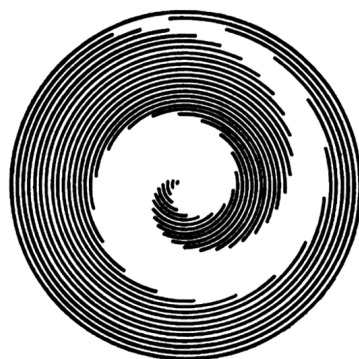


2024

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



APRILE
GIUGNO
2024

231

ea
ANICIA

Rivista trimestrale - Casella postale 201 - 43121 Parma
ISSN: 1971-5706 (print) - 2611-2213 (online)

SOMMARIO
Anno LVIII, n. 231, Aprile-Giugno 2024

- *Senso del comico e atteggiamento ludico*,
di Giovanni Genovesi p. 5
- *“altro è impartire la istruzione ai fanciulli,
altro ammaestrare gli adulti”*. *Questioni pedagogiche
e didattiche ne “Il Maestro degli Adulti” diretto
da Vincenzo Garelli*, di Elena Marescotti e Andrea Bignardi p. 23
- *I libri armi di pace. Il movimento educativo tolstoiano
tra istruzione popolare e pacifismo (1884-1910)*,
di Dorena Caroli p. 45
- *Riportare l’educativo a scuola:
professionalità docente e derive della medicalizzazione*,
di Valerio Ferrero e Anna Granata p. 63
- *La riflessione di Locke sulla formazione:
i Pensieri sull’educazione*, di Michele Lorè p. 81
- *Autodeterminazione e intenzione di abbandonare
la scuola negli adolescenti:
il ruolo del supporto all’autonomia
da parte di insegnanti e genitori*, di Sara Germani p. 95
- *Evoluzioni carsiche:
l’istruzione professionale nelle pagine della rivista
“Homo faber” (1950-1962)*, di Chiara Martinelli p. 113
- *La diffusione delle opere di
Mario Alighiero Manacorda nel mondo:
un caso di World History of Education*,
di Luca Silvestri p. 131

Notizie, recensioni e segnalazioni

p. 147

L. Acone, S. Barsotti, W. Grandi, *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*, (L. Bellatalla), L. Bellatalla, *Maria Serafini Alimonda pioniera dell'educazione degli adulti*, (V. Orsomarso), M. De Rossi, *Costruire l'azione didattica*, (A. Luppi), T. Faggiano, M. E. De Carlo, M. Piccinno (a cura di), *Educare alla sostenibilità. Una guida per "fare" scuola con l'Agenda 2030*, (A. Luppi)

ErrePi

pp. I-XXIV

Editoriale: Spiegarsi con la fisiognomica non sempre funziona, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Isocrate (438-336 a.C.), di *G. Genovesi*, p. III – Frances Hodgson Burnett (1849-1924), di *L. Bellatalla*, p. V – **Le parole dell'educazione:** Ideologia, di *G. Genovesi*, p. VI – **Ex libris:** Tra provincia, boom economico e maschilismo, di *L. Bellatalla*, p. VIII – Qualche domanda è d'obbligo, di *L. Bellatalla*, p. X – **Res Iconica:** *La grande guerra* di Mario Monicelli contro la retorica bellica, di *A. Genovesi*, p. XI – **Scolastica:** Valditara, di *G. Genovesi*, p. XIX – Dinosauri ed altro, di *L. Bellatalla*, p. XIX – **Nugae:** Pare che si debba aspettare più di cinque anni, si voglia o no, di *G. Genovesi*, p. XX – Manganellate come ai tempi di Scelba, di *G. Genovesi*, p. XXI – Guerra, di *G. Genovesi*, p. XXI – Ilaria Salis, di *G. Genovesi*, p. XXII – Chico Forti, di *L. Bellatalla*, p. XXII – **Alfabeticamente annotando:** *Dibattito sulla scuola* – Duce – Fascismo – Insegnante – *Il tempo migliore della nostra vita* – *La caduta e il prigioniero di Salò* – Ognuno di noi, di *G. Genovesi*, p. XXIII-XXIV

Necrologi

p. 183

Collaboratori

p. 187

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review.

“Ricerche Pedagogiche” è classificata dall'ANVUR come Rivista di Fascia A per i settori concorsuali 11/D1 (Pedagogia e Storia della Pedagogia) e 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa).

Ricerche Pedagogiche **rivista trimestrale**

Direzione e Amministrazione: Ricerche Pedagogiche, Via Passo della Cisa, 23 43100 – Parma – Tel. (0521) 494634 – E-mail: gng@unife.it
– Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

Edizioni Anicia, **Editoriale Anicia S.r.l.**

Sede legale: Via S. Francesco a Ripa, 67, 00153 Roma, Tel: +39 06.5898028, e-mail: info@anicia.it

Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi (direttore scientifico) – Alessandra Avanzini (responsabile sezione Internazionalizzazione) – Luciana Bellatalla (Vicedirettore) – Maura Gelati (responsabile della sezione Pedagogia speciale – Educazione speciale) – Angelo Luppi (responsabile della sezione didattica) – Angela Magnanini (responsabile della sezione Educazione sportiva) – Elena Marescotti (Capo redattore)

Comitato Scientifico: Anna Marina Mariani, Università di Torino; Joaquim Pintassilgo, Università di Lisbona; Paolo Russo, Università di Cassino; Roberto Sani, Università di Macerata; Saverio Santamaita, Università di Chieti; Antonio Viñao Frago, Università di Murcia; Ignazio Volpicelli, Università di Roma Tor Vergata; Susan Wallace, Università di Nottingham.

Comitato di Referee: José Antonio Afonso, Università di Miñho; Sandro Baffi, Università Sorbona IV, Parigi; Fabio Bocci, Università di Roma Tre; Marc Depaepe, Università di Lovanio; Franco Frabboni, Università di Bologna; Edwin Keiner, Università JWGoethe di Frankfurt am Main; Vincenzo Sarracino, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (coordinatrice L. Bellatalla, Università di Ferrara).

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione devono essere indirizzati alla Direzione della rivista “Ricerche Pedagogiche” ai seguenti indirizzi di posta elettronica: gng@unife.it e bl@unife.it.

Questo fascicolo, secondo dell'annata 2024, è stato pubblicato online il 30 giugno 2024.

Avviso ai collaboratori

Gli Autori e le Autrici interessati a pubblicare su “Ricerche Pedagogiche” sono invitati/e ad inviare non l'articolo già completo, ma la loro proposta via e-mail direttamente alla Direzione della Rivista (al seguente recapito: luciana.bellatalla@unife.it), allegando, in un unico file pdf: il titolo dell'articolo; un long abstract in lingua italiana (di circa 3000 battute); massimo cinque riferimenti bibliografici; un breve profilo biografico. Il Comitato di Redazione provvederà ad una valutazione e selezione delle proposte, comunicandone l'accettazione o la non accettazione. La proposta dovrà essere coerente con le tematiche di interesse della Rivista (Epistemologia pedagogica e questioni di Scienza dell'educazione, Teoria della scuola, Politica scolastica, Educazione degli adulti, Pedagogia speciale, Pedagogia della narratività e Questioni di Didattica). 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 dovranno avere una lunghezza tra le 30.000 e le 45.000 battute e comunque 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.

Senso del comico e atteggiamento ludico¹

Giovanni Genovesi

In questo contributo l'autore, attraverso un'analisi dei concetti di comico e gioco, mette in luce come quanto i due concetti siano strettamente collegati e vadano interpretati in una prospettiva di educazione alla creatività per lo sviluppo di una personalità armonica, disponibile a se stessa e agli altri. Essi non sono né relegabili ai soli momenti di ozio né da riguardarsi come manifestazioni aliene da ogni attività seria e degne, perciò, soltanto di fanciulli e buffoni. L'atteggiamento ludico in particolare e il segno del comico come sua possibile conseguenza sono importanti e necessari in ogni settore e in ogni periodo della vita dell'uomo.

In this paper, the author, thanks to an analysis of the concepts of play and humour, shows how these ideas are in a close interaction, and must be considered in service of the educational process: they allow to conquer a harmonious personality, willing to listen to one's own needs and those of others. Therefore, play and humour cannot refer only to leisure or to childhood or to buffoonish people, because they are relevant in every human activity and in every period of human life.

Parole chiave: gioco, spirito del comico, educazione, creatività, apertura intellettuale

Keywords: play, humour, education, divergent thought, open mindedness

1. Considerazioni preliminari

Il rapporto tra comico e gioco può apparire, ad un esame superficiale, tanto stretto da risolversi in una identità. Chi ride, scherza, chi mette in atto il suo senso del comico, gioca. In effetti, tale supposta identità non regge ad una analisi più approfondita di quanto non sia una semplice constatazione affidata al buon senso. Basti pensare, infatti, che il gioco è attività che, almeno limitatamente al primo periodo dell'esistenza, coinvolge sia il piccolo dell'uomo sia il piccolo dell'animale con pressoché nessuna differenza qualitativa. Non altrettanto può dirsi per quanto riguarda l'*humour*, il senso del comico, seppure basandosi soltanto sulla sua manifestazione più macroscopica e più ri-

¹ L'articolo ripropone il capitolo dallo stesso titolo contenuto nel volume di Mario Valeri e Giovanni Genovesi, *Comico, creatività, educazione*, Rimini, Guaraldi, 1973.

levabile, il riso, appunto, come già rilevava Aristotele, è prerogativa esclusiva dell'uomo.

Il gioco, quindi, sembra presupporre un bisogno funzionale dell'uso dell'apparato senso-motorio che il comico, invece, non sembra sottendere ma che, al limite, semmai, comporta solo come conseguenza abbastanza accessoria e marginale.

Il gioco, insomma, si manifesta anche laddove il comico non sussiste o non avrà mai la possibilità di sussistere. Per cui una pretesa volontà riduzionistica del fenomeno umoristico al fenomeno ludico appare del tutto ingiustificata. Annota infatti al riguardo Huizinga, seppure un po' sbrigativamente: "Il gioco in sé non è comico, né per i giocatori, né per gli spettatori. Animali giovani e bambini piccoli sono talvolta comici nel loro gioco, ma due cani adulti che si rincorrono non lo sono già più, o a malapena. Se chiamiamo comiche la farsa e la commedia non lo facciamo per la loro qualità ludica in sé, ma per il contenuto. La mimica del buffone, comica e incitante al riso, è da chiamarsi un gioco solo in senso ampio"².

Tuttavia ciò non toglie che il comico abbia le sue basi nell'attività ludica³ e nella possibilità che essa ha di poter continuare a manifestarsi nell'uomo anche oltre il primo periodo di vita, così scarsamente differenziato nelle azioni, se non certo nelle potenzialità, da quello animale.

Se il comico, quindi, non si riduce certamente al gioco, ne è tuttavia, a nostro avviso, una diretta emanazione, ponendosi senz'altro in una stessa linea rispetto all'attività ludica e procedendo direttamente

² J. Huizinga, *Homo ludens*, tr. it. di C. von Schendel, Milano, Il Saggiatore, 1964, p. 24. D'altronde, limitandosi alla pura manifestazione del riso, non sembra difficile stabilirne la connessione con il gioco. Scrive al proposito Origlia, riportando le varie teorie sul comico e in particolare quella dell'incongruenza del Sully, che "è anche possibile postulare..., aderendo a questa tesi, una stretta analogia del riso con il giuoco particolarmente se ci si appoggia alle interpretazioni ben note del Groos secondo il quale il giuoco è inteso come scoppio di gioia di una natura semplice contro le regole della convenienza e delle apparenze. Lasciarsi andare al riso, essere sensibile al comico è in verità, dice il Sully, cominciare a giuocare" (D. Origlia, *Indagini sul senso del comico nella fanciullezza*, in "Infanzia Anormale", fasc. 13, 1955). I rapporti del giuoco con il comico, comunque, a nostro avviso, vanno ben al di là del fenomeno del riso, come d'altra parte sembra già implicito nelle stesse interpretazioni sopra riportate del Groos.

³ Seppure pressoché per inciso il Dorflès parla del comico come di "quell'aspetto dell'arte che si accosta di più al ludico" (G. Dorflès, *Artificio e natura*, Torino, Einaudi, 1968, p. 116 (cap. iv "Per una semeiotica del comico").

da essa. Il comico appare dunque come complicazione di una attività ludica perfezionatasi nell'evoluzione dal momento senso-motorio a quello simbolico.

D'altra parte il comico non è una attività che l'uomo può compiere a parte, non sussiste, cioè come genere di attività di per sé. Esso si alimenta dal gioco e ingloba in sé, semmai, le altre attività fondamentali dell'uomo, il linguaggio e il lavoro.

Allo scopo di meglio chiarire queste considerazioni, per giungere alle quali potrebbe sembrare che sia stato saltato qualche passaggio nel nostro discorso, è opportuno fare una precisazione sul significato e la importanza da noi attribuita al gioco, all'atteggiamento ludico.⁴

2. *L'atteggiamento ludico come interpretazione della realtà*

Le attività fondamentali che distinguono l'uomo da tutto il resto del regno animale possono individuarsi nel *linguaggio*, nel *lavoro* e nel *gioco*. Tutte e tre le attività hanno una evoluzione che dal loro sorgere, va fino alla scomparsa dell'individuo stesso. L'uomo può mantenere la sua superiorità nella scala gerarchica degli esseri viventi e migliorare continuamente il suo modo di esistere grazie alla transazione continua che, attraverso i vari stadi evolutivi, avviene tra linguaggio, lavoro e gioco.

La compresenza di queste tre attività è la garanzia più sicura del migliore sviluppo della personalità dell'individuo. Potremmo dire che tali attività si presentano, sebbene con caratteristiche *sui generis*, anche nell'animale, ma non transagiscono l'una l'altra, come se avessero tre sorgenti diverse, e il manifestarsi dell'una, specie di quella del lavoro, segna sistematicamente la fine dell'altra.

La prima a manifestarsi di tali attività nel piccolo dell'uomo, come d'altronde negli altri animali, è *l'attività di gioco*. Le altre prendono vigore e forma sotto la spinta del comportamento ludico che potrebbe considerarsi quindi come il terreno fecondo per il fiorire della personalità, per il progredire della civiltà. "Il ludico, in conclusione, è reperibile in tutte le attività umane, quante mai possono essere; le coglie alla loro sorgente"⁵.

⁴ Per una più ampia trattazione rimandiamo al nostro saggio *Gioco e metodologia nella scuola per l'infanzia*, Parma, Edizioni Universitarie Casanova, 1971.

⁵ L. Volpicelli, *La vita del gioco*, Roma, Armando, 1962, p. 83.

Ma cosa è da intendere dunque per comportamento ludico? Noi partiamo dall'assunto che, seppure esistano forme differenziate di condotta ludica pur allo stesso livello di età che necessitano di spiegazioni del tutto diverse, sia tuttavia possibile individuare un atteggiamento costante dell'individuo che gioca, verso gli altri o le cose. Se l'individuo, cioè, va verso le cose e gli altri con quella determinata intenzionalità anziché con un'altra, si può dire che gioca. Si tratta quindi di precisare tale intenzionalità.

In questa precisazione ci sembra di notevole aiuto la teoria del Buytendijk del gioco come fenomenologia del giovanile, la quale sottolinea che l'atteggiamento che connota colui che gioca, l'*atteggiamento patico* cioè, è quello di avvicinarsi alla cosa, all'altro, considerandoli nelle loro possibilità, nella loro *figurabilità* e non guardandoli come il "fenomenale, l'obiettivo (che) è ciò che non può essere sentito dal di dentro, ciò che resiste dal giocare con noi"⁶.

L'individuazione del principio fondamentale del comportamento ludico nell'attribuire all'oggetto qualcosa di più di ciò che appare, nel connotarlo come *figura* avente cioè "nella sua percettibilità delle possibilità immediate"⁷ ci pare permetta di giungere, seppure per una strada diversa, alle conclusioni del Claparède allorché afferma che "il campo del gioco è il paradiso del *come se...* Lange – continua il Ginevrino – ha denominato molto giustamente *auto-illusione-cosciente*, o *auto-inganno...* questo stato psicologico *sui generis*, specie di sdoppiamento della coscienza, grazie al quale l'io si diverte alla commedia che recita a se stesso"⁸.

E ciò, in ultima analisi, significa appunto lo sviluppo di una sicura conoscenza, grazie all'effettiva e personale partecipazione di colui che gioca alla realtà che scaturisce dalla *figurabilità* dell'oggetto. Una realtà riproposta pudicamente, e spesso anche umoristicamente, ma non arbitrariamente; una realtà che non potrebbe essere colta con un adattamento che richiedesse il dominio delle leggi del reale, con un *atteggiamento gnostico* cioè. Come evidenzia il Visalberghi la condotta ludica – e potremmo aggiungere, la condotta comica – è una catena di

⁶ F. Buytendijk, *El juego y su significado*, tr. spagnola, Madrid, "Revista de Occidente", 1935, p. 154.

⁷ R. Neri, *Gioco e giocattoli*, Bologna, Malipiero, 1959, p. 99.

⁸ E. Claparède, *Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale (Lo sviluppo mentale)*, tr. it. di B. Garau e G. Petter, Firenze Ed. Universitaria, 1955, p. 123, *passim*.

“rapporti operativi con l’ambiente naturale e sociale, è presa di contatto col mondo fuori da ogni limitazione istintivistica e praticistica, è insomma pròdromo e forse anche celebrazione di conoscenza “pura”⁹.

Il gioco permette quindi di giungere alla conoscenza tramite il suo apparente contrario, tramite cioè quell’atteggiamento patico, quella comunione sentimentale e totale con l’oggetto da cui emana una sorgente inesauribile di immagini. E come dice Borghi, commentando Dewey, “educare il fanciullo a formarsi un mondo di immagini significa educarlo lungo la via del pensiero”¹⁰.

Il gioco rappresenta perciò un continuo superamento della realtà dal momento che chi si appresta a giocare riguarda l’oggetto, l’altro, non per il suo “essere” o “dover essere”, ma per il suo “poter essere”, per il suo possibile *come se...* Altrimenti non c’è gioco, perché non si può giocare quando ci avviciniamo all’oggetto con una intenzione determinata, quando questo assume ai nostri occhi una figura pre-data, *agnosticamente giusta*. Se l’oggetto è assunto nella sua obiettività il gioco svanisce, perché tra noi e l’oggetto non c’è più una relazione fantastica e creativa, bensì il distacco dovuto all’azione dell’atteggiamento gnostico. Qualora l’individuo, annota il Buytendijk, “ha assunto un’attitudine strettamente gnostica e il suo interesse si orienta verso il *che* e non più verso il *come* del fenomeno... egli si sarà posto fuor di ogni sfera di gioco”¹¹.

La condotta ludica, quale proiezione simbolica e trasformazione della realtà, si pone così come fondamento ed espressione dell’azione creativa dell’individuo; e l’individuo, finché non interviene un tipo di educazione repressiva e autoritaria non può essere che creativo. Basti pensare alla irripetibilità, se non volontariamente defraudata, degli atti umani. La creatività, pertanto, può essere assunta come una caratteristica primaria dell’individuo.

Ora il gioco inteso quale atteggiamento patico, quale del regno del *come se...*, ci sembra il più adatto ad esprimere proprio questa spinta creativa, deviabile ma insopprimibile, dell’individuo, e a fornirci validi elementi educativi in connessione anche con il senso del comico.

In tale prospettiva il gioco si pone alla base del lavoro e vi si inserisce poi senza soluzione di continuità, del lavoro non certamente inteso

⁹ A. Visalberghi, *Esperienza e valutazione*, Torino, Taylor, 1958, p. 155.

¹⁰ In J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, (antologia di scritti sull’educazione), commento e intr. di L. Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1954, nota 1, p. 21.

¹¹ F. J. Buytendijk, *op. cit.*, p. 65.

come qualcosa di forzato e di alienante, ma di quello in cui l'individuo prova, come appunto nel gioco, "il sentimento forte della propria pienezza di vita"¹², trasfondendovi la sua creatività. Sotto la spinta dell'atteggiamento patico si viene a delineare l'atteggiamento gnostico il quale, lungi dal distruggere il primo, interagisce più o meno direttamente con esso. Anzi, è proprio il costante equilibrio delle due attitudini, patica e gnostica, che permette all'individuo di conservare la sua creatività, ché il restare ancorato alla prima lo costringerebbe nella sterile sfera del *divertissement* e dell'evasione, mentre l'essere strettamente legato alla seconda, ponendolo come prima notato al di fuori di qualsiasi sfera di gioco, lo costringerebbe all'alienante routine del lavoro forzato.

La concezione fenomenologica di Buytendijk e la concezione funzionale di Claparède si compenetrano quindi l'una l'altra offrendoci una interpretazione del gioco che va al di là del gioco in sé per porlo come mezzo necessario a far leva sui "tesori di energia che l'individuo possiede", insegnandogli a *giocare al lavoro*, a liberare le sue attività spontanee, a divenire veramente se stesso.

E forse mai come oggi, allorché la società sembra condurre sempre più massicciamente il processo di spersonalizzazione dell'individuo inaridendo le fonti della sua creatività, è di estrema importanza strutturare l'educazione dei *tesori di energia* creativa dell'individuo stesso: il gioco e il lavoro.

La società moderna ha pressoché totalmente fagocitato lo spazio fisico e psichico per il gioco, tendendo sempre più a immettere quanto prima l'individuo nel mondo del lavoro forzato, dove persiste sì la richiesta per il gioco, ma come un *dopo* e non come un *prima*. E tale richiesta tende inevitabilmente ad essere perversa. Lo stimolo emozionale e immaginativo che manca ad un lavoro *routinier*, che non è mai stato sorretto dal gioco come "*prima*", viene necessariamente richiesto ai momenti di riposo, al *dopolavoro*, con ogni genere di mezzi, dal gioco "non giocato", passivo, al gioco d'azzardo, all'alcool, ecc. E così il soddisfacimento di un imprescindibile bisogno quale quello del recupero delle forze, della ricreazione, diviene unicamente l'occasione di sfoghi illeciti, di evasioni fantastiche, di abbruttimento, di svilimento dell'uomo e quindi della sua creatività, affinché egli possa tornare docilmente e tranquillamente ad immergersi in un lavoro che lo avvicina sempre più alla bestia.

¹² R. Neri, *op. cit.*, p.98.

In quest'opera contro natura la scuola si è mostrata e si mostra spesso valida alleata. Se, come avverte Dewey, “l'educazione non ha responsabilità più grave che il provvedere adeguatamente al godimento degli svaghi ricreativi, non solo in vista della salute fisica, ma ancor più, se possibile, in vista degli effetti duraturi che esso ha sulle abitudini mentali”¹³, purtroppo la scuola, la pratica educativa, spesso aliena e comunque sempre in ritardo rispetto alla scienza dell'educazione, “invece di continuare a seguire la via della natura – completa Claparède – devia bruscamente e senza gradazioni trapianta il bambino dal campo del gioco più ingenuo a quello del lavoro di tipo più ripugnante, nel campo del lavoro forzato”¹⁴.

Quanto finora si è detto non tende certo ad operare una forzata riduzione di ogni attività e apprendimento alla condotta ludica, bensì a considerare il gioco come il porsi primario dell'individuo di fronte al mondo e le altre attività come *modificazioni* dell'essere primario: Ogni altra attività umana non si riduce quindi al gioco, ma procede dal gioco.

Non c'è lavoro, non c'è linguaggio nelle loro più vere espressioni di creatività, e quindi di arte, di poesia, di *humour*, ecc., bensì solo stanca ripetizione di atti e di parole, se non v'è stata e non continua ad esservi, indefinitamente, la possibilità del gioco.

Il giocare, quindi, non può essere certo limitato ad un semplice ruolo di addestramento senso-motorio o a quello di “*décharge*” psichica, dal momento che si configura come responsabilità da parte dell'individuo di essere multiforme attore della sua stessa vita, di recitare delle parti da lui stesso scelte non per gli altri, per gli *spettatori*, ma per edificare in maniera la più unitaria e semplificante possibile quell'esigente e irrevocabile teatro che è l'esistenza. Il gioco acquista così nuove e illimitate dimensioni, rompendo il cerchio della istituzionalizzazione per aprirsi al flusso problematico dell'esistenza.

L'uomo gioca ed è perciò attore, è creativo, svolge il teatro della sua vita. In ultima analisi si educa perché vive attraverso moduli propri.

Quanto detto ci permette di sottolineare l'importanza non tanto del gioco in senso stretto, cioè come semplice mezzo tecnico di espression-

¹³ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it. di E. Enriques Agnoletti, Firenze, La Nuova Italia, 1963, p. 275.

¹⁴ E. Claparède, *op. cit.*, p.180.

ne, quanto quella dell'*atteggiamento ludico* come modo peculiare e *personale* dell'individuo di essere nel mondo.

L'individuo che affronta una situazione problematica può risolverla in maniera funzionale e in modo tale che la stessa soluzione costituisca un arricchimento qualitativo della sua personalità, solo se si dispone ad affrontarla con un atteggiamento ludico. L'ipotesi, cioè, che gli permetterà di superare quella determinata situazione potrà sorgere soltanto qualora l'individuo sappia riunire i dati che la realtà gli offre, in modo da superare la realtà stessa, vedendoli per il loro *come* e non per il loro *che*, per la loro *figurabilità*, vedendoli, insomma, non nel loro *essere* ma nel loro *poter essere*. È questa appunto la sfera del gioco; ma non è questa anche la sfera del processo conoscitivo? L'atteggiamento ludico, quindi, si identifica con il processo esistenziale stesso, con il modo intelligente di affrontare la vita.

3. *Il senso del comico e l'atteggiamento ludico*

È appunto in questa prospettiva che emerge la possibilità di chiarire i rapporti del senso del comico con il gioco.

Il comico, infatti, essendo una caratteristica propria dell'uomo, non può essere visto altro che come manifestazione dell'intelligenza e della creatività. Manifestazione che non si disloca in una sfera a parte dell'attività umana, come abbiamo avuto occasione di rilevare all'inizio di queste note, ma che si rivela e si connota oltre che nel gioco, nel linguaggio e nel lavoro, o meglio nella interazione costante di gioco linguaggio e lavoro, quali attività che procedono dall'atteggiamento ludico.

Una volta chiarite tali premesse non sembra più lecito vedere una frattura, una contrapposizione tra gioco ed *humour*, sebbene non sia negabile, anzi si imponga, una loro differenziazione. Differenziazione data soprattutto dal fatto che l'attività ludica, come gioco in senso stretto, non comporta necessariamente né come momento fisiologico, il riso o il sorriso, né, a livello intellettuale, la rilevazione di un contrasto insolito, come invece sembra avvenire nel comico. Se infatti la capacità di saper cogliere il contrasto nei dati della realtà deriva, evidentemente, dal continuo esercizio di crearsi visioni prospettiche della realtà stessa, esercizio proprio dell'atteggiamento ludico, tale capacità è da vedere piuttosto come una conseguenza dell'atteggiamento ludico stesso che non come una sua componente. Essa, invece, acquista una

funzione primaria per il manifestarsi del senso del comico. Questo, infatti, come osserva anche Allport, “è una rilevante dote di prospettiva mediante la quale la funzione conoscitiva della persona matura riconosce le sproporzioni e le assurdità esistenti nel proprio, nel corso dei suoi incontri col mondo”¹⁵.

Vediamo dunque quali sono le altre componenti in cui si articola il senso del comico, cercando anche di precisarne le caratteristiche analoghe con l’atteggiamento ludico.

Innanzitutto, occorre esplicitare la nostra definizione di comico alla quale, evidentemente, abbiamo guardato finora nella stesura di questo scritto.

Il comico è una qualità dell’*intelligenza* o della *creatività* che viene ad esplicarsi attraverso un *contrasto insolito* ed *improvviso* tra azioni significanti. Tale contrasto implica la *disintegrazione* dello status fisico, mentale e sociale nei termini che agiscono nella situazione in cui il contrasto stesso viene rilevato. L’individuo che rileva il contrasto *non vi è integralmente compromesso* al punto da non essere interessato ad eliminarlo.

Possiamo quindi individuare i caratteri del comico nelle seguenti componenti:

a. *Contrasto*, ovvero la capacità di cogliere nella situazione data azioni significanti apparentemente non riducibili ad uno schema mentale unitario e cioè, per l’individuo, non logicamente armonizzabili tra loro.

b. *Subitanità*, ossia il fatto che il *contrasto* si offra o venga offerto improvvisamente. Questo processo è ben sintetizzato dal Berlyne allorché riporta alcune considerazioni dei gestaltisti Maier e Bateson. “Gli elementi – scrive Berlyne – si compongono improvvisamente in una nuova configurazione di modo che si ha un processo simile a ciò che avviene quando immagini ambigue cambiano aspetto, una figura diventa sfondo e viceversa, una faccia si vede attraverso i rami di un albero come nei puzzle per bambini, o quando si trova intuitivamente la soluzione di un problema intellettuale. Comprendiamo la battuta, all’improvviso, dopo che per un lungo e sgradevole lasso di tempo “non ci arrivavamo”, oppure eravamo deliberatamente fuori strada. L’ascoltatore “afferra” il senso dello scherzo non appena ri-

¹⁵ G. W. Allport, *Divenire, fondamenti di una psicologia della personalità*, tr. it. di Tassinari, Firenze, Universitaria, 1963, p. 79.

sponde ad alcune proprietà dello stimolo o a taluni rapporti all'interno della sua struttura, che in un primo tempo gli erano sfuggiti”¹⁶.

c. *Extraordinarietà*, il fatto cioè che il *contrasto* si ponga al di là degli schemi mentali usuali. Scrive al proposito il Laporta: “Il contrasto... consiste nella compresenza di alcuni elementi di realtà non ancora ridotti (e magari non riducibili, almeno comunemente) in sistema coerente: disarmonici. La novità sta proprio in questo rifuggire del rapporto tra codesti elementi dai sistemi già costituiti nella nostra coscienza. È evidente che se il rapporto fosse abituale esso sarebbe già schematizzato, accettato... Ecco perché la novità, l'insolito, l'eccezionale, tutto ciò non può mancare al prodursi del fenomeno della comicità... La novità è dunque intrinseca e costitutiva al contrasto che chiamiamo comico”¹⁷.

d. *Disintegrazione*, ovvero la capacità di percepire i termini che costituiscono il *contrasto* nelle loro *immediate possibilità*, spezzando così “il filo che nella vita ordinaria lega la cosa (l'altro) a una particolare funzione ad una particolare utilità (e ruolo) restituendone le qualità allo stato libero”¹⁸.

e. *Partecipazione con distacco o non proiettiva*, la capacità cioè di sentirsi agganciato, interagente con l'altro, tanto da poter rivelare gli eventuali contrasti emergenti dalla risultante dell'interazione stessa, senza, peraltro, sentirsi impegnati ad eliminarli, bensì predisposti ad accettarli.

A questo punto ci sembra possibile ormai individuare con una certa puntualità gli aspetti in comune che pongono l'atteggiamento ludico e il senso del comico su una stessa linea evolutiva.

Innanzitutto, è da notare come entrambi non si risolvano, come d'altronde ogni altra attività che promana dall'intelligenza, nelle cose, nel dato, ma prendano consistenza nel soggetto, dalla sua intenzionalità verso l'altro. Comico e gioco non sono quindi dei fatti, reperibili in una data realtà, ma degli atteggiamenti, dei modi di essere che l'uomo

¹⁶ D. E. Berlyne, *Conflitto, attivazione e creatività*, tr. it. di P. Campioli, Milano, Angeli, 1971, pp. 358-359 (cap. IX: “Arte e senso del comico”). Gli studi dei gestaltisti cui Berlyne si riferisce sono: G. Bateson, *The role of humour in human communication*, in H. von Foerster (ed.), “Transaction of the ninth conference on Cybernetics”, Josiah Macy, Jr. Foundation, New York, 1953 e N. R. F. Maier, *A Gestalt theory of humour*, in “Brit. J. Psychol.”, n. 23, 1932, pp. 69-74.

¹⁷ R. Laporta, *Il senso del comico nel fanciullo*, Bologna, Malipiero, 1957, pp. 20-21.

¹⁸ R. Neri, *op. cit.*, p. 137.

assume verso le cose, e verso la realtà, nel tentativo di trasformarla e quindi di conoscerla. Entrambi si rivelano come manifestazioni della creatività.

In effetti tra giocatore e oggetto, tra *rilevatore* di comico e i dati della situazione, tra i termini del rapporto cioè, si instaura una transazione per cui l'altro tende a divenire esso stesso giocatore e *partner*, consolidandosi così il rapporto in uno scambio attivo e produttivo di situazioni nuove e di nuove e più evolute condotte di assimilazione.

Ciò implica, evidentemente, la possibilità di superare costantemente la realtà data al fine di risolvere problemi e disarmonie dell'adattamento individuale e sociale alla situazione presente.

In questa linea, se è indubbiamente in primo piano, sia nel gioco che nel comico, l'impegno conoscitivo, si evidenzia anche la caratteristica del relax, della "décharge", e non solo intesa come evasione, necessaria per riequilibrare le possibili frustrazioni che possono derivare dalla resistenza del dato, sia esso naturale o societario.

Come osserva la Baumgarten, il comico è una forza regolatrice della vita psichica in quanto: "a) è capace di facilitare l'atteggiamento dell'individuo singolo e della collettività di fronte a situazioni difficili; b) conserva e facilita i rapporti sociali messi in pericolo da fattori esterni; c) aiuta l'individuo a conservare la propria tranquillità psichica, in quanto è aiutato da questa forza regolatrice a distanziarsi dalla situazione e ad acquistare una certa superiorità. *L'umorismo si dimostra perciò una forza regolatrice di massima importanza per la salute psichica dell'uomo*"¹⁹.

I punti evidenziati dalla Baumgarten per il comico sono sottolineati – il primo esplicitamente, gli altri implicitamente – dallo stesso Claparède per quanto riguarda il gioco allorché scrive: "Ma perché l'io ricorre... alla finzione? Perché si pone scopi immaginari, invece di rivolgersi alla realtà? Ciò avviene evidentemente... perché le circostanze reali non sono di natura tale da soddisfare sempre le sue tendenze profonde. *Il gioco ha la funzione di permettere allo individuo di realizzare il suo io, di dispiegare la sua personalità, di seguire temporaneamente la direzione del suo maggiore interesse, nel caso in cui non possa farlo ricorrendo alle attività serie.* Il gioco è dunque un sostituto, un succedaneo dell'attività seria. Quando l'individuo è spinto a ricorrervi? In due casi.

¹⁹ F. Baumgarten, *Le forze regolatrici della vita psichica*, tr. it. di o. Roser, Firenze, Editrice universitaria, 1959, pp. 65-66.

1. Quando è ancora incapace di *attività seria*, dato il suo insufficiente sviluppo: così nel bambino e talvolta nell'adulto.

2. Quando circostanze contingenti *si oppongono* al fatto che sia compiuta l'attività seria che soddisferebbe il bisogno; è più particolarmente il caso dell'adulto. E questo ostacolo può essere di origine *esterna* (ambiente inadeguato che non si presta al compimento dei desideri del soggetto; per esempio, il "gioco della guerra" a cui si dedicano gli ufficiali in tempo di pace), oppure di origine *interna* (censura morale, costrizione sociale, che trattiene il soggetto dal reagire in un modo che materialmente gli sarebbe possibile; per esempio, soddisfazione di gusti romantici mediante la lettura di romanzi ecc.). In ognuno di questi casi l'attività ludica per il fatto che il motivo esteriore dell'attività è fittizio; l'individuo sfugge alla realtà creandosi liberamente oggetti adatti a soddisfare il suo bisogno di espansione e di realizzazione²⁰.

È chiaro, d'altronde, che un tale fenomeno di sostituzione non è solo in funzione di una evasione dalla realtà, ma può configurarsi come

²⁰ In questa linea di adattamento alla realtà e di superamento dell'esperienza "penosa" coglie il rapporto tra gioco e comico anche il Kriss, seppure partendo da altre premesse che non quelle del Claparède e precisamente da premesse psicanalitiche. Scrive infatti il Kriss. "In immediato il gioco degli adulti - che, al pari delle loro trovate comiche, può essere parzialmente interpretato come una "vacanza del super-io". Suoi precursori sono il gioco e lo scherzo infantili, che s'impongono in un momento critico e consentono di stabilire un ponte attraverso il quale il soddisfacimento degli istinti perviene a una forma compatibile con la realtà. Il gioco del bambino realizza due scopi, quello di acquistare la padronanza dell'ambiente e quello di evitare il dispiacere (padroneggiare l'esperienza "penosa"); oltre a questi però, un terzo scopo aggiuntivo può essere quello di promuovere il piacere a funzione. Questi tre fattori interagiscono fra loro in modo che può essere chiarito da quell'aspetto del gioco che sopravvive nel gioco di parole dell'adulto, vale a dire il gioco del bambino con le parole" (E. Kriss, *Ricerche psicoanalitiche sull'arte*, tr. it. di E. Fachinelli, Torino, Einaudi, 1967, p. 178). Il Kriss, comunque, va oltre il semplice stabilire un generico rapporto tra comico e il gioco allorché afferma: "Freud riconobbe nel gioco dei bambini l'antecedente del comico; secondo me esso è il punto di partenza della varietà di comico che cogliamo negli altri, la premessa per il verificarsi dell'impressione comica" (E. Kriss, *op. cit.*, p. 209). Già il Colozza, d'altronde, sulla scia del Masci, aveva colto uno stretto rapporto di comico e gioco nei bambini i quali "sono l'esempio più comune del temperamento comico, (dato che) soffrono molto della gravità che per essi non può essere forzata, e sono prontissimi a sbarazzarsene quando possono... (si ché) spesso fa d'uopo ricorrere a tale sentimento (la comicità) volendosi rintracciare il movente di una molteplicità di trastulli dell'infanzia" (G. A. Colozza, *Il gioco nella psicologia e nella pedagogia*, Torino, Paravia, 1910 (2), pp. 55-56. Per il F. Masci vedi *Psicologia del comico*, Napoli, 1889).

un tentativo di cercare un nuovo adattamento con la realtà stessa, un tentativo quindi di mantenere vivi i rapporti con il prossimo scoprendo nuove dimensioni e nuove possibilità.

Se perciò, per certi aspetti, sia il senso del comico come l'atteggiamento ludico possono apparire ad una osservazione superficiale, come momenti di pura accettazione della realtà, come mezzi di acquiescenza alla situazione data, tramite il crearsene fittiziamente e *privatim* un'altra più soddisfacente i nostri bisogni, in effetti un tale giudizio si mostra del tutto scorretto limitandosi alle forme deteriori del gioco e del comico, e cioè al *divertissement*, al "gioco non giocato" e al "senso del comico non sentito".

È innegabile, d'altra parte, che sia il gioco sia il comico possono essere pervertiti a strumenti sostitutivi, a "valvole di sicurezza (che) contribuiscono a conservare il sistema"²¹, ma è pur vero che non sembra possibile qualificare come atteggiamento umoristico quello del semplice fruitore o *portatore* di barzellette politiche, proprio per la carenza di creatività, di effettiva volontà di superamento della realtà, di ipotesi, insomma, come spinta alla conoscenza che li contraddistingue entrambi.

In effetti l'atteggiamento ludico e il senso del comico non si limitano a rilevare le situazioni imbarazzanti dell'esistenza e a fornire all'individuo possibilità di un loro superamento a livello puramente fantastico e velleitario, ma prospettano ipotesi per una effettiva soluzione di situazioni problematiche mantenendo costantemente un rapporto con la realtà, seppure a livelli diversi da quelli precostituiti, prospettando cioè dimensioni diverse del rapporto con gli uomini e con le cose.

