una guerra civile, non ci fu un processo come quello di Norimberga né un'epurazione di funzionari e insegnanti compromessi in maniera forte.

Così, negli anni Cinquanta, si spiegano episodi di vera e propria censura verso docenti antifascisti come quelli che qui abbiamo sentito evocare da Piergiovanni Genovesi, le difficoltà della transizione dalla dittatura alla Repubblica nella scuola citate da Daria Gabusi, o i problemi legati al passato coloniale, chiamati in causa da Domenico Elia o, ancora, forti contrapposizioni ideologiche, come quelle richiamate da Dorena Caroli, accanto a coscienza dei tempi nuovi e ricerca di strade radicalmente diverse, come Silvano Calvetto e Vincenzo Orsomarso hanno illustrato.

Ma così si spiega anche perché l'attualità – su cui hanno insistito Lucia Ariemma, Angela Arsena, Vito Balzano, Fernando Sarracino e, in collaborazione, Luca Bravi e Stefano Oliviero – presenti, ovviamente in una veste aggiornata ma con temi persistenti, la necessità di una formazione civile di cui, in fondo, gli italiani, per una tradizione radicata nell'Ottocento post-unitario e rafforzata negli e dagli anni della dittatura, sono sempre stati carenti. Oggi, fragili come un tempo, per un verso, le giovani generazioni debbono prendere consapevolezza del nostro passato e, per un altro, debbono curare la loro vulnerabilità – sia sul piano affettivo sia sul piano della gestione dei nuovi media e della vita associata – imparando a sostituire al loro “io” una visione collaborativa dell'esistenza, per appropriarsi di cultura e strumenti tecnici in maniera cosciente e ragionevole e, infine, per comprendere – e perdonatemi una citazione solo apparentemente frivola – che la vera libertà è partecipazione e, aggiungo, anche e necessariamente riconoscimento dell'appartenenza ad una casa comune.

Accanto a questi aspetti, che si possono ascrivere alla rubrica “problemi, conflitti e ambiguità” dell'età repubblicana, il nostro convegno ha fatto emergere un altro aspetto molto importante sia per gli anni immediatamente seguenti alla fine della guerra sia per questa nostra difficile stagione: mi riferisco alla presenza ed al ruolo delle donne, a partire certo dalla scuola, ma anche nelle istituzioni e nelle lotte civili,

ruolo e presenza su cui vertono esplicitamente le relazioni di Rita Baldi, Francesca Dello Preite, Livia Romano e Simon Villani

Ebbene, da queste relazioni così come dai riferimenti indiretti anche in altri degli interventi ascoltati, possiamo concludere che, se la strada per il diritto di voto è stata lunga in Italia più che in altri Paesi occidentali, certamente le donne non hanno atteso passivamente il 2 giugno del 1946 per diventare cittadine e protagoniste.

La data del referendum monarchia-repubblica ha attestato la parità per la quale avevano dimostrato di essere mature. Quel diritto, infatti, se lo sono conquistato lavorando al posto degli uomini durante le guerre del Novecento, avvicinandosi alla militanza politica, combattendo accanto agli uomini nella guerra di Liberazione, facendo dell'insegnamento una testimonianza politica nel senso più ampio e più nobile del termine e organizzando reti di collaborazione femminile.

La Repubblica è nata anche grazie ai loro sforzi ed alle loro battaglie, anche quando la legge le voleva invisibili: per questo esse meritavano attenzione anche in questo nostro incontro. E mi piace ricordarlo in questa occasione ed in questa sede – la Domus mazziniana – visto che proprio Mazzini aveva a più riprese sollecitato le donne a prendere in mano il loro destino, perché l'emancipazione non doveva essere un dono generoso degli uomini ma una loro conquista personale, nel pieno riconoscimento della loro forza e dei loro diritti, radicati nell'appartenenza all'umanità che è una soltanto, anche se distinta in due generi.

Altro non voglio aggiungere, se non, prima di salutare tutti i presenti sia in questa bella sala, in cui i Padri risorgimentali ci guardano, sia da remoto, ringraziare innanzitutto il professor Pietro Finelli, che ci ha ospitato generosamente in questi tre giorni, tutti i relatori che ci hanno intrattenuto in maniera così suggestiva e ricca di spunti, il pubblico che ci ha seguito con attenzione e pazienza e, infine, tutti coloro che, con la loro collaborazione, hanno reso questo incontro possibile ed anche umanamente gradevole.

## **Appendice documentaria**

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online2)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp. 239-244

## La Scuola Italiana dal 1946 al 1953

*Documentazione ufficiale*<sup>1</sup>

Angelo Luppi

### a) *Intervento del Ministro della Pubblica Istruzione Antonio Segni, 1° Maggio 1953*

Il complesso ed approfondito esame storico-critico effettuato negli interventi del Convegno, i cui Atti compongono il presente volume e che riguarda un tempo politico, sociale e scolastico ormai lontano, per quanto assai importante nella storia del nostro paese, merita una comparazione con quanto, in quegli anni ormai lontani, narrava la stessa Amministrazione Scolastica.

In un articolato volume, edito nel 1953 dallo stesso Ministero della Pubblica Istruzione, per voce dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione, Antonio Segni, si dichiarava infatti come fosse necessario e comunque complesso “presentare un panorama completo esauriente delle attività svolte nel campo della scuola nel periodo che corre tra il 1946 ed il 1953”. Proponimento definito “non cosa facile”, data “la vastità e la mole del lavoro compiuto per il riassetto di tutte le istituzioni educative-culturali e per la normalizzazione della vita scolastica” in anni che seguivano il devastante conflitto mondiale. A difesa del lavoro istituzionale compiuto si ricordavano “la complessità dei problemi affrontati”, “e in gran parte risolti”, che avevano allora riguardato “il personale, gli alunni, le attrezzature, gli ordinamenti” e, di conseguenza, si auspicava l'opportunità di “considerare con animo sgombro da pregiudizi” quanto era “stato fatto per la scuola nel periodo” indicato<sup>2</sup>.

L'assunto politico ed amministrativo che, nel corpo del testo, questo volume del Ministero della Pubblica Istruzione ampiamente (e anche

<sup>1</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *La Scuola Italiana dal 1946 al 1953*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma, 1953. Il volume consta di 344 pagine, dense di dati, statistiche analitiche e fotografie. Vengono di seguito riprodotte e commentate la *Presentazione* generale del testo, (pp. 5-6), sottoscritta dal Ministro in carica ed il *Panorama delle attività svolte dal 1946 al 1953*, a cura del Ministero della Pubblica Istruzione, (pp. 7-15).

<sup>2</sup> Antonio Segni, Ministro della Pubblica Istruzione, “*Presentazione*”, (in data 1° maggio 1953), in Ministero della Pubblica Istruzione, *La Scuola Italiana dal 1946 al 1953*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma, 1953, p. 5.

polemicamente) ricorda, riguarda una definita “infondatezza” mostrata nei “frequenti e spesso avventati giudizi che vengono pronunciati da critici non sempre in buona fede”. In essi si sottovaluta, così ci si esprime, come l’azione svolta dal Governo e dal Ministero della Pubblica Istruzione sia stata “uno sforzo costante per assolvere le necessità più urgenti e i sempre crescenti impegni” e come, pur “procedendo costantemente nell’ordine del possibile”, molto sia stato fatto “per ridare al Paese una scuola rispondente ai suoi bisogni e alle istanze dell’ora presente”<sup>3</sup>. Nei loro aspetti generali queste dichiarazioni spaziano sui molteplici versanti delle attività e situazioni connesse, nell’intenzione di contrapporsi ad una critica “acerba”, soprattutto riguardante la politica governativa nei confronti della Scuola Statale e dei collegati interventi di Edilizia Scolastica, a cui si richiamano gli abbondanti “dati statistici” infine presentati. Sul piano quantitativo andrebbe invece riconosciuto “l’aumento delle scuole, delle classi, dei posti in organico, della popolazione scolastica” e pure “la sempre maggior percentuale del bilancio destinati ai servizi”<sup>4</sup>.

In aggiunta a ciò, nelle parole del Ministro, emergono anche chiaramente le problematiche d’indirizzo politico e culturale connesse a questo impegno, destinato a “dare alla scuola dello Stato un vigore, una struttura, una fisionomia e una elevazione degne delle più alte tradizioni”<sup>5</sup>. Si trattava, tuttavia, di una prospettiva che comportava, per voce dello stesso ministro, una “difficoltà” connessa alla presenza di “masse che annualmente sempre più numerose affollano i nostri istituti”. Una popolazione scolastica, ampia di numero e con diverse caratteristiche che imponevano “modifiche radicali ai metodi, alle strutture, alle formule, alla stessa regolazione della scuola tradizionale”<sup>6</sup>.

In questi passaggi argomentativi si intravedono chiaramente i termini di conflitto sugli indirizzi e sulla gestione del sistema scolastico, da taluni (non chiaramente indicati, ma assai percepibili in chiave d’analisi storica) fortemente orientati verso una scuola rivolta a tutti ed altri invece latori di istanze culturali assai differenziate. Il ministro chiaramente esprime la sua riconsiderazione di un, così definito, “esclusivismo educativo imperniato sullo Stato” dichiarando, (in modo assai forzato, in una lettura contemporanea), come “suo preciso dovere” un

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>4</sup> *Ivi*.

<sup>5</sup> *Ivi*.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pp. 5-6.

mantenersi “nell’osservanza dei principi costituzionali che assicurano “la libertà della scienza, della cultura, della scuola”, quali “principi costituzionali” liberamente sanciti nelle “libere forme del reggimento democratico”<sup>7</sup>.

In realtà queste asserzioni e queste definizioni di politica scolastica mantengono, pur nella dichiarata intenzione di voler parlare di una scuola per tutti, quegli elementi di separazione per censo, classe e destino sociale che hanno poi condizionato per decenni la scuola italiana. La premessa del ministro rinvia poi al “lettore in buona fede” l’impegno di esprimere un proprio giudizio “partendo dalla constatazione e dalla considerazione obiettiva” dei dati esposti<sup>8</sup>.

**b) *Panorama generale dell’attività svolta dal Ministero della Pubblica Istruzione dal 1946 al 1953.***

La pubblicazione, nella sua completezza, in aggiunta alle premesse ideologiche e politiche a firma del ministro, offre nel suo dipanarsi altri numerosissimi dati, con aspetto d’ufficialità, relativi all’attività svolta dal Ministero della Pubblica Istruzione dal 1946 a 1953, concentrando le notizie in vari settori: la ricostruzione della scuola, gli interventi sulla scuola dell’obbligo, la lotta contro l’analfabetismo, l’istruzione secondaria, l’edilizia scolastica, il personale insegnante, le Università, le Istituzioni culturali ed infine la difesa del patrimonio artistico. Ripresentare in questa sede e nel dettaglio tutti gli elementi e le considerazioni esposte nella pubblicazione ministeriale appare ora ridondante, essenziale però individuare quali fossero le intenzionalità politiche ed amministrative messe allora in campo, settore per settore. Questo appare possibile nel Panorama generale delle attività svolte dal Ministero negli anni indicati.

Il testo inizia affermando che, in generale, lo Stato si era assunto il compito di agire, nell’ambito dell’Istruzione, in tre settori portanti: quello delle scuole, quali “mezzi all’educazione dei giovani e al progresso della cultura e delle scienze”, quello degli istituti “aventi finalità di ricerca o di divulgazione scientifica” ed infine il settore relativo alla “conservazione” ed “alla difesa del patrimonio artistico della Nazione”.

Interessante la considerazione che questi tre settori riguardavano, nel loro disporsi sui territori, la presenza di interventi connessi ad “opere

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>8</sup> *Ivi*.

solidali e concorrenti allo stesso fine”, non valutabili separatamente. Infatti “la ricostruzione del patrimonio artistico agevola ed accresce l’efficacia educativa della scuola”, così come “il normale ed efficace funzionamento delle scuole e delle Istituzioni culturali” può essere anche “un fattore propulsivo del progresso delle arti”<sup>9</sup>.

Nelle pagine di questa pubblicazione d’epoca si ritrovano, ampiamente riportati, anche i dubbi e le tensioni della rinascita dell’Italia del dopoguerra, compresa “la grave e scoraggiante situazione” del sistema scolastico di quegli anni in cui “la vita premeva su tutti con i suoi più elementari bisogni”. Sembrava fatale l’imperativo di risolvere innanzitutto il problema del vivere per affrontare poi il problema del ben vivere”. Ma, continua il testo, “la rinnovata democrazia italiana rivelò ad un tempo il suo animo risoluto e il suo saggio giudizio”.

Non furono disgiunti i due problemi, ma unificati “giacché non è possibile agli uomini che vivere umanamente”. In questa direzione, nell’ottica di un “rinnovamento continuo delle istituzioni scolastiche” si sostiene allora di avere agito per “migliorare notevolmente le condizioni economiche e giuridiche degli insegnanti”, per “ripristinare e migliorare i normali congegni di ricerca e selezione degli allievi”, anche ricostruendo e riparando edifici, suppellettili ed attrezzature, al fine di “ravvivare la fiducia ed il fervore di tutti coloro che dedicano la loro opera alla scuola”, con un apporto, “fatto di inventive ricerche e di assidue rinunce”, “indispensabile al rinnovamento continuo delle istituzioni scolastiche”<sup>10</sup>.

In quest’ambito appare, nello specifico paragrafo dedicato alla lotta contro l’analfabetismo, anche una decisa valorizzazione della scuola elementare, il cui futuro viene descritto come “fattore destinato ad operare profondamente nella lotta contro l’analfabetismo”. Tuttavia, tenuto conto delle “cause sociali e non solo scolastiche” del fenomeno si ricordano anche la Scuola Popolare, destinata “ai fanciulli d’età superiore ai dodici anni e agli adulti in generale che vogliono imparare a leggere e a scrivere o completare gli studi elementari ovvero orientarsi verso i successivi studi”. In quest’ambito vengono anche ricordati i “Centri di lettura”, quali “strumenti di cultura destinati a tutti coloro che, pur lavorando, vogliono continuare a studiare ed apprendere per il perfezionamento della propria educazione spirituale”<sup>11</sup>. Non va dimenticata, in

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pp. 8-9.

questo sforzo di ricordare, anche criticamente, un difficile passato, l'affermazione del Ministero che, pur restando la situazione edilizia “grave ed inquietante”, “grazie agli sforzi congiunti dello Stato e degli Enti locali”, ritiene che fosse stato comunque possibile “superare la drammatica situazione dell'immediato dopoguerra e ridare una casa alla scuola, che le distruzioni e le requisizioni avevano resa pietosamente randagia”<sup>12</sup>.

Il volume che stiamo esaminando offre poi altre dettagliate descrizioni di quanto attivato nei confronti delle incombenze di gestione del Ministero della Pubblica Istruzione. Con fare “trionfalistico” si assicura d'aver reso “più alacre e fidente” il personale insegnante, cui è stata “migliorata e assicurata” la condizione. Si ricorda infatti che la riapertura dei concorsi ha consentito a “migliaia di insegnanti” di scuola elementare e secondaria di entrare nei ruoli, così conquistando “stabilità nel presente” e “certezza nell'avvenire”. In questo modo, tutti, “dai maestri elementari ai professori” avrebbero avuto “sensibili vantaggi di carriera”<sup>13</sup>.

Non viene dimenticata neppure l'Università, che non “poté sottrarsi all'azione distruttrice e paralizzante della guerra e del dopoguerra” ed ora, nel dopoguerra, oggetto del “disagio di vaste moltitudini fluttuanti di studenti irrequieti: più bisognosi di titoli che avidi di cultura”<sup>14</sup>. Si intervenne perciò, ricorda il testo, accanto ad un miglioramento delle condizioni dei docenti, anche ad accogliere “con moderazione le richieste degli studenti, aiutandoli ad accettare via via la tradizionale disciplina degli studi”<sup>15</sup> e pure aiutando “gli studenti reduci, partigiani, orfani di guerra con la concessioni di borse di studio, sussidi, contributi, ricovero in convitti” ed organizzazione di “corsi di recupero”<sup>16</sup>.

### c) *Cenni conclusivi*

Queste pagine, di seguito pubblicate, in cui il Ministero narra, in modo articolato ed alquanto positivo, quanto avvenuto nel sistema d'istruzione nei primi anni del dopoguerra, sembrano esprimere infine soddisfazione per un'opera di ricostruzione post-bellica, certamente

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>13</sup> *Ivi*.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 11

<sup>15</sup> *Ivi*.

<sup>16</sup> *Ivi*.

immane. I lavori di approfondimento critico svolti durante il Convegno Spes, tuttavia, approfondiscono i termini delle problematiche con una visione assai più analitica, diversa e, quindi, meno soddisfatta della voce ufficiale del ministero.

L'Adige

QUOTIDIANO DEL TRENINO-ALTO ADIGE  
TRENTO - Via Rosmini, 35

N° 510

L'Adige  
quotidiano mattino

QUOTIDIANO DEL TRENINO-ALTO ADIGE  
TRENTO - Via Rosmini, 35

(51)

LA SCUOLA ITALIANA

[Clicca qui per stampare il singolo capitolo](#)

L'Adige

quotidiano del mattino

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

*magno - magno 1953*

# LA SCUOLA ITALIANA

DAL 1946 AL 1953



ROMA 1953

—  
*Tutti i diritti riservati*  
—



*Printed in Italy*

Publicazione del Ministero della Pubblica Istruzione

---

(9204336) Roma, 1953 - Istituto Poligrafico dello Stato P. V.

## PRESENTAZIONE

*Presentare un panorama completo ed esauriente delle attività svolte nel campo della scuola nel periodo che corre tra il 1946 e il 1953 non è cosa facile: la vastità e la mole del lavoro compiuto per il riassetto di tutte le istituzioni educativo-culturali e per la normalizzazione della vita scolastica, la complessività dei problemi affrontati, e in gran parte risolti, riguardanti il personale, gli alunni, le attrezzature, gli ordinamenti, sono facilmente intuibili a chiunque voglia considerare con animo sgombro da pregiudizi quanto è stato fatto per la scuola nel periodo sopraindicato.*

*I frequenti e spesso avventati giudizi che vengono pronunciati da critici non sempre in buona fede trovano in queste pagine una documentazione della loro infondatezza. È vero infatti che gravi problemi nella scuola e per la scuola, come in tutti i settori delle istituzioni sociali, attendono la loro soluzione; ma non è meno vero che l'azione svolta dal Governo e dal Ministero della Pubblica Istruzione è stata uno sforzo costante per assolvere le necessità più urgenti e i sempre crescenti impegni: e se soluzioni ideali e perfette non sono facilmente realizzabili (come non lo sono state nel passato e come difficilmente lo saranno per l'avvenire) è pur tuttavia vero che, procedendo costantemente nell'ordine del possibile, molto è stato fatto per ridare al Paese una scuola rispondente ai suoi bisogni e alle istanze dell'ora presente.*

*In particolare i due settori sui quali talvolta più acerba si manifesta la critica sono quelli che riguardano la politica del Governo nei confronti della Scuola statale e l'attività svolta nel campo dell'edilizia scolastica.*

*Quanto sia stato fatto per elevare, sviluppare, moltiplicare la scuola dello Stato testimoniano i dati statistici che si trovano nel presente volume: ma all'infuori di questi, basti osservare l'andamento del bilancio della P. I., che ha raggiunto nell'ultimo quinquennio cifre percentuali, in rapporto al bilancio generale dello Stato, mai raggiunte prima d'ora: lo dimostrano l'aumento delle scuole, delle classi, dei posti in organico, della popolazione scolastica, la sempre maggior percentuale del bilancio destinata ai servizi; e se questi dati non fossero già di per sé eloquenti, lo dimostra l'impegno col quale si è lavorato per dare alla scuola dello Stato un vigore, una struttura, una fisionomia e una elevazione degne delle più alte tradizioni: pur nella difficoltà in cui noi ci troviamo di fronte alle masse che annualmente sempre più numerose affollano i nostri istituti e che*

impongono modifiche radicali ai metodi, alle strutture, alle formule, alla stessa regolamentazione della scuola tradizionale; che se poi ci si rimproverasse di non fare un esclusivismo educativo imperniato sullo Stato potremmo facilmente rispondere che è nostro preciso dovere mantenerci nell'osservanza dei principi costituzionali che assicurano la libertà della scienza, della cultura, della scuola, quali noi li abbiamo liberamente sanciti in un atto solenne che sta alla base della nostra rinascita alle libere forme del reggimento democratico.