Per cui, comico e gioco nascono sì come momenti personali, ma si risolvono comunque come farri sociali. "In definitiva il comico – scrive Laporta – si presenta chiaramente come un fatto individuale (meglio sarebbe dire *personale*) alla sua origine, ma sociale e socializzabile nella misura di ogni altro fenomeno umano, in forza dell'inserimento necessario, organico, dell'individuo nella società umana, e, al di là di questa, nell'ambiente"²².

D'altronde, per quanto riguarda il gioco stesso, non sembra del tutto corretto, se non per pur pura suddivisione di comodo, parlare, ad

²¹ L.A. Coser, *Le funzioni del conflitto sociale*, tr. it. di P. De Martis, Milano, Feltrinelli, 1967, p. 53.

²² R. Laporta, *op. cit.*, pp. 73-74.

esempio, di giochi individuali. Il gioco, in definitiva, è individuale molto più raramente di quanto si pensi²³. “Si gioca fra gli altri, infatti – rileva Volpicelli – anche se si giuoca da soli”, come per dare *spettacolo*²⁴ di destrezza e di competizione, che già è presente nella prova individuale, sia perché in si agisce mai da soli, nel vuoto, ma sempre nel mondo, sia perché il giocatore, pur da solo, compete con la difficoltà oggettiva della cosa, e, dunque, con se stesso”²⁵.

Gioco e comico, quindi, si configurano come prospettive reali che si danno attraverso la produzione fantastica. Per usare un’espressione sul comico usata da Schopenhauer si può dire che “l’humour è il serio celato dietro lo scherzo”. “L’humour – continua il filosofo tedesco – dipende da una disposizione subiettiva, ma seria ed elevata, che viene involontariamente in conflitto con un eterogeneo, volgare mondo esterno, al quale essa non può sfuggire né può cedere; perciò essa cerca, come accomodamento, di pensare la sua propria opinione e quel mondo esterno con gli stessi concetti, i quali quindi acquistano, ora da questo ora da quel lato, una doppia incongruenza con le cose reali in essi pensati, per cui nasce l’impressione del ridicolo intenzionale, ossia dello scherzo, dietro al quale però è celata e s’intravede la più profonda serietà”²⁶.

Il comico e il gioco, nel senso da noi sottolineato, non sono dunque manifestazioni dell’uomo rassegnato, del conformista, bensì di colui che è continuamente insoddisfatto della realtà come è, e opera per la sua trasformazione. Atteggiamento ludico e senso del comico tendono perciò ad una continua trasfigurazione della realtà tramite la prevalen-

²³ B. Caillois, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1958, p. 119

²⁴ A proposito dello spettacolo, che per tanta parte del gioco (basti pensare, per es., al francese “jouer”) e del comico (si pensi alla commedia), dandosi appunto nelle sue manifestazioni più riuscite come una sintesi felice dei due momenti, ci sembrano interessanti le osservazioni dell’Ancona che, in un certo senso, sintetizzano e ribadiscono quanto sopra detto circa la socialità e la creatività del gioco e del comico. “Il comico, che della commedia rappresenta la punta più avanzata, per “riuscire” deve infatti fondarsi su di un profondo contatto con la realtà, anzitutto quella umana e universale, indi quella sociale contemporanea: si costituisce in tal modo come quell’opera d’arte che impegna massimamente la creatività, la ricchezza emotiva e la libertà spirituale dell’autore” (L. Ancona, *Il comico nello spettacolo* (interpretazione psicologica), in “Ikon”, a. xx., ott-dic., 1967).

²⁵ L. Volpicelli, *op. cit.*, pp. 66-67.

²⁶ A. Schopenhauer, *Il mondo come volontà e come rappresentazione*, tr. it. di R. Manfredi e C. Mazzantini, Torino, Paravia, 1945-47, cap. viii (“Alla teoria del ridicolo”). pp. 122-123.

za dell'elemento fantastico e immaginativo che dai dati del reale, dalla stretta interazione con il mondo, trae necessario alimento.

Gli aspetti della realtà vengono in tali attività, spesso esagerati per meglio individuarli e per meglio prospettarne l'eventuale *disintegrazione*, cioè la ricomposizione armonica ad altri livelli, in altre dimensioni. Si pensi, al proposito, alla stessa caricatura, uno degli aspetti più interessanti del comico²⁷. Essa si dà, come annota il Kriss, quale deformazione dell'aspetto della persona "solo per giungere ad una verità più profonda. Rifiutando una somiglianza servilmente 'fotografica', l'artista penetra sino all'essenza del carattere"²⁸. La caricatura è quindi un tentativo di cogliere dimensioni nuove e non fenomenicamente date della persona che ne è oggetto. E non diversamente si può dire del motto di spirito, essendo, in fondo, la caricatura una forma grafica di motto di spirito²⁹.

Atteggiamento ludico e senso del comico, pertanto, proprio per la *disintegrazione* che esplicano, possono favorire l'acquisizione di una intima volontà di critica tale da richiedere nell'individuo una precisa responsabilità e un preciso impegno sociale.

²⁷ È proprio in relazione alla caricatura che ci sembra applicabile la definizione bergsoniana che vede nel comico "quel lato d'una persona per cui essa rassomiglia ad una cosa, quell'aspetto degli avvenimenti umani che imita (con la sua rigidità di un genere particolare) il meccanismo puro e semplice, l'automatismo totale, il movimento senza vita" (H. Bergson, *Il riso*, tr. it. di C. Gallo, Torino, UTET, 1971, p. 62). La caricatura, cioè, coglierebbe, come una radiografia, gli elementi estranei all'essere umano, mettendone in luce dimensioni nuove, o perlomeno "nascoste" spesso dal ruolo sociale rivestito, seppure negative.

²⁸ E. Kriss, *op. cit.*, p. 194.

²⁹ Cfr. E. Kriss, *op. cit.*, p. 172 e S. Freud, *I motti di spirito ed il loro rapporto con l'inconscio*, tr. it. di A. Ozzola, Roma, Newton Compton Italiana, 1971. È interessante al proposito il seguente brano di Hodgart: "I tratti essenziali del motto di spirito (sono): ingegnosa stringatezza, improvvisa rivelazione di corrispondenze nascoste e connessione di idee non congruenti. L'ultimo di questi tratti è stato studiato da Arthur Koestler nella sua teoria della 'bisociazione' (doppia associazione). Nel discorso ordinario e nel pensiero logico si segue una data serie di regole, fissate dalla logica e dalla grammatica, che egli chiama "strutture schematiche di riferimento". In sostanza le parole di Koestler vogliono dir questo: fare dello spirito significa proiettare simultaneamente, in rapida successione, un'idea o un fatto entro strutture schematiche di riferimento abitualmente incompatibili tra loro. Invece di essere associata ad un unico schema, l'idea è *bisociata*... L'analisi di Koestler è utile per spiegare tutte le forme di motti di spirito, anche quelli offensivi e surrealisti... Si può anche estendere alla caricatura o vignetta umoristica, in cui si vedono pure congiunte due strutture schematiche di riferimento incompatibili" (M. Hodgart, *La satira*, tr. it. di A. Cerri, Milano, Il saggiaiore, 1969, pp. 113-115).

Ciò, evidentemente, implica che il *giocatore* e l'*umorista* siano persone aperte costantemente alla esperienza, per dirla con il Rogers, siano cioè capaci di accettare totalmente se stessi e gli altri. Alcuni passi dello stesso Rogers ci sembrano particolarmente chiarificatori al proposito.

“Apertura all’esperienza... – egli scrive – rappresenta l’opposto dell’atteggiamento psicologico difensivo, quando certe esperienze non ottengono accesso alla coscienza se non in maniera distorta perché l’individuo vuol proteggere l’organizzazione del suo io. Nella persona aperta all’esperienza ogni stimolo viene trasmesso liberamente attraverso il sistema nervoso, senza subire la minima alterazione per l’intervento di processi difensivi... Questo significa che l’individuo, anziché percepire in categorie predeterminate... è consapevole di questo momento esistenziale così com’è, per cui è aperto alle numerose esperienze che esulano dai limiti delle categorie abituali... Potremmo quindi dire (che apertura all’esperienza) significa mancanza di rigidità e permeabilità delle linee di demarcazione nella sfera dei concetti delle convinzioni, delle percezioni e delle ipotesi: Potremmo dire che significa una tolleranza per l’ambiguità, là dove l’ambiguità esiste; il che significa capacità di ricevere informazioni molto contrastanti senza costringere alla chiusura della data situazione”³⁰. Non è certo questa una capacità che si dà una volta per tutte, ma che si ricrea e si ritempra volta per volta nelle varie situazioni emergenti dall’interazione con l’altro, in una serie ininterrotta di prove e di tensioni.

Il comico e il gioco sono, pertanto, segno di una solidità interiore che si esplica appunto nella manifestazione di una *mancanza di rigidità* e di una *flessibilità* che permettono cioè una possibile *realizzazione* nel tentativo di prospettare nuovi adattamenti. Ciò significa, è bene rilevarlo esplicitamente, una effettiva liberazione dalla oggettività delle cose, dal loro dominio. È il manifestarsi di quell’*atteggiamento patico* che abbiamo rilevato, sulla scorta di Buytendijk, parlando del gioco, e che si dà come momento primario del processo conoscitivo, così come del processo ludico e umoristico. Al proposito ci sembra interessante il commento del Neri alla posizione del Buytendijk, commento che, sebbene ovviamente sia riferito al gioco in particolare, è estensibile, dopo quanto siamo venuti dicendo, anche al senso comico. Se infatti il Neri: “Il gioco non può non attuarsi né con il totalmente conosciuto né

³⁰ C. Rogers, *Per una teoria della creatività*, in H. H. Anderson, (ed), “La creatività e le sue prospettive”, tr. it. di L. Magliano, Brescia, La Scuola, pp. 101-102.

con il totalmente sconosciuto, ma con qualcosa in parte nota e in parte sconosciuta, che attrae e respinge ad un tempo, e cioè, che determina una situazione ambivalente di timidezza... Il gioco elude la sfera del gnostico. La sfera del gnostico è la sfera della figurabilità. Che cos'è la figura? Ogni figura è più di quel che appare, è qualcosa che possiede nella sua percettibilità delle possibilità immediate. La figura, o immagine, viene configurata dalla fantasia³¹.

Tali considerazioni sono, a nostro avviso, del tutto valide anche riguardo al senso del comico il quale, fondandosi sul *contrasto*, richiede, evidentemente, che i termini del contrasto siano appunto né del tutto noti né del tutto ignoti, così come richiede che l'intera situazione venga percepita, grazie all'azione della fantasia, nelle sue "possibilità immediate", nei suoi rimandi talvolta i più assurdi.

Ancora una volta il discorso si presta ad essere direttamente ricollegato ad una delle condizioni interiori alla stessa creatività così come ce la propone il Rogers, e cioè con "la capacità di trastullarsi con gli elementi e i concetti... di eseguire giochi di destrezza con gli elementi accostandoli in giustapposizioni impossibili, di formulare ipotesi assurde, di rendere problematico quello che è dato, di esprimere il ridicolo, di tradurre una forma in un'altra, di trasformarle in equivalenti improbabili. L'idea, la visione creativa della vita in una ottica nuova e significativa nasce da questo trastullarsi spontaneo, da questa esplorazione"³².

Anche il Cropley, evidenziando la caratteristica creativa della *giocosità*, ossia "la capacità di vedere il familiare sotto un nuovo aspetto e di spezzare la struttura imposta dal significato stereotipato di ogni particolare stimolo"³³, la mette in stretto rapporto con la capacità umoristica che apparirebbe, secondo alcuni, addirittura come il tratto fondamentale di distinzione tra individui creativi e non creativi³⁴.

Nei passi riportati il richiamo all'atteggiamento ludico e il senso comico ci sembra del tutto esplicito e ciò che più è interessante rileva-

³¹ R. Neri, *op. cit.*, p. 99.

³² C. Rogers, *op. cit.*, p. 103.

³³ A. J. Cropley, *La creatività*, tr. it. di C. Zucca, Firenze, La Nuova Italia, 1969, n. 54. Già Richter aveva rilevato questa "giocosità" allorché scriveva: "lo sguardo dell'*humour*, per creare, infila lunghe serie di idee, se pure oscure di quelle con le quali si esercita l'inferenza. I primogeniti della facoltà associativo-conoscitiva son fatti umorismo" (J. P. F. Richter, *Levana*, tr. it. di S. Darchini, Torino, UTET, 1954, p. 330).

³⁴ A. J. Cropley, *op. cit.*, p. 54.

re è che entrambi sono visti come i momenti più concreti per la realizzazione di una esistenza significativa e creativa.

4. *Conclusione*

Con questa precisazione dello stretto rapporto tra senso del comico e atteggiamento ludico in una prospettiva creativa, visti cioè come possibilità che l'individuo ha di crearsi continue visioni prospettiche della realtà nel tentativo di trasformarla e quindi di conoscerla, concludiamo il nostro discorso nella speranza, comunque, di aver evidenziato l'importanza che gioco e comico, o meglio l'atteggiamento ludico e umorismo, hanno per lo sviluppo di una personalità armonica, disponibile a se stessa e agli altri. Essi non sono né relegabili ai soli momenti di relax e di divertimento né da riguardarsi come manifestazioni aliene da ogni attività *seria* e degne, perciò, soltanto di fanciulli e buffoni. L'atteggiamento ludico in particolare e il segno del comico come sua possibile conseguenza rilevano la loro importanza e necessità in ogni settore e in ogni periodo della vita dell'uomo.

Noi crediamo che la presenza nella personalità della componente umoristica possa da un lato garantirci quell'interazione costante delle tre attività fondamentali dell'uomo – gioco, linguaggio e lavoro – cui accennavamo cominciando queste note e, dall'altro, possa aiutare l'individuo stesso a qualificare come veramente umana la sua esistenza.

**“altro è impartire la istruzione ai fanciulli,
altro ammaestrare gli adulti”
Questioni pedagogiche e didattiche
ne “Il Maestro degli Adulti” diretto da Vincenzo Garelli**

Elena Marescotti, Andrea Bignardi

L'articolo propone un'analisi delle questioni pedagogiche e didattiche affrontate da “Il Maestro degli Adulti. Periodico ad uso delle scuole serali, domenicali e reggimentali del Regno d'Italia” (1867-1868) diretto da Vincenzo Garelli. Figura di spicco nel contesto educativo post-unitario, impegnato in ruoli istituzionali e culturali, Garelli contribuisce alla diffusione della cosiddetta istruzione popolare rivolgendo particolare attenzione alla popolazione adulta. In particolare, sono degne di nota le iniziative sperimentali di alfabetizzazione che contribuì a promuovere, e che poggiavano sulla necessità di compenetrare la visione educativa con un'adeguata operatività didattica. Sulle pagine del periodico è dunque possibile rintracciare i caratteri di quella sensibilità andragogica che avrà poi modo di svilupparsi nel corso del Novecento e cogliere alcuni temi che ancora oggi caratterizzano l'apparato teorico-pratico dell'Educazione degli adulti.

Aim of this article is to propose an inquiry on the main topics, from both pedagogical and didactic perspectives, focused by “Il Maestro degli Adulti. Periodico ad uso delle scuole serali, domenicali e reggimentali del Regno d'Italia” (1867-1868) directed by Vincenzo Garelli. Eminent and influential figure who contributed to the development of the post-unitarian Italian scenario in Education and who served different public institutions of his time, Garelli emphasized the importance of establishing school programs dedicated to the lower classes, and particularly towards adults. Among his most important contributions, we need to underline the promotion of experimental initiatives dedicated to adult literacy, based on the idea that pedagogical insights must be integrated in a wide didactic operative vision. On these publishing pages, we can appreciate the characteristics of an andragogical-oriented awareness that will be further developed during the twentieth century, and the identification of elements that still defines Adult Education's theoretical and practical scenario.

Parole chiave: alfabetizzazione, didattica, educazione degli adulti, Vincenzo Garelli, “Il Maestro degli Adulti”, scuole per adulti

Keywords: literacy, teaching, adult education, Vincenzo Garelli, “Il Maestro degli Adulti”, schools for adults

L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra i due Autori. Tuttavia, è da attribuire a Elena Marescotti la redazione dei paragrafi 1, 3, 4, e ad Andrea Bignardi quella dei paragrafi 2, 5, 6.

1. *Premessa: l'angolo visuale, il contesto, le domande di ricerca*

Il presente contributo si colloca al crocevia di almeno tre istanze convergenti nell'ambito dell'*Educazione degli adulti* come pista di ricerca che, nell'alveo degli studi educativi, riguarda in maniera mirata i processi formativi di cui gli adulti fanno esperienza, interessandosi di progettualità, politiche e metodologie comunicative e didattiche, unitamente a tutto ciò che di educativamente significativo avviene nell'eterogeneità dei contesti e delle situazioni di vita e di relazione. Non solo: attraverso questi aspetti, nell'*Educazione degli adulti* si procede alla progressiva e sempre ridefinibile messa a fuoco dell'identità dell'adulto come identità aperta, dinamica, costitutivamente critica, guardando allo sviluppo individuale così come al ruolo che l'adulto svolge nel contesto socio-politico di riferimento e ai costrutti di responsabilità, autonomia, partecipazione ed emancipazione in senso lato.

In questa prospettiva – qui sintetizzata in alcune sue direttrici a nostro avviso nevralgiche – emergono questioni, implicazioni e, come si diceva, istanze che testimoniano l'opzione epistemologica, la postura, la sensibilità di chi propone un'interpretazione, un'analisi, un punto di vista sull'*Educazione degli adulti* e sui suoi problemi.

La prima di queste istanze che anima la nostra riflessione è intitolata alla necessità culturale e scientifica di coltivare, nella maniera la più ampia, sistematica e approfondita possibile (quindi non per cenni, flash o medaglioni stereotipati), una *storiografia* dell'*Educazione degli adulti*. L'appiattimento sul presente che questo ambito, al pari o forse anche più di altri, subisce nella nostra contemporaneità, assumendo non di rado i tratti dell'utilitarismo e della spendibilità immediata, ci pare che porti pericolosamente a emarginare sguardi più ampi e complessi, e traiettorie di lunga gittata che l'approccio storico disvela in tutta la sua portata concettuale e problematizzante.

In secondo luogo, la specificità della fonte che abbiamo scelto per le argomentazioni che andremo a proporre funge non solo da circostanziato documento del suo tempo, ma anche e soprattutto da caso paradigmatico per cogliere l'interazione teoria/prassi e, quindi, la necessità di correlare con rigorosa coerenza e fruttuosa rispondenza i *mezzi ai fini* dell'educazione. Di là, infatti, del tenore delle concezioni specifiche espresse nonché dei metodi e degli strumenti che vengono individuati – i quali non possono che essere letti con cognizione del contesto in cui si pongono – emerge con forza come alle *questioni di pedagogia* siano

necessariamente collegate le *questioni di didattica*, e viceversa. E come non sia corretto ritenere in modo manicheo che le prime siano di natura esclusivamente astratta e che le seconde si esauriscano nell’operatività, poiché l’interazione teoria/prassi interessa sempre entrambe. La pedagogia formula domande di indubbia valenza concreta, e dall’osservazione e dall’azione reale riceve suggestioni da reinvestire, riscontri a conferma o a confutazione, dilemmi da sciogliere e quesiti da indagare; la didattica, dal canto suo, non è solo il “fare”, ma è un fare riflessivo, che fa ricerca, che parte e che ritorna a un apparato teorico e che si iscrive in un orizzonte di senso.

Infine, la terza istanza che caratterizza la nostra impostazione è intitolata alla valorizzazione della scuola come *conditio sine qua non* di qualsivoglia autentica “educazione degli adulti”. Ciò significa che la stessa esistenza di “scuole per adulti”, sia pur variegata per tipologia, è assunta come la prova più lampante dell’ineludibilità del momento scolastico, che non può mai essere eliminato o aggirato per poter anche solo pensare ad un’educazione permanente nel tempo e nello spazio. Al punto che, laddove l’esperienza scolastica sia stata assente o frammentaria o lacunosa negli anni dell’infanzia e dell’adolescenza, dovrà essere comunque in qualche modo vissuta, inevitabilmente con fatica, una volta adulti, se ci si vuole incamminare lungo i sentieri della conoscenza, della costruzione sempre più consapevole, intenzionale e autonoma della propria identità, dando consistenza a quella “tensione analogica” che muove alla maturità come umanizzazione, come perfezionamento continuo¹.

Il contesto, dunque, è quello, come si accennava sopra, delle scuole per adulti del neonato stato unitario, colte nella loro difficoltà, ma anche sfidante, operosità e nel loro darsi come apripista per l’inverarsi di un’andragogia intesa come teoria/prassi dell’insegnamento/apprendimento in età adulta. Segnatamente, quindi, ci concentreremo sulle due annate, 1867 e 1868, di pubblicazione della rivista “Il Maestro degli Adulti. Periodico ad uso delle scuole serali, domenicali e reggimentali del Regno d’Italia”, diretta da Vincenzo Garelli².

¹ Cfr. D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 35.

² Per una prima riflessione, in cui si approfondiscono soprattutto gli aspetti di contesto, qui lasciati sullo sfondo per privilegiare in modo più analitico i tratti peculiari della proposta formativa in oggetto, cfr. E. Marescotti, *Le scuole per adulti in Italia tra Ottocento e Novecento: questioni educative e didattiche sulle pagine de “Il maestro degli adulti” (1867-1868)*, in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La*

Di questa specificità metodologica, ricompresa in una visione ideale e comprensiva delle finalità educative, ci sembra emblematica la semplice, eppure non banale, affermazione di Garelli che abbiamo inteso mettere ad *incipit* del titolo di questo contributo: “altro è impartire la istruzione ai fanciulli, altro ammaestrare gli adulti”³. Ciò, appunto, per evidenziare come la via intrapresa nell’ambito dell’innovazione didattica in questo ambito sia strettamente agganciata all’afferinarsi della nozione stessa di educazione lungo l’intero corso della vita, con attenzione alle caratteristiche peculiari e ai bisogni (oltre che agli stili, tempi, motivazioni...) degli individui coinvolti nel processo educativo.

Non è certo questa la sede per ripercorrere puntualmente il quadro legislativo scolastico-formativo dell’epoca; tuttavia, qualche cenno è indispensabile per costruire la cornice di possibilità entro cui inscrivere la proposta di Garelli, e cogliere lo spirito di efficacia che la attraversa, con chiara consapevolezza dei limiti strutturali, di cifra economica e politico-sociale, che andava a fronteggiare e, come si diceva, anche a sfidare. Nella Legge Casati (L. 13 novembre 1859, n. 3725), infatti, compare solo un cursorio esplicito riferimento agli adulti, che attesta l’esistenza di corsi elementari attivati nelle varie realtà territoriali pre-unitarie, gestite dai Comuni o da enti privati, allo scopo di contrastare l’analfabetismo, la cui consistenza numerica, com’è noto, all’indomani dei primi censimenti del Regno, si attestava su percentuali drammatiche. Di tali iniziative locali, è lo stesso Garelli che, soprattutto nella sezione “Atti ufficiali” del periodico, rende conto, attestando il funzionamento di “scuole degli adulti” attive nelle città e nelle zone rurali, di impulso governativo o municipale, agganciate alle società di mutuo soccorso o di natura reggimentale, cercandovi ora conferme ora, per contrasto, motivi per perseverare nell’impresa, giacché “esperienze positive, scuole appena accettabili, situazioni deprimenti coesistevano le une accanto alle altre”⁴.

scuola tra saperi e valori etico-sociali Politiche culturali e pratiche educative, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2019, pp. 99-110.

³ V. Garelli, *Dell’ammaestramento degli adulti* (Lettera al marchese Gerolamo Gavotti, sezione “Educazione popolare”), in “Il Maestro degli Adulti. Periodico ad uso delle scuole serali, domenicali e reggimentali del Regno d’Italia”, vol. I, fasc. X, 1867, p. 450. D’ora in avanti, i riferimenti al periodico prevederanno soltanto l’indicazione di volume, fascicolo, anno e pagina/pagine.

⁴ G. Vigo, *Il vero sovrano dell’Italia. L’istruzione degli adulti nell’Italia dell’Ottocento*, Bologna, il Mulino, 2017, p. 155.

Le domande di ricerca che, quindi, andremo a rivolgere a quel contesto e a quel documento tendono giocoforza a travalcarli, per gettare luce sulle questioni più stringenti dell’educazione degli adulti del neonato Stato italiano e, di qui, per comprenderne le vie di sviluppo a seguire e i suoi nuclei concettuali sostanziali. Dunque: su quali saperi e strumenti gli insegnanti potevano contare per svolgere questo difficile lavoro che, nella legislazione, e ancor più nel dibattito, cominciava ad affermarsi come un tutt’uno con il progresso civile ed economico del Paese? E quali consapevolezze didattiche, “andragogiche”, stavano maturando in merito all’educazione permanente e degli adulti?

2. Un ritratto biografico-intellettuale di Vincenzo Garelli (1818-1879)

Prima di impostare alcuni possibili risposte passando in rassegna le argomentazioni più significative a fondamento de “Il Maestro degli Adulti”, riteniamo sia opportuno tracciare un breve profilo del suo promotore, utile ad evidenziare il senso più autentico di questa iniziativa editoriale nei termini di una progettualità, e di una visione, pedagogica e didattica.

Vincenzo Garelli nasce a Mondovì (Cuneo) l’8 maggio 1818, in una numerosa famiglia che annovera anche i fratelli Felice (1831-1903) che fu agronomo, preside e uomo politico e Giovanni (1821-1881) che esercitò come medico e successivamente divenne deputato e senatore del Regno d’Italia⁵. Conseguita la laurea in Filosofia a Torino nel 1841, già in questa prima fase della carriera avvia un’attività pubblicistica, collaborando con il politico e promotore di iniziative per l’infanzia Lorenzo Valerio (1810-1865) al periodico “Letture di famiglia: giornale settimanale di educazione civile, morale e religiosa”⁶. Questi lavori precedono

⁵ Sui dati anagrafici si incontrano fonti discordanti; ad esempio, in L. Credaro, A. Martinazzoli, *Dizionario illustrato di pedagogia*, vol. II, Milano, Editrice Dott. Francesco Vallardi, 1910, si riporta come suo anno di nascita il 1819. Per le vicende biografiche, pare più preciso e affidabile lo scritto B. Peyron, *Notizie sulla vita e sugli scritti di V. Garelli*, in “Atti della R. Accademia delle Scienze di Torino”, vol. XV, Torino, Paravia, 1879, che, appunto, si prefigge di ricostruirne i principali avvenimenti.

⁶ Il periodico, prosecuzione dell’esperienza “Letture popolari” (1836-1841) e pubblicato a Torino per i tipi di Pomba, fu attivo dal 1842 al 1847.

la prima pubblicazione di Garelli, dal titolo *Prime regole di logica parlamentare*⁷ datata 1849. Viene nominato nel 1845 professore a Cuneo, e poi nel 1855 a Torino, al Collegio di San Francesco da Paola, dove ebbe tra i suoi allievi anche il futuro orientalista Angelo De Gubernatis (1840-1913), il quale ricorda come Garelli impartisse le lezioni con l'obiettivo di "congiungere lo studio del passato con quello del presente e lettere colla filosofia"⁸. A questo periodo, compreso tra il 1851 e il 1862, risalgono tre trattati di natura filosofica: *Nozioni compendiose di metafisica*⁹, *Della logica, o teorica della scienza*¹⁰ e *Appunti di filosofia morale*¹¹, quest'ultimo ispirato alle teorie di Antonio Rosmini. Accanto alla figura di Rosmini, di grande importanza per la formazione intellettuale di Garelli, fu certamente Ferrante Aporti, chiamato ad insegnare alla nascente cattedra di Pedagogia istituita a Torino nel 1845. Garelli infatti frequentò i corsi autunnali tenuti da Aporti insieme a colleghi come Domenico Berti, Vincenzo Troya, Giovanni Antonio Rayneri e Casimiro Danna, che promossero i principi del Metodo aportiano nelle varie sedi di insegnamento loro assegnate dall'amministrazione del Regno di Sardegna, dislocate tra Piemonte e Liguria.

Degli anni compresi tra il 1845 e il 1848, ovvero in questa prima fase della carriera che vede Garelli impegnato come docente a Cuneo, è anche la pubblicazione del periodico "L'Educatore primario", alla quale collaborano i già citati Domenico Berti e Vincenzo Troya, che anima il dibattito pedagogico e politico orientato ad una progressiva laicizzazione delle istituzioni educative.

Nel 1859 viene nominato Regio Provveditore degli Studi a Genova, incarico di natura prettamente amministrativa che però non lo distoglie dagli studi di carattere filosofico e pedagogico, in particolare dedicati ad approfondire le applicazioni delle teorie di Rosmini e Aporti, delle quali il Garelli "aveva il vantaggio di scendervi rinforzato dallo studio teorico di circa vent'anni"¹².

⁷ V. Garelli, *Prime regole di logica parlamentare*, Savona, Sambolino Editore, 1849.

⁸ B. Peyron, *Notizie sulla vita e sugli scritti di V. Garelli*, cit., p. 234.

⁹ V. Garelli, *Nozioni compendiose di metafisica*, Torino, Paravia, 1862.

¹⁰ V. Garelli, *Della logica e della teorica della scienza*, Torino, Tipografia scolastica Sebastiano Franco & Figli, 1859.

¹¹ V. Garelli, *Appunti di filosofia morale*, Genova, Tipografia R.I. de Sordo-Muti, 1851.

¹² B. Peyron, *Notizie sulla vita e sugli scritti di V. Garelli*, cit., p. 237.

A seguito della proclamazione del Regno d'Italia, nel 1863 Garelli riceve l'incarico da parte del governo di istituire sull'Arcipelago Toscano scuole elementari a beneficio della popolazione carceraria, e come egli stesso afferma, non desistette più dal pensare “alla questione generale e più sicura istruzione degli adulti”¹³. La presa di servizio in Toscana fu preceduta da una serie di lezioni sperimentali che Garelli tenne a Genova a una classe di adulti analfabeti, a cui seguiranno una serie di lezioni teoriche che prepareranno all'apertura di corsi serali per adulti presso i comuni di Savona e Voltri. Garelli diffuse queste prime riflessioni di carattere teorico che precedono di alcuni anni la pubblicazione de “Il Maestro degli Adulti” in quattro lettere inviate al Comm. Carlo Peri e successivamente pubblicate nella Gazzetta Ufficiale del Regno e nel volume *Norme e lezioni per il primo addestramento degli adulti*¹⁴. In quest'opera emergono i tratti peculiari del metodo messo a punto da Garelli, essenzialmente pratico, e che trovarono, come riferisce nella sua prima lettera al Commendatore, un ampio riscontro positivo non solo nelle sedi istituzionali (a partire dal Comune di Genova) ma anche presso i maestri di scuola elementare. Di questa fase sono anche scritti dedicati all'istruzione primaria in generale, come *Delle biblioteche circolanti nei comuni rurali*¹⁵, *Dei lavori di campagna nella stagione invernale*¹⁶, *La scuola di campagna*¹⁷ e *Del lascito Alberghetti in Imola*¹⁸.

L'esperienza toscana a contatto con la realtà carceraria e l'osservazione diretta delle condizioni di vita dei detenuti mosse Garelli ad allargare lo spettro dei propri interessi al campo del diritto penale, avviando un rapporto epistolare con il professor Tancredi Canonico (1828-1908), studioso di Tolstoj, politico e futuro Senatore del Regno d'Italia, che troverà pubblicazione nel giornale torinese “Le Alpi”, lettere raccolte poi nel volume *Delle colonie penali nell'Arcipelago Toscano*¹⁹ nel

¹³ *Ibidem*, p. 237.

¹⁴ V. Garelli, *Norme e lezioni per il primo addestramento degli adulti*, Genova, Tipografia Sambolino, 1864.

¹⁵ V. Garelli, *Delle biblioteche circolanti nei comuni rurali*, Torino, Enrico Moreno, 1870.

¹⁶ V. Garelli, *Dei lavori di campagna nella stagione invernale*, Torino, Collegio degli Artigianelli, 1872.

¹⁷ V. Garelli, *La scuola di campagna*, Torino, Collegio degli Artigianelli, 1873.

¹⁸ V. Garelli, *Del lascito Alberghetti in Imola*, Imola, Tipografia D'Ignazio Galeati e Figlio, 1873.

¹⁹ V. Garelli, *Delle colonie penali nell'Arcipelago Toscano*, Genova, Tipografia R.I. de Sordo-Muti, 1865.

1865. Queste riflessioni, riguardanti i teoremi di quella che egli stesso definisce “una scienza teorico-pratica”²⁰, saranno la base per la formulazione di un impianto pedagogico da applicarsi ai contesti carcerari al fine, primariamente, non solo di alleggerire il rigore della detenzione, ma anche di ridurre l’impatto della gestione del sistema penitenziario sul bilancio dello Stato. Nella visione di Garelli, ispirata dall’opera di Carlo Cattaneo come si evince dalla prima lettera, il lavoro agricolo può trovare spazio nell’impostazione di un percorso educativo dedicato ai carcerati. Garelli rileva l’assenza nell’Arcipelago di scuole tecniche finalizzate alla formazione di manodopera da impiegare nella cantieristica navale e dove i domiciliati coatti avrebbero potuto trovare l’occasione di praticare un’attività lavorativa durante la detenzione. Garelli presenta anche proposte per l’istituzione sull’isola di Gorgona di colonie agricole per orfani e minori, ispirate all’esperienza formativa di Hofwil in Svizzera, assunta quale esempio virtuoso anche di autosostentamento²¹. Per quanto riguarda l’istruzione dei detenuti, Garelli auspica la nascita di “una scuola formale, che avesse il nome e l’essere di scuola”²² e che superasse i regolamenti in vigore delle carceri che affidavano l’istruzione elementare al cappellano, con l’invio di maestri preparati e lezioni in orario diurno da svolgersi nei giorni feriali e dove le materie elementari avrebbero affiancato nozioni di agraria.

È da notare quanto il Nostro consideri in queste pagine non solo il risvolto educativo delle sue proposte, ma anche le ricadute economiche attribuibili al lavoro svolto dai detenuti, in un contesto storico-sociale contraddistinto da una forte immigrazione verso il continente americano e la conseguente diminuzione di disponibilità di manodopera agricola nella Penisola. Emerge, dunque, una visione globale ed unitaria del contesto sociale ed economico del tempo, dove una riflessione sul ruolo

²⁰ V. Garelli, *Delle colonie penali nell’Arcipelago Toscano*, Genova, Tipografia R.I. de Sordo-Muti, 1865, p. 18.

²¹ Cfr. *ibidem*, p. 52. Della notorietà di Philipp Emanuel Von Fellenberg (1771-1844) e di quanto realizzò a Hofwil, in un suo podere nelle vicinanze di Berna per l’educazione popolare (istituto agricolo, collegio, scuola primaria per i poveri e scuola normale), si rendeva già conto in un articolo pubblicato su “L’Educatore primario”, ove si sottolineano i vantaggi morali ed economici dell’interazione tra lavoro manuale e educazione/istruzione (cfr. S. Carena, *Storia dell’istruzione - Istituti celebri - Fellenberg*, in “L’Educatore primario. Giornale dell’educazione ed istruzione elementare”, II, 10, 10 aprile 1846, pp. 150-154).

²² V. Garelli, *Delle colonie penali nell’Arcipelago Toscano*, cit., p.94.

dell'educazione e sull'organizzazione e gestione delle istituzioni educative assume una fondamentale importanza per le conseguenze ad essa correlate e relative alla sfera del progresso umano, in pieno spirito positivista. In appendice al volume, Garelli propone innovazioni didattiche e metodologiche circa la prima alfabetizzazione dell'adulto, che dovrebbe procedere seguendo un approccio deduttivo con la presentazione di vocaboli inerenti alla sua sfera esperienziale, come attivatori di un processo di apprendimento che procede dal globale al particolare. Proposte per la riorganizzazione dei sistemi penitenziari troveranno spazio anche in *Se, ed in quali luoghi specialmente dell'Emilia potesse aver luogo l'esperimento delle colonie agricole penitenziarie*²³, premiato dalla Reale Accademia delle Scienze, Arti e Lettere di Modena. Garelli ritorna sul tema nel 1869 con *Della pena e dell'emenda*²⁴, scritto con il quale vince il premio Ravizza di Milano dello stesso anno e che venne pubblicamente elogiato dello storico Cesare Cantù (1804-1895) in occasione della cerimonia di premiazione²⁵.

Nel frattempo Garelli viene nominato Provveditore a Torino nel 1865, per poi successivamente chiedere di essere collocato a riposo, accettando infine la presidenza e la cattedra di filosofia del liceo pareggiato di Carmagnola in provincia di Torino, dove morì l'8 agosto del 1879.

3. *Uno sguardo d'insieme e brevi note procedurali*

Nel primo fascicolo de “Il Maestro degli Adulti”, inaugurando l'iniziativa editoriale, ne viene esplicitato l'intento, che è quello di affrontare “la questione umile ma importante del miglior modo di ammaestrare gli adulti”²⁶. Una questione che a sua volta si articola in prospettive ora più speculative, ovvero di riflessione teorica riguardante i principi, gli assunti di fondo e più in generale la visione educativa posta all'orizzonte, ora informative, ora metodologiche ed esemplificative. Lo si evince dall'architettura complessiva del periodico, dato che ogni fascicolo (sia pure con qualche variante) presenta la medesima struttura

²³ V. Garelli, *Se, ed in quali luoghi specialmente dell'Emilia potesse aver luogo l'esperimento delle colonie agricole penitenziarie*, Modena, Tipografia Eredi Soliani, 1867.

²⁴ V. Garelli, *Della pena e dell'emenda*, Firenze, G. Barbera editore, 1869.

²⁵ B. Peyron, *Notizie sulla vita e sugli scritti di V. Garelli*, cit., p. 240.

²⁶ Vol. I, fasc. I, 1867, p. 4.

di suddivisione in sezioni: “Pedagogia”; “Didattica”; “Didattica pratica”; “Atti ufficiali”; “Notizie di libri utili all’educazione degli adulti”; “Corrispondenza”.

In particolare, le prime due sezioni, “Pedagogia” e “Didattica”, sono prevalentemente costruite con la formula di domanda e risposta, ovvero vengono prospettate delle *questioni*, talvolta retoriche talvolta volutamente provocatorie, a cui segue l’illustrazione delle teorie e dei principi pedagogici e didattici chiamati in causa, nonché indicazioni di natura applicativa. Proprio queste prime sezioni del periodico consentono di esplicitare i fondamenti – che già si potrebbero dire andragogici – che informano l’avventura culturale intrapresa.

Riprendendo le parole stesse di Garelli, la *parte pedagogica*

si propone la questione teorica di determinare quali sieno le condizioni morali e intellettuali dell’adulto per concludere che la scuola che per lui s’istituisce, è tutt’altra cosa da quella che si frequenta dai fanciulli, e che però i principii direttivi di quella si scostano per grandissimo intervallo dai principii che governano la istruzione dell’infanzia e della puerizia²⁷.

mentre la *parte didattica* “determinerà il metodo proprio che vuoi si seguire nelle scuole degli adulti”²⁸. Di conseguenza, la *parte della didattica pratica* presenterà veri e propri esempi di lezioni

non fatte a tavolino soltanto e col lavoro della penna e della testa, le quali perciò non rappresentano la scuola quale essa è di fatto, ma invece quali si raccolsero nelle frequenti lezioni sperimentali che si tentarono; cioè le lezioni che si recheranno in mezzo a dimostrare i precetti, saranno quelle stesse che si fecero in vari luoghi, con alunni di diverse età e che si indirizzano così all’onesto operaio, come all’infelice che sconta nel carcere la pena del delitto, dell’ignoranza e dell’abbandono; tanto al soldato nella caserma quanto al contadino e alla donna di città e del contado. A tutte queste condizioni sociali vuoi si impartire quel maggiore grado di istruzione che valga a diffondere la civiltà nel nostro popolo²⁹.