Per l'edilizia scolastica dobbiamo sottolineare come il molto che è stato fatto in questo quinquennio non ci esima affatto dal constatare il moltissimo che, non certo per colpa nostra, resta ancora da fare. Se oggi noi possiamo constatare che 29.177 aule sono state costruite nel dopo guerra, delle quali 9.637 sono state costruite ex novo, non possiamo dire che il Governo sia stato inerte o che abbia soltanto preparato illusori piani sulla carta o inutili progetti.

Se noi abbiamo bisogno di nuove aule e abbiamo studiato la possibilità di predisporre piani di emergenza per far fronte ai sempre nuovi bisogni, non dobbiamo certo dimenticare quello che sul piano della normale attività è stato fatto in questi ultimi sette anni, la cui portata viene da noi confrontata con quanto ci resta da fare solo per trarne ulteriore stimolo alla nostra azione.

D'altro canto noi sappiamo che l'impegno col quale abbiamo operato per la scuola e i risultati conseguiti, particolarmente in alcuni settori, come quello fondamentale della lotta contro l'analfabetismo, che deve esser continuamente in primo piano sia attraverso la scuola elementare, come nelle altre forme di istruzione degli adulti, si da trasformarsi in un vero e proprio richiamo scolastico, non possono essere trascurati: perciò siamo convinti che la presente pubblicazione servirà a dimostrare la realtà di questo impegno e il valore di queste realizzazioni, non come inutile strumento di esaltazione o di facili lodi, ma come documento di un lavoro effettivamente compiuto, che, attraverso il linguaggio delle cifre, ci presenta la situazione e i progressi realizzati nel periodo considerato.

Tragga il lettore in buona fede le conseguenze che sono facilmente attingibili a chiunque esprima il suo giudizio partendo dalla constatazione e dalla considerazione obiettiva di tali dati.

ANTONIO SEGNI  
Ministro della Pubblica Istruzione

Roma, 1 maggio 1953

# PANORAMA DELL'ATTIVITÀ SVOLTA DAL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE DAL 1946 AL 1953

Lo Stato svolge, nel campo dell'istruzione, la sua attività in tre settori collegati ma distinti: in quello delle scuole, che sono mezzi all'educazione dei giovani e al progresso della cultura e delle scienze, in quello degli istituti aventi finalità di ricerca o di divulgazione scientifica e in quello della conservazione e della difesa del patrimonio artistico della Nazione. Anche l'attività che lo Stato svolge nei settori non scolastici ha fini essenzialmente educativi, tende, cioè, ad elevare il livello spirituale dei cittadini; ma ciò non toglie che essa sia distinguibile da quella più direttamente educativa, che si attua per mezzo della scuola. Nella scuola la cultura è mezzo all'educazione dei giovani, che si formano con lo sforzo di impossessarsene e che impossessandosene diventano via via capaci di contribuire al suo progresso. Ma lo Stato appresta anche i mezzi per collaborare al progresso della cultura fuori e al di là della scuola; progresso che condiziona la possibilità stessa dell'educazione. Esso provvede inoltre alla difesa del patrimonio artistico, curandone la conservazione e l'incremento, in quanto tale patrimonio è parte essenziale e integrante della cultura e mezzo indispensabile dell'educazione. Non è perciò arbitrario esporre e analizzare le varie opere compiute dallo Stato dalla fine della seconda guerra mondiale ad oggi, distinguendole in opere destinate alla scuola, in opere destinate alle istituzioni culturali e in opere destinate alla difesa del patrimonio artistico. Questa distinzione, che risponde soprattutto ad una esigenza didascalica, non deve tuttavia far dimenticare che, trattandosi di opere solidali e concorrenti allo stesso fine, esse non sono valutabili separatamente e che, ad esempio, la ricostruzione del patrimonio artistico agevola e accresce l'efficacia educativa della scuola, così come il normale ed efficace funzionamento delle scuole e delle istituzioni culturali in genere può essere un fattore propulsivo del progresso delle arti.

## La ricostruzione della scuola

La situazione della scuola italiana alla fine della guerra, nel 1945, era grave e scoraggiante. Molti edifici scolastici distrutti o danneggiati; molti altri requisiti per usi civili o militari, al termine di un lungo periodo caratterizzato a un tempo dalla totale cessazione di ogni nuova costruzione e dall'aumento costante e progressivo della popolazione in età scolastica. Le suppellettili e le attrezzature avevano subito la stessa sorte degli edifici; anch'esse distrutte, danneggiate o asportate. Le ferite inferte all'anima della scuola non erano meno gravi di quelle inferte al suo corpo: insegnanti impoveriti, impauriti e scoraggiati, e scolaresche sbandate e randage. La vita premeva su tutti con i suoi più elementari bisogni e necessariamente rimpiccioliva il posto della scuola, sia nel quadro delle cure dei governanti, sia nella coscienza dei cittadini. Sembrava fatale l'imperativo di risolvere innanzi tutto il problema del vivere per affrontare poi il problema del ben vivere. Ma in ciò appunto la rinnovata democrazia italiana rivelò a un tempo il suo animo risoluto e il suo saggio giudizio: non disgiungendo ma unificando i due problemi, giacchè non è possibile

agli uomini che vivere umanamente. Essa perciò non trascurò la scuola, ma si impose il dovere di intervenire subito ed energicamente al fine di combatterne e vincerne la crisi che sembrava mortale. Questo intervento si è via via attuato con provvedimenti intesi a migliorare notevolmente le condizioni economiche e giuridiche degli insegnanti, a ripristinare e migliorare i normali congegni di ricerca e selezione degli allievi, e ricostruire e riparare gli edifici, le suppellettili e le attrezzature e a ravvivare la fiducia e il fervore di tutti coloro che dedicano la loro opera alla scuola e il cui apporto, fatto di inventive ricerche e di assidue rinunce, è indispensabile al rinnovamento continuo delle istituzioni scolastiche.

### **La scuola dell'obbligo**

I risultati raggiunti sono ben visibili, innanzi tutto, nel riordinamento e nell'incremento dell'istruzione primaria. Nel campo della scuola materna dal punto zero al quale eravamo giunti alla fine della guerra si è ora saliti a 12.995 scuole con 990.103 alunni. Tali scuole dipendono dai Comuni e dagli enti, ma sono state largamente aiutate a risorgere e a crescere dallo Stato con provvedimenti vari. Attualmente il Ministero dell'Istruzione contribuisce con sussidi alle scuole materne per la somma annua di L. 800.000.000. Nel campo della scuola elementare si è passati da 127.000 insegnanti nel 1946 a 160.000 insegnanti nel 1952, con un aumento di classi effettivamente funzionanti di oltre 30.000 unità. La scuola elementare è perciò potuta giungere in questi ultimi anni anche nelle località più remote ed impervie. La media degli alunni per ciascuna classe è oggi inferiore a 30, come nei Paesi più ricchi e più progrediti. Il risultato più importante tra quelli raggiunti in questo campo è tuttavia quello di aver dato vita e vigore a tutto il vasto e vario organismo della scuola elementare, che è diventata capace di riassorbire le folte schiere di fanciulli che la avevano disertata negli anni della guerra e del dopoguerra. Sono ridivenuti attivi anche gli organismi assistenziali a favore dei fanciulli più bisognosi. Una legge del 1947 ha richiamato in vita i *Patronati scolastici* che sono strumenti comunali ed hanno il fine di mobilitare le energie locali e private a servizio della scuola del popolo, ma che pur ricevono, sul bilancio della Pubblica Istruzione, un contributo statale di incoraggiamento salito a mezzo miliardo annuo. A questa somma si debbono aggiungere le cospicue somme stanziare sul bilancio degli Interni per l'assistenza all'infanzia.

### **La lotta contro l'analfabetismo**

Il vigoroso impulso dato alla scuola elementare è un fattore destinato ad operare profondamente nella lotta contro l'analfabetismo, la cui tenacia in alcune zone ha cause sociali e non scolastiche. È prevedibile che fra qualche anno — grazie anche agli effetti del progresso sociale nelle località meno progredite — i fanciulli nell'età dell'obbligo saranno tutti frequentanti assidui ed attivi della scuola. Ma la lotta contro l'analfabetismo, nel nostro Paese, non può essere combattuta nel presente momento storico solo per mezzo della scuola elementare. Si erano ereditati dalla guerra e dall'immediato dopoguerra molti, troppi fanciulli e adolescenti, che la vita di quegli anni difficili aveva sottratto alla scuola nell'età debita. Per fugare questo rinascente analfabetismo dei giovani vi era evidentemente bisogno di strumenti adatti, diversi dalla comune scuola elementare aperta ai fanciulli dal sesto all'undicesimo anno d'età. D'altra parte, vi era e vi è ancora necessità di rendere partecipi dei beni della cultura anche quegli adulti che, vivendo in zone scarsamente sviluppate e povere di stimoli intellettuali, facilmente e rapidamente ritornano all'analfabetismo origi-

nario. C'è un analfabetismo dei giovani, che nasce dall'inadempimento volontario o coatto dell'obbligo scolastico, e c'è un analfabetismo degli adulti che si può chiamare analfabetismo « di ritorno » in quanto è la condizione di coloro che ritornano ad essere analfabeti per effetto soprattutto dell'ambiente nel quale vivono e lavorano. In Italia si è avuto un aggravamento del primo a causa delle difficoltà create nella scuola e nella famiglia dalla guerra e dal dopoguerra, e si sono avute ancora cospicue manifestazioni risorgenti del secondo in alcune regioni rimaste legate ad un antico costume di vita e ad un antico sistema di lavoro. Per combattere l'uno e l'altro una legge del nuovo Stato democratico ha istituito la *Scuola Popolare* destinata, appunto, ai fanciulli d'età superiore ai dodici anni e agli adulti in generale che vogliono imparare a leggere e a scrivere o completare gli studi elementari ovvero orientarsi verso i successivi studi. Funzionano attualmente ben 24.000 corsi con uno stanziamento in bilancio di 2 miliardi. La somma spesa per questo fine è tuttavia notevolmente superiore a quella stanziata sul bilancio dello Stato, in quanto la legge istitutiva dei corsi ha chiamato a collaborare all'educazione popolare gli enti e i privati. L'iniziativa, nata dalle esigenze della lotta contro l'analfabetismo, si va, d'altra parte, sempre più evolvendo verso l'obbiettivo dell'educazione popolare intesa come educazione degli adulti lavoratori. Ultimamente sono stati istituiti i Centri di lettura, che sono appunto strumenti di cultura destinati a tutti coloro che, pur lavorando, vogliono continuare a studiare e ad apprendere per il perfezionamento della propria educazione spirituale.

Si deve anche ricordare — nel campo dell'istruzione primaria e dell'educazione popolare — l'aiuto dato all'istituzione e al funzionamento delle comunità di fanciulli sorte nel dopoguerra con varie denominazioni per accogliere ed educare — con metodi appropriati — quei fanciulli che le vicende della guerra avevano distratti e distolti dalla vita normale e familiare. Queste comunità sono attualmente 70 con circa 12.000 allievi.

### L'istruzione secondaria

L'attività svolta nell'ambito della scuola secondaria è stata meno appariscente ma non meno feconda di risultati utili per il presente e per l'avvenire. La scuola di avviamento, in cui si completa l'adempimento dell'obbligo tra gli 11 e i 14 anni d'età, è passata da 6.808 classi nel 1945-46 a 12.525 classi nel 1952. La scuola media è passata da 7.859 classi a 10.136 classi. È cresciuto anche il numero dei Licei-Ginnasi, dei Licei scientifici, delle Scuole tecniche e degli Istituti tecnici. Ma soprattutto sono aumentate — nell'ambito delle scuole secondarie di secondo grado — le classi collaterali e le sezioni staccate, di cui le principali stanno per essere trasformate in scuole autonome. Oggi più di un milione di giovani popolano la scuola secondaria italiana, la cui normalizzazione è stata più lenta e difficile di quella della scuola elementare ma non meno sicura e continua. Anche per essa sono state predisposte forme d'assistenza a favore di determinate categorie di allievi. Lo Stato ha speso somme ingenti — valutabili in miliardi — per gli allievi-reduci e per gli allievi orfani di guerra. Somme cospicue sono state e sono spese per gli alunni meritevoli bisognosi, accolti annualmente nei Convitti nazionali e negli Educandati femminili.

Il ramo dell'istruzione tecnico-professionale non solo è stato potenziato mercè l'aumento degli istituti e delle classi, ma rinnovato mercè la sperimentazione di nuovi tipi di scuole più rispondenti alle esigenze del lavoro italiano. Gli incrementi continui e notevoli degli stanziamenti in bilancio hanno anche permesso di accrescere e rinnovare le attrezzature che erano state rese gravemente insufficienti dalla guerra. Oggi la spesa statale per l'istruzione tecnico-professionale ascende a circa 30 miliardi su 205.

SCUOLE MEDIE INFERIORI E SUPERIORI, STATALI E NON STATALI

ANNI SCOLASTICI	Scuole	Alunni iscritti		Personale direttivo e insegnanti	
		in totale	di cui donne	in totale	di cui donne
<i>Scuole statali</i>					
1936-37 . . . . .	2.359	541.301	191.454	34.052	14.673
1946-47 . . . . .	3.242	678.881	260.645	56.322	28.517
1950-51 . . . . .	3.367	863.468	319.220	77.212	39.875
<i>Scuole private con valore legale (1)</i>					
1936-37 . . . . .	565	86.309	38.702	7.158	3.311
1946-47 . . . . .	1.961	194.300	87.020	21.315	10.861
1950-51 . . . . .	2.278	223.978	101.938	25.800	13.743
<i>Scuole private senza valore legale (2)</i>					
1936-37 . . . . .	712	46.936	23.902	8.602	3.700
1946-47 . . . . .	596	20.856	6.961	5.036	2.204
1950-51 . . . . .	419	13.887	4.872	3.471	1.738
<i>Complesso scuole medie (3)</i>					
1936-37 . . . . .	3.636	674.546	254.058	49.812	21.684
1946-47 . . . . .	5.799	894.037	354.626	82.673	41.582
1950-51 . . . . .	6.064	1.101.333	426.030	106.483	55.311

N. B. - I dati dell'anno scolastico 1950-51 sono provvisori.  
 (1) Scuole pareggiate, parificate e legalmente riconosciute. - (2) Scuole autorizzate. - (3) Non compresi i corsi liberi di preparazione ad esami.

**L'edilizia scolastica**

L'onere dell'edilizia per la scuola elementare e per la scuola secondaria grava, per disposizione di legge, sui Comuni e — limitatamente ai Licei scientifici e agli Istituti tecnici — sulle Provincie. L'intervento diretto dello Stato nella ricostruzione edilizia dell'una e dell'altra scuola è stato tuttavia larghissimo e continuo dalla fine della guerra ad oggi. Le somme relative sono state stanziare sui bilanci del Ministero dei Lavori Pubblici che ha provveduto nella costruzione di 29.177 aule scolastiche, delle quali 9.637 costruite ex-novo; si aggiungano gli aiuti indiretti, in forma di partecipazione alla spesa sostenuta dagli Enti locali. Oggi siamo ancora lungi dalla soluzione del problema della edilizia scolastica, problema che per alcuni aspetti resta grave e inquietante; ma non possiamo non riconoscere che grazie agli sforzi congiunti dello Stato e degli Enti locali è stato possibile superare la drammatica situazione dell'immediato dopoguerra e ridare una casa alla scuola, che le distruzioni e le requisizioni avevano resa pietosamente randagia. Oggi tanto la scuola elementare che la scuola secondaria funzionano — sia pure a disagio in qualche parte — nella loro casa con regolarità e assiduità. Questo risultato, che non può ancora soddisfare, è tuttavia assai apprezzabile rispetto al punto di partenza dell'immediato dopoguerra.

**Il personale insegnante**

Il personale insegnante è stato reso più alacre e fidente dai vari provvedimenti con cui, in questi anni, è stata migliorata ed assicurata la sua condizione. Tutti — dai maestri elementari ai professori — hanno avuto sensibili vantaggi di carriera. A tutti

è stata concessa l'indennità di studio. La riapertura dei concorsi — dopo la lunga sospensione della guerra — ha permesso a decine di migliaia di insegnanti di conquistare la stabilità nel presente e la certezza dell'avvenire. Negli ultimi sette anni oltre 30.000 maestri sono entrati nei ruoli per la via dei concorsi. Nei ruoli della scuola secondaria sono entrati più di 4.000 professori. A questi bisogna aggiungere i 10.500 insegnanti immessi ultimamente nei ruoli transitori.

### L'Università

Neanche l'Università poté sottrarsi all'azione distruttrice e paralizzante della guerra e del dopoguerra. Il suo maggior pregio e il suo più difficile equilibrio interiore le furono, anzi, cagione di un maggior danno. Le sue sedi monumentali furono più facile bersaglio alle azioni di guerra. La crisi della gioventù, che fu conseguenza della sconfitta, entrò più drammaticamente e più precipitosamente entro le sue aule vuote e ferite. L'Università italiana, alla fine del conflitto cruento, si presentava con i bilanci dissestati e insanabili nella generale inflazione monetaria, con gli edifici colpiti e le attrezzature danneggiate o saccheggiate e con la grave crisi economica dei docenti. A tutto ciò si aggiungeva il disagio di vaste moltitudini fluttuanti di studenti irrequieti: più bisognosi di titoli che avidi di cultura. Il Governo democratico intervenne risolutamente, ma con gradualità provvedimenti, a fronteggiare e risanare una così grave e difficile situazione. Esso ha dato in primo luogo fiducia e certezza ai docenti, migliorandone e assicurandone la condizione. Ha accolto con moderazione le richieste degli studenti, aiutandoli ad accettare via via la tradizionale disciplina degli studi. Ha dato mezzi per risanare i bilanci e rifare e riparare gli edifici e per integrare e rinnovare le attrezzature. Con la legge 18 dicembre 1951 n. 1551 il contributo ordinario dello Stato per il mantenimento delle Università è passato da 250 a 1200 milioni. Notevoli i fondi concessi per la ricerca scientifica: solo per il rinnovamento del materiale lo Stato ha concesso alle Università un aiuto di circa 4 miliardi. I fondi per la ricerca scientifica sono stati portati ad un livello ben superiore a quello anteguerra: nei bilanci del Ministero della P. I. degli anni 1952-53 e 1953-54, quattro miliardi sono stati stanziati per le attrezzature scientifico-didattiche delle Università, e ulteriori due miliardi e mezzo sono, per lo stesso scopo, stanziati con la legge 21 marzo 1953 n. 203; questi nuovi stanziamenti si aggiungono a quelli degli anni precedenti che, compreso gli aiuti del piano ERP, ascendono a circa 10 miliardi.