Pertanto, pur distinguibili metodologicamente, pedagogia e didattica sono da considerarsi nella loro sostanziale e quindi coerente interazione, di cui sono prova i temi via via affrontati in una progressione di *questioni* che, inizialmente, pare consequenziale, ma che poi, di fatto, ritornano ricorrentemente per approfondimenti o specificazioni. Per

²⁷ *Ibidem*, p. 5.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*, p. 6.

questa ragione, nell’analisi che andremo a proporre non sempre si procederà seguendo l’ordine di apparizione sulla rivista, dalla questione prima alla ventesima, bensì, talvolta, quando apparirà funzionale, per aggregazione di argomenti.

4. *Le venti questioni pedagogiche: principi direttivi per l’educazione e l’istruzione*

In ambito pedagogico, la *questione prima* riguarda, necessariamente, l’*educabilità* dell’adulto. Solo una risposta affermativa al quesito se l’adulto analfabeta possa imparare qualcosa, infatti, consentirà un prosieguo logicamente difendibile³⁰, con il sostegno di prove empiriche evidenti, quali le notizie storiche e biografiche di individui che solo da adulti, e con successo, intrapresero percorsi di istruzione anche molto complessi. Di qui, infatti, si può avere dimostrazione di come l’apprendimento proceda per via *cumulativa* (aggiungere cognizioni nuove a quelle già possedute) non meno che per *ristrutturazione* delle cognizioni, e considerare l’insegnamento nei termini più propri di *aiuto* “prestato da colui che sa a chi sa di meno”³¹. Qualsivoglia limite temporale viene di conseguenza a cadere, e si può continuare ad apprendere fino a che si è in vita (*questione seconda*). Tuttavia, è da evitarsi la promiscuità nei gruppi di apprendimento, perché, come si dirà esplicitamente più avanti, gli adulti sono diversi nei modi e nei tempi dell’imparare rispetto ai più giovani, e “le scuole degli adulti danno tanto maggiore profitto, quanto sono minori le differenze di età”³².

Se, dunque, l’analfabetismo adulto non è affatto un dato irrimediabile, non è nella mera alfabetizzazione che le scuole per adulti esauriscono il loro mandato, giacché, “se si ha fede nella civiltà ognora crescente”, esse devono andare oltre il “bisogno temporaneo” e darsi come “istituzione permanente”³³ (*questione terza*). Questo tema sta particolarmente a cuore a Garelli, che lo affronta a più riprese, insistendo sulla necessità di instillare “il desiderio dell’imparare”³⁴ a fondamento del perdurare dell’impresa (*questione decima*).

³⁰ “È egli possibile – domanda Garelli – discorrere scientificamente dell’educazione umana senza aver prima esaminate le condizioni generali dell’educabilità?” (*ibidem*, p. 7).

³¹ *Ibidem*, p. 8.

³² *Ibidem*, p. 11.

³³ *Ibidem*, p. 12.

³⁴ Vol. I, fasc. V, 1867, p. 197.

Bambini e adulti, in definitiva, sono assimilabili per ciò che concerne la suscettibilità educativa, ma vanno differenziati sul piano comunicativo, comportamentale, didattico che fa capo al riconoscimento identitario dell'adulto e dei suoi stili apprenditivi (*questioni quarta e quinta*). L'adulto, del resto,

vuol essere trattato per quello che è, vuolsi porre a profitto la sua esperienza e per via di questo condurlo più presto, più sicuramente, più dignitosamente e dilettevolmente allo scopo a cui mira³⁵.

Del ruolo dell'*esperienza*, non a caso, si argomenterà più approfonditamente anche in occasione delle questioni di carattere didattico, mostrando come Garelli fosse, se non un precursore, quantomeno un sostenitore convinto del costruito attorno al quale, nei decenni successivi e per tutto il Novecento sino ai giorni nostri, si è dibattuto per dare fondamento all'*Educazione degli adulti*. Trattare l'adulto per quello che è realmente, inoltre, significa non solo sfruttare quello che già sa “come punto di partenza o di appoggio”³⁶ per apprendimenti futuri, ma anche tenere in debito conto il fatto che tali cognizioni possono essere indipendenti e slegate tra di loro e che solo un esercizio di riflessione autonoma potrà portare il soggetto a riorganizzarle (*questione sedicesima*).

Il secondo elemento distintivo della personalità adulta su cui ci si sofferma è quello della *motivazione*:

La prima cosa a cui vuolsi guardare ammaestrando gli adulti, la è appunto questa di mirare a far nascere la fiducia d'imparare e d'imparare presto e con facilità; epperò ogni lezione ha da essere proficua di per sé ed il profitto dev'essere avvertito e quasi confessato dagli alunni stessi acciocché si dissipi in loro ogni diffidenza e prendano fiducia nelle proprie forze e s'invoglino d'adoperarle³⁷.

Questa sensibilità, che porta ad insistere sulla fiducia in se stessi e nelle proprie risorse, sull'interesse, sulla spinta non solo razionale ma anche emotiva all'apprendimento, infatti, legittima a ritenere che si stia alludendo a finalità educative di lunga gittata, che travalicano la mera strumentalità del leggere, scrivere e far di conto, ovvero che la considerino un punto di partenza, e non d'arrivo, del percorso.

³⁵ Vol. I, fasc. I, 1867, p. 12.

³⁶ Vol. I, fasc. VI, 1867, p. 246.

³⁷ *Ibidem*, p. 13.

Esperienza (futura, oltre che passata) e motivazione, poi, arriveranno ad integrarsi in modo palese allorquando Garelli si sofferma sull'*utilità* dell'apprendimento, sostenendo come debba essere sempre evidente il collegamento con la vita reale: questo, insieme alla “curiosità”, diventa il “movente” più importante, lo “stimolo”³⁸ più forte in grado di attirare l'adulto e di mantenerlo coinvolto (*questione undicesima*), corroborato dalla progressiva maturazione della “coscienza d'aver imparato”³⁹ (*questione dodicesima*).

Altrettanto importante – e questo è particolarmente degno di nota – è considerata la motivazione di chi insegna, la cui efficacia, capacità e amabilità si configurano come “sorgente di interesse”⁴⁰ per l'adulto al pari della qualità dei contenuti insegnati (*questione sesta*). Non solo: nella reciprocità della relazione tra insegnante e discente, che dà luogo al concretere dei motivi di interesse nell'uno e nell'altro, “l'educatore educa e si educa”⁴¹.

Tale funzione attrattiva per l'adulto – va detto, pur senza addentrarci qui nel merito delle ragioni che il Nostro porta a suffragio di questa sua visione – Garelli la attribuisce anche alla non gratuità dell'istruzione, convinto che solo ciò per cui si paga possa essere percepito in termini di valore e crei un reale vincolo di impegno (*questioni settima e ottava*).

Alle *finalità* dell'alfabetizzazione degli adulti, comunque già parzialmente emerse, è dedicata la *questione nona*, che le articola su almeno tre livelli: mezzo ed elemento della “civiltà d'un popolo”, mezzo e prerequisito della moralità e, non ultimo, in una prospettiva estesa e, potremmo dire, *intergenerazionale* dell'educazione, condizione necessaria anche per il reale attecchire dell'educazione infantile. Infatti, gli adulti che si educano sono il primo, fondamentale esempio, del valore dell'istruzione: “il vero e più potente stimolo all'educazione popolare deve venire dai genitori”⁴² e ciò potrà essere percepito come autentico solo se questi, in prima persona, ne abbiano vissuto gli sforzi, l'orgoglio, i benefici. In quest'ottica, l'alfabetizzazione di base risponde al “primo grado” del progetto, che si completa al “secondo grado” con il perfezionamento delle strumentalità apprese da indirizzarsi – e questo

³⁸ Vol. I., fasc. VI, 1867, pp. 241-242, *passim*.

³⁹ Vol. I., fasc. VI, 1867, p. 243.

⁴⁰ Vol. I., fasc. II, 1867, p. 50.

⁴¹ *Ibidem*, p. 51.

⁴² Vol. I., fasc. IV, pp. 195. 196, *passim*.

è un tratto che ben si spiega all'indomani dell'Unità – al “sentimento di patria” e della “dignità nazionale”⁴³ (*questione diciottesima*).

Ulteriori temi, infine, seppur indicati come di pertinenza pedagogica, ci paiono più di carattere didattico-applicativo, giacché entrano non solo nel merito, ma nel dettaglio, della numerosità delle classi (al massimo cinquanta adulti, l'ideale tra i trenta e i quaranta) affinché, pur nell'insegnamento simultaneo, il docente possa seguirli al meglio (*questione tredicesima*); dell'opportunità di sussidi didattici essenziali (*questione quattordicesima*); di lezioni al massimo di un'ora durante la quale si avvicendino contenuti differenti per mantenere viva l'attenzione (*questione quindicesima*); della scelta del momento migliore della giornata a seconda del luogo e della stagionalità (*questione diciassettesima*); della non suddivisione in materie per evitare frammentarietà (*questione diciannovesima*); e, da ultimo, con una nota politico-sociale, dei vantaggi prodotti dal sostegno delle associazioni filantropiche (*questione ventesima*). Nel loro insieme, e di là delle indicazioni contestuali più spicchiole, rispondono comunque al principio pedagogico dell'attenzione alle peculiarità personali, oltre che antropologico-sociali, dell'educando.

Alla trattazione per *questioni*, seguono poi ulteriori sezioni intitolate alla Pedagogia che caratterizzano tutta la seconda annata del periodico e che, in maniera più rapsodica e legata alle contingenze, si occupano di problemi via via emergenti. Solo per riportare qualche esempio, si va dal dibattito sull'impatto didattico del giorno di vacanza settimanale alle riflessioni attorno a disegni di legge di interesse educativo e scolastico, dai provvedimenti riguardanti le risorse stanziare a bilancio per l'istruzione popolare al problema dell'unità della lingua e dei mezzi per diffonderla, in merito alla quale si ospita una lunga lettera di Alessandro Manzoni. Tutti argomenti che testimoniano come “Il Maestro degli Adulti” si proponesse di svolgere un ruolo formativo nei confronti degli educatori che fosse, ad un tempo, saldo nella visione teorica e sempre aggiornato nell'evolversi, tutt'altro che lineare, del dibattito legislativo, politico e culturale di cogente interesse per le sorti dell'educazione degli adulti. Ma anche di come tale formazione professionale non potesse esaurirsi in trattati o in guide “statiche”, bensì giovare della dinamicità e delle possibilità di interlocuzione culturale tipiche delle riviste.

⁴³ Vol. I, fasc. VII, 1867, pp. 289-290, *passim*.

5. *Le venti questioni di didattica: principi, metodi, strumenti*

Come si rilevava, Garelli sottolinea fin dalle prime battute quanto il funzionamento della mente dell'adulto differisca da quella del bambino, esplicitando la necessità di predisporre nuove metodologie specificatamente pensate per rispondere alle esigenze di un pubblico di apprendenti adulti, analfabeti. Accanto a questa considerazione legata ai *processi cognitivi* che caratterizzano l'apprendimento in età adulta, Garelli individua successivamente ulteriori elementi cruciali a fondamento dell'impostazione di una didattica per adulti. Prima fra tutte, si diceva, la dimensione dell'*esperienza* di vita, intesa come patrimonio personale dell'adulto, costituita da conoscenze che, anche se acquisite in contesti non scolastici, devono necessariamente essere valorizzate. In secondo luogo, è importante la dimensione del *tempo*, perché il soggetto, impegnato nel difficile compito del recupero di abilità e conoscenze non acquisite in precedenza, deve poter assumere un ruolo attivo in un processo che poco spazio deve lasciare alla noia e alla frustrazione.

Entrando nel merito delle acquisizioni contenutistiche e strumentali, Garelli individua nella letto-scrittura e nei primi rudimenti del calcolo aritmetico gli elementi fondamentali che l'adulto non scolarizzato deve necessariamente imparare a padroneggiare, abilità fondanti per ogni futuro possibile slancio evolutivo del soggetto, specie in una società in cui iniziano a delinearci i tratti del passaggio dall'economia agricola a quella industriale. Riconoscendo quindi all'adulto specifiche modalità di apprendimento (in particolare legate ai processi di memorizzazione, che muovono per associazione tra segni e concetti), Garelli sostiene l'importanza di non separare nella pratica didattica elementi di alfabetizzazione linguistica e aritmetica (*questioni prima e seconda*). Ne deriva, quindi, la necessità di applicare un approccio deduttivo che proceda dal globale al particolare, partendo da ciò che è già noto al discente.

Nella *questione terza* viene sottolineata l'importanza della successione numerica, individuata come elemento da cui iniziare il processo di alfabetizzazione:

Quale ordine hanno tra loro idealmente i numeri? Quale ordine, seppure ragionevolmente ne hanno, le lettere dell'alfabeto? L'ordine di queste è del tutto convenzionale e nulla rappresenta al pensiero; vedete infatti come cangia da una lingua all'altra. Ne' numeri invece l'ordine è tale che vi si rappresenta la naturale e logica successione, la quale è nel pensiero e nella realtà, tra l'uno e tutti, tra il singolare e l'universale;

quindi l'astratto numerico segna uno de' primi passi, che naturalmente fa la mente dell'uomo. Dunque finché non si mutino le leggi dell'umano pensiero starà la verità, che il numero è meno astratto della sillaba e della lettera alfabetica, e quindi più logico che la istruzione primissima muova dal numero⁴⁴.

Riteniamo importante sottolineare questo aspetto: la scelta di servirsi di un elemento legato a categorie universali del pensiero come il numero, comune a tutte le lingue e culture, denota la volontà da parte di Garelli di stabilire un metodo che possa trovare una efficacia didattica in contesti di apprendimento molto diversi tra loro.

Una volta riconosciute sui piani semantico e grafico le cifre che corrispondono alle quantità (da uno a dieci), il maestro procederà ad insegnare come esprimere i numeri in cifre, dando origine alla prima rappresentazione grafica di un'informazione, punto di partenza per l'acquisizione di abilità grafo-motorie via via sempre più complesse, che costituiscono l'ossatura del processo di apprendimento della letto-scrittura.

Garelli, inoltre, non attribuisce grande importanza alla calligrafia (*questioni quinta e sesta*), ma è convinto che l'esperienza pregressa giochi ancora un ruolo fondamentale in quanto l'adulto, avendo già visto altre persone scrivere, dedurrà da solo le dimensioni che lettere e numeri dovranno assumere.

La *questione settima* è dunque incentrata sull'approccio deduttivo (dal globale al particolare) nella pratica didattica, che deve guidare sia l'insegnante sia il discente nella prima fase di approccio alla letto-scrittura. Garelli riprende le tesi di Raffaello Lambruschini (1788-1873), che, nel volume *Dei migliori modi d'insegnare a leggere: consigli dell'ispettore generale delle scuole primarie e normali*⁴⁵, stabilisce l'importanza di procedere presentando la parola intera (elemento vivo, strettamente connesso alla sfera esperienziale e nella coscienza linguistica del discente), capovolgendo quindi *de facto* l'approccio proposto dai metodi sillabico e fonetico⁴⁶. La scelta di procedere dal globale al particolare nell'apprendimento della letto-scrittura segue, dunque, uno schema triangolare, dove insegnante, apprendente e oggetto dell'apprendimento entrano reciprocamente in una rete, riconoscendo un ruolo attivo ai primi due soggetti della triade.

⁴⁴ Vol. I, fasc. I, 1867, p. 16.

⁴⁵ R. Lambruschini, *Dei migliori modi d'insegnare a leggere: consigli dell'ispettore generale delle scuole primarie e normali*, Firenze, Le Monnier, 1863.

⁴⁶ Cfr. Vol. I, fasc. I, 1867, p. 20.

Nelle questioni *ottava e nona*, vengono poste le fondamenta del processo di apprendimento della letto-scrittura. Per quanto riguarda le parole da cui iniziare, il campo viene ristretto a bisillabi contenenti le vocali *i, o e u* e con la presenza di consonanti liquide (*m, n, l, r*). Garelli propone la parola *io* come prima parola attivatrice, tra le più note e facilmente trasformabile invertendo l'ordine delle lettere nell'esclamazione *oi*. L'accento viene successivamente posto sulla necessità di procedere immediatamente alla scrittura di parole e numeri appresi: questa simultaneità tra la presentazione di contenuti, la pratica e l'acquisizione di nuove abilità sembra pensata per offrire all'adulto la possibilità di rimarcare il proprio ruolo attivo all'interno del processo di apprendimento:

Lasciate la grammatica come tormento nelle scuole minori e basti, senza che ne facciate sentire le dolcezze a coloro che non hanno tempo da perdere colla logica che v'argomentate d'introdurre persino nei sillabari⁴⁷.

Il maestro, dunque, dopo aver avviato il discente ai primi rudimenti della letto-scrittura, concatenando sequenzialmente la presentazione di numeri e lettere, procederà alla valutazione degli apprendimenti dettando queste ultime e focalizzando l'attenzione dell'apprendente sugli elementi grafici di cui si compongono e “facendo così una continua applicazione delle cose apprese”⁴⁸ (*questione decima*). Garelli poi consiglia ai maestri di prediligere l'uso dello stampato in questa prima fase del processo di alfabetizzazione: l'adulto sarà facilitato a livello visivo nel riconoscimento e riproduzione delle lettere dal momento che viene previsto il supporto di materiale di stampa, e ancora una volta si procederà concatenando numeri e vocali tenendo ben presente che l'adulto “non deve diventare né calligrafo né scrivente di professione”⁴⁹ (*questioni undicesima, dodicesima e tredicesima*). Appare evidente quanto per Garelli sia fondamentale, nella messa a punto del metodo, la definizione procedure che possano mantenere il percorso di alfabetizzazione fortemente attrattivo per l'adulto, anche per quanto concerne gli aspetti più tecnici e formali. Per questa ragione, le consonanti saranno introdotte a partire da quelle che sempre succedono ad una vocale (*m, n, r,*

⁴⁷ Vol. I, fasc. III, 1867, p.98.

⁴⁸ Vol. I, fasc. VII 1867, p. 293.

⁴⁹ Vol. I, fasc. VII, 1867, p.294.

l, z) e sempre attraverso la presentazione di parole intere che le contengano; nella presentazione delle maiuscole si partirà da quelle lettere che sul piano grafico non presentano particolari variazioni se non nelle dimensioni (*questioni quattordicesima, quindicesima e sedicesima*). Nella *questione diciassettesima* l'Autore non solo ribadisce l'assoluta impraticabilità, nella didattica per adulti, delle metodologie pensate per bambini ed adolescenti, ma alla luce del percorso fin qui tracciato, le considera universalmente poco producenti. Garelli è infatti lapidario verso i maestri che ostinatamente pongono l'accento sull'importanza della sillabazione e non sulla compitazione:

Pare a me che le loro scuole imitano quegli stagni che sono popolati di rane, giacché per tutto quel tratto di tempo che potrebbe bastare ad imparare a leggere pronunciando parole aventi una significazione, qui lo si consuma a gradicare delle sillabe, che nulla significano⁵⁰.

Garelli prosegue ad individuare il concetto di frazione come punto di arrivo del primo grado del processo di alfabetizzazione sul piano aritmetico, della durata indicativa di due mesi con quattro-cinque lezioni settimanali (*questioni diciottesima e diciannovesima*). Sul piano prettamente linguistico, ci si fermerà all'introduzione dei segni d'interpunzione. Per quanto concerne gli arredi scolastici a supporto, Garelli considera fondamentali lavagna e frazioniere, accanto a strumenti per la presentazione delle unità di misura, un ruolo particolarmente stimolante potrebbe essere ricoperto dalla cartellonistica (*questione ventesima*).

Se le argomentazioni fondamentali si compiono attorno a questi principi, nella sezione "Didattica pratica" si presentano proposte di lezioni "pronte all'uso" da svolgere nelle classi di discenti adulti in maniera sequenziale, incentrate su aspetti linguistici e aritmetici.

Garelli apre anche alla possibilità dell'insegnamento delle lingue straniere ad adulti. Nel periodico, infatti, trovano spazio diversi contributi a firma di Gio. Batt. Alessio⁵¹, sotto forma di lezioni principalmente dedicate ad approfondire elementi caratterizzanti la fonologia

⁵⁰ Vol. I, fasc. VII, 1867, p. 297.

⁵¹ Collaboratore del periodico, "onesto operaio, cultissimo" (Vol. I, fasc. I, 1867, p. 48), contribuisce all'iniziativa editoriale con diverse lettere, in aggiunta alle lezioni di inglese. In una lettera del 10 giugno 1867, scrive che "anche ora che fui incaricato della pubblica istruzione della lingua inglese nel nostro Istituto tecnico, continuo a credere che l'istruzione da darsi agli adulti richieda un metodo diverso da quello che si dà ai fanciulli ... I fanciulli, dico, imparano imitando, gli adulti riflettendo" (Vol. I, fasc. I, 1867, p. 189, *passim*).

della lingua inglese. Nonostante questi esempi di lezione non seguano quella metodologia procedurale e sequenziale presentata per la lingua italiana e per l'aritmetica, e appaiano quasi come un *plus* nel quadro complessivo della prima alfabetizzazione dell'adulto, vale la pena sottolinearne la presenza. Infatti, anche in questo caso è la parola intera che innesca l'attività, adottando il medesimo approccio impiegato per la lingua madre, e solo successivamente viene introdotta una prima analisi delle varie articolazioni dei suoni in inglese, includendo anche elementi contrastivi tra sistemi linguistici.

6. *Alcune note conclusive*

Nel tirare le fila del percorso fin qui tracciato, appare innanzitutto doveroso rilevare l'importanza de “Il Maestro degli Adulti” nell'ambito della *storiografia* dell'*Educazione degli Adulti*, quale contributo a testimonianza della presenza, seppur circoscritta e germinale, di un interesse per la dimensione “andragogica” nel dibattito educativo dell'Italia post-unitaria. Il riconoscimento dell'apprendente adulto secondo elementi di specificità è per Garelli condizione a fondamento di qualsiasi tensione progettuale finalizzata alla realizzazione di iniziative di alfabetizzazione primaria. Nella progettualità dei percorsi si dovrà necessariamente tenere in considerazione il rapporto tra teoria e prassi, lucidamente integrate nel loro disvelarsi per la messa a punto di interventi formativi e educativi dedicati ad adulti analfabeti. A riguardo, Garelli adotta una prospettiva di ricerca che, vale la pena rilevarlo, non si discosta molto da visioni contemporanee nel campo dell'educazione linguistica in termini di approcci e metodi⁵², e dove sapere educativo, didattico e discipline di studio trovano punti di intersezione e reciproca influenza.

L'alfabetizzazione primaria si configura quindi come *mezzo*, e non come *fine*, per progettare percorsi scolastici per adulti, attraverso i quali appropriarsi di quegli strumenti di base per autodeterminarsi e ambire a divenire pienamente cittadino. Istanze emancipatorie affiancate da prospettive teoriche circa l'*educabilità* dell'adulto in termini *perma-*

⁵² Cfr. P.E. Balboni, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Milano, UTET Università, 2013, p. 6.

menti che ritroveremo quali elementi analizzati in occasione della Conferenza di Elsinör, promossa dall'UNESCO nel 1949 e momento chiave della storia dell'*Educazione degli Adulti*⁵³.

Se dalle pagine del periodico emerge il riconoscimento di una specificità della condizione adulta, notiamo anche come essa venga considerata un patrimonio su cui investire attraverso l'azione della scuola. Istituzione cardine da cui non può prescindere qualsivoglia azione educativa dedicata ad adulti, essa deve iscriversi in un orizzonte di senso che non consideri gli adulti analfabeti come una “generazione a perdere” e dotarsi di maestri preparati e materiali di studio specificatamente pensati per apprendenti adulti. Allo stesso tempo, la dimensione dell'esperienza individuale acquisita precedentemente da parte del discente deve essere intesa come volano motivazionale e patrimonio su cui costruire nuovi apprendimenti.

“Il Maestro degli Adulti”, che rappresenta quindi il punto di arrivo nella messa a punto da parte di Garelli di un metodo specifico per l'alfabetizzazione primaria dell'adulto, si inserisce all'interno di un vasto panorama di studi dedicato alla condizione adulta condotti da parte del Nostro. Ne sono esempio le opere dedicate all'educazione degli adulti carcerati e alla necessità di integrare all'interno delle istituzioni penitenziarie una maggiore presenza della scuola, in alternanza ad attività a carattere lavorativo.

Questo tema risulta a tutt'oggi di particolare interesse, anche per l'incuria di cui soffre. Se consideriamo tra gli indicatori dello stato di salute educativo di una società la presenza (e dunque anche la qualità) di progettualità finalizzate all'istruzione dei detenuti, allora l'Educazione degli adulti dovrà divenire giocoforza pista di ricerca privilegiata per la messa a punto delle linee guida dei programmi realizzati in risposta a questo tipo di urgenze formative. Contestualmente, dovrà dedicare particolare attenzione all'integrazione tra riflessione teorica (relativa ai processi di apprendimento che caratterizzano la dimensione adulta) e l'esperienza didattica diretta, al fine della progettazione e dell'efficace

⁵³ Così, in quel frangente, si esprimeva l'allora direttore generale dell'UNESCO Jaime Torres Bodet: “Tanto più significativo è che l'educazione degli adulti - che solo i paesi più favoriti non hanno motivo di confondere con l'insegnamento primario - è ancor oggi, nella maggior parte del mondo, allo stadio eroico della campagna contro l'analfabetismo ... il vero pericolo sarebbe di limitare a quelle conoscenze rudimentali, che costituiscono l'apprendimento della lettura e della scrittura, la formazione dei popoli dell'avvenire” (in A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Studium, 1976, p. 16, *passim*).

svolgimento di percorsi di istruzione che mirino all’evoluzione globale dei soggetti coinvolti.

Bibliografia

Balboni, P.E., *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Milano, UTET Università, 2013

Bellatalla L., *Primers for adults at the end of Nineteenth century in Italy: the case of illiterate soldiers*, in “SPES. Rivista di Politica, Educazione e Storia”, 17, 2022, pp. 83-94

Chiosso G., Sani R., *Dizionario Biografico dell’Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2014

Codignola E., *Enciclopedia Biografica e Bibliografica Italiana serie XXXVIII, Pedagogisti ed Educatori*, Milano, Istituto Editoriale Carlo Tosi, 1939

Credaro L., Martinazzoli A., *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Editrice Dott. Francesco Vallardi, vol. II, 1910

Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 1997

Garelli V., *Prime regole di logica parlamentare*, Savona, Sambolino Editore, 1849

Garelli V., *La scuola di campagna*, Torino, Collegio degli Artigianelli, 1873

Garelli V., *Appunti di filosofia morale*, Genova, Tipografia R.I. de Sordo-Muti, 1851

Garelli V., *Dei lavori di campagna nella stagione invernale*, Torino, Collegio degli Artigianelli, 1872

Garelli V., *Del lascito Alberghetti in Imola*, Imola, Tipografia D’Ignazio Galeati e Figlio, 1873

Garelli V., *Della logica e della teorica della scienza*, Torino, Tipografia scolastica Sebastiano Franco & Figli, 1859

Garelli V., *Della pena e dell’emenda*, Firenze, G. Barbera editore, 1869

Garelli V., *Delle biblioteche circolanti nei comuni rurali*, Torino, Enrico Moreno, 1870

Garelli V., *Delle colonie penali nell’Arcipelago Toscano*, Genova, Tipografia R.I. de Sordo-Muti, 1865

Garelli V., *Norme e lezioni per il primo addestramento degli adulti*, Genova, Tipografia Sambolino, 1864

Garelli V., *Nozioni compendiose di metafisica*, Torino, Paravia, 1862

Garelli V., *Se, ed in quali luoghi specialmente dell’Emilia potesse aver luogo l’esperimento delle colonie agricole penitenziarie*, Modena, Tipografia Eredi Soliani, 1867

Garelli V., *Norme pedagogiche e didattiche per la istituzione delle scuole degli adulti*, Torino, G. B. Paravia e Comp., 1867

Lambruschini R., *Dei migliori modi d’insegnare a leggere: consigli dell’ispettore generale delle scuole primarie e normali*, Firenze, Le Monnier, 1863

Marescotti E., *Le scuole per adulti in Italia tra Ottocento e Novecento: questioni educative e didattiche sulle pagine de “Il maestro degli adulti” (1867-1868)*, in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*

Politiche culturali e pratiche educative, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2019, pp. 99-110

Peyron B., *Notizie sulla vita e sugli scritti di V. Garelli*, in “Atti della R. Accademia delle Scienze di Torino”, vol. XV, Torino, Paravia, 1879

Vigo G., *Il vero sovrano dell'Italia. L'istruzione degli adulti nell'Italia dell'Ottocento*, Bologna, il Mulino, 2017

Lorenzetto A., *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Studium, 1976

Morandini M.C., *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato Unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003

Chiosso G. (a cura di), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, FrancoAngeli, 1989

I libri armi di pace. Il movimento educativo tolstoiano tra istruzione popolare e pacifismo (1884-1910)*

Dorena Caroli

Questo articolo si propone di ricostruire alcuni aspetti del movimento pedagogico tolstoiano sorto in Russia tra il 1884 e il 1915. Dopo una breve introduzione, la prima e la seconda parte analizzano le caratteristiche della celebre scuola aperta da Lev N. Tolstoj (1828-1910) a Jasnaja Poljana nel 1859 e l'attività della casa editrice Posrednik fondata nel 1884. La terza parte descrive il ruolo dei principali collaboratori di Tolstoj, Vladimir G. Čertkov (1854-1936) e Pavel I. Birjukov (1860-1931) nella diffusione degli ideali del maestro a proposito dell'istruzione e della pace dopo la condanna all'esilio rispettivamente in Inghilterra e in Svizzera.

This article is aimed at reconstructing some of the main aspects of the Tolstoyan pedagogical movement that arose in Russia between 1884 and 1915. After a brief introduction, the first and the second part analyze the characteristics of the famous school opened by Lev N. Tolstoj (1828-1910) in Iasnaya Poliana in 1859 and the activity of the Posrednik publishing house founded in 1884. The third part describes the role of Tolstoj's main collaborators, Vladimir G. Čertkov (1854-1936) and Pavel I. Birjukov (1860-1931), in spreading the master's ideals concerning literacy and peace after being sentenced to exile in England and Switzerland, respectively.

Parole chiave: storia della pedagogia, storia dell'alfabetizzazione, Lev N. Tolstoj, pacifismo, XIX-XX secc.

Keywords: history of pedagogy, history of literacy, Lev N. Tolstoj, pacifism, 19th-20th centuries.

1. Introduzione

Il movimento educativo tolstoiano, che può essere considerato uno degli aspetti più importanti del fenomeno più complesso del “tolstoismo”, viene qui ricostruito dal punto di vista della storia della promozione dell'alfabetizzazione popolare e dell'educazione alla non violenza e alla pace. Tale fenomeno designa la visione religiosa e politica del celebre scrittore Lev N. Tolstoj (1828-1910), il quale tra l'altro sconfessò a più riprese il termine di “tolstoismo” per indicare i seguaci

* Per la stesura di questo articolo si ringraziano la dott.ssa Manuela Scalera e il personale della Biblioteca di Ginevra per aver agevolato in vario modo il reperimento delle fonti sul movimento tolstoiano.

del suo credo fondato sul principio della “non resistenza individuale (al male)” e ispirato al messaggio evangelico¹.

Senza entrare nel merito della ricezione del “tolstoismo” che si tradusse in disobbedienza all’autorità civile (lo Stato) e a quella religiosa (la Chiesa) e che raccolse adepti a livello internazionale, in questa sede si intende privilegiare lo studio della pedagogia tolstoiana che riguardò in primo luogo la scuola libertaria di Jasnaja Poljana, assai nota e riscoperta anche in Italia nei momenti di rottura con il passato², poiché Tolstoj vi sperimentò una proposta inedita per l’istruzione elementare, cercando di mediare fra i modelli europei e il contesto russo.

Questa esperienza costituì il primo passo di un vero e proprio movimento che sorse in Russia grazie all’attività editoriale di Posrednik (letteralmente, Intermediario) avviata dallo scrittore nel 1884 in un contesto culturale che, pur caratterizzato ancora da un regime autocratico, fu segnato dall’emergere di due fattori importanti.

In primo luogo, l’opera di alfabetizzazione condotta dai populisti nelle località rurali aveva stimolato nell’*élite* riformatrice la presa di coscienza del grave problema dell’analfabetismo nei confronti del quale occorreva un urgente impegno civile. In secondo luogo, a livello teorico, il filosofo dell’educazione Kostantin D. Ušinskij (1823-1871) aveva contribuito alla nascita della pedagogia scientifica in Russia grazie a un soggiorno di cinque anni a Vevey in Svizzera, che gli permise di conoscere le innovazioni introdotte dall’herbartismo a livello internazionale³. Gli esordi del riconoscimento della pedagogia come scienza ebbero forti implicazioni sul modo di concepire la cosiddetta

¹ Tra gli studi più significativi si vedano A. Salomoni, *Il pensiero religioso e politico di Tolstoj in Italia (1886-1910)*, Firenze, Leo S. Olschki, 1996, pp. 15-53; C. Alston, *Tolstoj and his disciples: The history of a Radical International Movement*, London, I.B. Tauris, 2014, pp. 35-47; N. Weisbein, *L’evoluzione religiosa di Tolstoj*, cura e traduzione di M. Caracciolo, Pisa, Centro Gandhi Edizioni, 2016; V. Feullebois, *Maître Tolstoï. L’instituteur dont vous ne voulez pas*, Paris, CNRS Éditions, 2024.

² Fra i più noti: L. Volpicelli e V. S. Morosov, *A scuola da Tolstoj*, Roma, Armando Armando, 1971; L. Tolstoj, *Quale scuola? La nascita della pedagogia antiautoritaria nell’esperienza di Jasnaja Poljana*, tr. di R. Setti Bevilacqua, Milano, Emme Edizioni, 1975; Idem, *Per una scuola viva, per una scuola vera*, tr. di R. Setti Bevilacqua, Roma, Edizioni e/o, 2020.

³ L.G. Guseva, *Konstantin Dmitrievich Ushinsky: the founder of scientific pedagogy in the 19th Century Russia*, in “History of Education & Children Literature”, 13/1, 2018, pp. 479-491.

istruzione educativa e la formazione⁴, innescando una pluralità di innovazioni.

Per cogliere la mutata percezione nei confronti della visione della pedagogia come “scienza autonoma”, che anche nei paesi dell’Impero Asburgico aveva indotto significativi cambiamenti⁵, basti evocare il caso di un maestro come Nikolaj F. Bunakov (1837-1904), che incontrò lo stesso Ušinskij di ritorno dall’estero e si interessò ai principi di questa scienza. Il maestro ed educatore Bunakov non solo divenne uno dei pionieri della formazione magistrale ma ricorse anche a una forma didattica inconsueta per l’insegnamento della lingua russa nelle località rurali. Al fine di risvegliare l’interesse per l’apprendimento dell’alfabeto, Bunakov si cimentò infatti con l’organizzazione di spettacoli teatrali che educavano anche i valori morali nei discenti/spettatori, stimolando il gusto estetico⁶. Autore di scritti pedagogici, abbecedari e libri di lettura, per questo suo impegno intellettuale, subì una pena detentiva al pari di quanti osassero spingersi oltre i limiti consentiti per dare maggiore dignità ai sudditi del vasto Impero zarista; la stessa sorte toccò anche a molti tolstoiani, sebbene egli non aderisse a questo movimento.

Rispetto alla ricostruzione delle fasi del movimento pedagogico tolstoiano già affrontata in un’indagine precedente⁷, il presente articolo ha lo scopo di approfondire il processo di circolazione del messaggio educativo in prospettiva transnazionale⁸, dedicando una particolare

⁴ Antonio Santoni Rugiu è stato uno dei primi studiosi ad aver notato che “L’ispirazione fondamentale della pedagogia tolstoiana è una combinazione dell’insegnamento del Rousseau ottimista libertario e dello Herbart fautore dell’interesse” (*Storia sociale dell’educazione*, Milano, Principato, 1989, 2 ed. pp. 647-648).

⁵ Si veda più ampiamente S. Polenghi, *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, Società Editrice Internazionale, 2012.

⁶ G. Thurston, *Theatre in the Village School: the Bunakovs’ discoveries*, in B. Ekloff (Ed.), *School and Society in Tsarist and Soviet Russia*. Selected Papers from the Fourth World Congress for Soviet and East European Studies, Harrogate, 1990, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, 1993, pp. 70-94.

⁷ Si veda in particolare D. Caroli, *De Amicis in Russia, La ricezione nel sistema scolastico zarista e sovietico*, Roma, Carocci, 2020, pp. 101-135.

⁸ Dal punto di vista metodologico si vedano: T.S. Popkewitz, *Styles of reason: Historicism, and the History of Education*, in T.S. Popkewitz (Ed.), *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*, London, Palgrave Macmillan, 2013, pp. 1-26; E. Fuchs, E. Roldán Vera, *Introduction: The Transnational in the History of Education*, in E. Roldán Vera e E. Fuchs (Eds.), *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*, Palgrave, London, 2019, pp. 1-47.

attenzione al ruolo dei due collaboratori esiliati di Tolstoj (Vladimir G. Čertkov e Pavel I. Birjukov), attivi nella sua iniziativa editoriale *Posrednik* e nella diffusione della pedagogia tolstoiana.

Dal punto di vista metodologico, infatti, per studiare questa questione storico-educativa si ricorre a un'analisi che consente di mettere in luce le traiettorie di questi protagonisti che si impegnarono a favore dell'educazione libera e alla pace anche dopo il loro esilio. Non verranno infatti prese in considerazione le dinamiche della ricezione del pensiero tolstoiano in alcuni paesi europei⁹ che potrebbero offrire prospettive assai euristiche per una storia comparata calata nella dimensione locale, suggerita dal superamento del concetto di “svolta globale”¹⁰. Infatti la propagazione delle idee tolstoiane riguardò correnti di pensiero, cenacoli intellettuali e riformatori in campo educativo, lasciando un'eredità studiata finora solo parzialmente dagli studiosi di storia culturale e dei processi formativi.

L'emigrazione coatta dei collaboratori di Tolstoj ha contribuito a far sì che il movimento tolstoiano alimentasse da una parte il pacifismo emergente nelle sue svariate diramazioni e, dall'altra la nascita di tendenze educative innovative, preparando il terreno per lo sviluppo della pedagogia scuole nuove.

2. *La scuola di Jasnaja Poljana fra Russia e Europa*

Il movimento educativo tolstoiano sorse in seguito a due esperienze avviate da Tolstoj, inquieto per l'avvenire della Russia. La prima, assai celebre, è quella della scuola che aprì fra il 1859 e il 1862 nella sua tenuta di Jasnaja Poljana per i figli dei contadini, mentre la seconda, meno nota ma assai importante, fu quella, sorta dopo circa venti anni, della casa editrice *Posrednik* (Intermediario) fondata nel 1884, grazie alla collaborazione di Vladimir G. Čertkov (1854-1936) e Pavel I. Birjukov (1860-1931), i suoi principali discepoli, condannati all'esilio nel 1897. Fra le tappe dell'esilio vi fu anche

⁹ Essa è stata indagata finora dal punto di vista politico e religioso in Italia e in Inghilterra: A. Salomoni, *Il pensiero religioso e politico di Tolstoj in Italia (1886-1910)*, cit., pp. 15-48; C. Alston, *Tolstoy and his Disciples: The history of a Radical International Movement*, cit., pp. 119-197.