In materia di provvedimenti relativi al personale insegnante universitario vanno ricordati lo sviluppo della carriera con la istituzione del grado III e la concessione dell'indennità accademica. Debbono essere anche citati i provvedimenti a favore degli aiuti e degli assistenti.

Il Ministero della Pubblica Istruzione — come già si è ricordato — si è preoccupato altresì della condizione degli studenti. Ha assistito gli studenti reduci, partigiani, orfani di guerra con la concessione di borse di studio, sussidi, contributi, ricovero in convitti e mediante l'organizzazione di corsi di recupero. Solo nell'anno 1947-48 ha dato aiuti a circa 40.000 studenti universitari, spendendo una cifra complessiva di circa un miliardo.

Nell'ambito della ricostruzione e del restauro del patrimonio immobiliare, merita una speciale menzione il Collegio « Cairoli » di Pavia. Analogamente ai due antichi Collegi pavesi « Borromeo » e « Ghislieri », il nuovo Collegio si propone di offrire vitto, alloggio e un ambiente adatto allo studio ai giovani meritevoli e bisognosi. Si deve anche ricordare la bella sede della Facoltà di Economia e Commercio, risorta a Genova dopo la sua totale distruzione del 1942. Andò distrutta in quel

terribile bombardamento anche la biblioteca specializzata, ricchissima di opere scientifiche. Dopo pochi anni la sede è risorta e la biblioteca è stata in gran parte ricostituita. Vanno ricordati pure i lavori compiuti dall'Università di Padova per creare alloggi sufficienti per 250 studenti. Anche l'Università di Firenze e di Bologna hanno sistemato locali e apprestato servizi per assistere gli studenti. Il glorioso *Studium* bolognese si è pressochè rinnovato negli edifici e nelle attrezzature. Anche lo Studio patavino va rinnovandosi e ampliandosi. Si devono poi ricordare i lavori di restauro o ampliamento eseguiti a Perugia, a Bari, a Cagliari, a Torino, a Venezia. Grandi sono stati i danni e grandissimi sono tuttora i bisogni, ma le Università italiane non solo hanno dato prova di saper curare, con l'aiuto dello Stato, le proprie ferite, ma di saper riprendere il loro moto progressivo. Due leggi recenti (la prima del 28-2-1953 n. 103 e la seconda in corso di pubblicazione) destinano rispettivamente tre e due miliardi alle Università di Roma e di Napoli per il loro rinnovamento edilizio.

Il progresso delle nostre Università non si esplica solo nel campo della ricostruzione materiale ma anche in quello degli studi. Il Ministero della Pubblica Istruzione ha, dal suo canto, assecondato la viva tendenza degli Atenei a evolversi e perfezionarsi in ogni ramo della scienza. Sono state istituite nuove Facoltà e numerose Scuole di specializzazione e di perfezionamento, specialmente nel campo medico; sono state apportate importanti modifiche agli statuti di quasi tutte le Università esistenti, abolendo corsi e discipline che potevano considerarsi ormai superati, e istituendo corsi resi necessari dai nuovi orizzonti aperti dal progresso scientifico. È stato dato infine un notevole impulso alla organizzazione di corsi di cultura e in genere a tutte quelle iniziative culturali che tendono a fare delle Università non solo dei centri didattici, ma delle sedi in cui si compie quel lavoro di approfondimento degli studi e di diffusione dell'alta cultura che risponde ad una delle esigenze supreme della civiltà moderna.

Solo di recente — al termine di un difficile processo di assestamento economico-sociale della Nazione — sono state aumentate le tasse universitarie, rivalutando quelle precedenti in una misura che è tuttavia notevolmente inferiore a quella della rivalutazione generale del costo della vita. Il maggiore gettito delle tasse, applicate con un criterio di larghissima agevolazione per gli studenti non abbienti, riceve un impiego che spiega e legittima il provvedimento dell'aumento. Esso serve, infatti, a incrementare i mezzi per la ricerca scientifica e ad alimentare i bilanci delle Opere Universitarie che sono — in ciascuna Università — il principale organo di assistenza a favore degli studenti meritevoli bisognosi.

Nell'immediato dopoguerra il numero degli studenti universitari è cresciuto notevolmente. Esso supera oggi i duecentomila, ma questa cifra comprende anche l'alto numero degli studenti fuori corso. L'afflusso delle nuove iscrizioni va via via normalizzandosi in dipendenza del graduale riassetto dell'istruzione secondaria. Esso resta tuttavia ancora superiore a quello prebellico, testimoniando a un tempo i mutamenti intervenuti nella compagine sociale ed economica del Paese e il bisogno più largamente diffuso nella nostra società di prender parte alla civile competizione che apre la via alle funzioni dirigenti.

### Le istituzioni culturali

Varia, intensa e continuativa è stata l'azione dello Stato nel campo delle moltissime istituzioni destinate a fornire stimoli, occasioni e mezzi all'attività creatrice della cultura o a curare la conservazione e l'efficienza degli strumenti educativi. Essa ha richiamato in vita Associazioni, Accademie, Centri e Sodalizi culturali di

cui la guerra con i suoi effetti aveva minacciato la pratica soppressione. Ma l'azione ministeriale in questo settore è stata feconda di risultati importanti e decisivi soprattutto in relazione alle biblioteche.

È noto che tra le menomazioni inflitte dalla guerra all'Italia quelle subite dal patrimonio bibliografico sono state tra le più dolorose. Le biblioteche colpite in modo più o meno grave sono state 314. Un accertamento eseguito nel 1946 pose in rilievo che i danni subiti dagli immobili e dagli arredamenti delle Biblioteche governative assommavano, in rapporto al valore della moneta in quel tempo, a L. 615 milioni. I danni subiti dal materiale librario assommavano a L. 216.000.000. Lo stesso accertamento permise di valutare i danni subiti dalle Biblioteche non governative in L. 1.337.000.000 per gli immobili e in L. 1 miliardo 320.000.000 per il materiale librario. Nel complesso i danni arrecati alle Biblioteche furono calcolati a quella data in circa 3.478.000.000, cifra che, in seguito alle successive svalutazioni della moneta e ad altri fattori, deve attualmente valutarsi in 5 miliardi.

Il Ministero della Pubblica Istruzione intraprese l'opera di riparazione dei danni suddetti, con stanziamenti nel proprio bilancio sin dal 1944-45. Tale opera può dirsi ora pressochè compiuta. Le Biblioteche governative che più hanno beneficiato degli aiuti del Ministero sono state le seguenti: Universitaria di Genova, Governativa di Cremona, Nazionale di Venezia, Estense di Modena, Universitaria di Bologna, Nazionale di Firenze, Medicea Laurenziana di Firenze, Marucelliana di Firenze, Medicea di Roma, Alessandrina di Roma, Istituto di patologia del libro di Roma, Universitaria di Messina, Universitaria di Cagliari, Nazionale di Torino, Braidense di Milano, Palatina di Parma, Nazionale di Napoli, Universitaria di Catania, Nazionale di Palermo, Biblioteca del Monumento di Montecassino, Biblioteca del Monumento Nazionale di Grottaferrata, Biblioteca del Protoceno bio di Subiaco. Il Ministero ha anche contribuito al restauro delle seguenti Biblioteche non governative: Comunale di Adrano, Accademia Petrarca di Arezzo, Provinciale di Benevento, Capitolare di Benevento, Comunale di Brescia, Provinciale di Chieti, Provinciale di Foggia, Comunale di Frosinone, Comunale di Grosseto, Comunale Labronica di Livorno, Comunale di Marsala, Comunale di Molfetta, Comunale di Ortona a Mare, Comunale di Isernia, Civica di Palermo, Consorziale di Pistoia, Comunale di Rieti, Comunale di Sulmona, Civica di Verona, Capitolare di Verona. Il nostro patrimonio bibliografico non può dirsi tuttavia completamente reintegrato. Esso ha purtroppo subito perdite irreparabili. Ma può ben riconoscersi che sono stati compiuti felicemente tutti gli sforzi per salvarlo dalla rovina e restituirlo — il più possibile integro — all'uso degli studiosi di ogni paese.