¹⁰ Si veda la presentazione al dibattito presentato da D. Motadel nel numero dedicato a *L'histoire européenne après le tournant global*, in “*Annales. Histoire, Sciences Sociales*”, 2021, 76/4, pp. 641-643.

l’Inghilterra, benché il secondo si trasferì in seguito in Svizzera per rimanervi fino alla morte¹¹.

Per lo scrittore russo l’attività di maestro a Jasnaja Poljana proseguiva quella di giudice di pace svolta nella propria tenuta di Tula. La sua opera di mediazione si inseriva in quella che può essere considerata la caratteristica dualità della cultura russa, insita nella storica dicotomia fra quella alta/l’*élite* e quella bassa/popolare, assai accentuata per il contesto russo, e che lo Tolstoj cercò di superare grazie all’istruzione.

Lo scrittore cercò soluzioni diverse, studiando intensamente per trovare un modello ideale di istruzione nella storia passata e nella realtà europea¹². La piccola scuola che egli aprì per i figli dei contadini, ancor prima che lo zar pubblicasse il grande editto imperiale sulle scuole russe nel 1864, era ispirata ai principi del filosofo francese Jean-Jacques Rousseau. Si trovava in campagna e può essere considerata un prototipo di scuola nuova: era antiautoritaria e permetteva agli alunni di muoversi liberamente durante le lezioni, oltre a essere sprovvista di regole rigide (punizioni corporali, premi e compiti a casa)¹³.

Il modello di questa scuola fu particolare nella misura in cui lo scrittore non attinse i suoi principi solamente dal filosofo ginevrino ma, grazie ai diversi viaggi (effettuati dal 1857 al 1861) in Germania, Francia, Svizzera, Inghilterra e Belgio, poté osservare il funzionamento delle istituzioni educative europee per trasferire in Russia il meglio. Le impressioni che ricavò dai viaggi, e che annotò nei suoi diari, stimolarono interrogativi sull’educazione in una prospettiva internazionale, prospettiva che costituiva già un tratto essenziale del sistema educativo russo ogniquale volta la monarchia zarista avesse introdotto cambiamenti nel settore scolastico. In questo caso, si trattava di riflessioni che andarono ad alimentare un movimento dal basso, più o meno sommerso, benché sotto l’impulso dell’innovazione tolstoiana, la monarchia si sentisse poi obbligata ad affrontare la questione dolente dell’istruzione.

¹¹ A.E. Senn, *P.I. Birjukov: A Tolstoyan in War. Revolution, and Peace*, in “The Russian Review”, 32/3, 1973, pp. 278-285; C. Alston, *Tolstoy and his disciples*, cit., pp. 26-35.

¹² Anche i personaggi dei suoi romanzi sono spesso scissi dal desiderio di riforme e dal dubbio nei confronti dell’alterità delle società e del liberalismo europeo, E. Magnanini, *La Russia e l’Europa nel romanzo Anna Karenina*, in I. Adinolfi e B. Bianchi (a cura di), “*Fa quel che devi, accada quel che può*”. *Arte, pensiero, influenze di Lev Tolstoj*, Palermo, Orthotes Editrice, 2011, pp. 149-166.

¹³ Si veda più ampiamente D. Maroger, *Les idées pédagogiques de Tolstoï*, Lausanne, L’Age d’Homme, 1974, pp. 172-206.

In Germania Tolstoj ebbe occasione di conoscere la cultura filosofica e pedagogica tedesca (non solo Herbart ma anche Immanuel Kant, Friedrich Schleiermacher, Friedrich Beneke, Eugen von Schmidt, Johann G. Droysen) e cominciò a percepire l'educazione come un elemento della pedagogia intesa come disciplina scientifica; necessitava di esempi per coglierne le declinazioni concrete. Un pastore americano gli descrisse come insegnare la religione: “Solamente sulla *Bibbia*, non commentata e senza tagli”¹⁴. Julius Fröbel, il nipote dell'inventore dei giardini d'infanzia, lo rese edotto sui metodi educativi applicati in queste istituzioni che gli sembrarono più libere, spontanee e flessibili rispetto alla cultura educativa delle scuole sassoni. Nel suo scritto *Sull'istruzione popolare* le definì tuttavia “una delle creazioni più mostruose della nuova pedagogia”¹⁵.

Passando per Marsiglia, Tolstoj si rese conto del ruolo che aveva assunto la Rivoluzione francese nello sviluppo della scuola e nell'apprendimento della lettura. Non fece gli stessi apprezzamenti a proposito dell'educazione prescolastica poiché in un asilo i bambini venivano “fatti marciare come soldati” – un modo non consono a un paese civilizzato. A Parigi osservò l'apprendimento della musica sulla base della melodia grazie al metodo vocale di Émile Joseph Chevé (1804-1864) che consisteva nell'esecuzione musicale sonora senza l'utilizzo di strumenti (definita anche a cappella)¹⁶. In Inghilterra invece notò che l'istruzione era in mano ai privati cittadini come peraltro avrebbe voluto che avvenisse in Russia. Visitò molte scuole e raccolse una serie di volumi di carattere scientifico (di Lardner, Schaedler e Chedlock, Swainson, Johnston e Hooker). Fu impressionato dall'istruzione extrascolastica che ebbe occasione di osservare nell'esposizione permanente su arte, industria e tecnica (allestita nel 1851) presso il Victoria and Albert Museum (a South Kensington, Londra)¹⁷.

Nei mesi successivi, a Bruxelles incontrò il filosofo Proudhon, su consiglio di Alexandr Herzen, per confrontarsi sull'importanza dell'istruzione e continuò il suo viaggio alla volta di Weimar e di Berlino, dove incontrò anche Berthold Auerbach e, in seguito, Thilo Diesterweg, figlio del pedagogista, nell'aprile del 1861, grazie al quale poté essere introdotto in altre realtà educative. Si rese conto di alcuni aspetti

¹⁴ *Ibidem*, p. 92.

¹⁵ *Ibidem*, p. 94.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 94-97.

¹⁷ *Ibidem*, p. 99.

deleterii dal punto di vista didattico (l'apprendimento a memoria e l'esagerato timore dell'interrogazione), che non avrebbero dovuto trovare posto nella scuola russa¹⁸.

Queste impressioni furono alla base di alcuni saggi, fra i quali è assai noto quello *Sull'istruzione popolare (O narodnom obrazovanii)*, apparso sul primo numero di "Jasnaja Poljana" (1861), la rivista omonima dedicata alle esperienze di questa scuola rurale¹⁹. Punto di partenza del suo scritto era il seguente paradosso: il popolo aveva bisogno dell'istruzione come "dell'aria che respira" ma vi si opponeva. Tolstoj constata che "nella storia, l'élite ha cercato di rispondere a questa esigenza", ma il popolo ne aveva sempre contrastato gli sforzi dall'Antichità ai tempi recenti. Il motivo principale risiedeva nel fatto che la scuola, essendosi riprodotta uguale a se stessa per secoli, era pervasa di disciplina al punto che "la struttura coercitiva della scuola esclude la possibilità di progresso"²⁰.

Tolstoj sottolineava che la scuola "deve essere uno strumento di educazione e al tempo stesso un esperimento sulla giovane generazione in grado di dare costantemente nuovi risultati". Pertanto, concludeva che "soltanto quando la sperimentazione sarà alla base della scuola, quando ogni scuola sarà in un certo senso un laboratorio pedagogico, solo allora essa non resterà indietro rispetto al progresso generale e la sperimentazione sarà in grado di porre solide fondamenta per la scienza dell'educazione"²¹. L'interesse per la sperimentazione lo portò a porre le basi di una didattica puerocentrica fondata sull'esperienza, che potesse avvalersi dei metodi attivi fino ad allora utilizzati con gli adulti²².

La rivista dedicata alla sua scuola uscì dal 1862 al 1863; era formata da due inserti, "Jasnaja Poljana. Scuola. Rivista pedagogica" (*Jasnaja Poljana. Škola. Pedagogičeskij Žurnal*) e "Jasnaja Poljana. Piccoli libri per bambini" (*Jasnaja Poljana. Knižki dlja detej*) e affrontava il problema scolastico sotto il duplice aspetto della cultura pedagogica e dei libri di lettura di cui continuò a occuparsi nel decennio seguente.

¹⁸ *Ibidem*, pp. 100-106.

¹⁹ L.N. Tolstoj, *Jasnaja Poljana*, in L.N. Tolstoj, *Polnoe Sobranie sočinienij. Tom 8. Pedagogičeskie stat'i 1860-1863*. Pod red. V.G. Čertkova, Moskva, Chudožestvennaja Literatura, 1936, Tom XV, pp. 17-25.

²⁰ Si fa qui riferimento alla traduzione del discorso presentata nella raccolta seguente: L. Tolstoj, *Quale scuola? La nascita della pedagogia antiautoritaria nell'esperienza di Jasnaja Poljana*, cit., pp. 43-121 (per le citazioni, p. 59).

²¹ *Ibidem*.

²² D. Maroger, *Les idées pédagogiques de Tolstoj*, cit., pp. 148-159, 173-207.

Comunque sia, i circa quattrocento abbonamenti della rivista favorirono la diffusione delle idee tolstoiane nella didattica delle diverse materie, nonché nel campo della formazione dei maestri²³. Con molta probabilità le prime piccole scuole aperte ad imitazione di Jasnaja Poljana furono quelle delle comunità di lavoro fondate sui principi tolstoiani (dedite soprattutto alla coltivazione dei cereali) che sorsero nel Caucaso settentrionale e in diverse province russe dalla fine dell'Ottocento²⁴. Mancano tuttavia ricerche che mettano in luce chi fossero i più sensibili al messaggio tolstoiano fra i nobili e i contadini che entravano a far parte delle comunità, gli uni e gli altri delusi dalle trasformazioni seguite alle riforme russe degli anni Sessanta e che nel lavoro agricolo trovavano un rifugio per sfuggire ai mali della civiltà.

3. *L'iniziativa editoriale Posrednik (Intermediario) a favore dell'alfabetizzazione popolare*

A distanza di venti anni dall'esperienza della scuola rurale di Tolstoj che si era conclusa con un fallimento proprio per la mancanza di disciplina, in vista dell'avvio di un'iniziativa editoriale, nel 1883 Tolstoj pubblicò il saggio *Discorso sulle edizioni popolari (Reč' o narodnych izdanijach)* che costituì una sorta di preludio dell'attività di Posrednik (Intermediario). Lo scrittore affermava che negli ultimi decenni alcuni editori si erano accinti a tradurre e stampare una notevole quantità di libri per il popolo in grado di leggere constatando purtroppo che gli scrittori classici russi (Puškin, Žukovskij, Gogol', Lermontov, Nekrasov, Turgenev e lo stesso Tolstoj) non erano “cibo” gradito. Secondo Tolstoj per raggiungere milioni di lettori occorreva cancellare la divisione fra l'élite colta e il popolo in quanto egli precisava che “la comunione di sapere costituirà la principale garanzia della sua essenza, sarà una prova che cancella tutto quello che può esserci di ipocrita, artificiale e di effimero”²⁵.

Per offrire questa “comunione”, l'editore Posrednik costituiva l'anello di collegamento fra mondi lontani e per certi versi contrapposti,

²³ E. Mossmann, *Tolstoj and Peasant learning in the Era of the Great Reforms*, in B. Ekloff (Ed.), *School and Society in Tsarist and Soviet Russia*, cit., pp. 36-69.

²⁴ Y. Sherhshényova, *The New Jerusalem Tolstóy Commune*, in *Memoirs of Peasant Tolstóyans in Soviet Russia*. Translated, edited, and with an Introduction by W. Edgerton, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press, 1993, pp. 5-26.

²⁵ L.N. Tolstoj, *Reč' o narodnych izdanijach'*, in *Pol'noe Sobranie sočinenij v 22 tomach*, Moskva, Chudožestvennaja Literatura, 1983, Tom XV.

proponendo la pubblicazione di alcune opere dello scrittore stesso e di libri di qualità adatti a un pubblico di lettori meno esperti e dai gusti più semplici, adulti e bambini. Nell'avvio del progetto editoriale fu essenziale il supporto dell'editore Ivan D. Sytin, che aveva creato un'importante rete commerciale specializzata in questo settore di libri a basso costo²⁶. I principali collaboratori di Tolstoj furono Pavel Birjukov e Vladimir G. Čertkov, che divennero i suoi più fedeli discepoli e "attivisti", benché le divergenze non mancassero anche a proposito del ruolo dell'editore I.D. Sytin. Entrambi avevano una biografia simile ancor prima di avvicinarsi allo scrittore e filosofo. Di origine nobile, destinati alla carriera militare, maturarono una profonda avversione per le armi nel corso degli anni e seguirono un'altra vocazione.

Il primo, Birjukov, si impegnò infatti già da studente in una serie di attività filantropiche nella capitale zarista e fu introdotto nella cerchia della Società per l'aiuto cristiano, organizzato da Dmitrij F. Trepov (1855-1906), allora governatore di San Pietroburgo e Ministro dell'Interno, che diventò una delle figure più in vista al regime zarista. In questa cerchia incontrò Vladimir G. Čertkov con cui condivise i propri dubbi a proposito del servizio militare e della sua incompatibilità con la fede cristiana. Insieme leggevano e commentavano gli scritti di Tolstoj che a quei tempi raggiungevano anche "i contadini russi più facilmente di quanto potesse fare la propaganda socialista"²⁷. Birjukov fu attivo anche nella Società per la diffusione dell'istruzione nello spirito della Chiesa ortodossa, si dedicò all'istruzione degli operai nelle industrie, quando indossava ancora l'uniforme della marina e, infine, entrò in contatto con la setta dei vecchi credenti (i cristiani ortodossi che non avevano accettato il rinnovamento della Chiesa ortodossa russa nel corso del XVII secolo).

Nel 1884 Birjukov incontrò di persona Tolstoj e si dimise dal servizio militare per dedicarsi al progetto dell'iniziativa editoriale Posrednik a favore dell'alfabetizzazione della popolazione rurale. Nel 1889 si trasferì in campagna per fondare una comune di lavoro agricolo e poter frequentare con maggiore assiduità Tolstoj in compagnia di Čertkov.

²⁶ R. C. Otto, *Publishing for the People: The Firm Posrednik 1885-1905*, New York, Garland, 1988, pp. 38-55; J. Brooks, *When Russia Learned to Read. Literacy and Popular Literature, 1861-1917*, Evanston, Illinois, Northwestern University Press, 2003, pp. 473-476.

²⁷ A.E. Senn, *P.I. Birjukov: A Tolstoyan in War. Revolution, and Peace*, cit., p. 280.

La carestia del 1891, che incrementò le attività dei due tolstoiani nelle campagne, corroborò l'idea di Posrednik che l'alfabetizzazione era l'unica soluzione per porre un rimedio alla situazione di arretratezza in cui viveva la popolazione rurale. Il progressivo avvicinamento dei due tolstoiani ai *duchobory* (combattenti per lo spirito), una setta colpita da azioni repressive da parte delle autorità a causa della renitenza alla leva, fu all'origine del suo esilio nel 1897²⁸.

Per quanto riguarda Čertkov, figlio di un colonnello dell'esercito zarista e cresciuto in una famiglia aristocratica, si avvicinò al Vangelo grazie alla madre di fede evangelica. Dopo aver prestato servizio per otto anni nella divisione di cavalleria, diede le dimissioni da assistente di campo dello zar Alessandro III per dedicarsi anch'egli ad attività di filantropia e istruzione popolare a Lizinovka (nei pressi di Rossošanski, regione di Voronež). Conobbe Tolstoj nel 1883 e ne divenne stretto collaboratore e biografo. Nel 1895, durante un soggiorno a Rževsk (nella stessa regione), gli scrisse di trovarsi nel mirino del Ministero degli Interni, minacciato di essere arrestato in quanto suo sostenitore. Si recò allora in Inghilterra per pubblicare le opere proibite di Tolstoj, *Confessione (Ispoved')*, *La mia fede (V čem moja vera)* e la *Breve esposizione del Vangelo (Kratkoe izloženie Evagelija)*, dopodiché vi fu esiliato. Grazie ai mezzi della madre riuscì ad allestire una tipografia nei pressi di Londra, nota con il nome di Svobodnoe slovo, che pubblicò la rivista omonima e diversi opuscoli sul credo tolstoiano. Tornò in Russia per un breve periodo nel 1908 e, successivamente, dopo il 1918 si occupò anche del problema della renitenza alla leva nell'Armata rossa²⁹.

Ancor prima dell'esilio dei due collaboratori, la redazione dell'editore Posrednik fu affidata al filosofo e scrittore Ivan I. Gorbunov-Posadov (1864-1940), fervente seguace del messaggio tolstoiano e lui stesso autore di una serie di opere e manuali di scuola in collaborazione con la consorte. La sua intensa attività annoverò una collana di libri di lettura, nota come "La biblioteca di Gorbunov-Posadov per l'infanzia e la gioventù", e due riviste, "L'educazione libera" a carattere scientifico e "Il faro", un periodico per l'infanzia. I libri pubblicati nella collana si caratterizzavano per i contenuti vicini ai principi del cristianesimo tolstoiano, ma si trattava anche di traduzioni di classici che si ispiravano ai valori della solidarietà, della pace e dell'armonia universale. Fra

²⁸ *Ibidem*, pp. 282-283.

²⁹ C. Alston, *Tolstoy and his disciples*, cit., pp. 26-28; D. Maroger, *Les idées pédagogiques de Tolstoï*, cit., p. 211.

questi è degna di nota la pubblicazione della traduzione del romanzo dello scrittore italiano Edmondo De Amicis, *Cuore. Libro per ragazzi* (1886), che descriveva la vita di quella che doveva diventare una scuola ideale anche per la Russia; infatti illustrava il processo di costruzione nazionale per mezzo della socializzazione che avveniva fra i compagni di scuola di diversa estrazione sociale. La traduzione fu opera di Anna I. Ul'janova (1864-1935), sorella di Lenin, la quale operò un interessante adattamento “pacifista” del diario, con l'introduzione di brani scritti da imitatori russi di De Amicis che educavano alla bontà verso il prossimo, alla coesistenza pacifica e alla nonviolenza³⁰.

Significativa per lo sviluppo del movimento educativo tolstoiano fu la rivista “Educazione libera”, che ospitò il dibattito sulla moltitudine di teorie e esperienze delle scuole nuove sorte a livello internazionale (da John Dewey a Maria Montessori), contribuendo alla loro circolazione in Russia. Benché presentate in modo eclettico, queste innovazioni proponevano principi educativi come l'esperienza, l'attivismo e la libertà del bambino a scuola e in famiglia. In sostanza, il modello a cui tendere era la scuola fondata sul lavoro e sulle attività che la collegavano al territorio locale.

La rivista costituì il perno del movimento che diffuse una visione di scuola libera, basata su relazioni rispettose fra maestri e alunni e su metodi di apprendimento attivi³¹, lontana dalle pratiche didattiche ed educative della scuola classista fondata su materie, disciplina e punizioni corporali. Le realizzazioni concrete ispirate a queste nuove idee, di breve durata per il sospetto che destarono nelle autorità zariste, sono già state studiate in relazione all'influsso dell'educazione progressista americana: a Mosca fu aperta la prima istituzione prescolastica fondata sui principi dell'educazione libera nel 1906; in quegli anni anche il pedagogista Stanislav T. Šackij (1879-1934) aprì nei pressi di Mosca il primo centro socio-educativo ispirato all'organizzazione del Settlement newyorkese, ma subì una condanna per poi riprendere la sua attività dopo la Rivoluzione bolscevica³².

³⁰ D. Caroli, *De Amicis in Russia...*, cit., pp. 136-162.

³¹ *Ibidem*, pp. 117-122.

³² D. Caroli, G.B. Kometov, *The new school movement in Russia: Konstantin N. Venttsel (1857-1947), the concept of “free upbringing” and the Declaration of the rights of the child*, in “History of Education & Children's Literature”, 12/2, 2017, pp. 9-45.

La rivista sopravvisse alla temperie rivoluzionaria con il titolo “L’educazione libera e la scuola del lavoro”, pubblicando resoconti sugli sviluppi delle scuole nuove e anche qualche scritto di Tolstoj che testimoniava l’evoluzione del suo percorso spirituale. Fra questi, un articolo pubblicato qualche mese prima della sua scomparsa, nel numero del 1909/1910, intitolato *Sull’educazione (O vospitanii)*³³, rivelava alcuni principi della filosofia orientale che si spiegano, con molta probabilità, con lo scambio epistolare avuto con Elena P. Blavatskaja (1831-1891, nota come Helena Blavatskij), principale rappresentante della sezione russa della Società di teosofia; nel 1891 la filosofa aveva inviato a Tolstoj la sua opera *La voce del silenzio (Golos bezmolvija)*, 1889).

Rispetto ai suoi scritti precedenti, Tolstoj propose una visione dell’istruzione descrivendo con maggiore chiarezza l’idea dell’educazione universale. Egli superava la distinzione fra educazione (*vospitanie*) e istruzione (*obrazovanie*) proposta in passato ma ribadiva che “tanto le minacce di punizioni quanto le promesse di premi (di diritti e altro) che condizionano l’apprendimento di qualsivoglia conoscenza, non solo non agevolano ma disturbano anche l’istruzione autentica”. Egli si soffermava poi sull’importanza della religione e dei valori morali, che dovevano essere accompagnati dallo studio di altre discipline nell’ottica dell’educazione universale. L’insegnamento della religione consentiva di dare risposte che la scienza non poteva formulare (“il fine e il bene di ogni essere umano e di tutti gli uomini”)³⁴. Tuttavia, Tolstoj non faceva riferimento alla religione ortodossa, bensì alla ricerca della “verità religiosa e morale” che era contenuta in tutte le dottrine: “di Krišna, Budda, Confucio fino a Cristo, Maometto e ai pensatori religiosi ... Ci piaccia o non ci piaccia, la conoscenza intellettuale (*razumnoe obrazovanie*) è raggiungibile solamente ponendo alla sua base le dottrine sulla religione e sulla morale”³⁵.

Inoltre, fondata sulla religione e sulla morale, l’istruzione avrebbe dovuto comprendere la geografia e l’etnografia ancora assenti nel curriculum della scuola russa, ovvero “la vita degli uomini più vicini: del proprio popolo, delle classi ricche e povere, delle donne, dei bambini, delle loro occupazioni, dei mezzi di esistenza, dei costumi, delle credenze e della mentalità. Penso che, grazie a una giusta impostazione

³³ L. Tolstoj, *O vospitanii (K’ otvete na pis’mo G-oj)*, in “Svobodnoe vospitanie”, 2, 1909/1910, pp. 3-11.

³⁴ Per le citazioni si vedano, *Ibidem*, pp. 3-4, p. 7.

³⁵ *Ibidem*, p. 8.

dell'istruzione, oltre allo studio della vita del proprio popolo, materia di studio altrettanto importante sarà la vita degli altri popoli, più lontani, delle loro credenze religiose, del regime statale, degli usi e dei costumi³⁶. Anche le scienze naturali ed esatte (la zoologia, la matematica, la fisica, la chimica) avrebbero dovuto far parte di questo insieme di conoscenze essenziali per vivere in armonia.

Questo scritto di Tolstoj costituì una sorta di manifesto per il movimento dell'educazione libera che mirava al rispetto degli esseri viventi in nome di un'armonia universale e che si espresse anche nel vegetarianismo nell'intento di contrastare la violenza contro gli animali³⁷. La condanna all'esilio dei due principali collaboratori di Tolstoj, avvenuta nel 1897, non pose fine all'attività editoriale a favore della diffusione degli ideali tolstoiani di educazione alla pace; all'estero essi la perseguirono in altre forme.

4. I discepoli di Tolstoj all'estero: l'educazione alla non violenza e alla libertà

L'esilio di Birjukov e Čertkov si spiega per diversi motivi strettamente connessi. Il primo riguardava la campagna anti-tolstoiana del regime zarista che si tradusse nel divieto di pubblicare l'opera di Tolstoj *L'unione e la traduzione dei quattro Vangeli (Soedinenie i perevod četyrekh Evangelii)*, spingendo lo scrittore e i suoi discepoli a cercare soluzioni all'estero per sfuggire alla censura. Il secondo era dovuto ai contatti dei tolstoiani con il settarismo russo, in particolare con la setta dei *duchobory* (i combattenti dello spirito), anch'essi ostili all'ortodossia ufficiale e renitenti alla leva. L'attività pubblicistica dei due discepoli prediletti è assai complessa e all'estero si orientò progressivamente a diffondere i principi dell'obiezione di coscienza, primo passo del pacifismo incarnato nei comandamenti divini.

Nell'autunno del 1891 Birjukov fu inviato a Ginevra per occuparsi della pubblicazione delle opere di Tolstoj e vi rimase cinque mesi, per poi tornare, e impegnarsi nelle attività di soccorso alla carestia e nella redazione della biografia di Tolstoj. Nel 1895, dopo essere stato colpito da episodi di persecuzione del governo, fu inviato da Tolstoj nel Caucaso per svolgere indagini sui *duchobory*; in seguito fu arrestato dalla polizia zarista ed esiliato in Curlandia per cinque anni. Nel 1898 riuscì

³⁶ *Ibidem*, p. 10.

³⁷ D. Caroli, *De Amicis in Russia...*, cit., pp. 121-122.

a farsi mutare la sentenza in esilio e si trasferì nella colonia di Perleigh, in Inghilterra, dove si accordò con Čertkov, anch'egli esiliato, a favore dell'aiuto ai *duchobory* per i quali l'unica via di fuga era l'emigrazione in Canada. Dopo aver effettuato una breve tappa a Cipro per organizzare il loro viaggio, Birjukov si trasferì a Ginevra con la consorte e vi trascorse tutta la vita³⁸. Čertkov invece fece ritorno per un breve periodo in Russia nel 1918 per pubblicare le opere complete di Tolstoj; nel corso del 1920, egli si incontrò con Lenin per trattare dei casi di obiezione di coscienza nell'Armata rossa.

Fra le numerose pubblicazioni dei due tolstoiani all'estero, vi è una raccolta poco nota di lettere che trattavano dell'obiezione di coscienza di due contadini di origine ucraina dal titolo: *Le lettere di Pierre Olchowik, contadino del governatorato di Char'kov, che ha rifiutato di prestare il servizio militare nel 1895*³⁹. Si tratta di un'opera assai rara, pubblicata a Ginevra, che va messa in relazione con un'altra edita a Berlino con prefazione di Tolstoj sulla vita di Evdokim N. Drožžin⁴⁰, un maestro originario della regione di Kursk, condannato nel 1891. Si trattava dei primi martiri che credevano alla lettera nel comandamento divino "non uccidere", vittime del governo zarista, repressivo e spietato, affiancato dalla Chiesa ortodossa, intollerante rispetto all'esigenza di rinnovamento spirituale che scaturiva dal messaggio evangelico.

Nella prefazione alla raccolta, M. G. Godet, professore di teologia all'Università di Neuchâtel, descriveva le persecuzioni politiche in corso in Russia contro le sette religiose, confrontandole con quelle dei turchi contro gli armeni. Egli denunciava pubblicamente che: "Le crudeltà dei turchi verso gli armeni non sono affatto più brutali e più disumane rispetto a quelle del governo russo contro gli stundisti. L'orribile persecuzione continua senza tregua, benché sia più nascosta"⁴¹.

Il teologo di Neuchâtel osservava inoltre che rispetto allo sterminio del governo zarista nei confronti della setta degli stundisti, "il cui solo

³⁸ A.E. Senn, *P.I. Birjukov: A Tolstoyan in War, Revolution, and Peace*, cit., pp. 282-283.

³⁹ *Lettres de Pierre Olchowik paisan du gouvernement de Kharkoff qui a refusé de faire son service militaire en 1895*, avec une lettre du comte L. Tolstoj, et une préface de M.G. Godet; traduit du russe sur l'édition de V. G. Tschertkoff, Genève, M. Fischer, 1898.

⁴⁰ Si fa qui riferimento all'opera di E.I. Popov, *Žizn' i smert' Evdokima Nikitiča Drožžina (1866-1894)*. S pred. L.N. Tolstogo, Berlin, izd. Fridricha Gotgejnera, 1895; 1898, Tcherkoff, Perleigh, Essex, 1898 e 1903, 2 e 3 ed.

⁴¹ *Lettres de Pierre Olchowik...*, cit., pp. 3-4.

crimine è quello di essere separati dalla Chiesa ortodossa, nella quale i suoi membri non trovano più soddisfazione dei loro bisogni religiosi”⁴², la repressione dei *duchobory* era più violenta poiché erano dissidenti rispetto alla legge di Dio e dello Stato in quanto renitenti alla leva. Si trattava di una setta stanziata nel Caucaso (simile a quella dei quaccheri) che, dal 1895, fu animata da un risveglio religioso che spinse i giovani a rifiutare di prestare il giuramento e il servizio militare per amore del prossimo. L’azione repressiva condotta nei loro confronti fu tale che più di quattromila giovani furono dispersi nei villaggi della Georgia al punto che più di trecento trovarono la morte in prigione o nei battaglioni disciplinari dell’esercito in seguito alle torture. Lev Tolstoj denunciò le violenze subite da questa setta e i suoi collaboratori si impegnarono per aiutarli ad emigrare in Canada.

La storia raccontata dalle lettere pubblicate nella traduzione di Čertkov grazie alla collaborazione di Birjukov era inedita anche per il pubblico svizzero. Si trattava della vicenda di Pierre (in russo Pëtr) Olchowik, un giovane contadino condannato alla prigione in Siberia per il rifiuto del giuramento e del servizio militare nel 1895. Dal 15 ottobre 1895 al 3 aprile 1897, durante le tappe del viaggio verso la Siberia e dalla prigione di Irkutsk, il giovane riuscì a spedire undici lettere ai suoi genitori e a suo fratello nelle quali descrisse gli interrogatori subiti sotto minaccia di tortura. I militari che lo interrogarono sospettavano anche che il giovane appartenesse a qualche setta oppure avesse subito l’influenza del principe Dmitrij A. Chilkov (1857-1914), considerato colpevole di aver convertito alla fede tolstoiana circa trecento contadini della sua tenuta situata nei pressi di Charkov. Nelle lettere il giovane Pëtr raccontò ai familiari di aver riferito di non far parte delle sette degli stundisti (evangelici protestanti) o dei *duchobory* (combattenti dello spirito) e di ubbidire soltanto al comandamento di Cristo di non uccidere i propri fratelli.

Recitando i versetti del Vangelo a memoria, dichiarò di aver imparato a leggere nella scuola del villaggio nei pressi di Char’kov; ribadì che Cristo aveva detto “amate anche i vostri nemici” e che la violenza era peccato. Quando gli fu chiesto chi gli avesse insegnato a rifiutare di prestare il giuramento, egli rispose “ho imparato da solo, leggendo il Vangelo”, poiché “Cristo in realtà insegnava in modo semplice e anche le persone analfabete capivano la sua dottrina”⁴³. La sua coscienza continuava a guidarlo, senza influenze esterne.

⁴² *Ibidem*, pp. 4-5.

⁴³ *Ibidem*, pp. 9-10.

Queste scritture, che restituiscono le risposte del giovane Pëtr sulla fede nel Vangelo in forma dialogica e sembrano incuriosire anche i militari preposti a infliggere la pena, meriterebbero un'analisi più attenta poiché sono lo specchio di un processo di alfabetizzazione diffuso nelle campagne ucraine grazie alle iniziative dei tolstoiani che educavano alla pace. Infatti in un paio di lettere Pëtr descrive anche l'incontro con Cyrille Sereda, un altro giovane di origine ucraina che si era tolto la croce dal collo e che, dopo aver prestato giuramento, aveva rifiutato anch'egli il servizio militare. Anche Cyrille aveva preferito finire nel carcere disciplinare in Siberia piuttosto che comportarsi in modo contrario alla propria coscienza e al comandamento divino⁴⁴.

Fra le lettere dei due giovani recalcitranti ad impugnare le armi, Čertkov ne inserì anche una di Tolstoj, indirizzata allo zar il 22 ottobre 1896, nella quale lo scrittore supplicava il sovrano di non torturare fino alla morte questi due giovani come era accaduto con Evdokim Drožžin, processato per antimilitarismo nella città di Voronež. Con molta probabilità non fu ascoltato poiché dei due giovani, sensibili alla lettura tolstoiana del Vangelo, non si ebbero più notizie. Questo episodio segnò l'inizio della radicalizzazione della sua visione dell'esercito "causa di tutti i mali", come emerge da un suo scritto pubblicato sulla rivista "Il pensiero libero" nel corso del 1901. Infatti, "l'obiezione di coscienza, a lungo percepita come un problema di tolleranza religiosa, nel pensiero dello scrittore assume il valore emblematico di una condanna radicale dell'ordine esistente, un gesto rivoluzionario in grado di distruggere dalle fondamenta un'organizzazione sociale basata sulla violenza e su una visione non religiosa della vita"⁴⁵.

Entrambi i discepoli Birjukov e Čertkov svolsero attività di proselitismo all'estero, facendo conoscere le vittime di questa disobbedienza civile in nome della pace⁴⁶. Birjukov continuò a dedicarsi all'attività politica a favore del credo tolstoiano a Ginevra, diventando redattore della rivista "Il pensiero libero" ("Pensée libre"/"Svobodnaja Mysl", apparsa dall'agosto 1899 al settembre 1901). Nel primo numero del 4

⁴⁴ *Ibidem*, p. 8.

⁴⁵ B. Bianchi, "Il padre di un nuovo movimento". Tolstoj e la radicalizzazione del pacifismo (1914-1921), in I. Adinolfi e B. Bianchi (a cura di), "Fa quel che devi, accada quel che può". Arte, pensiero, influenze di Lev Tolstoj, Palermo, Orthotes Editrice, 2011, pp. 176-196 (in particolare p. 177).

⁴⁶ Si veda più ampiamente B. Bianchi, E. Magnanini, A. Salomoni (a cura di), *Culture della disobbedienza: Tolstoj e i Duchobory*, con una raccolta di testi di Tolstoj e il carteggio con Verigin 1895-1910, Roma, Bulzoni, 2004.

luglio 1899 spiegava che la rivista costituiva il seguito de “La parola libera” (“Svobodnoe slovo”), stampata in Inghilterra sotto la direzione di Čertkov dal gennaio del 1900 all’ottobre 1905. Biriukov vi pubblicò anche un breve scritto dal titolo *Il pensiero e la libertà*, nel quale intendeva rispondere alle esigenze della popolazione russa e arginare la decadenza della società: decadenza che traeva origine dalla mancanza di libertà di pensiero che era “una legge vitale”, tanto impellente quanto tutte le sue leggi naturali. Questa legge era alla base dell’essenza intima della vita, privata e sociale. Infatti il pensiero era un’azione dell’Intelletto, cioè manifestazione della forza creatrice di Dio, senza la quale “non ci sarebbe niente di quello che esiste”. Tratto distintivo del genere umano, il pensiero costituiva anche la sua superiorità e la sua arma più potente⁴⁷.

Entrambe le riviste furono strumenti essenziali per diffondere il credo tolstoiano sulla “non resistenza individuale (al male)” e quindi sul rifiuto del ricorso alle armi. “Il pensiero libero” trattava di questi temi in un’ottica internazionale: la rinuncia alla coscrizione militare, la disobbedienza civile, il settarismo russo (che comprendeva una moltitudine sette e non solo i *duchobory*), la pena di morte negli Stati Uniti, la condanna dei conflitti cruenti in corso (la prima guerra anglo-boera nel Transvaal e la guerra per l’indipendenza delle Filippine). L’altra rivista, “La parola libera”, condannava la guerra e diffondeva la scelta dell’obiezione di coscienza, rivelando la radicalizzazione del movimento tolstoiano che rivendicava l’anarchia a fronte dei massacri di vite umane delle guerre in corso.

Nel novembre del 1904 Birjukov tornò in Russia e, dal 1905 al 1907, trascorse dei periodi anche in Svizzera; collaborò con la casa editrice I.D. Sytin nella direzione della pubblicazione postuma delle opere di Tolstoj. Perseguitato dalla polizia, lasciò nuovamente la Russia per riparare in Svizzera nel 1911 e divenne cittadino del cantone di Ginevra nello stesso anno⁴⁸.

Quando scoppiò la Prima guerra mondiale, si impegnò a favore del pacifismo collaborando con il poeta e politico socialista Henry Guilbeaux (1885-1938) e lo scrittore Romain Rolland per preparare un soccorso ai prigionieri di guerra in Germania. Birjukov entrò in contatto con altri intellettuali svizzeri promotori del pacifismo (Julius Hecker e

⁴⁷ P. Birjukov, *Mysl’ i Svoboda*, in “Svobodnoe slovo”, 1, 4 luglio 1899, p. 1.

⁴⁸ A.E. Senn, *P.I. Birjukov: A Tolstoyan in War, Revolution, and Peace*, cit., pp. 282-283.

Leonhard Ragaz). Nel 1916 prese le difese di Jules Humbert-Droz (1891-1971), condannato alla prigione per aver rifiutato il servizio militare e che successivamente diventò segretario dell'internazionale comunista. Nel 1918 anche il figlio di Birjukov fu condannato per essersi rifiutato di prestare il servizio militare nell'esercito svizzero⁴⁹.

Durante la Grande guerra e nel 1917 – anno delle due rivoluzioni di febbraio e d'ottobre –, Birjukov si trovava in Svizzera ove avevano trovato rifugio molti russi emigrati di opinioni politiche divergenti. Per questo motivo, le relazioni non furono distese soprattutto con i bolscevichi; egli accolse positivamente entrambe le Rivoluzioni del 1917, auspicando che i suoi compatrioti rappresentassero il partito promotore della pace e potessero riuscire a stipulare una pace separata con la Germania. Secondo l'auspicio di Birjukov, gli ideali tolstoiani avrebbero dovuto ispirare anche il governo sovietico⁵⁰.

In conclusione, la circolazione delle idee tolstoiane, che riguarda il binomio inscindibile di istruzione/alfabetizzazione e di “non resistenza (individuale) al male” (e quindi il rifiuto delle armi), ha conosciuto una sorta di divaricazione fra il suo impatto in patria (prima e dopo il 1917) e la sua ricezione all'estero. La storiografia ha analizzato questo binomio in modo disgiunto perché i due aspetti hanno imboccato strade diverse. Infatti, in molti paesi, il pensiero di Tolstoj fu determinante soprattutto per la vitalità del pacifismo e la sua diffusione internazionale (dagli Stati Uniti fino all'India), mentre la dimensione educativa sembra essere passata in secondo piano. Sebbene la pedagogia tolstoiana abbia costituito un'eredità feconda per la riforma sovietica dopo il 1917, ha subito un arresto con l'avvento del regime totalitario.

In questa fase storica lacerata da guerre, nella quale il principio della “non resistenza al male” come rifiuto della violenza in sé (premessa della convivenza pacifica) può apparire utopico, gli ideali del pacifismo tolstoiano vanno riscoperti. Affondando le radici nel valore universale dell'istruzione, essi proponevano dissenso e ribellione disarmati e disarmanti nei confronti della violenza e dei genocidi e costituiscono una delle grandi lezioni storiche dell'inizio del Ventesimo secolo.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 284.

⁵⁰ *Ibidem*.

Riportare l'educativo a scuola: professionalità docente e derive della medicalizzazione

Valerio Ferrero e Anna Granata¹

Sul sistema scolastico italiano pesano carenze strutturali che hanno effetto su aspetti culturali riguardanti la percezione del ruolo dell'esperienza formativa come great equalizer e la perdita di prestigio sociale della professione docente. A partire da questa premessa, il contributo enfatizza la necessità che gli insegnanti rispondano con strumenti precipuamente educativi al fabbisogno di alunni con bisogni speciali (ma non solo). La questione viene affrontata attraverso due linee di ragionamento, che si focalizzano sul ruolo ancillare della pedagogia nel dialogo interdisciplinare e sull'urgenza di una collaborazione interprofessionale alla pari.

The Italian school system suffers from structural deficiencies that have a cultural impact on the perception of the role of the educational experience as a great equaliser and on the loss of social prestige of the teaching profession. Based on this premise, the paper emphasises the necessity for teachers to respond to the exigencies of students with special educational needs (but not only) through primarily pedagogical means. The topic is addressed through two lines of argumentation that focus on the subordinate role of education in interdisciplinary dialogue and the urgency of inter-professional collaboration on an equal footing.

Parole chiave: inclusione, educazione, scuola, professionalità docente, pedagogia centrata sullo studente

Keywords: inclusion, education, school, teacher professionalism, student-centered pedagogy

1. Introduzione: le sfide attuali della professionalità docente

La centralità della figura dell'insegnante per garantire a ogni studente percorsi formativi equi e di qualità con un impatto significativo sulla società è riconosciuta da tempo a livello internazionale². In effetti,

¹ Il saggio è frutto di un percorso di ricerca e di elaborazione condivisa da parte dei due autori. Rispetto alla redazione dei paragrafi, Valerio Ferrero è autore dei paragrafi 1 e 3, Anna Granata è autrice dei paragrafi 2 e 4.

² D. Hopkins, D. Stern, *Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications*, in "Teaching and teacher education", XII, 5, 1996, pp. 501-517; M. Mincu, *Teacher quality and school improvement: what is the role of*

la professionalità docente rappresenta un elemento chiave per la solidità dei sistemi scolastici: la questione è al centro delle politiche educative e si rivela cruciale per quanto riguarda le prassi organizzative dei singoli istituti e la vita quotidiana nei contesti³. Investire sugli insegnanti in termini di formazione iniziale e in servizio, valorizzazione delle loro carriere, riconoscimento economico e sociale significa rafforzare la scuola come istituzione. Questo contributo approfondisce le sfide che caratterizzano l'insegnamento come professione, concentrandosi in particolare sul contesto italiano.

In Italia il sistema scolastico mostra profonde carenze strutturali, con una conseguente perdita di rilevanza sociale riferita sia alla scuola stessa sia al ruolo degli insegnanti. La scarsa spesa pubblica in istruzione, inferiore rispetto alla media europea, rende difficile elaborare progettualità educative e formative di alta qualità e rappresenta un problema anche in termini di risorse professionali⁴, con il numero dei docenti calcolato in base alla quantità di studenti senza considerare il loro fabbisogno educativo specifico. La mancanza di figure od organi specifici deputati all'intercettazione di fondi europei e locali a livello di singolo istituto non consente di compensare le carenze dell'organizzazione scolastica dovute ai bassi finanziamenti⁵. L'aspetto economico ha serie ricadute sui tempi e sugli spazi della scuola⁶, con evidenti disuguaglianze sul territorio nazionale⁷: il divario tra Nord e Sud (ma non

research?, in "Oxford Review of Education", XLI, 2, 2015, pp. 253-269; P. Sahlberg, E. Boce, *Are teachers teaching for a knowledge society?*, in "Teachers and Teaching: theory and practice", XVI, 1, 2010, pp. 31-48.

³ J. Sachs, *Teacher professionalism: Why are we still talking about it?*, in "Teachers and Teaching: theory and practice", XXII, 4, 2016, pp. 413-425; M.T. Tatto, *Professionalism in teaching and the role of teacher education*, in "European Journal of Teacher Education", XLIV, 1, 2021, pp. 20-44; M. Tschannen-Moran, *Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust*, in "Educational administration quarterly", XLV, 2, 2009, pp. 217-247.

⁴ ISTAT, *Noi Italia 2023*, Roma, ISTAT, 2023; OECD, *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, Parigi, OECD Publishing, 2023.

⁵ A. Granata, V. Ferrero, *Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica*, in "Scuola Democratica. Learning for Democracy", X, 2, 2022, pp. 363-384.

⁶ Save the Children, *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, Roma, Save the Children, 2022.

⁷ A. Caloia, *Disuguaglianze: la responsabilità delle scelte governative pubbliche*, in "Quaderni di economia del lavoro" CVI, 2, 2016, pp. 141-165; P. Sibiano, T.

solo) è palese per quanto riguarda la diffusione del tempo pieno, la presenza di plessi scolastici con locali destinati alla mensa e alle palestre e, in generale, per questioni legate alla gestione e alla manutenzione degli edifici.

Il sistema scolastico non risponde più a quel criterio di affidabilità che dovrebbe essere proprio di tutte le istituzioni pubbliche⁸, riproducendo disparità e generandone di nuove⁹. I tassi di dispersione implicita ed esplicita sono alti e superiori alla media europea¹⁰, con un considerevole numero di giovani che non acquisisce le competenze previste dal PECUP¹¹ al termine del percorso formativo o abbandona anzitempo gli studi¹². Anche nell'immaginario collettivo la scuola non è più vista come *great equalizer*¹³, ma come una quasi-azienda che deve rispondere a logiche neoliberiste attraverso l'applicazione di procedure e l'impegno costante in pratiche burocratiche¹⁴.

Accartocciata in logiche di mercato nonostante il progetto democratico che è chiamata a realizzare¹⁵, l'istituzione scolastica è così vittima di carenze strutturali che hanno un profondo riverbero su aspetti più tipicamente culturali, con un impatto diretto sulla percezione del suo ruolo e del suo configurarsi come vettore di giustizia sociale. In

Agasisti, *Efficiency and heterogeneity of public spending in education among Italian regions*, in "Journal of Public Affairs", XIII, 1, 2013, pp. 12-22.

⁸ A. Caldelli, *La scuola come organizzazione responsabile*, Torino, Loescher, 2014; G. Chiosso, *Scuole di semi, scuole di mattoni, scuole di sabbia*, in "Nuova Secondaria", XXXVII, 5, 2020, pp. 3-4.

⁹ V. Ferrero, A. Granata, *Lettera a un dirigente scolastico. Rileggere don Milani alla luce dei fattori non tradizionali di disuguaglianza scolastica*, in "Quaderni di Pedagogia della Scuola", IV, 1, 2023, pp. 81-89.

¹⁰ INVALSI, *Rapporto INVALSI 2023*, Roma, INVALSI, 2023.

¹¹ Si tratta del Profilo Educativo, Culturale e Professionale in uscita, riferito agli studenti della secondaria di secondo grado.

¹² R. Ricci, *La dispersione scolastica e la povertà educativa*, in "Nuova Secondaria Ricerca", XLI, 2, 2023, pp. 124-134.

¹³ F. Bernardi, G. Ballarino, *Education as the great equalizer: a theoretical framework*, in F. Bernardi, G. Ballarino (a cura di), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Cheltenham, Edward Elgar, 2016, pp. 1-16.

¹⁴ M. Baldacci, *Il cammino smarrito verso una scuola democratica*, in "Education Sciences & Society", XIII, 1, 2022, pp. 45-54; R. Carnero, *Standardizzare e misurare: le ossessioni antipedagogiche della scuola-azienda*, in "Studium", CIX, 4, 2023, pp. 405-427.

¹⁵ M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

particolare, emerge da tempo la perdita del prestigio sociale della professione docente¹⁶: gli stipendi bassi a fronte di un forte aumento del costo della vita, specialmente in alcune aree del Paese, il discorso pubblico che denuncia una scuola inefficace, la difficoltà a costruire con le famiglie una corresponsabilità educativa rispettosa dei reciproci ruoli, l'ingresso di altre professionalità ritenute più titolate e specialistiche per affrontare specifiche situazioni sono elementi che hanno reso l'insegnamento una professione sempre meno attrattiva per le giovani generazioni e per cui il supporto da parte di altri professionisti è ritenuto indispensabile. La crescente carenza di insegnanti formati e il conseguente ricorso a personale proveniente da altri ambiti lavorativi, spesso privo di una formazione specifica¹⁷, aggrava ancor di più la sfiducia verso i docenti e la loro *expertise*.

La dinamica in atto è spiegabile anche nei termini di una difficile relazione tra la pedagogia, disciplina centrale rispetto alla professione docente, e altri saperi che a vario titolo entrano nel contesto scolastico¹⁸, quali psicologia, neuropsichiatria e altre scienze mediche e sociali, invocati dalla scuola stessa come riferimenti essenziali per rispondere alle esigenze diverse di alunni portatori di differenti intelligenze e gestire situazioni ritenute critiche a causa della presenza di bisogni educativi speciali. Talvolta il confronto con altri professionisti avviene secondo la logica di una collaborazione necessaria e alla pari, talaltra nell'ottica di una delega al personale esterno che di fatto porta alla svalutazione della competenza specifica degli insegnanti.

Riportare l'educativo a scuola è un'istanza che riguarda anzitutto il rafforzamento del sistema scolastico e la riaffermazione della

¹⁶ G. Abbiati, *Bilancio di 50 anni di ricerca sugli insegnanti nella scuola italiana. Principali risultati e nuove tendenze*, in "Scuola Democratica. Learning for Democracy", II, 3, 2014, pp. 503-524; E. Gremigni, *Insegnanti ieri e oggi. I docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio*, Milano, FrancoAngeli, 2012; A. Porcarelli, *La professionalità docente nella letteratura scientifica*, in L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Roma, Armando, 2004, pp. 23-84.

¹⁷ V. Ferrero, *Inclusione: una questione di formazione? Formazione degli insegnanti di sostegno e modalità di reclutamento come fattori non tradizionali di disuguaglianza*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", XV, 25, 2023, pp. 252-272.

¹⁸ S. Chistolini, *Pedagogia generale. Insegnamento, scienza, disciplina*, Milano, FrancoAngeli, 2013; E. Morin, *La sfida della complessità*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

professionalità degli insegnanti¹⁹. È urgente un impegno politico²⁰ che garantisca alla scuola le risorse necessarie affinché torni a essere un'istituzione solida, efficace e affidabile e agisca come vettore di giustizia sociale²¹. Ponendola nuovamente al centro del dibattito pubblico, si ricostruisce il prestigio sociale degli insegnanti, riassegnando loro un ruolo di primo piano per lo sviluppo sociale e culturale del Paese.

A partire da queste premesse, la questione viene quindi affrontata da un punto di vista teoretico attraverso l'analisi di due livelli fondamentali e interrelati: (1) l'urgenza di superare il ruolo ancillare della pedagogia rispetto agli altri ambiti conoscitivi, in modo particolare quello medico, e in rapporto alle scienze dell'educazione grazie a un dialogo alla pari tra discipline; (2) la necessità di una collaborazione reale tra professionisti intorno ai bisogni educativi speciali per un'effettiva inclusione degli alunni, al di là di categorie e tipizzazioni.

2. In dialogo, ma alla pari: la pedagogia al centro della scuola

Il carattere complesso dei fenomeni educativi rende fondamentale il confronto con altri ambiti del sapere²²: “il taglio delle discipline rende incapaci di percepire ‘ciò che è tessuto insieme’, ovvero, nel senso originale del termine, il complesso”, come ricorda Edgar Morin²³. Da un lato, un sapere frammentato rischia di non far emergere le molteplici dimensioni che influenzano i percorsi scolastici degli alunni, la cultura e l'organizzazione della scuola; d'altro canto, il dialogo con altri ambiti della conoscenza è autenticamente interdisciplinare solo se tra discipline non sussistono rapporti di subalternità²⁴.

¹⁹ G.J.J. Biesta, *Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher*, in “Phenomenology & Practice”, VI, 2, 2012, pp. 35-49; V. Ferrero, A. Granata, *Per amore della Democrazia. Equità e formazione socio-politica degli insegnanti*, in “Professionalità Studi”, V, 3, 2022, pp. 2-21.

²⁰ S. Giusti, F. Batini, G. Marchetta, V. Roghi, *La scuola è politica. Abbecedario laico, popolare e democratico*, Firenze, effequ, 2020.

²¹ G. Argentin, *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*, Bologna, Il Mulino, 2021.

²² L. Acone, *Pedagogia interdisciplinare. Storie, narrazioni, arti, scuola, scritture, assenze ed “essenze”*, Avellino, Sinestesie, 2022; D. Fantozzi, *La pedagogia come territorio di confine interdisciplinare*, Pisa, Pisa University Press, 2023.

²³ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001, p. 46.

²⁴ A. Granata, *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2018.

Rispetto ai contesti scolastici, la pedagogia rappresenta la lente disciplinare privilegiata per leggere le diverse dinamiche che prendono forma²⁵; pur coadiuvata da altri sguardi, non dovrebbe abdicare alla propria specifica prospettiva, centrata in maniera decisa sul soggetto in crescita e sulle occasioni di formazione personale e comunitaria.

La pedagogia ... costituisce un punto di vista peculiare e imprescindibile per comprendere il senso e le direzioni verso le quali si muovono gli interventi realizzati nella scuola; al contempo è anche in grado di illuminare i molteplici risvolti delle problematiche scolastiche, facendone emergere nessi, implicazioni, intenzionalità e prospettive, operando secondo strategie di “lunga durata”, che partono cioè dai dati relativi ai contesti scolastici (l’apprendimento, il curriculum, la relazione educativa, la comunicazione, le dimensioni socio-affettive e cognitive, le metodologie di insegnamento etc.) per assumerli nella loro interezza sul doppio versante della soggettività e degli effetti che provocano nello spazio sociale²⁶.

Nella relazione con le altre discipline, spesso la pedagogia assume una posizione ancillare anche su temi che appartengono al proprio statuto epistemologico²⁷: calandosi in altri campi del sapere, può perdere la propria vocazione specifica, annacquando il proprio sguardo precipuamente orientato sul soggetto nel suo percorso di crescita. Per quanto riguarda la scuola e in particolare i bisogni educativi speciali, l’attenzione non è più sull’alunno e sui modi unici attraverso cui si appropria all’esperienza formativa e all’apprendimento, ma su ciò che viene percepito come deviazione rispetto all’idea di *standard*, su codici e diagnosi: il *focus* passa dai punti di forza agli elementi di difficoltà, con la conseguente perdita di vista della persona a favore di altri aspetti come la certificazione, il *deficit*, la distanza dalla norma²⁸.

²⁵ V. Burza, *Pedagogia, Formazione e Scuola. Un rapporto possibile*, Roma, Armando, 1999; F. Cambi, *Odissea Scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Napoli, Loffredo, 2008; D. Cesareni, M. Pascucci, *Pedagogia e scuola*, Roma, Carocci, 2004.

²⁶ A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*, Roma, Carocci, 2017, p. 177.

²⁷ M.T. Moscato, *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, in “Education Sciences & Society”, III, 2, 2012, pp. 29-54; G. Spadafora, *La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre*, in F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzzi, G. Spadafora (a cura di), *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 2001, pp. 49-94.

²⁸ E. Annaloro, *Senza camice. Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola*, in “Educazione Democratica”, V, 9, 2015, pp. 83-93; P. Gaspari, *Lo «sguardo» educativo contro i rischi della medicalizzazione: il contributo dell’approccio narrativo*, in “L’integrazione scolastica e sociale”, XV, 4, 2016, pp. 419-427.

Rimanendo su di un piano epistemologico, se è dunque pienamente legittimo che le scienze emergenti da ciascuna di quelle letture di senso considerino l'esperienza educativa come uno dei possibili oggetti della loro ricerca, non lo è per nulla l'eventuale pretesa di non importa quale scienza di ritenersi l'unica o la principale forma di conoscenza di quell'esperienza, né di considerarsi sostituiva dell'approccio pedagogico ...²⁹.

Non si tratta di dover chiudere la pedagogia entro confini disciplinari impenetrabili, quanto piuttosto di affermare la necessità di un dialogo autenticamente interdisciplinare che si basi sulla "disponibilità di ciascuna scienza a riconoscere le altre ... come autentiche scienze e a farsi riconoscere da esse"³⁰. L'occhio pedagogico³¹ è indispensabile per l'interpretazione critica e analitica e la trasformazione dei contesti scolastici.

In primo luogo, siamo di fronte a una *lettura di tipo organico o unitario* che fa riferimento all'atto educativo in quanto tale ..., il quale, pur possedendo ... una molteplicità di valenze, non si esaurisce in nessuna di esse, ma tutte le comprende. In secondo luogo, siamo di fronte a una *lettura di tipo operativo o prassico* nel senso che i risultati delle sue analisi e riflessioni non si esauriscono in se stesse ma si dirigono, di nuovo, alla stessa esperienza educativa per incidervi concretamente³².

Nel caso dell'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali acquisisce centralità il dialogo con la medicina. Comprendere se una difficoltà sia causata anche da fattori biologici è sicuramente essenziale, ma occorre poi non demandare alle diverse branche dell'ambito medico l'elaborazione e la messa in atto di strategie educative e didattiche. In questo senso, il dialogo tra sapere pedagogico e medico è indispensabile in riferimento ad aspetti quali la corporeità, la capacità di attenzione e lo sviluppo psicofisico e cognitivo di bambini e ragazzi.

È a partire da questa prospettiva che mi pare sia da auspicare l'idea di una cooperazione tra la pedagogia e la medicina (tra i rispettivi operatori) che preveda addirittura un incontro professionale tra di esse, nella consapevolezza che né l'una né l'altra

²⁹ P. Bertolini, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Torino, UTET, 2005, p. 15.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ F. Zamengo, N. Valenzano, *L'occhio pedagogico. Dalla pratica alla teoria, dalla teoria alla pratica*, Milano, Mondadori Università, 2022.

³² P. Bertolini, *Ad armi pari, op. cit.*, pp. 26-27.

hanno la forza e la competenza necessarie, o quanto meno sufficienti, per operare nella giusta direzione³³.

In altre parole, è necessario per la pedagogia non entrare in un rapporto di dipendenza o sudditanza con il sapere medico, cercando in esso modalità di risposta o intervento³⁴ che aprono al rischio di medicalizzazione. Il carattere eminentemente educativo dell'esperienza scolastica richiede infatti una lettura pedagogica delle varie dinamiche che emergono e che possono essere tangenti l'ambito della medicina: questo approccio da un lato consente di analizzare con precisione i diversi fattori che determinano un fenomeno, d'altro canto facilita risposte capacitanti che valorizzino i punti di forza degli studenti e ne sostengano l'unicità.

La necessità di non tralasciare l'ottica pedagogica è evidente anche nei rapporti della disciplina con le altre scienze dell'educazione³⁵. Se altri ambiti della conoscenza focalizzano la propria ricerca sulla scuola e sugli altri contesti educativi, la pedagogia si distingue appunto per l'unione di pratica e riflessività: è dunque indispensabile che questa specificità sia enfatizzata nel dialogo con gli altri saperi che si occupano di educazione, così che la scuola non sia solo un contesto da osservare e leggere criticamente ma anche un *luogo* e un *tempo* in cui agire.

Nel frattempo anche altre discipline – psicologiche, sociologiche, antropologiche e anche biomediche – hanno accentuato l'interesse verso le tematiche educative e formative, integrando il punto di vista pedagogico. A partire dai primi decenni del secolo scorso si è cominciato a parlare di scienze dell'educazione. La pedagogia che per antica consuetudine era depositaria ... del tema educativo ha dovuto perciò ripensare il proprio ruolo e la propria funzione nel nuovo orizzonte delle scienze dell'educazione³⁶.

Riconoscere la centralità della pedagogia come lente disciplinare per l'analisi dei fenomeni educativi e dell'esperienza scolastica è fondamentale per non ridurre il processo formativo a una mera trasmissione di contenuti che escluda chi non risulti aderente a un profilo

³³ *Ivi*, p. 242.

³⁴ M.B. Gambacorti-Passerini, *Pedagogia e medicina: un incontro possibile. Un'esperienza di ricerca in salute mentale*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

³⁵ A. Bellingreri, G. D'Addelfio, L. Romano, E. Sidoti, M. Vinciguerra, *Per-corsi di pedagogia generale*, Milano, UTET, 2022; G. Chiosso, *Novecento Pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2012.

³⁶ G. Chiosso, *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Milano, Mondadori Università, 2018, p. 17.

standardizzato di apprendente. In effetti, “non è possibile comprendere il senso della pratica di insegnamento-apprendimento a scuola senza una profonda riflessione sulla pratica stessa: tale riflessione è generata, ampliata, problematizzata dalla pedagogia”³⁷.

(Occorre elevare) le riflessioni sulla scuola dalla sola dimensione dell'istruzione, esplicitando maggiormente le implicazioni pedagogiche connesse alla configurazione della scuola quale istituzione che è chiamata a educare e formare, e non solo a istruire, le persone. Questo assunto non deve apparire scontato perché il rischio di contrapporre l'educazione e l'istruzione, considerandoli come processi non complementari ma antitetici, è sempre dietro l'angolo, con la conseguenza di determinare una perdita di senso della funzione educativa della scuola³⁸.

In buona sostanza, *riportare l'educativo a scuola* è in primo luogo un'istanza epistemica³⁹: il discorso pedagogico, pur nel dialogo con gli altri saperi, deve tornare a essere un riferimento imprescindibile sia in termini di avanzamento delle conoscenze sia sul piano delle pratiche elaborate e adottate⁴⁰. In questo senso, l'ottica pedagogica consente di valorizzare l'unicità di ogni studente non programmando procedure rigide per l'acquisizione di pacchetti di contenuti, ma progettando processi flessibili e ricorsivi che riconoscano diverse intelligenze e modi di apprendere.

3. *La collaborazione interprofessionale per i bisogni educativi speciali*

I rischi di una scuola in cui la pedagogia, collocata in posizione ancillare rispetto ad altri ambiti della conoscenza, non afferma più la necessità di concentrarsi sulle reali esigenze dei soggetti in apprendimento, lasciando spazio a discipline con un *focus* differente, sono evidenti sui percorsi formativi degli studenti con bisogni educativi speciali, spesso orientati alla medicalizzazione a causa di un dialogo interprofessionale in cui le competenze più precipuamente educative acquisiscono rilevanza marginale⁴¹. Neuropsichiatri, psicologi, logopedisti, assistenti

³⁷ M.R. Strollo, P. Vittoria (a cura di), *La pedagogia scolastica. Saggi per la formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2022, p. 7.

³⁸ E. Corbi, P. Perillo, F. Chello, *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, Milano, UTET, 2024, pp. 251-252.

³⁹ R. Massa, *Cambiare la scuola: educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

⁴⁰ M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012.

⁴¹ S. Flamini, M. Pellicciari, *Difficoltà di apprendimento e pratiche di medicalizzazione. Una ricerca antropologica sulla questione dei Disturbi Specifici*

sociali sono ritenuti più titolati nel fornire linee operative e progettuali per il lavoro scolastico, relegando i professionisti dell'educazione e della formazione a un mero ruolo esecutivo che è lesivo del loro sé professionale e soprattutto pericoloso per la qualità dell'esperienza di bambini e ragazzi. Si agisce in direzione opposta a ciò che prevede il paradigma bio-psico-sociale, con interventi che non mirano a modificare il contesto ma a correggere o ridurre l'impatto di ciò che è considerato antitetico rispetto all'idea errata di norma.

Il rapporto di collaborazione con chi opera in campo sanitario ... deve essere basato su una notevole chiarezza nella distribuzione dei compiti, sulla base delle competenze, delle necessità e degli obiettivi che le diverse istituzioni si prefiggono. ... Non possono essere soprattutto suggerimenti didattici quelli che gli operatori sanitari hanno la possibilità di fornire: le competenze pertinenti all'insegnamento delle varie discipline sono peculiari alla funzione docente e sono dunque gli insegnanti che devono acquisire, tramite la formazione, l'elaborazione dell'esperienza, la frequenza di corsi di specializzazione e d'aggiornamento specifici, la capacità di programmare e realizzare le attività per l'apprendimento scolastico⁴².

Le figure che operano in ambito clinico hanno un ruolo fondamentale durante l'*iter* diagnostico, in cui le informazioni fornite dal personale docente sono certamente utili ma devono essere affiancate da quelle desunte attraverso procedure e strumenti specifici: in una collaborazione interprofessionale rispettosa dei ruoli e delle competenze di ciascuno, gli insegnanti devono limitarsi a osservare ciò che accade in classe, senza ipotizzare la presenza di particolari disturbi e non dando indicazioni rispetto al percorso di certificazione; la medesima logica deve ovviamente guidare la relazione tra professionisti quando in gioco c'è una questione sociale⁴³. Allo stesso modo, le professionalità esterne alla scuola devono essere rispettose delle competenze dei docenti, che con la loro *expertise* possono rispondere al fabbisogno specifico di

dell'Apprendimento (DSA), in "L'Uomo, Società, Tradizione, Sviluppo", IX, 1, 2019, pp. 73-94; P. Gaspari, *La pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Milano, Guerini, 2020; M. Montanari, *Emergenza bio-sociale e medicalizzazione a scuola: quali rischi?*, in "L'integrazione scolastica e sociale", XIX, 4, 2020, pp. 85-95.

⁴² M. Martinelli, *Didattica speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Milano, Mondadori Università, 2015, pp. 98-100.

⁴³ L. De Anna, *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci, 2022; M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori Università, 2014.

ciascun alunno con strumenti educativi⁴⁴. È anche indispensabile che gli insegnanti stessi difendano e valorizzino il loro ruolo di progettisti dei percorsi formativi di bambini e ragazzi, senza cedere questa responsabilità ad altre figure: il rischio è altrimenti di delegare la progettualità educativo-didattica a professionisti attenti a dare risposte tecniche e “speciali”, che non considerano in via prioritaria la dimensione comunitaria dei processi di apprendimento e della vita scolastica⁴⁵.

In effetti, emerge l'urgenza di allontanarsi da una visione dei processi inclusivi riferiti alla categoria dei “bisogni educativi speciali” intesa come adattamento del singolo all'offerta formativa attraverso risorse e modalità individualizzate e non rivolte a tutta la classe⁴⁶. Si tratta del “paradosso dell'inclusione”⁴⁷: divisi in micro-categorie, bambini e ragazzi vivono non sporadicamente esperienze scolastiche parallele e multilivello, con il rischio costante di processi di esclusione e svalutazione di forme di intelligenza considerate fuori dallo *standard*. Se il dialogo interprofessionale pone in secondo piano l'essenziale competenza pedagogica degli insegnanti, il percorso degli studenti non è orientato all'equità e alla qualità, poiché “il processo di emancipazione dei singoli (non) diviene al contempo un processo di cambiamento per l'intero contesto educativo”⁴⁸.

Se concentriamo l'attenzione sugli allievi con bisogni educativi speciali, mentre il modello di scuola/classe «funzionalista» rivolge loro delle attenzioni particolari, anche efficienti sul piano tecnico, ma «riservate» – secondo un'ottica *riparativa, razionalizzatrice e abilista* –, nella logica della comunità di apprendimento inclusiva, il contesto si impegna a offrire risposte efficaci e personalizzate non solo ai soggetti vulnerabili, ma alla generalità del gruppo, in contesti di normalità a forte connotazione relazionale. Quando e se il contesto classe riesce a coinvolgere effettivamente tutti i partecipanti, lo scenario si modifica: il sapere viene inteso come impresa collettiva, prodotta dallo sforzo personale di ciascun componente⁴⁹.

⁴⁴ A. Arsena, *Professione insegnante: perché, per chi. Per una critica della ragion docente*, Bergamo, Studium, 2024; G. Fumarco (a cura di), *Professione docente. Ruoli e competenze*, Roma, Carocci, 2006.

⁴⁵ M. Martinelli, *Didattica speciale, op. cit.*, pp. 90-100; M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano, Mondadori Università, 2015.

⁴⁶ D. Ianes, H. Demo, *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*, Trento, Erickson, 2023.

⁴⁷ V. Cotza, *Il paradosso dell'inclusione. Uno studio di caso per progettare servizi e interventi di educazione alternativa*, Milano, FrancoAngeli, 2024.

⁴⁸ D. Ianes, H. Demo, *Specialità e normalità?*, *op. cit.*, p. 23.

⁴⁹ M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali, op. cit.*, p. 189.

Si tratta di bilanciare la personalizzazione⁵⁰ dei percorsi di apprendimento con l'essenziale carattere comunitario dell'esperienza scolastica, dando risposte specifiche al fabbisogno di ognuno senza però curare la progettualità educativa sugli aspetti di difficoltà⁵¹ e perdendo così punti di forza e capacità ritenute inutili per la scuola⁵². Questa attitudine a concentrarsi sui “comportamenti problema” attraverso l'impiego di strumenti compensativi, misure dispensative e approcci metodologici *ad hoc* dipende da un dialogo interprofessionale in cui si perde la specificità dell'approccio pedagogico-educativo a favore di interventi più marcatamente psicologici, logopedici o afferenti all'ambito della medicina. Gli insegnanti risultano delegittimati rispetto al proprio ruolo di esperti della formazione, con serie curvature dei percorsi scolastici degli alunni con bisogni educativi speciali in una direzione di medicalizzazione⁵³.

La collaborazione interprofessionale troppo sbilanciata verso saperi che perdono l'ottica educativa e mirano a riportare allo *standard* ciò che risulta non aderente a un'idea inesistente di norma, unita alle carenze strutturali del sistema scolastico e a idee di scuola orientate al merito⁵⁴ talvolta condivise dai docenti stessi, produce un'enfasi spropositata sul raggiungimento di risultati in termini sia di valutazioni ottenute dagli studenti sia di contenuti disciplinari affrontati nel corso dell'anno scolastico. La falsa convinzione che esista una programmazione didattica fissa e imm modificabile porta a proporre attività e pacchetti di conoscenza che non sempre tengono conto delle reali esigenze degli alunni e dei loro tempi di apprendimento.

⁵⁰ M. Mincu (a cura di), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, Torino, SEI, 2011; C. Watkins, *Classrooms as Learning Communities: What's in It for Schools*, Londra, Routledge, 2005.

⁵¹ M. Ainscow, A. Dyson, S. Weiner, *From exclusion to inclusion: way of responding in schools to students with special educational needs*, Reading, CfBT Education Trust, 2013.

⁵² A. Granata, *Da piccolo ero un genio. Sette capacità da non perdere diventando adulti*, Milano, Gribaudo, 2022.

⁵³ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017; M. Martinelli, *Didattica speciale*, *op. cit.*, pp. 96-100; P. Russo, *Lo stato dell'inclusione scolastica in Italia. Dai principi normativi alla qualità dei risultati*, in “Ricerche Pedagogiche”, LVIII, 230, 2024, pp. 41-62.

⁵⁴ V. Ferrero, *La trappola del merito. Prospettive per interpretare le disuguaglianze e costruire una scuola democratica*, in “Pampaedia. Bollettino As.Pe.I.”, 195, 2023, pp. 9-29.

Oltre alla medicalizzazione dei loro percorsi, un ulteriore rischio per bambini e ragazzi con bisogni educativi speciali (ma non solo) è la necessità per le famiglie di sostenere costi anche ingenti per lezioni private o ripetizioni⁵⁵. Il fenomeno della *shadow education*, oltre a essere un altro aspetto della dinamica di delega summenzionata, rappresenta un fattore non tradizionale di disuguaglianza subdolo e insidioso⁵⁶: si origina a causa della scuola, che non rivede la propria cultura pedagogica e assegna alle famiglie compiti educativi e didattici di cui non dovrebbero essere responsabili, anche perché non tutti i genitori hanno le competenze necessarie per sostenere i figli nell'apprendimento.

Occorre “riscoprire l'insegnamento”⁵⁷ nei termini di una professione decisiva per i percorsi di vita di bambini e ragazzi. Riaffermare la centralità dei docenti significa riconoscere la loro professionalità come strategica a livello sociale⁵⁸, poiché può riuscire a promuovere emancipazione e sviluppo consapevole nei soggetti; non si può però pensare che gli insegnanti siano agenti di cambiamento⁵⁹ per i loro alunni se delegano compiti precipuamente educativi ad altri professionisti, senza entrare in una relazione dialettica alla pari ma auto-subordinandosi a persone ritenute “specialisti” e non considerandosi a loro volta “esperti” in pedagogia, educazione e didattica.

⁵⁵ M. Bray, *Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications*, in “ECNU Review of education”, IV, 3, 2021, pp. 442-475; G. Campani, *Private tutoring in Italy: Shadow education in a changing context*, in M. Bray, A. Mazawi, R. Sultana (a cura di), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics, and implications for learning and equity*, Dordrecht, Sense Publishers, 2013, pp. 115-128.

⁵⁶ G. Ferrer-Esteban, *Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education*, in “FGA Working Paper”, XLII, 12, 2011; V. Ferrero, *La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica*, in “Civitas Educationis. Education, Politics, Culture”, XII, 1, 2023, pp. 239-262.

⁵⁷ G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina, 2022.

⁵⁸ G. Argentin, *Nostra scuola quotidiana*, *op. cit.*, pp. 63-97.

⁵⁹ C. Brown, R. White, A. Kelly, *Teachers as educational change agents: what do we currently know? Findings from a systematic review*, in “Emerald Open Research”, I, 3, 2023; H.R.M.A. Van der Heijden, J.J. Geldens, D. Beijaard, H.L. Popeijus, *Characteristics of teachers as change agents*, in “Teachers and Teaching: theory and practice”, XXI, 6, 2015, pp. 681-699.

Il compito educativo non può mai limitarsi ... a promuovere la crescita del bambino, ma deve chiedersi quale tipo di sviluppo sia desiderabile – il gesto educativo fondamentale risiede nell’interrompere e nel mettere in discussione lo sviluppo⁶⁰.

La voce pedagogica propria degli insegnanti deve acquisire maggior centralità nel dialogo interprofessionale, poiché è fondamentale per oltrepassare visioni standardizzate dei processi di insegnamento e apprendimento e sostiene ragionamenti specifici sulle caratteristiche dei singoli alunni senza perdere di vista la necessità di costruire classi-comunità in cui ogni studente possa coltivare i propri talenti, esprimere la propria intelligenza e trarre vantaggio da un’esperienza formativa condivisa⁶¹. Si tratta di superare concezioni utilitaristiche di educazione, piegate sull’acquisizione di conoscenze e competenze ritenute utili per il mercato del lavoro, e di costruire una scuola che ponga finalmente al centro bambini e ragazzi in quanto persone.

Resta a noi il compito di continuare a specificare, anche attraverso i principi convivialisti e antiutilitaristi, l’ipotesi di un concetto di educazione come azione universale di mediazione critica delle plurali logiche singolari e sociali, analizzando il senso di queste logiche nel loro contesto di vita socioculturale ma mantenendosi pronti a sviluppare una nuova forma di vita storica che salvaguardi l’ulteriorità di senso del vivere e del convivere umano e planetario, aperta da dimensioni non necessariamente vincolate all’unità logica del bisogno e dell’interesse⁶².

Riportare l’educativo a scuola è in secondo luogo un’istanza di dialogo interprofessionale alla pari: dal punto di vista dei docenti, si tratta di riaffermare la propria competenza nel rispondere al fabbisogno degli studenti senza delegare ad altri professionisti scelte pedagogiche e didattiche⁶³. In questo senso, si può evitare il rischio di medicalizzazione attraverso una progettualità che valorizzi la relazione educativa come elemento essenziale del processo di apprendimento, che risulta così non appiattito sulle dimensioni della trasmissione culturale e del

⁶⁰ G.J.J., *Riscoprire l’insegnamento*, op. cit., p. 28.

⁶¹ A. Granata, *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Roma, Carocci, 2016.

⁶² G. Annacontini, *Il contributo antiutilitarista al concetto di educazione*, in M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, Istruzione, Formazione*, Roma, Avio Edizioni Scientifiche, 2020, p. 97.

⁶³ D. Bellantoni, M.G. Lombardi, *Relazione educativa e professionalità docente. Linee guida per l’autoformazione e l’empowerment*, Milano, FrancoAngeli, 2020; M. Sibilio, P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva*, Napoli, Edises, 2018.

raggiungimento di risultati *standard*, ma aperto a diverse intelligenze e a una co-costruzione creativa della conoscenza dagli esiti inaspettati.

4. *Conclusioni: riportare l'educativo a scuola*

Questo saggio ha approfondito le sfide attuali della professione docente: gli insegnanti giocano infatti un ruolo determinante per garantire a tutti un'educazione equa e di qualità⁶⁴, come è stato sancito da diversi documenti di indirizzo politico a livello internazionale⁶⁵. Il *focus* sul contesto italiano ha consentito di evidenziare problematiche e sfide specifiche del sistema scolastico di questo Paese: a fronte di una legislazione per cui la scuola è uno strumento essenziale per la realizzazione del progetto democratico⁶⁶, diverse carenze strutturali hanno un impatto peggiorativo sulla percezione degli insegnanti come professionisti competenti e sull'esperienza formativa degli studenti.

In effetti, si registra sempre di più un allontanamento da una concezione educativa del percorso scolastico, con l'idea che la scolarizzazione debba essere volta a omologare bambini e ragazzi alle modalità di approccio al sapere e alle competenze ritenute più utili e produttive: questa visione si manifesta anche attraverso l'organizzazione della classe e il dispositivo della lezione uguale per tutti, che rimanda a all'idea depositaria⁶⁷ e uniforme della trasmissione culturale piuttosto che alla co-costruzione della conoscenza e all'esercizio del pensiero.

È dunque fondamentale non perdere di vista gli aspetti più precipuamente educativi dell'esperienza formativa, dando loro una rinnovata rilevanza. È essenziale rafforzare il sistema scolastico assegnandogli più risorse per far fronte a una realtà sempre più complessa. In linea di

⁶⁴ M. Ainscow, *Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges*, in "Prospects", XLIX, 3-4, 2020, pp. 123-134; H.W. Hackman, *Five Essential Components for Social Justice Education*, in "Equity & Excellence in Education", XXXVIII, 2, 2005, pp. 103-109.

⁶⁵ ONU, *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, New York, ONU, 2015; Save the Children, *Inclusive Education: What, Why, and How. A Handbook for Program Implementers*, Londra, Save the Children, 2017; UNESCO, *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, Parigi, UNESCO, 2017; UNESCO, *Inclusion and Education: All Means All*, Parigi, UNESCO, 2020.

⁶⁶ R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento a oggi*, Milano, Mondadori Università, 2015; M. Ferrari, G. Matucci, M. Morandi, *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

⁶⁷ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Ega, 2022.

continuità, si rivela urgente un lavoro culturale per riconsegnare prestigio sociale e credibilità alla professione docente, che troppo spesso si trova a vedere la propria competenza sminuita. In buona sostanza, *riportare l'educativo a scuola* rappresenta un'urgenza epistemica e professionale: si tratta di restituire valore alla pedagogia come sguardo disciplinare specifico per elaborare riflessioni e conoscenze sui contesti scolastici⁶⁸ e alla competenza professionale degli insegnanti, di frequente subordinata a quella di altre figure.