### **La difesa del patrimonio artistico**

Un paese di antica civiltà sul quale la produzione dei frutti dell'operosità spirituale è stata continua, corre rischi mortali in una guerra moderna così tristemente ricca di mezzi di distruzione. Questi rischi sono destinati a crescere paurosamente quando la guerra si combatte, come si è combattuta in Italia, sul suolo stesso di tale Paese, divenuto teatro di operazioni degli opposti eserciti. In tali condizioni anche una piccola azione di guerra può esser cagione di danni incalcolabili alla civiltà del mondo, il cui slancio creativo ha per presupposto la conservazione delle opere di bellezza prodotte dalle passate generazioni. L'Italia è piena di queste opere viventi e parlanti dai monumenti e dalle gallerie popolate di tele, di affreschi e di sculture mirabili. Le chiese, le case private, sono spesso, esse stesse, pregevoli testimonianze dell'arte architettonica, nonchè sedi di opere pittoriche e scultoree. Questo ricco e prezioso patrimonio, di cui l'Italia, creatrice nei secoli, è depositaria e custode a

vantaggio di tutte le genti, è stato purtroppo seriamente colpito, pur se i danni sono stati inferiori a quelli temuti e previsti a causa degli eventi effettivamente svoltisi sul nostro territorio. I danni sono stati inflitti ai monumenti, ai musei, alle gallerie e alle opere d'arte in essi conservate. L'azione riparatrice del Ministero della Pubblica Istruzione ha avuto perciò il triplice fine del restauro dei monumenti, del restauro dei musei e delle gallerie e del restauro delle opere d'arte. Fra i restauri più importanti e significativi nel campo dei monumenti si debbono ricordare: la Chiesa di S. Lorenzo a Napoli, la Chiesa di S. Maria dei Miracoli a Brescia, il Palazzo Vitelleschi a Tarquinia, la Chiesa della Magione a Palermo, la Chiesa dei Gerolamini a Napoli, la Chiesa della SS. Annunziata a Napoli, la Chiesa dell'Impruneta a Firenze, la Basilica di S. Lorenzo a Roma, la Chiesa di San Francesco a Bologna, la Chiesa di Santo Stefano a Genova, la Chiesa della SS. Annunziata a Genova, la Chiesa del Carmine a Torino, la Piazza S. Carlo a Torino, la Chiesa di S. Ambrogio a Milano, la Basilica Palladiana a Vicenza, la Chiesa di S. Maria Maggiore a Treviso, il Palazzo dei Trecento a Treviso, la Chiesa degli Eremitani a Padova, il Palazzo Abbatelli a Palermo, la Chiesa di Monteoliveto a Napoli, il Chiostro di S. Maria della Verità a Viterbo, la Casa di Valentino della Pagnotta a Viterbo, la Chiesa di S. Stefano a Firenze, la Tomba di Rolandino dei Passeggeri a Bologna, la Cattedrale di S. Ciriaco ad Ancona, la Cattedrale di Modena, la Mercanzia di Bologna, il Ponte Vecchio di Bassano, l'Archiginnasio di Bologna, il Tempio di Augusto di Pola, la Chiesa di S. Chiara di Napoli, la Chiesa e il Convento di S. Maria delle Grazie di Milano, il Tempio Malatestiano di Rimini.

In materia di musei e di gallerie bisogna innanzi tutto ricordare che sono sorti nuovi Istituti, cioè nuovi Musei: o in edifici appositamente destinati a tal fine, come il Museo di Paestum; ovvero in antichi edifici adattati alla nuova destinazione, come la Galleria Nazionale di Pisa nell'ex Monastero di San Matteo e il Museo dell'Aquila nel grandioso castello. Nè va dimenticata la recentissima valorizzazione di raccolte minori bensì preziose per qualità di oggetti; dal Museo di Sant'Ambrogio in Milano al Museo Diocesano e a quello dell'Accademia Etrusca di Cortona. C'è poi un gruppo di istituti, sedi di insigni collezioni d'arte, celebri in tutto il mondo, come la Galleria degli Uffizi di Firenze e la Pinacoteca di Brera di Milano che, gravemente colpiti da offese belliche, prima di essere riaperti, hanno dovuto subire importanti restauri murari dai quali si è presa occasione per migliorare la visibilità e la disposizione di quelle famose raccolte. Altri Istituti non vulnerati dalla guerra presentano ora le loro opere esposte con aggiornato gusto, come le Gallerie dell'Accademia di Venezia.

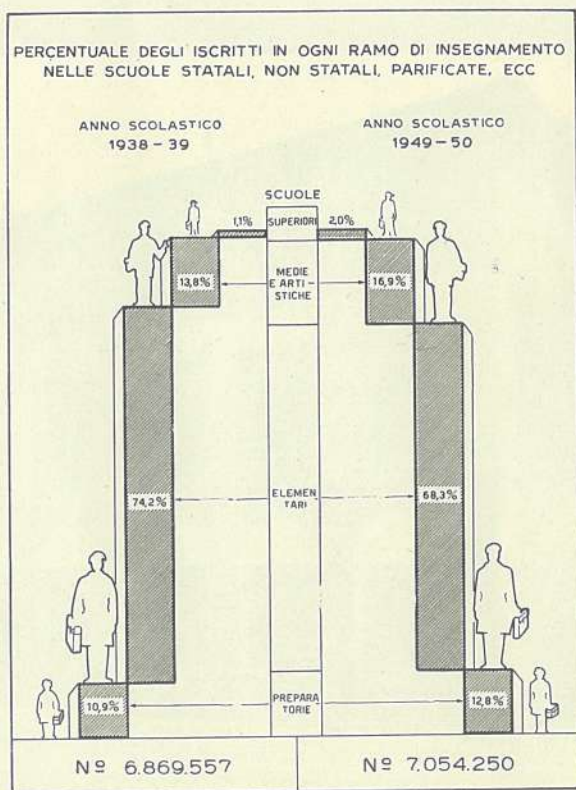
Il restauro delle opere d'arte — specialmente dei dipinti — ha impegnato le nostre capacità tecniche sostenute da un tradizionale primato. Esso non può essere qui dettagliatamente descritto. Basti ricordare il consolidamento degli importantissimi mosaici ravennati — specie di S. Apollinare Nuovo e di S. Apollinare in Classe le cui condizioni precarie erano state aggravate dagli spostamenti d'aria delle bombe. Quale esempio delle provvidenze conservative attuate da organismi statali specializzati o da esperti restauratori di fama non solo italiana, per quel che riguarda i restauri delle opere d'arte mobili, sia sufficiente ricordare il complesso dei dipinti del Giambellino a Venezia o delle oreficerie medievali della Lombardia.

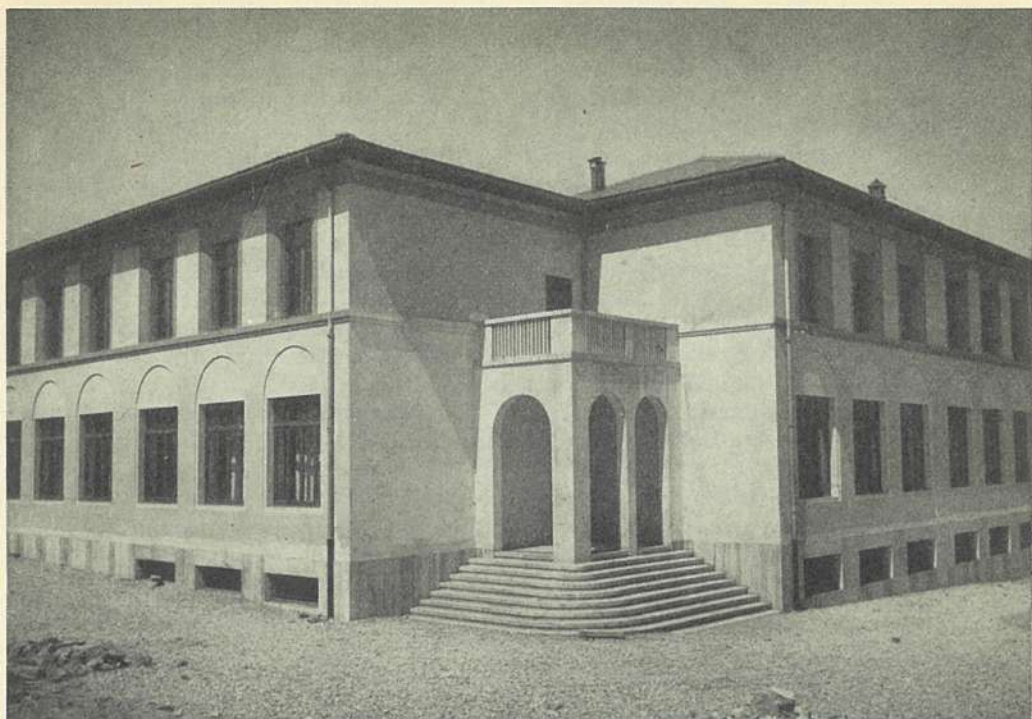
La difesa del nostro patrimonio artistico è stata attuata anche mercè il recupero delle opere d'arte trafugate dai tedeschi. Il Governo democratico trasformò a tal fine il Servizio di protezione del periodo clandestino in Ufficio per il recupero delle opere d'arte e del materiale bibliografico e scientifico. Si deve all'attività esplicata da quest'ufficio se nel 1945 fu possibile il ritorno a Firenze dall'Alto Adige, di 622 opere d'arte, nella maggior parte capolavori di incalcolabile valore. Nel 1946 rientravano in Italia anche le biblioteche ex-germaniche, che furono ricollocate nelle loro sedi primitive. Il 26 agosto 1947 tornava un secondo gruppo di opere recuperate,

in numero di 1.009 pezzi, comprendente sculture, pitture, bronzi e gioielli d'oro di Ercolano e Pompei. Il 25 marzo 1948 furono riconsegnate le Biblioteche del Collegio rabbinico e della Comunità Israelitica di Roma. Dagli elenchi presentati dal Governo italiano agli alleati risultano — purtroppo — ancora mancanti 693 opere sia di proprietà privata sia dello Stato.

Ma se riordinamenti di musei e gallerie, restauri di complessi decorativi, di tele o di sculture e recupero di opere trafugate, per gran parte occasionati dalla guerra, hanno implicato le maggiori energie e la più vasta attività onde conservare nel migliore dei modi l'esistente patrimonio artistico italiano, non bisogna dimenticare quanto è stato fatto per arricchirlo attraverso acquisti di opere d'arte e indagini archeologiche spesso coronate dai più felici ritrovamenti. La conservazione e l'incremento permettono oggi all'Italia di offrire alla visione e allo studio del mondo civile uno dei più ricchi e suggestivi patrimoni di arte che siano stati prodotti dall'umanità creatrice nel corso vario ma continuo dei secoli.

Questi sono, in sintesi, i principali risultati raggiunti dallo Stato, per mezzo del Ministero della Pubblica Istruzione, nell'adempimento del compito affidatogli, nella rinnovata democrazia, di accrescere le cure e i mezzi destinati all'educazione degli italiani e al progresso della cultura nazionale in uno dei momenti più tragici della storia d'Italia.





*Nuove costruzioni scolastiche di Ascoli Piceno. Edificio scolastico del quartiere Luciani, edificio scolastico di Castel Trosino*

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp. 261-266

## Collaboratori

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

**Lucia Ariemma** è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Campania "Luigi Vanvitelli". Socia della SPES, ne è attualmente la segretaria-tesoriera. I suoi interessi di ricerca riguardano la pedagogia sociale con particolare riferimento alla relazione tra educazione e politica, alle emergenze dell'educazione e all'inclusione. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *City Walls as Resources in Citizenship Education*, in "Ricerche Pedagogiche", LV (218), 2021, pp. 21-35; *Creare ponti tra sistemi educativi e formativi*, in "Nuova Secondaria", 9, 2025, pp. 92-97. Con F. Sarracino: *Inclusion as seen by future special education teachers: an AI-assisted study*, in "Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva", 9, 2025.

**Angela Arsena** è professoressa associata in Pedagogia Generale presso l'Università Pegaso. È stata ricercatrice all'Università degli Studi di Genova. Dopo aver conseguito il dottorato presso l'Università Pontificia *Antoniana* di Roma discutendo una tesi in epistemologia (relatore prof. Dario Antiseri), è stata assegnista di ricerca per Metodologie didattiche innovative e inclusive all'Università di Foggia. Ha insegnato all'Abu Dhabi University. Si occupa di ermeneutica digitale, di formazione professionale docenti, di relazionalità educativa attraverso i social e di pedagogia dei media, proponendo un ritorno ai classici per interpretare e attraversare la contemporaneità. Con Rubbettino ha pubblicato: *Dal villaggio globale alla polis globale* (2018); *Insegnare filosofia online. Questioni di ermeneutica pedagogica* (2019); *Figure educative del mito. Quando il gesto narrativo antico insegna la contemporaneità* (2020); *Il valore dell'ipotesi nella metodologia sperimentale* (2022-Premio Siped 2023); *Verso la polis digitale* (2023).

**Rita Baldi**, laureata in Scienze Pedagogiche all'Università di Palermo dove è attualmente dottoranda. Dottoranda. I suoi interessi di ricerca riguardano la storia dell'educazione; l'educazione e l'istruzione femminile tra Ottocento e Novecento; la pedagogia sociale; pratiche

educative di comunità tra scoutismo e famiglia; la storia della scuola nel Novecento; il rapporto e le relazioni educative tra scuola e famiglia; la storia delle maestre rurali in Sicilia, in Italia, in Spagna e in Argentina; i ruoli educativi maschili e femminili (materno e paterno) nel corso del tempo. Tra le sue pubblicazioni: *Armonia come piena realizzazione del bambino: la maestra Sara Cerrini Melauri*, in “Nuove frontiere della scuola”, n. 67, 2025, pp.76-82; *Rosa Agazzi e Olga Cossettini: la Guida per educatrici dell’infanzia e la Escuela Serena*, in “CQIIA. Rivista”, 15, 45, 2025, pp. 90-101; (con Maria Vinciguerra, Giorgia Coppola, Croce Costanza), *Per una reciprocità tra maschili e femminili: un’analisi fenomenologica*, in “Scholé” 2, 62, 2024, pp. 259-276; *Le radici ebraiche nella pedagogia di don Lorenzo Milani. Tra vicinanza e lontananza*, in “CQIIA. Rivista”, 14, 43, 2024, pp. 154-164; (con M. Vinciguerra), *Corresponsabilità scuola-famiglia e cura educativa dei genitori: una riflessione a partire dai Decreti Delegati degli anni Settanta*, in “Dirigenti Scuola”, 43, 2024, pp. 30-48; *Rosa Agazzi e Olga Cossettini: la Guida per educatrici dell’infanzia e la Escuela Serena*, in “QIIA. Rivista”, 15, 45, 2025, pp. 90-101. È educatrice professionale nel progetto “MASI”, finanziato dalla Fondazione Bolton, volto all’educazione, formazione, inclusione sociale e alla lotta alla dispersione scolastica, presso la scuola primaria G.E Nuccio, Palermo. nel quartiere Albergheria.

**Vito Balzano** è Ricercatore in Pedagogia generale e sociale presso l’Università degli Studi di Bari Aldo Moro dove insegna Pedagogia sociale e interculturale, Pedagogia generale, Pedagogia delle relazioni educative e Pedagogia dell’Infanzia. Nelle sue ricerche pone particolare attenzione ai temi dell’educazione alla politica, delle categorie della solidarietà e della dignità, delle relazioni educative familiari, dell’educazione degli adulti, interessandosi alle interconnessioni che insistono tra la dimensione educativa e quella delle politiche sociali. È direttore della Rivista scientifica “Personae. Scenari e prospettive pedagogiche” e membro del Direttivo della SIPeGeS - Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale. Tra i suoi lavori, si segnalano *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Bari, Progedit, 2017; *Educare alla cittadinanza sociale*, Bari, Progedit, 2020 e *Pedagogia sociale. Teorie, contesti e pratiche educative*, Lecce, PensaMultimedia, 2025.

**Luca Bravi** è professore associato presso il Dipartimento di Formazione, lingue, intercultura, letterature e psicologia dell'Università di Firenze, dove insegna Storia dei processi comunicativi e formativi. Si occupa di storia sociale dell'educazione in relazione alle politiche d'inclusione in Europa, di storia dei media rispetto alla loro influenza nei contesti educativi e di processi storici d'inclusione, attraverso percorsi di valorizzazione della memoria europea. Ha collaborato con l'Ufficio nazionale antidiscriminazione razziale della Presidenza del Consiglio dei Ministri, con la Fondazione Istituto Innocenti di Firenze all'interno del "Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom e sinti", con la Regione Toscana per le politiche della memoria rivolte alle scuole toscane.

**Silvano Calvetto** è Professore associato di Storia della Pedagogia all'Università di Torino. Tra i suoi interessi di ricerca, prevalentemente orientati nell'ambito della cultura novecentesca, la relazione tra Resistenza e educazione e i problemi educativi del periodo posteriore alla Seconda guerra mondiale occupano un posto di primo piano. Tra le sue monografie, oltre i numerosi saggi su riviste scientifiche ed opere collettanee, ricordiamo: *Pedagogia del sopravvissuto. Canetti, Améry, Bettelheim*, Como-Pavia, Ibis, 2013; "Eravamo liberi in un paese devastato". *Formazione e assistenza ai reduci tra il 1945 e il 1947*, Roma, Anicia, 2020.

**Dorena Caroli** è professoressa ordinaria di storia della pedagogia e dell'educazione presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna. Fra i suoi volumi più significativi: *L'enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique (1917-1937)*, pref. di Jutta Scherrer (Parigi, l'Harmattan, 2004), *De Amicis in Russia. La ricezione nel sistema scolastico russo e sovietico* (Roma, Carocci, 2020); ha curato *History of Early Education Institutions in Europe: From WWII until the Recent Reforms* (Bologna, CLUEB, 2022) e, in collaborazione con T. Pironi, Ilaria Bellucci, Monica Maioli, Mara Sorrentino, *Margherita Zoebeli from Zurich to Rimini. A life devoted to childhood* (Bologna, CLUEB, 2026).

**Francesca Dello Preite** è Professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze. I suoi principali campi di ricerca riguardano la formazione del

personale educativo e scolastico in ottica di genere, la violenza sulle donne e sull'infanzia, la *leadership* al femminile, la pedagogia della famiglia. Dal 2022 dirige il corso di Perfezionamento in “Violenza di genere e femminicidio oggi”. Tra le sue ultime pubblicazioni: Dello Preite F., Dalila Forni, *Ritesse le trame della vita. Donne, violenze di genere e narrazione di sé*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2025.

**Domenico Francesco Antonio Elia**, professore associato presso il Dipartimento di Ricerca e Innovazione Umanistica dell'Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, ha conseguito nel 2023 l'abilitazione a professore di prima fascia. A Bari insegna “Storia dei Processi Formativi e Culturali” ed è membro del Collegio di Dottorato “Gender Studies”. È autore di monografie e di articoli sul processo di *nation-building* nei quali approfondisce la storia della ginnastica scolastica nell'Ottocento e la costruzione dello snodo identitario basato sul rapporto tra elemento nazionale e alterità extra-europea. Gli esiti delle sue ricerche – pubblicati su riviste accademiche e all'interno di volumi collettanei – sono stati presentati in occasione di convegni scientifici nazionali e internazionali. La sua ultima monografia: *Educazione all'Oltremare. Rappresentazioni del colonialismo nei contesti educativi informali*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2023, ha ricevuto nel 2025 il premio SIPED per il SSD PED-01/B, categoria professori associati.

**Daria Gabusi**, professoressa associata all'Università di Verona (e già abilitata alla I fascia), si occupa di problemi socio-culturali inerenti ai processi educativi e politico sociali in ambito scolastico ed extrascolastico nell'età contemporanea, con particolare riguardo alle vicende della Resistenza e del primo periodo repubblicano. I suoi volumi *I bambini di Salò. Il ministro Biggini e la scuola elementare nella RSI (1943-1945)*, Brescia, Scholè, 2018, e *Laura Bianchini. L'educazione nella Resistenza e nella Costituzione*, Brescia, Scholè, 2023, hanno ricevuto il premio nazionale SIPED e il premio nazionale CIRSE, rispettivamente nel 2019 e nel 2024.