In primo luogo, è fondamentale ristabilire la centralità della pedagogia come lente di indagine privilegiata per leggere i contesti scolastici e le loro dinamiche. Se è assolutamente doveroso immergersi in un dialogo interdisciplinare che dia angolature diverse a un oggetto di indagine, è imprescindibile che il sapere pedagogico non risulti annacquato da scienze ritenute più avanzate a livello epistemologico e in termini di metodi per la ricerca empirica. Ne deriva una perdita del carattere eminentemente educativo dell'esperienza scolastica, con un *focus* sugli elementi di difficoltà di bambini e ragazzi e tentativi maldestri di avvicinarsi agli ideali errati di norma e “alunno medio”.

In secondo luogo, è necessario che la relazione interprofessionale tra insegnanti e figure afferenti all'ambito medico o sociale avvenga in un'ottica di parità, rispetto dei ruoli e riconoscimento reciproco. Si cede altrimenti ai rischi della delega di funzioni e compiti tipicamente propri della professione docente a persone che hanno altre competenze e di conseguente medicalizzazione e perdita di un'ottica educativa, che non dovrebbe concentrarsi su ciò che manca ma valorizzare i punti di forza delle persone.

Riportare l'educativo a scuola è dunque essenziale per allontanarsi da visioni di scuola orientate al merito e al raggiungimento di risultati ritenuti *standard* e abbracciare l'idea di un'esperienza formativa che faccia fiorire i talenti e le capacità di ciascuno grazie a percorsi di apprendimento condivisi ma variegati, in cui le differenti intelligenze siano valorizzate. L'impegno, eticamente connotato⁶⁹, a restituire importanza al sapere pedagogico e alla competenza professionale degli insegnanti si configura come elemento cruciale per sostenere la crescita

⁶⁸ M. Castoldi, G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Milano, Mondadori Università, 2017.

⁶⁹ A. Broccoli, *Educazione senza morale? Risorse e limiti dell'etica pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2017; A. Haas, *Now is the time for ethics in education*, in “The CPA Journal”, LXXV, 6, 2005, pp. 66-68.

*79 – Riportare l'educativo a scuola: professionalità docente
e derive della medicalizzazione*

integrale di bambini e ragazzi secondo le linee di sviluppo a loro più congeniali e costruire una società plurale, più equa e giusta.

La riflessione di Locke sulla formazione: i *Pensieri sull'educazione*

Michele Lorè

Nonostante l'importanza filosofica del pensiero di Locke, esponente di spicco dell'empirismo anglosassone e del liberalismo, poca attenzione è stata riservata alla sua opera pedagogica. Eppure i Pensieri sull'educazione non mancano di spunti interessanti, riscontrabili nella concezione organica dell'educazione, nella centralità dell'interesse del giovane, nell'equilibrio tra impegno intellettuale e svago all'aria aperta. Improntata ad un solido pragmatismo, la pedagogia di Locke anticipa temi destinati ad essere approfonditi nei secoli successivi.

Despite the philosophical importance of Locke's thought, a leading exponent of Anglo-Saxon empiricism and liberalism, little attention has been paid to his pedagogical work. Yet the Some thoughts concerning education don't lack interesting ideas, found in the organic conception of education, in the centrality of the young person's interest, in the balance between intellectual commitment and outdoor recreation. Marked by a solid pragmatism, Locke's pedagogy anticipates themes destined to be explored in depth in subsequent centuries.

Parole chiave: Concezione pedagogica di Locke, educazione liberale, educazione morale, cura del corpo, pragmatismo educativo

Keywords: Locke's pedagogical conception, liberal education, moral education, body care, educational pragmatism

1. Introduzione

John Locke è passato alla storia come uno dei padri del pensiero moderno, precursore dell'illuminismo ed esponente di spicco dell'empirismo inglese.

La sua opera più celebre è senza dubbio il *Saggio sull'intelletto umano* (*An Essay Concerning Human Understanding*), in cui espone la sua personale concezione filosofica, contrapposta ad ogni forma d'innatismo.

A minore notorietà assusero, invece, i *Pensieri sull'educazione* (*Some Thoughts Concerning Education*), inizialmente pubblicati anonimi nel 1693 ed in seguito ripresi ed ampliati a più riprese nel corso degli anni¹.

¹ Un giudizio assai critico sui *Pensieri sull'educazione* è stato espresso da

Nella loro forma definitiva, i *Pensieri sull'educazione* si presentano al lettore come saggio sull'educazione dei giovani gentleman dell'epoca². La scelta di destinatari d'eccezione non originava dal milieu familiare di Locke, figlio di un procuratore legale, ma dalla solida amicizia con esponenti della più distinta aristocrazia, che influì grandemente sulla sua riflessione pedagogica. Oltre all'indefettibile sodalizio con Anthony Ashley-Cooper, III conte di Shaftesbury, durato fino alla morte di quest'ultimo, occorre rammentare anche quello con Sir Edward Clarke Chipley, cui i *Pensieri* furono dedicati. Prima di convergere in un'opera organica, la riflessione di Locke sull'educazione si presentava in forma frammentaria, come serie di lettere indirizzate a Chipley per consigliarlo sull'educazione del figlio.

Della originaria redazione epistolare permasero alcuni elementi caratteristici anche nella forma definitiva, tra cui il tono familiare e la brevità dei paragrafi, che attirarono sull'autore non poche critiche di superficialità da parte dei detrattori.

Se l'accusa d'inconsistenza appare ingenerosa, non va comunque dimenticato che i *Pensieri* sono un'opera divulgativa priva di velleità sistematiche, che ha il merito di rappresentare uno dei primi esempi di trattato pedagogico ispirato alla concretezza. Certo, non tutte le indicazioni che vi si trovano risultano ancora valide, ma l'impianto complessivo ha retto bene all'usura del tempo ed all'evoluzione delle conoscenze pedagogiche.

Altro motivo d'interesse dei *Pensieri*, come ha notato Luciana Bellatalla nella sua originale rilettura di Locke³, consiste nel loro stretto legame con due altri lavori lockiani: il celeberrimo *Saggio sull'intelletto umano*, del 1689, ed il meno noto *Sulla condotta dell'intelletto*

Carrig, che ha ritenuto di scorgervi una contraddizione dei principi liberali per via dell'insufficiente spazio concesso alla libertà del discente nel percorso di formazione. Cfr. J. Carrig, *Liberal Impediments to Liberal Education: The Assent to Locke*, in "Review of Politics", 63 (1), 2001, pp. 41-76.

² Riguardo all'identificazione del destinatario dei *Pensieri sull'educazione* con il *gentleman* inglese, c'è stato chi l'ha messa in dubbio, rilevando una sorta di scollamento, in Locke come in altri autori coevi, tra l'ideale del *gentleman* e la figura dello *scholar*, effetto di una progressiva evoluzione della società inglese. Cfr. G. Di Biase, *Liberal education in John Locke's «Some thoughts concerning education»*, in "Giornale critico della filosofia italiana", 11 (3), 2015, pp. 564-587.

³ Cfr. L. Bellatalla, *Atlantis. Spunti e appunti su un inedito lockiano*, Lucca, Maria Pacini Fazi, 1983; Eadem, *Dal metodo alla ricerca: una rilettura di Locke*, in L. Bellatalla, *Storiografia pedagogica: la dimensione metodologica*, Roma, Aracne 2005, pp. 57-100.

(*Of the Conduct of the Understanding*), pubblicato postumo nel 1706. Ne emerge una concezione educativa in cui il singolo trova il proprio compimento all'interno di un sistema socio-politico fondato sulla libertà e sulla razionalità, scevro di verità imposte in modo autoritario e fondato sull'osservazione obiettiva e sul libero esame. L'attualità dell'idea pedagogica lockiana, osserva Bellatalla, non è da ricercare unicamente nei *Pensieri*, ma anche nelle opere di argomento gnoseologico, ricche di suggestivi spunti per una riflessione epistemologica sulle teorie e sulle pratiche educative.

2. *La cura del corpo*

Per quanto riguarda la redazione della prima parte dei *Pensieri*, rivolta alla cura del corpo del bambino, Locke fu aiutato dai suoi studi medici, peraltro mai coronati dal conseguimento della laurea. L'apporto del filosofo inglese alla diffusione dei principi basilari dell'igiene rappresenta uno dei maggiori pregi della sua riflessione educativa, d'altro canto non esente dai limiti del suo tempo, in particolare per quanto concerne il vestiario e l'alimentazione.

Quando invita i genitori a lasciare i figli il più possibile a capo scoperto ed addirittura a dotarli di calzature in grado di far defluire senza ostacoli l'acqua, Locke indica un modo inidoneo d'irrobustirne la tempra. Sull'alimentazione, spinta fino ad eccessi di frugalità, molto si avrebbe da obiettare: la preminenza assoluta del pane asciutto, cioè privo di companatico, nonché della moderata assunzione di acqua, limitata ai pasti ed ai momenti d'intensa sudorazione, non tiene nel debito conto le necessità nutrizionali dell'età evolutiva. Anche più inopportuna appare la concessione di bevande alcoliche, seppure blande: il filosofo fa riferimento ad una non meglio specificata "birra leggera".

Per il resto, invece, i consigli di Locke mantengono intatto il loro valore.

La prevenzione dell'iper-protezione del fanciullo, che ha bisogno di giocare il più possibile all'aperto, anticipa di decenni l'*Emilio* di Rousseau e si pone, in un certo qual senso, come antesignano dell'*outdoor education*.

Non meno significativa è la messa in guardia contro la somministrazione incauta di farmaci, specie a scopo preventivo, una pratica scorretta che già alla fine del Seicento esponeva i fanciulli a gravi disturbi. Per quanto concerne il nuoto, poi, Locke lo considera giusta-

mente come l'attività sportiva più utile allo sviluppo armonico del bambino, fatte salve le dovute cautele riguardanti le modalità di balneazione.

L'unica eccezione riguardante un approccio educativo nel complesso assai morigerato riguarda il sonno, considerato il “cordiale” offerto gratuitamente dalla natura per preservare l'equilibrio psico-fisico e reintegrare le forze disperse durante il giorno.

Da quanto sin qui esposto, si evince che già la prima parte dei *Pensieri* offre significativi spunti di riflessione sull'idea lockiana di educazione, che è organica, perché connette aspetti fisici ad aspetti psichici, improntata all'equilibrio ed alla saggezza, qualità richieste ai genitori (ed agli educatori) per assolvere nel miglior modo possibile il delicato compito cui sono chiamati. Si avverte, a questo riguardo, l'eco profonda della classicità, in particolare romana, citata a più riprese dall'autore come modello di riferimento. La notissima sentenza tratta dalla decima satira di Giovenale “mens sana in corpore sano” fa da sfondo ai *Pensieri*, costantemente ispirati all'ideale di salute e di armonia psicofisica, al cui interno la cura del corpo, mai fine a se stessa, diviene parte di un percorso educativo rivolto alla formazione del giovane nella sua interezza. Locke osserva che un'attenzione eccessiva all'irrobustimento delle membra, svincolata dall'educazione intellettuale, condurrebbe ad un abbruttimento del giovane, così come, all'opposto, una soverchia polarizzazione sull'istruzione lo indebolirebbe, rendendolo incapace di affrontare le prove della vita.

Fin dalle prime pagine dei *Pensieri* emerge con chiarezza che essi sono idealmente rivolti solo a bambini di sana e robusta costituzione, con estromissione completa di tutti gli altri. La platea degli esclusi è molto ampia e comprende anche quanti, nonostante i distinti natali, siano congenitamente afflitti da malattie o, più semplicemente, non godano di buona salute. Il pensatore inglese è infatti convinto, e lo ribadisce a più riprese, che l'educazione richieda una base organica tale da non necessitare di cure continue, che assorbirebbero soverchie energie e non consentirebbero un armonico sviluppo del bambino. Evidentemente, nei *Pensieri* l'ideale del *gentleman* si fonde con quello cavalleresco, ancora presente nell'immaginario di Locke, il quale dichiara senza ambagi che un gentiluomo deve essere in grado di maneggiare le armi e di combattere, se necessario.

Per quanto concerne le fanciulle, che non sono le destinatarie dell'opera, più che escluderle, Locke le relega ai margini, accennan-

dovi qua e là. Occorre tener presente che, nell'Inghilterra dell'epoca, il ruolo delle donne era ancora limitato alle cure domestiche e non erano loro riservate attenzioni pedagogiche specifiche né tantomeno in grado di rimodularne i compiti sociali.

Ciò nonostante, nel capitoletto dedicato alle attività en plein air, Locke include anche le bambine, per gli stessi motivi igienici adottati per i bambini. Il filosofo è infatti convinto che la salute delle fanciulle necessiti del gioco all'aperto, anche a costo di sacrificarle il candore della pelle e la delicatezza dell'incarnato, che all'epoca rappresentavano valori estetici molto apprezzati nell'alta società. In questo, l'autore dimostra di seguire le sue convinzioni e la sua esperienza di medico, piuttosto che le convenzioni sociali dell'epoca.

Concludendo la disamina della prima parte dei *Pensieri*, dedicata alla cura del corpo, non si può fare a meno di soffermarsi sul concetto di abitudine, centrale nella riflessione di Locke. All'abitudine non è attribuito il significato di automatismo mentale, bensì di predisposizione consapevole e volontaria a seguire l'insegnamento degli educatori, sia riguardo all'irrobustimento corporeo sia riguardo all'affinamento delle facoltà intellettuali. Nella visione di Locke, dunque, l'abitudine non soffoca la libertà, ma la indirizza verso la salute, la bontà e l'intelligenza, aiutando ad operare le scelte con semplicità e prontezza. Di qui la necessità di un intervento educativo precoce e deciso, che guidi fin da subito il bambino verso l'acquisizione di costumi confacenti all'ideale armonico di gentleman, vigoroso nelle membra, gentile nei modi e colto.

3. *L'educazione morale*

Passando alla seconda parte dei *Pensieri*, la più consistente e, forse, la più importante, si nota subito la molteplicità di aspetti morali passati in rassegna dal filosofo.

Anche questa sezione fu oggetto di critiche fin dall'apparizione dell'opera, via via inasprite con l'affermazione prima del criticismo kantiano e poi dell'idealismo tedesco, ben più propensi dell'utilitarismo lockiano ad un radicamento metafisico della morale⁴. Si accusò Locke di motivare in modo estrinseco l'educazione morale del fan-

⁴ Sul naturalismo antimetafisico dell'educazione morale proposta da Locke, si confronti M. E. Brady, *The Nature of Virtue in a Politics of Consent: John Locke on Education*, in "International Philosophical Quarterly" 45 (2), 2005, pp. 157-173.

ciullo, conferendole i connotati negativi di conformismo. Se nei *Pensieri* è innegabile il rilievo dell’approvazione sociale, che si sostanzia nel meccanismo dei premi e dei castighi, va pure rimarcato il significativo influsso della morale cristiana. Locke, assai distante tanto dall’imperativo categorico kantiano quanto dall’eticità hegeliana, riprende dal cristianesimo l’idea di ricompensa oltremondana del retto agire, senza peraltro innalzarsi fino all’idea di caritas. Pertanto giusta è stata la collocazione dell’etica lockiana, ed in particolare dell’educazione morale, all’interno della sfera utilitaristica, da non intendere però in termini di cinica indifferenza ai valori religiosi e sociali.

L’utilitarismo etico lockiano appare pragmaticamente teso a cogliere le istanze educative così come emergono dalla vita concreta e dall’esperienza.

L’educazione morale proposta dai *Pensieri*, nel complesso allineata ai valori sociali dell’epoca, non è animata da particolari slanci innovativi. Il dominio delle passioni e degli appetiti (che in taluni passi si colora di accenti quasi stoici), la buona reputazione⁵, i modi garbati, la capacità di gestire i beni familiari e di assicurare il proprio contributo politico sono i cardini della concezione morale lockiana⁶. Centrale risulta il rispetto degli altri, a cominciare dai propri genitori (e dagli educatori) fino a giungere alla servitù, secondo una prospettiva cristiana e liberale ad un tempo, fitta di rimandi scritturali e giusnaturalistici. Ecco dunque apparire come testi di riferimento, gli uni accanto agli altri, brani scelti della Bibbia (da cui Locke consiglia di espungere i passi più scabrosi, non idonei agli educandi) e delle opere di Grozio e di Pufendorf.

Il discorso di Locke, non immune da tediose ripetizioni, in parte giustificate dall’origine amicale dei *Pensieri*, procede per lo più in modo fluido. Ci si ritrova a più riprese di fronte al tema della vergo-

⁵ L’importanza del concetto lockiano di reputazione, quale strumento imprescindibile di formazione alla cittadinanza, è il fulcro del saggio di M. E. Brady, *Locke’s ‘Thoughts’ on Reputation*, in “Review of Politics”, 75 (3), 2013, pp. 335-356.

⁶ La dimensione politica dell’educazione morale proposta da Locke è al centro dei contributi di J. Baltes, *Locke’s Inverted Quarantine: Discipline, Panopticism, and the Making of the Liberal Subject*, in “Review of Politics”, 75 (2), 2013, pp. 173-192; e di D. Sullivan, *John Locke: a liberal philosophy of education*, in Idem, *Education, liberal democracy and populism: arguments from Plato, Locke, Rousseau and Mill*, London, Routledge, 2020.

gna, considerata dall'autore uno strumento psico-educativo fondamentale, in grado di circoscrivere ai casi più difficili il ricorso alle punizioni corporali, considerate nel complesso assai negativamente dal filosofo inglese. Un dato, questo, di grande importanza, qualora si pensi alla facilità con cui all'epoca si ricorreva a bacchette e verghe come strumenti correttivi. Più che il rifiuto ideologico della violenza, ad orientare Locke concorre la constatazione dell'inutilità pratica della repressione, che finisce spesso per peggiorare situazioni già di per sé problematiche. Che poi il clima di diffusa disapprovazione verso le disobbedienze del bambino rappresenti un efficace metodo pedagogico rimane tutto da dimostrare, perché l'Autore non fornisce al riguardo indicazioni utili, limitandosi a vaghi riferimenti esperienziali.

Coerente con il pragmatismo di fondo dei *Pensieri*, l'invito a semplificare le regole per non sovraccaricare il fanciullo e a sorvegliare la condotta degli adulti per garantirgli buoni esempi, rappresenta uno degli aspetti più apprezzabili dell'opera pedagogica lockiana.

Altro elemento innovativo, che denota l'attenzione dell'Autore per l'ambiente educativo, concerne la servitù, considerata molto importante per la formazione del giovane gentiluomo. Nei suoi riguardi, però, la valutazione di Locke, imbevuto di pregiudizi classisti, è molto dura: egli l'accusa di fomentare l'egocentrismo infantile mediante intempestivi vezzeggiamenti e d'incistarne le paure attraverso i racconti popolari sugli spiriti maligni. Da sottoporre a stretta sorveglianza da parte dei genitori, la servitù è comunque depositaria di diritti inalienabili, come quello ad essere trattata con riguardo all'interno del contesto familiare nel quale opera. Ogni atteggiamento derisorio nei suoi confronti deve essere corretto con energia, perché, osserva con acutezza il filosofo, solo il rispetto reciproco ed il riconoscimento del ruolo di ciascuno può determinare quel clima di fiduciosa armonia indispensabile all'educazione.

5. *Locke precursore di Rousseau*

La ricerca di motivi originali nei *Pensieri* di Locke conduce nuovamente ad un confronto con l'autore che più di ogni altro ha lasciato la sua impronta pedagogica sul Settecento, Jean Jacques Rousseau. Si è avuto già modo di sottolineare come, riguardo alla necessità di vita en plein air, il filosofo inglese anticipi uno dei motivi fondamentali dell'*Emilio* rousseauiano. Non si tratta, però, dell'unico punto di con-

tatto tra i due, che anzi finiscono per convergere anche sulla virtù morale come requisito fondamentale del precettore, per entrambi figura chiave del processo educativo. Mentre, però, Locke pensa al miglior modo per inserire tempestivamente il giovane nella società, Rousseau intende preservarlo ad ogni costo da essa. Evidentemente, la concezione filosofica di fondo del filosofo inglese diverge profondamente da quella dello svizzero riguardo all'idea di natura umana e di società. Locke è spinto dal suo realismo pragmatico a descrivere l'uomo così come lo vede, creatura naturalmente incline alla socializzazione⁷, in cui convivono pulsioni opposte fin dalla prima infanzia, da reprimere o da incentivare a seconda del loro valore morale. Ne consegue che, per Locke, il precettore sarà investito del compito di preparare il giovane al suo ingresso in società, mentre per Rousseau il maestro vigilerà affinché egli cresca nel salubre contesto bucolico, al riparo dai cattivi esempi offerti dalla città.

Locke è convinto che il giovane gentiluomo debba fare esperienza del mondo per non essere sopraffatto dai suoi vizi, non appena raggiunga uno stadio di sviluppo morale a ciò idoneo. Il precettore, più che possedere una cultura enciclopedica, dovrà essere un uomo retto, offrire il buon esempio al fanciullo, essere in confidenza con lui ed insegnargli le buone maniere che contraddistinguono un vero gentiluomo inglese. Gentilezza senza servilismo, *savoir faire* senza affettazione, spontaneità scevra di rozzezza rappresentano il difficile traguardo di un'azione educativa ben condotta, che deve far leva sull'interesse dell'educando e non sulla sua costrizione. Ed in questo, ancora una volta, Locke anticipa di decenni Rousseau, ma in più, rispetto al ginevrino, richiama al dialogo fruttuoso con il fanciullo, ritenuto in grado di comprendere un discorso consono alla sua età. La felice intuizione lockiana riguardo alla confidenza che sia il padre che il precettore devono instaurare col fanciullo anticipa le acquisizioni pedagogiche dei secoli successivi.

6. *L'istruzione*

La terza ed ultima parte dei *Pensieri*, dedicata all'istruzione, vede Locke intento ad individuare le materie che più giova insegnare al

⁷ Sulla rilevanza della natura umana e della formazione culturale nei *Pensieri sull'educazione*, si confronti M. Giosi, *John Locke e i Pensieri sull'Educazione: tra natura e cultura*, in "Educazione. Giornale di Pedagogia Critica", 7 (2), 2017, 29-54.

giovane gentiluomo affinché possa divenire un buon capo di famiglia ed un membro onorato della società. Non mancano, in verità, considerazioni metodologiche, per quanto spesso piuttosto vaghe nella loro formulazione. Il principio generale è quello di suscitare l'interesse e di catturare l'attenzione dell'educando, porgendogli la materia di studio secondo un principio di progressiva complessità, a cominciare dalle realtà di cui egli ha già maturato sufficiente esperienza. Si tratta, a ben vedere, di linee di sviluppo dell'azione pedagogica molto innovative per l'epoca e destinate ad assumere grande rilievo nel XVIII ed ancor più nel XIX secolo. Ancora una volta, si richiama l'attenzione degli adulti sull'inutilità di sfiancare il fanciullo con pressanti richieste di applicarsi ad oggetti che gli risultino estranei od invisibili, cercando piuttosto d'indagare attorno ai suoi interessi e di sollecitare la sua curiosità attraverso un metodo didattico che, specie in età infantile, si presenti come ludico.

Questo non vuol dire, ad ogni buon conto, che il percorso dell'istruzione debba essere abbandonato all'autodeterminazione del giovane e debba procedere secondo il suo cangiante umore. All'opposto, Locke considera irrinunciabili per un gentiluomo alcuni traguardi culturali, senza i quali non potrebbe essere accolto dai pari. Un'ottima padronanza della lingua inglese, una solida conoscenza del francese come seconda lingua e del latino come lingua culturale rappresentano obiettivi fondamentali. Meno scontato è, invece, l'invito ad insegnare le lingue (sia vive che morte) secondo un metodo naturale, che prescindendo il più possibile dalle regole grammaticali per concentrarsi sugli aspetti comunicativi (innanzitutto orali e solo in seguito scritti). Un altro aspetto assai interessante dei *Pensieri* è l'importanza della tempestività, che vale per ciascun aspetto dell'educazione, ma in particolare per l'educazione linguistica. Locke ritiene che l'età migliore per l'apprendimento delle lingue straniere sia compresa tra i sei ed i quattordici anni, dopo di che, sia per la definizione degli organi fonatori sia per i crescenti impegni sociali, imparare nuovi suoni diviene impresa tediosa o poco fruttuosa. Affrontando l'argomento dell'insegnamento delle lingue classiche, il filosofo non poteva omettere una riflessione sul greco antico, lingua che ha influito in modo decisivo sulla formazione della coscienza occidentale. Mentre sull'insegnamento del latino, custode d'inesauribili tesori culturali e dotato di una solida struttura logico-linguistica, Locke non nutre alcun dubbio⁸,

⁸ Gli aspetti didattici dell'insegnamento del latino proposto da Locke sono

sull'insegnamento del greco assume un atteggiamento più prudente. La lingua di Platone, osserva Locke, è studiata solo da un piccolo gruppo di dotti (oggi li definiremmo specialisti), che, al contrario di quanto accade per il latino, non la parlano correntemente. La difficoltà del suo studio, aggiunta alla sua poca spendibilità nell'ambito quotidiano, induce il filosofo a raccomandarne l'apprendimento solo ai giovani che abbiano il talento e la prospettiva concreta d'intraprendere la carriera di classicisti.

Dopo aver affrontato l'educazione linguistica, Locke si concentra su quella artistica, valutata sia in rapporto alla valenza formativa sia in rapporto all'utilità pratica. Il disegno è ritenuto utile al gentiluomo specialmente in contesti estranei a quello d'origine: in un paese straniero in cui risulti impossibile trovare una lingua di comunicazione, esso diviene un'importante risorsa alternativa. Per quanto concerne invece la pittura vera e propria, che implica un esercizio costante ed il possesso di abilità tecniche specifiche, Locke la ritiene appannaggio esclusivo dei giovani talentuosi e ne sconsiglia l'insegnamento in tutti gli altri casi. Non dissimili sono le considerazioni del filosofo riguardo alla musica, ch'egli dimostra di tenere in grande considerazione, ma che giudica troppo ardua per i giovani che non inclinino in modo particolare ad essa.

Più in generale, il filosofo osserva con acume che il tempo da dedicare all'istruzione è limitato e non deve sconfinare fino a togliere spazio alla cura del corpo ed allo svago, necessari ad uno sviluppo armonico. Il monito contro un eccesso di culturalizzazione sottende il pericolo, sempre incombente sull'educazione, di soffocare la libertà del giovane e di renderlo infelice per tutta la vita.

La disamina dei capitoli che riguardano la storia e la geografia, così come le discipline matematico-scientifiche, non offre spunti di riflessione particolari, rimanendo ancorata ai modelli didattici tipici dell'epoca. Degno di nota risulta, invece, il richiamo ad assicurare al giovane gentiluomo i fondamenti del diritto, con particolare riguardo a quello inglese, corollario del suo futuro impegno politico.

Per quanto concerne, poi, l'educazione alla socialità, non stupisce l'alta considerazione di Locke per l'equitazione e per la danza, quest'ultima intesa come strumento di armonizzazione delle movenze

e d'integrazione in ambienti socialmente distinti. Stupisce non poco, invece, ritrovare all'interno dell'elenco di mestieri idonei al proficuo impegno del tempo libero da parte del giovane gentiluomo, accanto al giardinaggio ed alla piccola falegnameria, addirittura la fabbricazione delle lenti, una vera e propria stramberia di Locke, qualora si faccia mente locale all'altissima specializzazione richiesta dall'arte ottica.

Nel complesso, le pagine dei *Pensieri* seguono l'alternanza di alti e bassi, tra adesione scontata ai costumi dell'epoca, con i loro aspetti positivi ed i loro limiti, e potenti intuizioni di temi destinati ad essere pienamente sviluppati solo molto tempo dopo. Tra questi, non si può non sottolineare il richiamo di Locke all'utilità del mutuo insegnamento, sebbene circoscritto all'ambito domestico che fa da cornice alla sua opera pedagogica.

7. Conclusioni

A distanza di oltre tre secoli dalla loro redazione, valutare obiettivamente i *Pensieri sull'educazione* di Locke risulta un'impresa difficile, complicata dalla coesistenza, in essi, di elementi contingenti e di intuizioni anticipatrici. Indubbiamente pesa sull'opera la sua origine familiare ed epistolare, come anche la mancanza di una riflessione accurata sugli aspetti didattici dell'educazione. L'intreccio inestricabile di pagine dedicate ad età diversissime, che vanno dalla prima infanzia all'età adulta, finisce con il confondere il lettore, inficiando in parte l'efficacia dei buoni consigli dispensati da Locke con generosità. Un altro serio limite dei *Pensieri* è d'essere destinati alla sola classe elevata, con esclusione della media e della bassa, in un'epoca in cui la borghesia ed il proletariato cominciarono ad assumere una rilevanza culturale e politica sconosciuta in epoche precedenti⁹. D'altronde, Locke non fu e non pretese di essere un pedagogista, ma un filosofo che dedicò alcune riflessioni all'educazione. La coerenza dei *Pensieri sull'educazione* con il principio empirico e con le finalità pratiche ed utilitaristiche della filosofia lockiana consente d'inserirli all'interno di un itinerario intellettuale denso di riflessioni sulla natura umana, sulla sua psicologia, sulle sue necessità.¹⁰ Certo, l'empirismo non concede

⁹ Sull'elitismo del pensiero pedagogico lockiano, si confronti L. Bradizza, *Elite Education and the Viability of a Lockean Society*, in "Review of Politics", 70 (4), 2008, pp. 547-571.

¹⁰ Alla delineazione della matrice empiristica della riflessione di Locke sulla po-

allo spirito lo slancio metafisico che gli aveva assicurato la teologia medievale né la tensione verso l'infinito che gli avrebbe riconosciuto la filosofia idealistica, ma piuttosto esso apre la strada al razionalismo settecentesco¹¹. La dimensione metafisica che i problemi educativi avrebbero assunto con l'idealismo e con il romanticismo risulta molto attenuata in Locke, anche se non completamente assente, perché traspare dalle pagine dedicate alla formazione morale cristiana ed all'educazione religiosa.

In conclusione, a dispetto degli evidenti limiti, è impossibile negare la rilevanza storica della concezione pedagogica di Locke, un pensatore in grado d'incidere anche al di fuori dell'ambito più prettamente filosofico.

Riferimenti bibliografici

Baltes J., *Locke's Inverted Quarantine: Discipline, Panopticism, and the Making of the Liberal Subject*, in "Review of Politics", 75 (2), 2013, pp. 173-192

Bellatalla L., *Dal metodo alla ricerca: una rilettura di Locke*, in Bellatalla L., *Storiografia pedagogica: la dimensione metodologica*, Roma, Aracne, 2005, pp. 57-100

Eadem, *Atlantis. Spunti e appunti su un inedito lockiano*, Lucca, Maria Pacini Fazi, 1983

Bradizza L., *Elite Education and the Viability of a Lockean Society*, in "Review of Politics", 70 (4), 2008, pp. 547-571

Brady M.E., *Locke's 'Thoughts' on Reputation*, in "Review of Politics", 75 (3), 2013, pp. 335-356

Eadem, *The Nature of Virtue in a Politics of Consent: John Locke on Education*, in "International Philosophical Quarterly", 45 (2), 2005, pp. 157-173

Carrig J., *Liberal Impediments to Liberal Education: The Assent to Locke*, in "Review of Politics", 63 (1), 2001, pp. 41-76

Di Biase G., *Liberal education in John Locke's «Some thoughts concerning education»*, in "Giornale critico della filosofia italiana", 11 (3), 2015, pp. 564-587

Forden S., *What Does Locke Expect Us to Know?*, in "Review of Politics", 68 (2), 2006, pp. 232-258

Giosi M., *John Locke e i Pensieri sull'Educazione: tra natura e cultura*, in "Giornale di Pedagogia Critica", vol. 7 (n. 2), 2017, pp. 29-54

litica e sull'educazione è dedicata la monografia di G. Salluce, *John Locke. Originale modello di pedagogia moderna tra sensismo, empirismo e teoria dell'educazione*, Trento, Edizioni del Faro, 2020.

¹¹ Gli aspetti pre-razionalistici della concezione educativa e di quella politica del filosofo inglese sono il fulcro del saggio di S. Forden, *What Does Locke Expect Us to Know?*, in "Review of Politics", 68 (2), 2006, pp. 232-258.

93 – *La riflessione di Locke sulla formazione:
i Pensieri sull'educazione*

Hardyment C., *Dream Babies: Child Care from Locke to Spock*, Oxford, Oxford Paperbacks, 1984

Leites E., *Locke's Liberal Theory of Parenthood. Ethnicity, Identity, and History*, London, Routledge, 1983

Locke J., *Saggio sull'intelletto umano*, Milano, Bompiani, 2021

Idem, *Of the conduct of the understanding*, Melbourne, Leopold Classic Library, 2015

Idem, *Pensieri sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974

Lubian F., *L'insegnamento del latino nei Pensieri sull'educazione di John Locke – con appunti sull'Esopo interlineare del 1703*, in “Classico Contemporaneo”, sezione “Ricerca e sperimentazione didattica”, 7, 2021, pp. 1-25

Pickering S.F., *John Locke and Children's Books in Eighteenth-Century England*, in “Eighteenth-Century Studies”, Vol. 17, No. 3, 1984, pp. 367-369

Salluce G., *John Locke. Originale modello di pedagogia moderna tra sensismo, empirismo e teoria dell'educazione*, Trento, Edizioni del Faro, 2020

Sullivan D., *John Locke: a liberal philosophy of education*, in Idem, *Education, liberal democracy and populism: arguments from Plato, Locke, Rousseau and Mill*, London, Routledge, 2020

Yolton J.W., *John Locke & education. Studies in the Western educational tradition*, New York, Random House, 1971

Autodeterminazione e intenzione di abbandonare la scuola negli adolescenti: il ruolo del supporto all'autonomia da parte di insegnanti e genitori

Sara Germani

Lo studio analizza le intenzioni di abbandono scolastico nella scuola secondaria di secondo grado, focalizzandosi sui fattori protettivi, come la motivazione degli studenti. Utilizzando la Self-Determination Theory, esamina il ruolo di insegnanti e genitori nello sviluppo dell'autodeterminazione e nelle intenzioni di abbandono. I risultati evidenziano che il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti è cruciale, influenzando positivamente la motivazione degli studenti e riducendo le loro intenzioni di abbandono. Questo sottolinea l'importanza di potenziare il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti, coinvolgere i genitori e implementare strategie motivazionali per contrastare l'abbandono scolastico.

The study examines high school dropout intentions, focusing on protective factors such as students' motivation. Using the Self-Determination Theory, it explores the roles of teachers and parents in fostering students' self-determination and mitigating dropout intentions. Results highlight the crucial role of autonomy support provided by teachers, positively influencing students' motivation, and reducing dropout intentions. This highlights the importance of enhancing autonomy support provided by teachers, involving parents, and implementing motivational strategies to address school dropout.

Parole chiave: Abbandono scolastico, autodeterminazione, supporto all'autonomia, scuola secondaria

Keywords: School dropout, self-determination, autonomy support, secondary school

1. *Introduzione*

Il fenomeno della dispersione scolastica è da anni oggetto di attenzione sia a livello nazionale che internazionale¹. Questo concetto comprende non solo gli abbandoni formali degli studenti che interrompono

¹ Eurostat, *Early leavers from education and training*, 2022. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training ultima consultazione 14-04-24. MIM, 2023, https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/analisi-longitudinale-sulla-dispersione-scolastica-aa-ss-2012-2013-2021-2022 ultima consultazione 14-04-24.

gli studi senza conseguire il diploma, ma anche la dispersione implicita, che indica il mancato raggiungimento delle competenze e degli apprendimenti previsti nonostante il completamento del percorso scolastico². Questa duplice dimensione della dispersione scolastica offre una visione più completa del fenomeno, riconoscendo che l'abbandono formale rappresenta solo parte del problema. A livello europeo, l'obiettivo è ridurre il tasso di abbandono al di sotto del 9% entro il 2030³. Nel 2022, l'11,5% degli studenti e delle studentesse italiani ha abbandonato la scuola⁴, evidenziando ancora un significativo divario rispetto all'obiettivo europeo. Questi dati sottolineano la necessità urgente di comprendere le motivazioni che portano gli studenti a considerare l'abbandono scolastico. Conoscere le cause dell'abbandono può contribuire a individuare fattori di rischio e protezione che influenzano tale decisione, consentendo di sviluppare strategie di intervento mirate, non solo per prevenire l'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione, ma anche per migliorare l'impegno degli studenti e ridurre il divario tra le competenze attese e quelle acquisite.

Le ragioni alla base dell'abbandono scolastico sono diverse, coinvolgendo variabili legate sia agli aspetti individuali degli studenti e delle studentesse, come l'autoefficacia e la motivazione, sia a fattori contestuali, come le condizioni socioeconomiche. Questi ultimi rappresentano circostanze su cui gli studenti non hanno controllo diretto, generando situazioni di disuguaglianza e svantaggio. È cruciale dunque identificare fattori protettivi contro questi svantaggi; la motivazione degli studenti, essendo un elemento "malleabile", rappresenta un punto chiave su cui scuole e insegnanti possono intervenire per favorire il successo di tutti gli studenti e di tutte le studentesse.

Uno dei quadri teorici più utilizzati per comprendere l'abbandono scolastico in termini motivazionali è quello della *Self-Determination Theory* (SDT)⁵. Secondo la SDT, gli studenti hanno diversi tipi di

² F. Batini, *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, in "RicercaAzione", 15(1), 2023, pp. 19-31.

³ European Council, Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030), "Official Journal of the European Union", 2021.

⁴ ISTAT, Rapporto Annuale 2023, <https://www.istat.it/it/archivio/285017> ultima consultazione 14-04-24.

⁵ Cfr. R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, New York, Guilford Publishing, 2017; J. L. Howard et alii, *Student motivation and associated outcomes: A meta-*

motivazione, che possono essere collocati lungo un *continuum* di autodeterminazione, che parte dall'assenza di regolazione, passa attraverso diverse forme di regolazione esterna e arriva infine alla regolazione intrinseca. Quest'ultima rappresenta il prototipo dell'autodeterminazione ed è associata a una serie di indicatori di successo scolastico, tra cui una minore intenzione di abbandonare la scuola. Nel contesto scolastico, il processo di autodeterminazione è favorito quando insegnanti e genitori supportano l'autonomia degli studenti, ovvero quando offrono loro opportunità di scelta, considerano il loro punto di vista e forniscono spiegazioni e aspettative chiare. Questo tipo di supporto è fondamentale soprattutto durante l'adolescenza, poiché in questa fase gli studenti e le studentesse sono più vulnerabili ai cambiamenti psicologici legati alla percezione di sé stessi e al loro ambiente sociale. Ad esempio, se le scuole non forniscono un ambiente di apprendimento stimolante, o se le famiglie non offrono un sostegno adeguato, gli adolescenti possono sentirsi demotivati e sviluppare una bassa autostima⁶. Questo divario tra le loro esigenze di sviluppo e le opportunità offerte dagli ambienti sociali aumenta il rischio di abbandono scolastico, evidenziando l'importanza di promuovere ambienti, sia scolastici sia familiari, che supportino l'autonomia degli adolescenti.

L'obiettivo del presente studio è esaminare, in chiave SDT, il ruolo degli insegnanti e dei genitori nello sviluppo dell'autodeterminazione e nelle intenzioni di abbandono scolastico nella scuola secondaria di secondo grado, con un particolare focus sulla comprensione del legame tra motivazione autodeterminata e intenzioni di abbandono.

2. La motivazione scolastica secondo il continuum dell'autodeterminazione

La *Self-Determination Theory* (SDT)⁷ è una macro-teoria che

analysis from self-determination theory, in "Perspectives on Psychological Science", 16(6), 2021, pp.1300-1323 e F. Alivernini, F. Lucidi, *Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study*, in "The journal of educational research", 104(4), 2011, pp. 241-252.

⁶ J. S. Eccles et alii, *Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families*, in "Adolescents and Their Families", 2013, pp. 74-85.

⁷ R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, cit.*

esplora la motivazione, lo sviluppo della personalità e il benessere all'interno dei contesti sociali. Applicata in vari ambiti della psicologia e dell'educazione, la SDT si distingue per la sua focalizzazione sulle diverse forme di motivazione, distinguendo tra motivazioni autonome e controllate. Mentre la motivazione autonoma implica un senso di volontà e scelta personale, quella controllata è caratterizzata da pressioni esterne o costrizioni.

La teoria postula inoltre l'esistenza di tre bisogni psicologici innati - autonomia, competenza e relazione - la cui soddisfazione favorisce la crescita e il benessere personale. Nel contesto educativo, dove gli insegnanti e i genitori svolgono un ruolo centrale, la soddisfazione di questi bisogni diventa ancora più significativa. Un contesto che facilita la soddisfazione dei bisogni favorisce non solo il benessere degli studenti, ma anche il loro successo scolastico e sociale. Al contrario, un contesto che ostacola questa soddisfazione può avere effetti negativi su vari aspetti della vita degli studenti. Quando si parla di bisogni psicologici a scuola, ci si riferisce alla necessità degli studenti e delle studentesse di sperimentare un senso di autodeterminazione e di scelta nelle attività scolastiche (bisogno di autonomia); di sentirsi parte di una comunità e di avere relazioni significative con insegnanti e compagni di classe (bisogno di relazione); e di sviluppare un senso di efficacia nello studio e nell'ambiente di apprendimento (bisogno di competenza)⁸. La soddisfazione dei tre bisogni garantisce il processo di "internalizzazione" della motivazione verso lo studio, che si muove lungo un *continuum di autodeterminazione*⁹, passando dai comportamenti regolati da fattori esterni a quelli regolati in maniera autonoma. Il continuum della motivazione degli studenti inizia dunque con l'ammotivazione, dove lo studente manca di intento nello studio e le ragioni dietro lo studio non sono chiare, portando a un rapido esaurimento dell'impegno. L'ammotivazione è correlata positivamente con la noia, la scarsa concentrazione in classe e le emozioni negative degli studenti, nonché con il rischio di abbandono scolastico. Al contrario, è correlata negativamente con il benessere degli studenti, inclusi sentimenti di gioia, divertimento e funzionamento socio-emotivo positivo.

⁸ F. Guay, *Applying self-determination theory to education: Regulation types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors*, in "Canadian Journal of School Psychology", 37(1), 2022, pp. 75-92.

⁹ R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, cit.*

Nel *continuum* si trovano poi diverse forme di motivazione estrinseca; la prima è la regolazione esterna, dove lo studio è guidato da fattori esterni come premi o punizioni, ma le ragioni non sono percepite come personali. Questo tipo di motivazione tende a svanire quando i fattori esterni vengono meno; la SDT la ritrae come una forma di motivazione di bassa qualità, poiché può minare motivazioni più autodeterminate¹⁰. Il livello successivo è la regolazione introiettata, dove lo studente studia per mantenere l'autostima o evitare sensi di colpa e ansia, ma il senso di coercizione è ancora presente. I comportamenti legati alla regolazione introiettata tendono ad essere più persistenti nel tempo rispetto a quelli correlati alla regolazione esterna. Tuttavia, nonostante la loro persistenza, questi comportamenti sono caratterizzati da una limitata autodeterminazione e raramente sono associati a una percezione di benessere. Successivamente, l'ultima forma di motivazione estrinseca è la regolazione identificata, che implica che lo studente attribuisce valore allo studio e si identifica con l'attività. Nonostante rimanga una forma di motivazione strumentale, questa regolazione offre una maggiore autodeterminazione agli studenti, aumentando le probabilità di mantenere un elevato coinvolgimento nello studio nel tempo. Alla fine del continuum si trova la regolazione intrinseca, caratterizzata da una naturale inclinazione verso l'interesse genuino, la padronanza e l'esplorazione. Questa forma di motivazione, fondamentale per lo sviluppo cognitivo e sociale degli studenti, si basa sull'interesse personale e sulla passione per l'apprendimento, senza dipendenza da ricompense esterne o costrizioni. La motivazione intrinseca allo studio può essere una fonte duratura di soddisfazione e piacere lungo tutto il percorso educativo.

Negli ultimi trent'anni, la ricerca nell'ambito dell'educazione ha sempre più adottato il quadro concettuale della SDT per spiegare il ruolo cruciale del contesto sociale nello sviluppo della motivazione e del benessere degli studenti. Secondo la SDT, le forme più autonome di motivazione favoriscono il coinvolgimento, l'apprendimento e il benessere degli studenti; queste ipotesi sono state ampiamente confermate attraverso una vasta gamma di studi in diversi contesti educativi e culturali¹¹, sottolineando il legame tra i diversi tipi di motivazione e il

¹⁰ J. L. Howard et alii, *Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory*, cit.

¹¹ J. S. Bureau et alii, *Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations*, in "Review of Educational Research", 92(1), 2022, pp. 46-72.

successo scolastico, tra cui la dispersione scolastica, il rendimento e il benessere psicologico degli studenti e delle studentesse.

3. *Il supporto all'autonomia*

In generale, secondo la SDT, il concetto di supporto all'autonomia vede un individuo in una posizione di autorità (ad esempio, un insegnante) prendere il punto di vista dell'altro (ad esempio, di uno studente), riconoscerne i sentimenti e offrirgli opportunità di scelta, riducendo al minimo l'uso di pressioni e richieste¹². Il supporto all'autonomia può essere descritto come un insieme di comportamenti che una persona manifesta nei confronti di un'altra, contribuendo così al suo sviluppo dell'autodeterminazione. In generale, quindi, quando si parla di supporto all'autonomia si fa riferimento al concetto più ampio di "supporto all'autodeterminazione". Per promuovere l'autonomia degli studenti, è essenziale farli sentire liberi di impegnarsi nell'apprendimento come una scelta personale, riflettente i loro bisogni e valori. Gli studenti che si sentono supportati nella loro autonomia percepiscono lo studio come una volontà priva di pressioni esterne. È importante però distinguere l'autonomia dall'indipendenza¹³; mentre l'autonomia implica la capacità di prendere decisioni consapevoli e volontarie, anche in risposta alle richieste degli insegnanti e dei genitori, l'indipendenza potrebbe semplicemente significare evitare la dipendenza dagli altri senza esercitare un vero e proprio controllo sul proprio comportamento. Per sostenere l'autonomia degli studenti, sia gli insegnanti che i genitori devono dimostrare una profonda volontà e capacità di considerare e valorizzare le prospettive degli studenti durante le attività scolastiche e di apprendimento.

4. *Il supporto all'autonomia da parte dei genitori*

Il supporto all'autonomia degli studenti da parte dei genitori è stato concettualizzato come un approccio educativo che si basa sullo sviluppo delle capacità decisionali nei loro figli e nelle loro figlie,

¹² R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development*, cit.

¹³ B. Soenens, M. Vansteenkiste, *Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support*, in "Journal of youth and adolescence", 34(6), 2005, pp. 589-604.

comportando una serie di pratiche genitoriali che contribuiscono a creare un ambiente in cui i bambini e le bambine e gli/le adolescenti percepiscono i loro bisogni psicologici soddisfatti, sviluppando un senso di controllo e responsabilità sulla propria vita. I genitori che supportano l'autonomia sono empatici e comprensivi delle esigenze e dei desideri dei loro figli. Forniscono opportunità per fare scelte, anche se limitate, in modo che i figli possano esplorare le proprie preferenze e i propri valori¹⁴. Questo processo aiuta gli studenti a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé, delle proprie inclinazioni e dei propri interessi. Inoltre, i genitori che supportano l'autonomia dei loro figli li aiutano a risolvere i problemi, anziché imporre soluzioni predefinite, facilitando lo sviluppo delle abilità decisionali e risolutive degli studenti e consentendo loro di acquisire fiducia nelle proprie capacità. L'aspetto chiave del supporto all'autonomia è anche l'attenzione ai punti di vista dei figli. I genitori cercano di comprendere le prospettive dei loro figli, ascoltarli e rispettarli, anche quando ci sono disaccordi, favorendo una comunicazione aperta e una relazione genitore-figlio basata sulla fiducia reciproca. Gli studi condotti in diversi decenni hanno fornito evidenze chiare che il supporto all'autonomia da parte dei genitori è associato positivamente alla motivazione scolastica dei bambini e delle bambine e degli/delle adolescenti¹⁵.

5. *Il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti*

Per quanto riguarda gli insegnanti, il supporto all'autonomia si riferisce a quello che gli insegnanti “fanno” e “dicono” durante le loro lezioni, per coinvolgere gli studenti nelle attività di apprendimento¹⁶. Il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti è quindi uno stile di insegnamento che comprende l'insieme dei comportamenti interpersonali volti a identificare, nutrire e sviluppare le risorse motivazionali e gli interessi degli studenti; viene definito prima di tutto come l'adozione

¹⁴ W. S. Grolnick, *Parental involvement and children's academic motivation and achievement*, in C. Liu, J. C. K. Wang, R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners*, Singapore, Springer, 2016, pp. 169-183.

¹⁵ A. C. Vasquez et alii, *Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research*, in “*Educational Psychology Review*”, 28, 2016, pp. 605-644.

¹⁶ J. Reeve, H. Jang, *What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities*, in “*Journal of Educational Psychology*”, 98(1), 2006, pp. 209-218.

di un atteggiamento centrato sullo studente e di un tono interpersonale comprensivo, che consente agli insegnanti di raggiungere due scopi principali: sostenere la motivazione intrinseca e favorire l'internalizzazione¹⁷.

Il primo obiettivo dell'insegnamento che supporta l'autonomia è quindi quello prendere il punto di vista degli studenti. Questo comportamento permette agli insegnanti di creare un ambiente di apprendimento che supporti innanzitutto il bisogno di autonomia degli studenti. Prendere il punto di vista degli studenti implica una risposta empatica e cognitiva, attraverso la quale gli insegnanti comprendono i loro pensieri e i sentimenti, prevenendo potenziali ostacoli che potrebbero influenzare negativamente il loro coinvolgimento nell'apprendimento. In questo modo, gli insegnanti promuovono l'autoregolazione degli studenti e il piacere nell'affrontare le attività scolastiche, soddisfacendo così anche i loro bisogni di competenza e relazione. Dal punto di vista pratico, gli insegnanti possono adottare diverse strategie per prendere il punto di vista degli studenti, come condurre valutazioni formative, avviare dialoghi per comprendere le preoccupazioni degli studenti e porre domande mirate. Al contrario, quando gli insegnanti non considerano la prospettiva degli studenti, c'è il rischio di trascurare o frustrare il loro bisogno di autonomia, portando ad un disadattamento generale e alla mancata soddisfazione anche dei bisogni di competenza e relazione, con conseguenti esiti negativi, come il rischio di un più alto tasso di abbandono, comportamenti antisociali e scarso impegno nello studio.

Una volta che gli insegnanti assumono la prospettiva degli studenti, sono in grado sia di sostenere la loro motivazione intrinseca, sia di promuovere il processo di internalizzazione. Secondo Reeve e Cheon (2021)¹⁸, per quanto riguarda la motivazione intrinseca, il comportamento che gli insegnanti possono adottare è quello di invitare gli studenti a seguire i propri interessi e presentare le attività di apprendimento in modo che soddisfino i loro bisogni. Invece, per quanto riguarda l'internalizzazione, gli insegnanti possono fornire spiegazioni chiare, accettare le emozioni e gli atteggiamenti negativi degli studenti, utilizzare un tono amichevole e mostrare pazienza.

¹⁷ J. Reeve, S. H. Cheon, *Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice*, in "Educational Psychologist", 56(1), 2021, pp. 54-77.

¹⁸ *Ibidem*.

Recentemente, alcuni dei maggiori esperti della SDT¹⁹, si sono confrontati sulle diverse strategie che caratterizzano l'azione quotidiana degli insegnanti nelle aule scolastiche, per cercare un accordo su una definizione più chiara e univoca dello stile di insegnamento che supporta l'autodeterminazione degli studenti, definendo un insieme di comportamenti motivazionali, che hanno contribuito a rendere più concreto il complesso e ampio concetto di "supporto all'autonomia". Gli esperti hanno sottolineato l'importanza di implementare interventi formativi mirati a potenziare il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti e a promuovere il loro sviluppo professionale, lasciando aperto il campo di ricerca riguardo alla comprensione di come tali interventi possano fornire agli insegnanti le risorse necessarie per adottare uno stile di insegnamento efficace. Questo solleva anche nuovi interrogativi sulla comprensione del supporto all'autonomia e sul suo impatto sulla soddisfazione dei bisogni e sulla motivazione degli studenti e delle studentesse.

6. *La ricerca*

Il presente studio è parte di una più ampia ricerca longitudinale condotta in diverse scuole secondarie di primo e secondo grado di Roma e provincia, nell'ambito di una ricerca di dottorato dal titolo "Supportare la motivazione degli studenti a scuola. Uno studio longitudinale basato sulla Self-Determination Theory"²⁰, con l'obiettivo generale di valutare come gli studenti percepiscono il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti e come tale percezione influenzi nel tempo i loro bisogni psicologici all'interno del contesto scolastico.

L'obiettivo specifico del contributo qui presentato è quello di indagare il ruolo di insegnanti e genitori sullo sviluppo dell'autodeterminazione e sulle intenzioni di abbandono scolastico degli adolescenti nella scuola secondaria di secondo grado, con un'ulteriore analisi sul legame tra motivazione autonoma e intenzioni di abbandono. Si tratta, nello specifico, di un'analisi quantitativa cross-sezionale, che ha coinvolto un campione di convenienza di 1092 studenti e studentesse (età media

¹⁹ Ahmadi et alii, *A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions*, in "Journal of Educational Psychology", 115(8), 2023, pp. 1158–1176.

²⁰ S. Germani, *Supportare la motivazione degli studenti a scuola. Uno studio longitudinale basato sulla Self-Determination*, Università degli studi di Roma La Sapienza, <https://hdl.handle.net/11573/1693930>

15.70; 60.80% maschi; 39.20% femmine) di un liceo scientifico di Roma²¹. Gli studenti sono stati coinvolti attraverso la somministrazione di un questionario in formato digitale, distribuito tramite la piattaforma *Qualtrics*, durante l'orario scolastico. La compilazione del questionario ha richiesto circa 50 minuti ed è stata supervisionata da somministratori appositamente formati²².

6.1 *Il questionario*

Il questionario proposto agli studenti comprendeva, oltre alle domande inerenti alla sfera sociodemografica, sia variabili inerenti ai costrutti strettamente SDT, come supporto all'autonomia, bisogni psicologici di base e motivazione, sia variabili inerenti al successo scolastico, come il benessere, la soddisfazione scolastica, i risultati e le intenzioni di abbandono. I costrutti di interesse del presente studio sono stati indagati con le seguenti scale:

- Supporto all'autonomia da parte degli insegnanti: è stato valutato con la versione italiana, breve, del *Learning Climate Questionnaire* (LCQ)²³. Il LCQ consiste in sei item riguardanti i comportamenti dei docenti che misurano il supporto all'autonomia in termini di percezione, da parte degli studenti, di poter essere liberi nelle proprie decisioni, di sentirsi supportati nelle loro capacità e di sentirsi compresi e accettati (esempio di item: “i miei insegnanti mi offrono la possibilità di scegliere tra diversi modi di fare le cose”). Gli item sono valutati su una scala Likert a cinque passi (1=Mai; 5=Molto spesso).

- Supporto all'autonomia da parte dei genitori: è stato valutato con una versione adattata della *Perception of Parents Scale* (POPS)²⁴, che valuta le percezioni degli studenti sul grado in cui i loro genitori

²¹ La scelta di approfondire queste variabili su un campione di studenti e studentesse di scuola secondaria di secondo grado è motivata dalla necessità di esaminare il ruolo degli insegnanti e dei genitori in questo contesto specifico, in cui le pressioni scolastiche e le decisioni riguardanti il futuro sono particolarmente rilevanti.

²² I somministratori che hanno seguito la raccolta dati erano studenti e studentesse iscritti/e ai corsi di laurea LM-85 e L-19, appartenenti al Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza, Università di Roma (stesso dipartimento del corso di dottorato della ricerca in questione), che hanno ricevuto una formazione specifica per il loro ruolo.

²³ F. Alivernini, F. Lucidi, *Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study*, cit.

²⁴ *Ibidem*.

supportano la loro autonomia e il grado in cui sono coinvolti nella loro vita, in un'unica dimensione. La POPS consiste in sette item (esempio di item: “i miei genitori ogni volta che è possibile, mi permettono di scegliere che cosa fare”), valutati su una scala Likert a cinque passi (1=Mai; 5=Molto spesso).

- Motivazione scolastica: è stata misurata con la versione italiana della *Academic Motivation Scale (AMS)*²⁵. L' AMS misura i diversi stili di regolazione del continuum dell'autodeterminazione, ovvero: regolazione intrinseca, regolazione identificata, regolazione introiettata, regolazione esterna, amotivazione; è composta da un totale di 20 item, quattro per ciascuna delle cinque dimensioni. Gli studenti sono invitati a valutare in che misura ciascuna delle ragioni elencate, per le quali potrebbe essere importante frequentare la scuola, corrisponda alle loro motivazioni personali, utilizzando una scala di risposta Likert a quattro passi (1=Per niente; 4=Molto).

- Intenzioni di abbandono: sono state misurate con tre item che valutato le intenzioni di perseverare a frequentare la scuola invece di abbandonarla^{26,27}: “Penso spesso all'idea di abbandonare la scuola”; “Ho intenzione di abbandonare la scuola”; “Qualche volta mi sento insicuro/a circa il continuare la scuola”. Gli item sono valutati su una scala Likert a cinque passi (1=Completamente in disaccordo; 5=Completamente d'accordo).

6.2. *Analisi dei dati*

Prima di procedere con le analisi per rispondere agli obiettivi della ricerca, sono state condotte analisi preliminari per valutare la validità strutturale e l'affidabilità interna degli strumenti utilizzati. In particolare, sono state eseguite delle analisi fattoriali confermative (CFA) e calcolato il coefficiente alpha di Cronbach. Successivamente, è stato testato un modello di *Path Analysis*, considerando il supporto

²⁵ F. Alivernini, F. Lucidi, *The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context*, in “Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology”, 15(4), 2008, pp. 211-220.

²⁶ P. L. Hardre, J. Reeve, *A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school*, in “Journal of educational psychology”, 95(2), 2003.

²⁷ F. Alivernini, F. Lucidi, *Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study*, cit.

all'autonomia fornito dai genitori e dagli insegnanti come variabili indipendenti, mentre motivazione e intenzioni di abbandono sono state considerate variabili dipendenti. Inoltre, sono stati anche esaminati gli effetti indiretti.

Per quanto riguarda la motivazione, è stato considerato il *Relative Autonomy Index* (RAI)²⁸. Il RAI è un indice che viene utilizzato per valutare il grado di motivazione autonoma rispetto a quella controllata. Ciascuna dimensione della regolazione viene calcolata prima di essere ponderata e combinata con le altre regolazioni, in base alla loro posizione presunta sul continuum dell'autodeterminazione. Il risultato è un singolo punteggio che riflette il grado di autonomia relativa. La formula utilizzata per il calcolo del RAI è stata: $(-3 * \text{Amotivazione}) + (-2 * \text{Regolazione esterna}) + (-1 * \text{Regolazione Introiettata}) + (1 * \text{Regolazione Identificata}) + (3 * \text{Regolazione Intrinseca})$.

Tutte le analisi sono state implementate con il software statistico Jamovi, tenendo in considerazione un livello di significatività statistica di $p < 0.05$. I modelli di analisi sono stati valutati attraverso il test del Chi quadro e diversi indici di *Fit*²⁹.

7. Risultati

I risultati relativi alla validità e all'affidabilità delle scale sono riportati nella Tabella 1. Nella Figura 1 è, invece, riportato il modello di *Path Analysis* con i relativi risultati. Il modello si adatta perfettamente ai dati, registrando valori pari a zero per quanto riguarda gli indici SRMR e RMSEA, e valori pari a 1 per quanto riguarda il CFI e il TLI; il Chi quadro è risultato essere: $\chi^2 = 599$ (df = 5), $p < 0.001$.

Il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti ha un impatto maggiore, rispetto al supporto all'autonomia dei genitori sul RAI. Sulle intenzioni di abbandono, seppur in maniera limitata, sono i genitori ad avere un impatto diretto significativo. Sulle intenzioni di abbandono è infatti la motivazione autonoma (RAI) ad avere un importante impatto diretto ($\beta = -0.51$, $p < 0.001$). Dagli effetti indiretti emerge che ad avere un maggiore effetto sulle intenzioni di abbandono, quando mediato da

²⁸ J. L. Howard et alii, *A review and empirical comparison of motivation scoring methods: An application to self-determination theory*, in "Motivation and Emotion", 44, 2020, pp. 534-548.

²⁹ L. T. Hu, P. M. Bentler, *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, in "Structural equation modeling: a multidisciplinary journal", 6(1), 1999, pp. 1-55.

una motivazione autonoma, è il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti (supporto all'autonomia da parte degli insegnanti → RAI → intenzioni di abbandono: $\beta = -0.16$, $p < 0.001$), rispetto al supporto fornito dai genitori (supporto all'autonomia da parte dei genitori → RAI → intenzioni di abbandono: $\beta = -0.09$, $p < 0.001$).

8. *Discussione e conclusioni*

Il contributo ha affrontato l'importante tema dell'abbandono scolastico, adottando l'approccio della *Self-Determination Theory* (SDT) per comprendere i fattori contestuali e motivazionali che influenzano tale fenomeno. Come si è detto, all'interno del contesto educativo, la SDT si concentra principalmente su come promuovere l'interesse per l'apprendimento attraverso il processo di autodeterminazione della motivazione nello studio; un aspetto cruciale in questo processo è il supporto all'autonomia, poiché può favorire e consolidare le risorse motivazionali intrinseche degli studenti, contribuendo a migliorare la loro esperienza scolastica. L'obiettivo dello studio era quello di determinare il ruolo che ha il supporto all'autonomia di insegnanti e genitori nello sviluppo della motivazione autonoma e nelle intenzioni di abbandono negli adolescenti, esaminando sia gli effetti diretti del supporto sulle intenzioni, sia gli effetti mediati dalla motivazione.

I risultati dello studio sono in linea con quello che la SDT sostiene quando si parla di studenti, ovvero che il fattore contestuale più importante è il supporto all'autonomia fornito dagli insegnanti in classe^{30,31}. Gli insegnanti, essendo le figure primarie di riferimento al di fuori del contesto familiare, svolgono un ruolo fondamentale nella vita educativa di ogni studente. Pertanto, lo stile di insegnamento che adottano ha un'enorme rilevanza nello sviluppo dell'autodeterminazione che avviene nel processo di insegnamento-apprendimento. È emerso che il supporto all'autonomia che gli studenti percepiscono da parte degli insegnanti ha un ruolo più rilevante, rispetto al supporto che percepiscono dai genitori, nel plasmare la loro motivazione autonoma, che a sua volta ha un impatto sulle intenzioni di abbandono. I risultati mostrano, infatti, che più la motivazione degli studenti verso lo studio è regolata in

³⁰ J. Reeve, *Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it*, in W. C. Liu, J. C. K. Wang, R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners*, cit., pp. 129–52.

³¹ J. Reeve, S. H. Cheon, *Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice*, cit.

maniera autonoma, piuttosto che controllata, meno intenzioni hanno di abbandonare gli studi ($\beta = -0.51$). Il supporto da parte degli insegnanti non agisce dunque direttamente sulle intenzioni di abbandono, ma ha un importante effetto indiretto quando è mediato da una maggiore motivazione autonoma. In generale, il modo in cui gli insegnanti si relazionano con gli studenti, soprattutto durante la fase dell'adolescenza, rappresenta una vera sfida per la riuscita del processo educativo, poiché gli adolescenti tendono a sviluppare una maggiore indipendenza e a cercare di affermare la propria identità. Nonostante ciò, è essenziale riconoscere l'importanza di queste relazioni per il coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento. Gli insegnanti che dimostrano un interesse genuino per gli studenti, che li ascoltano e li comprendono, possono contribuire a creare un ambiente accogliente e di supporto all'autonomia. Inoltre, la maggiore influenza del supporto degli insegnanti sulla motivazione, rispetto a quello dei genitori, potrebbe dipendere da diversi fattori. Prima di tutto, è noto che l'influenza del supporto all'autonomia da parte dei genitori tende a diminuire con l'avanzare dell'età degli studenti³². Questo perché diventano sempre più indipendenti dai propri genitori, specialmente quando si tratta di affrontare compiti scolastici.

In aggiunta, la valutazione del supporto “congiunto” di entrambi i genitori limita l'interpretazione, poiché non permette di distinguere chiaramente il ruolo effettivo della madre e del padre. Questo tipo di valutazione può portare a un'interpretazione incompleta, poiché madri e padri possono avere approcci differenti nell'interagire con i figli³³. Ad esempio, durante l'adolescenza, i padri tendono ad avere interazioni più mirate e limitate con i figli, concentrandosi principalmente sul successo scolastico e sportivo, mentre le madri coinvolgono i figli in una gamma più ampia di attività e conversazioni. Sebbene le madri siano percepite come più orientate al supporto all'autonomia, le percezioni del supporto da parte di entrambi i genitori tendono ad essere correlate positivamente. Inoltre, il supporto all'autonomia delle madri è correlato in modo più forte ai risultati scolastici positivi tra gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, mentre i padri sono particolarmente importanti soprattutto quando si considera la relazione tra i risultati

³² F. Guay, *Applying self-determination theory to education: Regulation types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors*, cit.

³³ A. C. Vasquez et alii, *Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research*, cit.

scolastici e la soddisfazione del bisogno di relazione³⁴; aspetti che studi futuri dovrebbero sicuramente tenere in considerazione per un'analisi più completa del fenomeno in oggetto.

Per quanto riguarda i limiti generali dello studio, si nota innanzitutto l'uso di un campione di convenienza, che limita la generalizzazione dei risultati. Inoltre, mancano dettagli sullo status socioeconomico e il livello di istruzione dei genitori³⁵, o le caratteristiche della scuola; tutte variabili che potrebbero influenzare la percezione degli studenti del supporto all'autonomia ricevuto, la loro motivazione, nonché i motivi per cui potrebbero pensare di voler abbandonare gli studi. Un aspetto che recentemente emerge anche in altri studi basati sulla SDT è la mancanza di analisi dei motivi dietro i comportamenti degli insegnanti³⁶. Sebbene lo studio abbia esaminato il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti attraverso comportamenti osservabili, sarebbe utile che studi futuri indagassero anche i motivi psicologici o le intenzioni di tali comportamenti, per comprendere pienamente l'effetto motivazionale delle pratiche didattiche. In termini di implicazioni pedagogiche, nonostante i diversi limiti, i risultati dello studio suggeriscono l'importanza di potenziare le capacità degli insegnanti nel supportare gli studenti nel loro processo di autodeterminazione, coinvolgere attivamente i genitori nella vita dei figli e implementare specifiche strategie motivazionali. Queste azioni potrebbero contribuire significativamente a migliorare l'ambiente educativo e favorire il successo degli studenti.

Riferimenti bibliografici

Ahmadi A., Noetel M., Parker, P., Ryan R. M., Ntoumanis N., Reeve J., et alii, *A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions*, in "Journal of Educational Psychology", 115(8), 2023, pp. 1158–1176

³⁴ F. Guay et alii, *Trajectories of self-determined motivation during the secondary school: A growth mixture analysis*, in "Journal of Educational Psychology", 113(2), 2021, pp. 390–410.

³⁵ Nonostante il raggiungimento dei traguardi educativi sia strettamente correlato anche alle risorse economiche, culturali e sociali delle famiglie, si è scelto di non includerle nello studio, concentrandosi invece sulla motivazione. Questa scelta è stata guidata dal riconoscimento della motivazione come uno dei fattori "malleabili" su cui, come detto, è possibile intervenire, indipendentemente dalla situazione socioeconomica degli studenti.

³⁶ J. Reeve, S. H. Cheon, *Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice*, cit.

Alivernini F., Lucidi F., *The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context*, in “Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology”, 15(4), 2008, pp. 211-220

Alivernini F., Lucidi F., *Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study*, in “The journal of educational research”, 104(4), 2011, pp. 241-252.

Batini F. *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, in “Ricercazione”, 15(1), 2023, pp. 19-31

Bureau J. S., Howard J. L., Chong J. X., Guay, F. *Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations*, in “Review of Educational Research”, 92(1), 2022, pp. 46-72

Eccles J. S., Midgley C., Wigfield, A. Buchanan, C. M. Reuman, D. Flanagan, C., Mac Iver D., *Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families*, in “Adolescents and Their Families”, 2013, pp. 74-85

European Council, *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*, “Official Journal of the European Union”, 2021

Eurostat, *Early leavers from education and training*, 2022. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

Germani S., *Supportare la motivazione degli studenti a scuola. Uno studio longitudinale basato sulla Self-Determination*, Università degli studi di Roma La Sapienza, <https://hdl.handle.net/11573/1693930>

Grolnick W. S., *Parental involvement and children's academic motivation and achievement*, in C. Liu, J. C. K. Wang, R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners*, Singapore, Springer, 2016, pp. 169-183

Guay F., *Applying self-determination theory to education: Regulation types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors*, in “Canadian Journal of School Psychology”, 37(1), 2022, pp. 75-92

Guay F., Morin A. J., Litalien D., Howard J. L., Gilbert W., *Trajectories of self-determined motivation during the secondary school: A growth mixture analysis*, in “Journal of Educational Psychology”, 113(2), 2021, pp. 390-410

Hardre P. L., Reeve, J. *A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school*, in “Journal of educational psychology”, 95(2), 2003

Howard J. L., Bureau J. S., Guay F., Chong J. X., Ryan R. M., *Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory*, in “Perspectives on Psychological Science”, 16(6), 2021, pp.1300-1323

Howard J. L., Gagné M., Van den Broeck A., Guay F., Chatzisarantis N., Ntoumanis, N., Pelletier L. G., *A review and empirical comparison of motivation scoring methods: An application to self-determination theory*, in “Motivation and Emotion”, 44, 2020, pp. 534-548

Hu L. T., Bentler P. M., *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, in “Structural equation modeling: a multidisciplinary journal”, 6(1), 1999, pp. 1-55

ISTAT, Rapporto Annuale 2023, <https://www.istat.it/it/archivio/285017> ultima consultazione 14-04-24

111 – *Autodeterminazione e intenzione di abbandonare
la scuola negli adolescenti:
il ruolo del supporto all'autonomia da parte di insegnanti e genitori*

MIM, 2023, https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/analisi-longitudinale-sulla-dispersione-scolastica-aass-2012-2013-2021-2022

Reeve J., *Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it*, in W. C. Liu, J. C. K. Wang, R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners*, 2016, pp. 129–52

Reeve, J., Jang, H. *What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities*, in “*Journal of Educational Psychology*”, 98(1), 2006, pp. 209–218.

Reeve J., Cheon S. H., *Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice*, in “*Educational Psychologist*”, 56(1), 2021, pp. 54-77

Ryan R.M., Deci E. L., *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, New York, Guilford Publishing, 2017

Soenens B., Vansteenkiste M. *Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support*, in “*Journal of youth and adolescence*”, 34(6), 2005, pp. 589-604

Vasquez A. C., Patall E. A., Fong C. J., Corrigan A. S., Pine L., *Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research*, in “*Educational Psychology Review*”, 28, 2016, pp. 605-644

	χ^2	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
CFA Learning Climate Questionnaire	24.80	9	0.003	0.988	0.980	0.018	0.040
	Media	Dev. Std.	α di Cronbach				
	2.46	0.67	0.748				
CFA Perception of Parents Scale	χ^2	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
	108	14	<0.001	0.965	0.947	0.033	0.078
	Media	Dev. Std.	α di Cronbach				
	3.74	0.70	0.828				
CFA Academic Motivation Scale	χ^2	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
	647	160	<0.001	0.962	0.954	0.044	0.048
	Media	Dev. Std.	α di Cronbach				
Regolazione Intrinseca	2.67	0.67	0.833				
Regolazione Identificata	3.11	0.70	0.851				
Regolazione Introiettata	2.54	0.80	0.850				
Regolazione Esterna	3.16	0.77	0.900				
Amotivazione	1.65	0.72	0.871				
Intenzioni di abbandono	Media	Dev. Std.	α di Cronbach				
	1.75	0.86	0.866				

Tabella 1. Validità e affidabilità delle scale

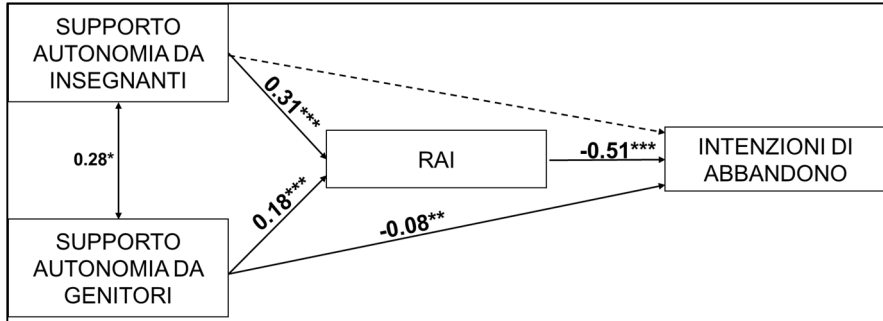


Figura 1. I risultati mostrano i coefficienti standardizzati. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; $p < 0.001$. La linea tratteggiata indica un risultato non statisticamente significativo

Evoluzioni carsiche: l'istruzione professionale nelle pagine della rivista “Homo faber” (1950-1962)

Chiara Martinelli

Quali furono le traiettorie dell'istruzione professionale tra 1945 e 1962? Scopo dell'articolo è lumeggiare il tema attraverso lo spoglio delle annate della rivista “Homo faber”, ponendo in evidenza la criticità di un tornante in cui venne definitivamente sancita la collocazione del settore nell'ambito della secondaria di secondo grado. L'eterogeneità delle posizioni raccolte nel periodico costituisce, da questo punto di vista, un'ottima cartina di tornasole per comprendere come, nel secondo dopoguerra, le concezioni dell'istruzione professionale andarono incontro a numerose e progressive trasformazioni.

Which were the paths Italian vocational education going through between 1945 and 1962? The paper aims at highlighting the topic through the analysis of the review “Homo faber”. The decision of considering vocational education as a part of high schools influenced dramatically the history of Italian middle schools. As the review hosted a wide heterogeneity of contributions, these sources make possible to analyse how conception about vocational education have been changed throughout time.

Parole chiave: istruzione professionale, riforma della scuola media, Istituti professionali, scuole d'avviamento, “Homo faber”

Keywords: vocational education, high schools' 1962 reform, professional curricula, work training schools, “Homo faber”

1. Convitate di pietra. Istruzione professionale e scuole d'avviamento nel secondo dopoguerra

The mission of Allied Military Government in Italy in regard to education was simple in purpose: to get school, universities, and other educational and cultural organizations open and functioning on a nonfascist basis. It definitively was not to reform education or to pattern the school after those of the Allies, or to impose any Allies educational ideas on the Italians¹.

Come il laconico resoconto di Carleton Washburne sembra confermare, il ricostituirsi del governo italiano tra le macerie della Seconda

¹ C. Washburne, *Education under the Allied Military Government in Italy*, in “The Educational Record”, n. 4, 1945, p. 261.

guerra mondiale segnò, accanto ad alcune imprescindibili discontinuità strutturali, rilevanti persistenze nelle vicissitudini dell'educazione italiana. Accantonata era ormai la Carta della scuola di Bottai; e tuttavia la scuola media, istituita nel 1940 dal Regime, venne ereditata dal governo provvisorio e, successivamente, dallo Stato repubblicano, così come parimenti trapassò in quest'ultimo una struttura educativa simile a quella che, nel 1923, aveva voluto Gentile. È questa, senza dubbio, la testimonianza più tangibile del successo del progetto culturale egemonico dei neoidealisti, protagonisti fin dai primi anni del Novecento di una divulgazione delle loro idee talmente pervicace da trasformare le loro concezioni in abiti mentali inconsapevolmente sussumti anche da chi, nel corso del Ventennio, si era allontanato dal Regime dopo la lettura degli unici libri a-fascisti dotati di un permesso di circolazione – quelli, ovvero, di Benedetto Croce².

Le persistenze tuttavia non impedirono al contesto italiano di essere attraversato, tra la fine degli anni Quaranta e il 1962 – quando la riforma della scuola media unica segnò il primo, deciso spartiacque nella storia educativa italiana del secondo dopoguerra –, da processi poco visibili, quasi carsici, purtuttavia destinati a una profonda influenza, rendendo possibili quelle trasformazioni che avrebbero connotato il sistema scolastico negli anni Sessanta e Settanta. Tra questi ultimi, un certo rilievo è occupato dall'evoluzione degli Istituti Professionali, i cui mutamenti dal 1950 al 1962 furono registrati dall'attenzione della rivista "Homo faber". Ideata dall'allora funzionario ministeriale (ma laureato in Ingegneria e insegnante, per alcuni anni, di Fisica in un Istituto tecnico livornese) Mario Pantaleo, la pubblicazione conservava infatti la caratteristica, invero assai peculiare, di non adottare una linea politica ben definita, ma di accogliere contributi di indirizzo e di impostazione politicamente eterogenei. Ad accomunarli, il tema dell'istruzione professionale: la loro analisi può perciò evidenziare i diversi approcci a cui l'argomento andava incontro, sottolineandone torsioni e cambiamenti.

È quest'ultimo un aspetto importante da valorizzare, tanto più in quanto cospicui sono stati i silenzi che, nella storia dell'educazione, hanno accompagnato le vicissitudini dell'istruzione professionale, e, soprattutto, della triennale scuola d'avviamento e delle biennali scuole

² S. Oliviero, *L'editoria scolastica nel progetto egemonico dei neoidealisti*, Pisa, Ets, 2007 e S. Bucciarelli (a cura di), *Maestri e allievi contro il fascismo. Percorsi culturali e scelte di scuola e di vita*, Pisa, Ets, 2021.

tecniche (in cui gli studenti dell'avviamento, una volta licenziati, potevano proseguire i loro studi). Nella mole di inchiostro e di dibattiti che accompagnarono e che seguirono la politica scolastica tra 1945 e 1962, quasi nessuna riflessione si soffermò su di loro³. E questo benché, nei lavori dell'Assemblea Costituente, il dibattito si dimostrasse pronto a interrogarsi su finalità, funzionalità e modelli di corsi che secondo alcuni parlamentari erano eccessivamente succubi del modello liceale⁴. Il rilievo ben maggiore che la pubblicistica coeva, tanto quella favorevole quanto quella contraria, concesse alla diffusione della scuola post-elementare⁵, la cui sperimentazione non raggiunse mai la capillarità e i numeri delle scuole d'avviamento, tradiva l'entità dell'omissione. Parimenti lo tradiva il consenso unanime sulla denominazione di "scuola media", che, destinata a connotare la scuola per ragazzi tra gli undici e i quattordici anni, evidenziava, nel ricalcare la denominazione già prevista da Bottai nel 1940 per il corso post-elementare più selettivo e socialmente prestigioso, il modello culturale di riferimento⁶.