**Piergiovanni Genovesi** è professore associato, insegna Storia contemporanea e Storia dell'Europa contemporanea all'Università di Parma. Membro di varie società nazionali ed internazionali, è attualmente nel consiglio direttivo della SPES. Tra le sue pubblicazioni recenti: *La marcia sulla Minerva. Il domino politico della “più fascista”*

*delle riforme 1922-1924*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2025; *Parma 1914-1918. Vita quotidiana di una città al tempo della Grande Guerra*, Parma, MUP, 2018; L. Bellatalla, P. Genovesi, E. Matthes, S. Schütze (eds.), *Nation, Nationalism and Schooling in Contemporary Europe*, Gad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 2022. Per Mup Editore (Parma), inoltre, dirige la collana di studi in storia contemporanea Extravagante.

**Stefano Oliviero** è professore associato di Storia della Pedagogia presso il dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università di Firenze, dove insegna alcune discipline storico-educative fra cui Storia e Memoria dell'educazione e Storia dell'educazione allo sviluppo sostenibile. I suoi interessi di ricerca, nel corso degli ultimi vent'anni, hanno spaziato dalla storia dell'istruzione di massa e dell'editoria scolastica allo studio del rapporto fra consumo e educazione nel tempo. Negli ultimi dieci anni le sue ricerche sono concentrate sulla relazione fra Memoria/e e educazione, sulla Public History of Education e sull'educazione al Patrimonio culturale. Dall'a.a. 2024/25 ha fondato il master di primo livello, di cui è anche coordinatore, "Educare al patrimonio culturale con la storia e la memoria. Costruire comunità tra scuola, musei e territorio". Fra le sue pubblicazioni: *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*, Milano, FrancoAngeli, 2018; *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze* (con G. Bandini), Firenze, FUP, 2019, Vol. I, Pisa, Astarte Edizioni, 2023.

**Livia Romano** è Professoressa Ordinaria di Storia della Pedagogia e dell'educazione presso il Dipartimento SPPEFF dell'Università degli Studi di Palermo, dove insegna Storia della Pedagogia, Storia della scuola primaria e dell'infanzia, Storia dell'educazione, Storia della Pedagogia contemporanea, Storia dell'educazione degli adulti e della formazione continua. I suoi interessi di ricerca si concentrano sulla storia della pedagogia e dell'educazione nel Novecento, con particolare attenzione ai temi della democrazia, della famiglia, del cinema, della comunità, delle tradizioni orientali, ma anche all'epistemologia della ricerca storico-educativa. È delegata ai rapporti con i docenti a contratto dei Corsi di studio del Dipartimento SPPEFF. Tra le sue pubblicazioni: *Storia*, Brescia, Scholé, 2024; *Comunità*, Scholé, Brescia 2024; *La peda-*

*gogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

**Fernando Sarracino**, PhD, è professore associato di Didattica generale e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, dove è responsabile scientifico del gruppo di ricerca "DCE – Digital Citizen Education". I suoi principali interessi di studio e di ricerca vertono, da un lato, sulla formazione degli insegnanti (in particolare quelli di sostegno) e, dall'altro, sul rapporto tra didattica e tecnologie. In particolar modo, l'attenzione di ricerca si focalizza su come le ICT possono supportare i processi di formazione iniziale e continua degli insegnanti ed educatori costituendo cornici di senso ed organizzatori professionali per esplicitare e reificare i propri costrutti impliciti. Tra i suoi lavori più recenti: F. Sarracino, S. Maddalena, *Dimensione corporea, ICT e disabilità: una ricerca sui costrutti dei docenti in formazione*, "Nuova Secondaria Ricerca", 7, 2025; F. Sarracino, *Il ruolo delle ICT a supporto della formazione della professionalità docente*, in "Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching", 4(2), 2024; con L. Ariemma, *Exploring Professional Identities: A Narrative Analysis of the Teaching Role Through 'Possible Selves' and Artificial Intelligence*.

**Simon Villani**, già ricercatore confermato all'Università di Catania dove, ha insegnato Pedagogia Sperimentale, Tecnologia dell'istruzione e dell'apprendimento, è attualmente docente a contratto di Didattica generale e speciale. Ampi e diversificati i suoi interessi di ricerca, che spaziano dall'educazione degli adulti, a quella degli svantaggiati socio-culturali, alle problematiche dell'organizzazione scolastica, alla educazione multiculturale. Ha pubblicato saggi e volumi collettanei sul rapporto fra territorio e formazione, sulla dispersione scolastica, sull'integrazione degli alunni disabili, sull'educazione permanente e sulla prassi educativa e docimologica nella scuola. Ha operato a lungo anche nell'ambito della formazione dei docenti e degli operatori educativi. Ha pubblicato (in collaborazione con Ines Giunta) *Lo specchio deformante: vecchi e nuovi paradigmi della diversità*, Lecce, PensaMultimedia editore, 2013 e *L'Islam e l'Occidente dopo l'11 settembre 2001: la percezione del conflitto e la rivisitazione dei significati culturali attribuiti alla coesistenza*, in "Annali online della Didattica e formazione docente", vol. 8, 12/2016, pp. 171-188.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp. 267-270

**Call for papers  
per il numero 27  
della rivista “SPES”  
sul tema**

**“L’insegnamento della Storia in Italia e in Europa tra passato e futuro  
alla luce dei mutamenti geo-politici in atto”**

La rivista “Spes” invita, per il numero conclusivo dell’annata 2026, ricercatori e studiosi a riflettere sul tema indicato, su cui appare particolarmente importante ed urgente riflettere nelle attuali contingenze formiere di cambiamenti epocali negli orientamenti ideologici e negli assetti politici.

La Storia è forse la disciplina scolastiche in cui più che in ogni altra si avvertono i segni di questi mutamenti, sia, ovviamente, sul piano della registrazione degli eventi e della loro valutazione sia, soprattutto, per quanto attiene la considerazione delle relazioni tra passato, presente e futuro, le interpretazioni degli accadimenti e la spinta revisionistica che si sta da qualche anno manifestando.

Alla luce di queste considerazioni sollecitiamo l’invio da parte di studiosi e ricercatori di discipline storiche e di ambito pedagogico di proposte, tenendo in particolare presenti i seguenti aspetti:

- a. La Storia nei programmi ministeriali;
- b. Storia e hidden curriculum;
- c. Didattica della Storia e Didattica generale
- d. Storia e crisi della democrazia
- e. L’insegnamento della Storia alla luce del revisionismo diffuso

Gli interessati devono inviare la loro proposta a:

[luciana.bellatalla@unife.it](mailto:luciana.bellatalla@unife.it), allegando un file in formato Word, ove siano indicati:

- titolo del paper proposto;
- cinque parole chiave;
- un abstract di 3000 battute (spazi inclusi) e con almeno 5 riferimenti bibliografici;
- il nome e cognome del proponente;
- l’indirizzo e-mail per le comunicazioni;
- l’eventuale affiliazione ad università o altro ente di ricerca.

**L’articolo potrà essere in italiano o in inglese**

**La scadenza per la presentazione degli abstract è fissata al 15 giugno 2026.**

La Redazione della rivista procederà alla valutazione delle proposte pervenute, **scegliendone 10** e comunicherà gli esiti ai proponenti entro il **15 luglio 2026**.

Gli articoli completi dovranno pervenire alla Rivista entro il **15 ottobre 2026**, redatti secondo le norme della rivista e con un numero di battute compreso tra un min. di 20.000 ed un max di 35.000 battute (spazi e note inclusi) per un totale di 12 pagine. **N.B. Se l'articolo dovesse presentare grafici, tabelle o illustrazioni, non potrà comunque nel suo complesso superare le 12 pp.**

**Call for papers  
issue 27  
of the journal  
“SPES -Rivista di Politica, Educazione e Storia”  
on the topic**

“Didactics of History in Italy and in Europe between past and future in the perspective of geo-political changes”

The journal “Spes-Rivista di Politica, Educazione e Storia” invites researchers and scholars to send contributions on the above indicated topic. Dealing with this subject is particularly important in our times, because we are facing epochal changes in geo-political context and in ideological perspectives. And these changes necessarily affect our perception of contemporary events and our consideration of past situations.

In school curriculum, History more than other disciplines suffers the consequences of these general conditions: teachers must describe and evaluate the events and, above all, emphasize the relations among past, present and future, inform about the interpretations of the different socio-cultural and political contexts. Moreover, their didactical work meets a flourishing revisionism, that sometimes leads to denialism.

In this perspective, the journal invites scholars of historical and/or educational questions, focusing on the following aspects:

- a. History in official school curricula.
- b. History and hidden curriculum.
- c. Didactics of History in the context of general didactical and methodological approaches.
- d. History and crisis of Democracy
- e. Teaching History and revisionist orientation.

Please send your **proposal (in English or in Italian) until June 15, 2026, at the latest**, to [luciana.bellatalla@unife.it](mailto:luciana.bellatalla@unife.it), **indicating**

- the title of proposed paper.
- five keywords.
- an abstract with a maximum of 3000 characters (spaces incl.) and with almost five bibliographical references.

270 – *Call for papers*

- proponent's name and surname.
- proponent's e-mail.
- proponent's workplace and/or academic position.

Editorial board will choose 10 proposals.

Feedback regarding the approval or disapproval of the proposal will be given **until July 15, 2026, at latest**.

The accepted article must be sent to [luciana.bellatalla@unife.it](mailto:luciana.bellatalla@unife.it) **until October 15, 2026, at latest**

The articles must conform to the editorial guidelines of the journal: the length must be between 20,000 and 35,000 characters (incl. spaces and notes) for a total of 12 pages. **N.B. If an article includes graphs, tables or images, the number of pages must not exceed 12.**