Episodici e non sistematici, quando formulati, erano gli accenni alla questione. Era un riferimento tangente quello che vi dedicava Raffaele Laporta su "Scuola e città" nel 1959 quando indicava nei genitori degli iscritti alle scuole d'avviamento il prototipo delle classi popolari in ascesa da coinvolgere nella battaglia per una riforma scolastica

³ Su cui cfr. S. Oliviero, *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, CET, Pisa, 2007.

⁴ *La Costituzione della Repubblica nei lavori preparatori dell'Assemblea Costituente*, vol. 2, Sedute dal 17 Aprile 1947 al 19 Maggio 1947, Camera dei deputati, Roma 1970, pp. 979, 1063, 1293-4 e S. Gallo, *Tra Minerva e Vulcano: i conflitti istituzionali sulla formazione professionale in Italia nei primi decenni unitari*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", n. 1, 2016, pp. 335-6.

⁵ Non è questa la sede in cui è possibile render conto del corposo dibattito sulla scuola post-elementare, su cui, acceso, ad esempio, fu il confronto tra i membri della commissione d'inchiesta Rossi del 1956: *La Scuola dagli 11 ai 14 anni*, cit., pp. 11-12, 180, 196-99, 226. Cfr. R. Sani, *Sub specie educationis: studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, Eum, 2011, pp. 534-35, E. Scaglia, *L'istruzione per la fascia d'età 10-14 anni e il dualismo "invincibile". Storia di un rapporto controverso dalla legge Casati alla legge 1859/62*, in E. Damiano, B. Orizio ed E. Scaglia (a cura di), *I due popoli: Vittorino Chizzolini e Scuola italiana moderna contro il dualismo scolastico*, Roma, Studium, 2019, pp. 83-94, E. Damiano, *Per la scuola media unica. Pedagogia della scuola e riformismo scolastico nel secondo dopoguerra*, Ivi, p. 334.

⁶ Ivi, pp. 304-5.

di stampo progressista⁷. Più consistenti le attenzioni de “La Riforma della scuola”, pur in un quadro che sembrava prediligere, anche qui, scuole medie e post-elementari. Tra 1957 e 1961, due articoli si soffermano sulle scuole d’ avviamento e sull’istruzione professionale. Era il 1957 quando Stellio Lozza dedicava due pagine all’argomento, sollecitando una riforma per la *Scuola tecnica: istruzione subordinata*⁸. Trascorse un anno: e Luciano Biancatelli pubblicava sulla rivista un dossier in cui esaminava il concetto di lavoro nei testi adottati dalle scuole di avviamento⁹. Sempre a Biancatelli, nel dicembre 1959, toccava il compito di riassumere gli atti di un convegno organizzato due anni prima a Genova sui rapporti tra scuola e mondo della produzione, mentre nel gennaio 1960 era la volta di un’inchiesta sulle esercitazioni di lavoro nelle scuole di avviamento¹⁰. Pochi mesi dopo, nel maggio 1960, l’editoriale della rivista dibatteva sui rapporti tra istruzione professionale ed enti provinciali¹¹. Parimenti, quando cominciò a essere pubblicato, il trimestrale “Istruzione tecnica e professionale”, dopo aver dedicato alle scuole di avviamento tre articoli nei primi due numeri¹², nei mesi e negli anni successivi concentrò le sue attenzioni sugli istituti tecnici.

Ben più consistenti i riferimenti all’argomento su “Homo faber”, che vedeva la luce in un anno – il 1950 – significativo per il settore, segnato dalla circolare Gonella che consentiva a Istituti e scuole tecniche l’impianto dei primi, sperimentali, Istituti professionali. Proprio a questi ultimi la rivista rivolgeva il suo sguardo, giustificando fin dal primo numero la minor attenzione che sarebbe stata dedicata agli avviamenti e scuole tecniche. La stessa inaugurazione, con il primo numero, di una rubrica significativamente intitolata “Istruzione professionale” e dedicata alle singole esperienze di Istituti professionali, la-

⁷ R. Laporta, *Possibilità immediata di attuazione di una scuola media unica*, in “Scuola e città”, n. 10, 1959, p. 335.

⁸ S. Lozza, *Scuola tecnica: Istruzione subordinata*, in “La Riforma della Scuola”, Gennaio 1957, pp. 7-8.

⁹ L. Biancatelli, *Il lavoro nei testi per le scuole di avviamento. Realtà e retorica*, Ivi, Aprile 1958, pp. 23-26.

¹⁰ Idem, *Condizione della scuola professionale*, Ivi, Dicembre 1959, pp. 9-13, ed *Esercitazioni di lavoro in una scuola industriale*, Ivi, Gennaio 1960, pp. 31-2.

¹¹ E. Perna, *Istruzione professionale e provincia*, Ivi, Ottobre 1960, p. 1-3.

¹² A. Sacchetto, *Aspetti e problemi dell’istruzione tecnica e professionale*, in “Istruzione tecnica e professionale”, n. 1, 1959, pp. 14-29, *24-26 aprile convegno su IP a Gardone Riviera*, Ivi, n. 2, 1959, pp. 33-42, M. Gentile, *La scuola di avviamento professionale*, Ivi, pp. 19-22.

sciava trasparire la pregnanza dell'intento. Paradigmatico in questo contesto si profilava il rifiuto con cui Carlo Lo Gatto, nell'editoriale inaugurale, si opponeva alla possibilità di considerare le scuole di avviamento parte di quell'istruzione professionale su cui intendeva concentrarsi la rivista¹³. Ai paragrafi successivi il compito di approfondire l'assunto, demolendo i presupposti pedagogici e didattici che potevano sostenerne l'esistenza:

Il nostro legislatore, forse lasciandosi trasportare dalla constatazione della precocità della nostra gioventù e forse per un inevitabile contemperamento dell'ideale con il possibile, credette di poter dare inizio a tale istruzione subito dopo il compimento della scuola elementare, sia pure in forma blanda, commista con insegnamenti di carattere culturale di una certa pienezza, ma già nettamente informata a criteri razionali e tecnici. Nella scuola secondaria di avviamento professionale attuò così un compromesso fra l'istruzione generale e quella professionale, tollerando che all'età di 11, 12 e 13 anni gli allievi fossero già piegati al ritmo implacabile del lavoro al banco o alla macchina, anche ad onta di alcune convenzioni internazionali che segnarono, come età minima per l'immissione dei giovani nel lavoro, quella di 14 o 15 anni compiuti¹⁴.

Non era un'opinione del solo Lo Gatto. Anche Marino Gentile, dalle colonne dell'"Istruzione tecnica e professionale", lamentava l'impostazione eccessivamente professionalizzante e nozionistica del corso¹⁵. Era un istituto che "ostacola l'adeguamento della scuola alla vita economica della nazione" secondo Luciano Biancatelli, per cui

mentre i nuovi mezzi e sistemi organizzativi di produzione richiedono una alta cultura tecnica di massa, la scuola secondaria italiana, ancora legata alla fase tayloristica dello sviluppo tecnico, crea da una parte capacità professionali (per altro dubbie proprio come tali) per esecutori materiali, dall'altro seleziona una élite, dotata di una erudizione fortemente umanistica, per le professioni liberali e le funzioni direttive¹⁶.

Posizioni con cui concordava laconicamente il Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Medici, pronto ad affermare, nel corso del Convegno di Gardone Riviera, che "vi è oggi unanimità nel ritenere che l'istruzione professionale si riveli utile soltanto dopo i 14 anni"¹⁷.

¹³C. Lo Gatto, *Caratteri del nuovo Istituto Professionale*, in "Homo faber", n. 1, 1950, p. 17.

¹⁴*Ibidem*.

¹⁵M. Gentile, *La scuola di avviamento professionale*, cit, p. 19.

¹⁶L. Biancatelli, *Condizione della scuola professionale*, cit, p. 11.

¹⁷G. Medici, *L'istruzione e l'industria*, in "Istruzione tecnica e professionale", n. 2, 1959, p. 8.

2. *Mutamenti di grado. Slittamenti di significato nel concetto di istruzione professionale sulla rivista “Homo faber”*

Emergeva già nell’editoriale inaugurale della rivista di Mario Pantaleo un elemento centrale per analizzare la ristrutturazione dell’istruzione professionale italiana: la convinzione diffusa di quanto le scuole d’avviamento non riuscissero a configurarsi come uno strumento di formazione professionale per i ragazzi tra gli undici e i quattordici anni. Era una constatazione che ineriva tanto risvolti economici quanto quelli sociali. Economici, da quando, con la famosa inchiesta sulla miseria del 1952, chiaro divenne il nesso tra qualificazione scolastica, stabilità occupazionale e tranquillità sociale¹⁸. L’inchiesta modificò gli orizzonti mentali della classe dirigente italiana, fino ad allora favorevole a definire per le classi medio basse percorsi post-elementari brevi, diretti a limitarne delle classi medio-basse: dal 1952 infatti fu necessario elaborare nuove prospettive di riforma scolastica, capaci non solo di contemplare per la maggior parte degli italiani un prolungamento degli anni di studio, ma anche di conciliare le persistenti preoccupazioni di stabilità sociale con i nuovi timori che plaghe di lavoratori non qualificati, disoccupati, sulla perenne soglia della povertà (e quindi della rivolta sociale) potevano causare. Erano questi elementi che non mancavano di trasparire dalle annate di “Homo faber”: secondo le statistiche, affermava ad esempio Norberto Giorgi nel 1952,

circa 9 italiani su 10, superata l’età dell’obbligo scolastico (14° anno), abbiano o no, soddisfatto quest’obbligo, non frequentano più nessun tipo di scuola. Che cosa fanno costoro? ... si inseriscono perciò nell’economia del paese privi di qualsiasi preparazione che assicuri un immediato, e almeno sollecito, rendimento della loro attività. Per tentativi, a condizioni spesso umilianti, in ambienti malsani, talvolta anche moralmente, dove saranno più “oggetti” che “soggetti” di lavoro, verranno acquistando soltanto col tempo una pratica che ai soli incompetenti potrà sembrare capacità professionale. Ciò nella non peggiore delle ipotesi, quando, cioè, non finiscano prima con l’alimentare, prima o poi, la schiera dei disoccupati. Pur non intendendo considerare l’istruzione professionale come la panacea contro i mali della disoccupazione, non si può non constatare che mentre numerosi disoccupati premono per una sistemazione, molti datori di lavoro cercano invano lavoratori professionalmente qualificati¹⁹.

¹⁸ M. Alberti, *Senza lavoro. La disoccupazione in Italia dall’Unità a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2017, p. 453.

¹⁹ N. Giorgi, *La formazione dei giovani lavoratori*, in “Homo faber”, n. 17, 1952, p. 959.

Se è pur vero che il boom economico è stato sorretto soprattutto dall'espansione di settori a cosiddetta bassa qualificazione, i cui lavoratori non vantavano un solido grado di scolarizzazione formale, lampante, nel 1959, sembrava agli analisti dello Svimez la necessità di imprimere alla struttura industriale italiana un cambiamento di paradigma nella qualificazione dei lavoratori, a pena di una cospicua depressione della traiettoria di crescita²⁰. Famosi sono i calcoli con cui l'Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno predicava per il 1975 un fabbisogno nazionale di un milione e mezzo di tecnici²¹. Ma già da prima diverse erano state le attenzioni dedicate a una ristrutturazione dell'istruzione professionale. Unanime, da questo punto di vista, era emerso il consenso sulla necessità di identificare il settore con l'istruzione secondaria di secondo grado, dissociandola dagli istituti post-elementari. Lungo questo principio si muovevano anche gli articoli pubblicati sulla rivista diretta da Pantaleo. Fino a quattordici anni, scriveva ad esempio Carlo Lo Gatto, "il giovane deve coltivare il suo animo e la sua mente nelle scuole di cultura generale, le quali molto gli gioveranno per proseguire poi la sua preparazione nella scuola professionale"²².

Risvolti sociali perché, in conseguenza del dettato costituzionale che includeva i primi tre anni dell'istruzione secondaria nell'alveo dell'obbligo scolastico, corposi avanzavano i dubbi sulle scuole d'avviamento. Già la legge Gentile, nel 1923, aveva prescritto – invero senza troppo successo – la frequenza di un istituto d'istruzione fino ad almeno quattordici anni²³. L'articolo 34 della Costituzione ribadiva questo principio; ma, nel farlo proprio, lo caricava, in virtù del contesto in cui era inserito e dei suoi legami di filiazione con l'articolo 3, di significati nuovi, che esulavano da una mera ricezione della norma gentiliana²⁴. Quale quindi la funzione delle scuole di avviamento in un

²⁰ G. Bertola e P. Sestito, *A Comparative Perspective on Italy's Human Capital Accumulation*, Roma, Banca d'Italia, 2011, p. 24.

²¹ Svimez, *Mutamenti nella struttura professionale e ruolo della scuola*, Milano, Giuffrè, 1959, p. 5.

²² C. Lo Gatto, *Caratteri del nuovo Istituto Professionale*, cit., p. 18.

²³ J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 240.

²⁴ D. Gabusi, *La nascita della scuola media unica negli ideali etico-civili e nelle politiche sociali dell'istruzione di Aldo Moro e Luigi Gui*, in "Rivista di Storia dell'Educazione", n. 1, 2023, p. 10 e F. Borruso, *La scuola media unica fra strategie politiche e riforme pedagogiche*, in C. Covato, C. Meta e M. Ridolfi (a cura di),

panorama così rinnovato? Se inadatte a formare lavoratori qualificati, come affermavano un numero sempre maggiore di voci e di commenti, qual era il loro ruolo? Poteva l'esistenza di più percorsi post-elementari, di diverso prestigio e portata, essere considerato un ostacolo "di ordine economico e sociale" che impediva "il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese"?

Diversi erano del resto gli indicatori, anche quantitativi, che testimoniavano l'oggettiva difficoltà con cui le scuole di avviamento tenevano il passo con la scuola media. Di questi ne prenderemo in considerazione due: quelli degli studenti per classe e quelli della selezione scolastica. Per entrambi consulteremo gli *Annuari Statistici Italiani*. Lungo i primi vent'anni della Repubblica, le classi degli avviamenti erano normalmente più affollate: in media, vi erano circa 26 studenti per classe nel 1947 (erano meno di 24 in una classe di scuola media) e 28 (contro i 26 della media) nel 1960²⁵.

Anche il rischio di dispersione era maggiore. Ottobre 1948: gli iscritti in terza media erano il 73,92% di quanti, nel 1946, avevano varcato la porta della prima classe. In terza avviamento, invece, gli iscritti erano solo il 41,95% di quanti, due anni prima, avevano intrapreso quel percorso²⁶. Alla fine degli anni Cinquanta gli indicatori, pur mostrando un deciso miglioramento, evidenziavano ancora quanto l'entità della dispersione scolastica si concentrasse in quel tipo specifico di scuola: nell'ottobre 1960, gli iscritti in terza media erano il 77% degli alunni segnati in prima media nell'ottobre 1958; gli iscritti in terza avviamento, invece, non raggiungevano nemmeno il 60% di quanti, due anni prima, avevano cercato di intraprendere quell'indirizzo di studi²⁷.

Tra queste secche si dibattevano le riflessioni di politici ed esperti in materia. Se Guido Gonella, nella presentazione del DL 2100/1950,

Educazione e politica nell'Italia repubblicana, Roma, RomaTre Press, 2023, pp. 96, 98.

²⁵ Miei calcoli sulla base dei dati sugli iscritti e sul numero di classi attivate presenti in *Annuario Statistico Italiano 1944-48*, Roma, Poligrafico dello Stato, 1948, p. 82 e *Annuario Statistico Italiano 1962*, cit., p. 101.

²⁶ Miei calcoli sulla base dei dati degli iscritti in prima media e prima avviamento presenti in *Annuario Statistico Italiano 1944-48*, cit., p. 91 e degli iscritti in terza media e terza avviamento presenti in *Annuario Statistico Italiano 1949-50*, Roma, Poligrafico dello Stato, 1950, p. 92.

²⁷ Miei calcoli sulla base dei dati degli iscritti in prima media e prima avviamento presenti in *Annuario Statistico Italiano 1962*, cit., p. 102.

derubricava gli avviamenti al rango di un'“esperienza poco fortunata”²⁸, la necessità di stravolgere l'assetto delle scuole d'avviamento era uno dei pochi punti su cui concordava la commissione Rossi nel 1956²⁹. Secondo Carlo Alberto Cavalli, firma di “Homo faber” e pur a favore di più percorsi di istruzione media, l'avviamento, con il suo programma di studio, “offre gravi difficoltà a larghe masse di giovanetti, che, o per mancanza di attitudini, o perché distratti da attività domestiche o per altre ragioni, non riescono a portare a compimento il corso triennale”³⁰. Simili le posizioni di Gozzer (per cui certo la riduzione a conservatore o progressista appare limitante e impraticabile): la scuola d'avviamento “non costituisce la base degli istituti tecnici, ma piuttosto un istituto a sé, con il duplice ed equivoco compito di completare l'istruzione primaria fino al 14° anno e di dare una generica formazione professionale nei vari settori”³¹. “Oggi” commentava invece Silvia Fezia, anche lei autrice di numerosi contributi ma favorevole a una scuola media unica,

la scuola media e la scuola d'avviamento procedono come rette parallele, senza incontrarsi, e la scelta tra questi due tipi di scuola è fatta dalle famiglie secondo il loro censo o la loro posizione sociale. Se i figli delle classi medie sono molto, molto deboli o svogliati passeranno facilmente alla scuola d'avviamento, ma i migliori figli del popolo in essa incanalati non potranno più uscirne, soprattutto a causa del latino, scoglio duro da superare, che richiede molto impegno e ai genitori molto denaro per le lezioni private (da solo un giovinetto non può apprenderlo!)³²

È una concordanza che può stupire, ma che sembra giustificata, per coloro che pur guardavano con favore a un'istruzione media “polivalente”, dal retroterra dei tardi anni Trenta e dei primi anni Quaranta, permeati da una critica pervasiva e uniforme verso le scuole d'avviamento. Accusate di non fornire ai loro alunni la preparazione per cui erano state ideate, tacciate, già all'epoca della “Carta della Scuola”, di

²⁸ DL 2100/1951, *Norme generali sull'istruzione*, p. 17.

²⁹ *La Scuola dagli 11 ai 14 anni: Proposte della commissione ministeriale*, cit., p. 41.

³⁰ C. A. Cavalli, *L'istruzione professionale come si svolge oggi*, in “Homo faber”, n. 40, 1955, p. 2333.

³¹ G. Gozzer, *Educazione e società moderna*, Ivi, n. 77, 1958, p. 4890. Cfr. anche Idem, *L'istruzione professionale in Italia*, Roma, UCIIM, 1958 e A. Gaudio, *Comparative Education Discourse in Italy After WWII: The Case of Giovanni Gozzer*, in “Rivista di Storia dell'Educazione”, n. 40, 2018, pp. 18-20.

³² S. Fezia, *Note sulla riforma della scuola secondaria*, in “Homo faber”, n. 60, 1956, p. 3780.

fornire ai loro studenti un titolo di studio con cui evadere dai luoghi e dalla classe sociale di appartenenza, anche nel secondo dopoguerra le scuole d'avviamento erano teatro di asti e perplessità³³. Questi ultimi sfociavano nella richiesta, tutta conservatrice, di una scuola post-elementare da affidarsi ai maestri elementari e da diffondersi nelle località montane e rurali, simile a quella scuola artigiana che, prevista da Bottai nella “Carta della Scuola”, non aveva visto la luce in seguito alle contingenze belliche³⁴.

Quasi unanimi, dunque, sembrano le posizioni di rigetto per la scuola che fu di Belluzzo e di Fedele. Quasi, appunto: perché diverse appaiono, sulle colonne di “Homo faber”, le testimonianze di chi propendeva per una sua conservazione, sia pure in una veste profondamente riformata³⁵. Maggior spazio alle discipline teoriche e scientifiche; minor importanza concessa alle esercitazioni manuali; programmi scolastici più snelli e vicini a quelli impartiti nelle scuole medie: queste erano solo alcune delle trasformazioni proposte a delle scuole di avviamento da qualificare come “pre-professionalizzanti”. Per questa soluzione propendeva ad esempio Francesco Micheli, pronto a sostenere come “La reale deficienza d’oggi della scuola professionale risiede precisamente nel fatto che moltissimi giovani non frequentano o non sono messi in grado di frequentare la scuola pre-professionale”³⁶. “Non si tratta di trasformare i giovanetti, che frequentano questa scuola, in provetti meccanici o falegnami, quanto piuttosto di far loro acquistare quella concreta impostazione nel lavoro manuale, che serve di fondamento a una vasta gamma di mestieri qualificati e specializzati nelle diverse industrie e nell’artigianato”, concordava Carlo Alberto Cavalli, che così proseguiva:

Molte critiche si sono rivolte alla Scuola di avviamento, principalmente a cagione delle fallaci aspettative sulla formazione professionale di operai qualificati, formazione che non è in alcun modo consentita dalla giovane età degli allievi. Non si deve chiedere a questa scuola più di quanto preannunzia il suo nome e la sua struttu-

³³ Cfr. ad es. G. Gabbrilli, *Principi, fini e metodi della scuola fascista secondo la Carta della Scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1940, pp. 143-44 ed *Esegesi della Carta*, in “Istruzione media tecnica”, n. 3, 1939, p. 241.

³⁴ R. Sani, *Sub specie educationis*, cit., p. 607.

³⁵ Cfr. ad es. F. Micheli, *L’istruzione tecnica e professionale in Lombardia*, in “Homo faber”, n. 35, 1954, p. 2226, C. A. Cavalli, *L’istruzione professionale come si svolge oggi*, *Ivi*, n. 40, 1955, p. 4000, e M. Gentile, *La scuola di avviamento professionale*, cit., pp. 19-20.

³⁶ F. Micheli, *L’istruzione tecnica e professionale in Lombardia*, cit., p. 2220.

ra: e cioè un generico avviamento all'apprendistato delle arti e dei mestieri: una istruzione, cioè, non concretamente professionale e specializzata, ma più propriamente preprofessionale e diretta a fornire le basi comuni all'esercizio di una numerosa serie di mansioni diverse³⁷.

Sono voci importanti all'interno della rivista. Ma non sono le uniche; né, tantomeno, sono quelle che dettano la linea editoriale di un periodico che, in quegli anni, cerca di offrire salomonicamente i propri spazi a tutte le opinioni, tanto quelle favorevoli quanto quelle contrarie alle scuole d'avviamento. Il succitato contributo di Silvia Fezia, altra firma della rivista, è un chiaro esempio di questa politica³⁸; ma lo è anche, e soprattutto, l'intervento con cui Lamberto Borghi, reduce in quei mesi dalla commissione Rossi dove si era speso per la creazione di una scuola media unica, auspicava, in un numero della rivista esplicitamente incentrato sull'argomento, "una scuola secondaria che non ... destini prematuramente alla vita lavorativa o professionale"³⁹.

3. *"La scuola del popolo italiano". Gli Istituti Professionali tra circolari, leggi mancate e speranze*

È in questo contesto che "Homo faber" sosteneva con forza la proposta degli Istituti professionali. Previsti dal D. L. 2100 di Gonella, rilanciati nel 1959 dalla proposta di legge a firma congiunta del Ministero dell'Istruzione e del Ministero del Lavoro, gli Istituti Professionali, a causa dell'esito infausto a cui entrambe le iniziative andarono incontro, si diffusero tra gli anni Cinquanta e Sessanta senza una legge istitutiva, ma basandosi piuttosto su cavilli legislativi pre-bellici e iniziative amministrative che, in assenza di un dettato legislativo, la Minerva adoprava per innovare un esistente giudicato inadeguato⁴⁰.

Era infatti il 1950 quando Gonella, in attesa dell'approvazione del DL 2100, emanò una circolare che consentiva ai Presidi di Istituti e Scuole tecniche di fondare corsi professionali diurni e serali, flessibili tanto nella durata quanto nei programmi di studio. L'Istituto Professionale di Milano, sorto dalle ceneri della Scuola tecnica "Cesare Correnti" e diretto da Francesco Micheli – destinato, come abbiamo visto,

³⁷ C. A. Cavalli, *L'istruzione professionale come si svolge oggi*, cit., pp. 2331-32.

³⁸ S. Fezia, *Note sulla riforma*, cit.

³⁹ L. Borghi, *I presupposti psicologici e sociali della scuola dei preadolescenti*, *Ivi*, n. 62, 1957, p. 3917.

⁴⁰ S. Gallo, *Tra Minerva e Vulcano*, cit., pp. 351, 356.

a diventare una firma assidua del periodico di Pantaleo – funzionò come apripista per le successive esperienze. L'articolo 9 del R. D. 2038/1938, dedicato alla formazione professionale dei lavoratori, consentiva infatti a Istituti e Scuole tecniche di inaugurare corsi sperimentali con orari e programmi non vincolati da dettati ministeriali; costituì perciò, in assenza del necessario ancoraggio giuridico, la base legislativa di cui i professionali necessitavano⁴¹. Si trattava, da questo punto di vista, dell'ennesima testimonianza di quanto, per lo Stato italiano, strutturale risultasse la difficoltà di approvare leggi sull'istruzione, e in particolare su quella professionale – le vicissitudini otto-novecentesche, punteggiate da proposte di legge tramontate con i governi che cercavano di promuoverle, lo dimostrano⁴². Nel frattempo, il D.M. "Istruzioni per il funzionamento degli Istituti professionali", emanato il 27 ottobre 1955, fornì ai presidi i passaggi a cui attenersi per inaugurare i nuovi corsi sperimentali⁴³.

Pur priva della sanzione di legge alcuna, la morte per consunzione delle scuole tecniche seguì, tra gli anni Cinquanta e Sessanta, la parallela espansione quantitativa degli Istituti Professionali, segnati da una capillarità sconosciuta dai corsi che li avevano preceduti. Istituite dalla legge 889/1931, le biennali scuole tecniche non erano mai riuscite a decollare: ancora nel 1950, all'alba della fondazione degli Istituti professionali, non totalizzavano che 28.000 iscritti, nemmeno un decimo di quanti, in quello stesso anno, stavano frequentando una scuola d'avviamento⁴⁴. Ben diversa fu l'espansione degli Istituti professionali, frequentati, già nel 1965, da 168.000 studenti⁴⁵: cifre ben lontane da quelle degli irraggiungibili Istituti tecnici (che, proprio in quegli anni, oltrepassarono la quota dei cinquecentomila iscritti), ma che confermano la vitalità del nuovo indirizzo, a maggior ragione se teniamo presente la minor durata dei corsi dei professionali (tre anni, contro i cinque degli Istituti tecnici).

"Centri politecnici del lavoro", come erano denominati dal DL 2100, gli Istituti Professionali assursero, agli occhi dei presidi che li dirigevano e degli industriali che li promuovevano, a prototipo di una

⁴¹ C. Lo Gatto, *Caratteri del nuovo Istituto professionale*, cit., p. 1.

⁴² C. Martinelli, *Fare i lavoratori? Le scuole industriali e artistico-industriali italiane nell'età liberale*, Roma, Aracne, 2019.

⁴³ Cfr. anche F. di Lorenzo, *Il Piano di attività didattica negli Istituti Professionali per l'Agricoltura*, in "Homo faber", n. 112, Aprile 1962, p. 7253.

⁴⁴ *Annuario Statistico Italiano 1955*, Roma, Poligrafico dello Stato, 1955, p. 69.

⁴⁵ *Annuario Statistico Italiano 1967*, Roma, Failli, 1967, p. 115

scuola pratica e moderna, vicina alle esigenze di una nazione investita dalle trasformazioni tecnologiche ma gravata, al tempo stesso, da bassi tassi di scolarizzazione. Proprio su queste caratteristiche insistevano le numerose monografie che, redatte dai presidi, vennero pubblicate tra anni Cinquanta e Sessanta sulla rivista di Mario Pantaleo: dalle monografie pubblicate da Giovanni Cesca, preside dell'Istituto professionale agrario di Padova, a quelle inviate da Giulia Greco e Flora Casoli, presidi degli Istituti professionali femminili di Reggio Emilia e Roma, fino all'articolo scritto da Giorgio Cristina, che dirigeva in quegli anni l'IPSIA minerario di Portoferraio dell'Elba⁴⁶. L'ambizione a una diffusione capillare, evidente dalla presenza di sedi centrali e sedi distaccate, si combinava non di rado a un afflato comunitario; secondo Giulia Greco, la fondazione del suo Istituto Professionale realizzò

una vera giustizia sociale, anche perché, con le Sezioni distaccate, permette a tutte le giovinette indistintamente qualunque sia la loro intelligenza e condizione sociale, in paesi sperduti nella montagna e nella pianura, di formarsi una capacità teorico-artigiana, necessaria per inserirsi nella vita economica del Paese, e quella elevazione spirituale, a cui ha diritto ogni creatura umana⁴⁷.

È la scuola del "popolo", secondo Lo Gatto, destinata, nell'opinione di Micheli, a colmare l'"abisso" che si stendeva tra istruzione elementare e superiore⁴⁸ e a equipaggiare i futuri lavoratori con quelle competenze tecniche e scientifiche che sole avrebbero aiutato i futuri lavoratori ad adeguarsi ai cambiamenti tecnologici. Non era "scuola di cultura", ma nemmeno, secondo i suoi sostenitori, una "scuola senza cultura"⁴⁹: quasi privi di insegnamenti riconducibili alla cultura generale, gli orari degli Istituti professionali contemplavano, oltre alla pratica dell'officina, discipline di carattere eminentemente tecnologico-applicativo, insieme all'economia aziendale e all'educazione civica, che, ancor prima di essere introdotta dalla legge Moro, compariva, in

⁴⁶ G. Cesca, *L'istituto professionale agrario di Padova*, Ivi, n. 9, F. Micheli, *L'istituto di Milano per l'industria e l'artigianato*, Ivi, n. 13, G. Cristina, *L'Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato dell'isola d'Elba*, Ivi, n. 16, G. Greco, *L'istituto femminile di Reggio Emilia*, Ivi, n. 17, F. Casoli, *L'istituto professionale femminile di Roma*, Ivi, n. 18.

⁴⁷ G. Greco, *L'istituto femminile*, cit., p. 983.

⁴⁸ F. Micheli, *L'istruzione tecnica e professionale in Lombardia*, cit., p. 2221.

⁴⁹ *Gli istituti professionali nel disegno di legge sulla riforma della scuola italiana*, in "Homo faber", n. 11, p. 638.

forma sperimentale, negli sperimentali Istituti professionali⁵⁰. Qui, nel godere di una cattedra e di un orario suo proprio – a differenza di quanto l’iniziativa del 1958, con il programmarne l’insegnamento per due ore al mese all’interno del monte ore riservato a Storia, avrebbe previsto –, assumeva le forme di disciplina prossima al diritto del lavoro e all’economia, dove, secondo alcune testimonianze, gli argomenti di studio erano costituiti dalla Costituzione e dai contratti collettivi di lavoro⁵¹.

Finalità sociali e scopi economici si fondevano in una struttura che, negli auspici di Micheli stesso, ma anche di altre firme della rivista – come quella, ad esempio, di Carlo Alberto Cavalli – avrebbe dovuto privilegiare i corsi di formazione “complementari”, serali e destinati agli apprendisti, rispetto a quella “integrali”, diurni e tacciati come eccessivamente costosi a causa dell’alto costo dei macchinari da impiegare nelle officine⁵². D’altro canto, secondo i suoi fautori il prospettato minor costo della formazione “complementare” su quella “integrale” avrebbe dovuto contribuire a una più rapida diffusione delle scuole necessarie, perché

La vastità del compito e la gravità somma del dovere nazionale di provvedere alla preparazione professionale dei lavoratori sono rivelate anche dal fatto che la stragrande maggioranza della popolazione scolastica, maschile come femminile (oltre il novanta per cento), non segue la via degli attuali studi liceali e tecnici, i soli studi finora organizzati per i giovani che hanno superato il 14° anno Ciò è spaventoso, se si ha coscienza, come si deve avere, che la elevazione culturale e professionale del popolo lavoratore costituisce sempre, ma specie oggi, un problema essenziale di elevazione del grado di civiltà umana, come pure dello sviluppo delle possibilità di produzione. Sono qui in gioco le sorti di una più consapevole e vigorosa vita democratica e di una più sviluppata prosperità nazionale. Il provvedere la scuola a chi non l’ha, è cosa ben più importante del migliorare la scuola che esiste⁵³.

⁵⁰ Cfr. ad es., i quadri orari e gli elenchi delle discipline riportati in G. Cesca, *L’istituto professionale agrario di Padova*, *Ivi*, n. 9, p. 535, F. Micheli, *L’istituto di Milano per l’industria e l’artigianato*, *Ivi*, n. 13, p. 750 e G. Greco, *L’istituto femminile di Reggio Emilia*, cit., p. 983. Cfr. anche R. Sani, *La scuola e l’educazione civile degli italiani nel secondo dopoguerra*, in C. Covato, C. Meta e M. Ridolfi (a cura di), *Educazione e politica nell’Italia repubblicana*, Roma, Roma Tre Press, 2023 pp. 38-43.

⁵¹ F. Franceschi, *La formazione del lavoratore e del cittadino negli IP*, in “Homo faber”, n. 103, luglio 1960, p. 6687 e L. Sottani, *La formazione del cittadino negli Istituti professionali*, *Ivi*, n. 106, dicembre 1960, pp. 6989-90.

⁵² C. A. Cavalli, *L’istruzione professionale come si svolge oggi*, *Ivi*, n. 40, p. 2337.

⁵³ *Gli istituti professionali nel disegno di legge*, cit., p. 637.

La scarsa presenza di grandi aziende innovative e la ben diversa caratterizzazione assunta dal tessuto produttivo italiano, avrebbero, nel giro di pochi anni, indebolito questa prospettiva, evidenziandone l'impraticabilità rispetto ad altri contesti europei e internazionali⁵⁴.

Molte erano tuttavia le torsioni a cui i nuovi Istituti erano chiamati a rispondere. A testimoniarlo, l'eterogeneità dei contributi ospitati dalla stessa "Homo faber". Le preoccupazioni di carattere conservatore, ben radicate nella storia dell'istruzione professionale italiana, si alternavano – e qui risiede la novità – a torsioni di marca progressista, che, con tangenze singolarmente prossime alle formulazioni sviluppate ad Ivrea da Adriano Olivetti⁵⁵, guardavano alla diffusione dei nuovi istituti come all'occasione per costruire un rapporto tra uomo e tecnologia che, avulso dalle catene di montaggio, restituisse al lavoratore consapevolezza e autodeterminazione. Da questo punto di vista, illuminanti risultano gli articoli con cui l'ex-direttore della Società Umanitaria Riccardo Bauer criticava le fondamenta pedagogiche e didattiche dell'istruzione professionale italiana, a suo dire eccessivamente centrate sull'insegnamento delle singole gestualità meccaniche⁵⁶, perché "La scuola professionale"

non deve essere allevamento di automi o di educate scimmie. Il fine cui tende l'istruzione professionale modernamente concepita è ben altro che quello di schierare uomini soltanto capaci di compiere con assoluta precisione determinate operazioni tecniche ... L'allievo deve, nella scuola professionale, imparare a ragionare sui compiti per i quali si prepara; a mettere in rapporto rigoroso gli strumenti di cui è dotato coi risultati da raggiungere; deve, cioè, abituarsi, nella scuola, ad operare con mente lucida, secondo un metodo coerente ed adeguato agli effetti tecnici ed economici da raggiungere ed allo impiego delle sue forze.

La scuola professionale diventa, così, scuola di metodo, scuola diretta a vivificare l'intelligenza, anche se tal fine di razionale impiego delle più alte doti umane riguarda il trattamento manuale di materie inerti, piuttosto che la discettazione di idee, concetti o forme letterarie⁵⁷.

Esigenze nuove, quali quelle legate ai risultati dell'inchiesta sulla miseria e alla volontà di definire un nuovo rapporto tra uomo e macchina, convivevano nella rivista con preoccupazioni simili a quelle già

⁵⁴ C. A. Cavalli, *Problemi e prospettive dell'istruzione professionale*, *Ivi*, n. 101, p. 6491.

⁵⁵ Cfr. A. Olivetti, *Società Stato Comunità. Per una economia e politica comunitaria*, Roma, Edizioni di Comunità, 2021.

⁵⁶ R. Bauer, *Problemi vivi della istruzione professionale*, *Ivi*, n. 22, pp. 1303-4.

⁵⁷ Idem, *L'istruzione professionale in Italia*, *Ivi*, n. 51, pp. 3226-7.

esprese dagli ambienti conservatori di primo Novecento e negli anni del regime fascista. Paradigmatici a questo proposito erano gli scopi che Giovanni Cesca, fondatore e direttore dell'Istituto professionale agrario di Padova, ravvisava nella sua creatura. Istituita nel febbraio 1951, divisa in più sedi, la scuola padovana era stata inizialmente strutturata nella forma di un collegio dove gli studenti, tutti provenienti da famiglie di orticoltori della provincia, alternavano le lezioni teorico-pratiche a momenti conviviali che nella loro attenta pianificazione si rivelavano centrali nel ricordar loro il destino della loro formazione: la terra. “Nessuno frequenta l'Istituto Professionale con la mira d'impiego, bensì con il vivo desiderio di portare i loro poteri al più alto grado di produttività” rimarcava infatti Cesca nelle battute conclusive del suo articolo⁵⁸. È la sua un'insistenza che tradisce una preoccupazione antica: quella di creare degli “spostati”, persone che avrebbero cercato, in virtù del loro titolo di studio, un tenore di vita diverso da quello della famiglia di provenienza. Preoccupati per gli “spostati” erano i legislatori dell'età giolittiana. Preoccupati erano presidi e provveditori negli anni del Regime. E ugualmente preoccupato si mostrava Cesca, per il quale

Quando una famiglia di contadini, disponendo di un sufficiente benessere, pensa di avviare un figliuolo alla scuola non accarezza il sogno del podere modello ad alto livello produttivo, ma si illude di farne, se non un laureato, almeno un applicato municipale o un maestro elementare. ... Occorre poi far capire che l'Istituto non è la strada che conduce al piccolo impiego od il mezzo per evadere dalla campagna ma la palestra ove ci si allena a meglio coltivare la terra⁵⁹.

Erano i suoi toni non isolati. A testimoniare una convivenza contraddittoria tra i tradizionali motivi di contenimento sociale e quelli, più recenti, scaturiti dai risultati dell'inchiesta sulla miseria e dal boom economico, concorrevano le parole con cui l'allora presidente della Federazione dei Cavalieri del Lavoro Enrico Pozzani salutava la diffusione dei nuovi Istituti Professionali:

Quello che preme è ... qualificare e specializzare i nostri operai in modo che non rimangano soggetti a una mortificante manovalanza, ma si innestino con la loro attività tecnica nel processo del lavoro moderno E ancora urge togliere alle nuove generazioni della borghesia italiana l'ansia di una laurea nelle discipline tradizionali, la quale porti ad un ufficio pubblico con uno stipendio e la pensione assicurati, men-

⁵⁸ Cesca G., *L'istituto professionale agrario di Padova*, cit., p. 535.

⁵⁹ Idem, *Gli istituti professionali per l'agricoltura*, cit., n. 53, 1956, p. 3367.

tre vogliamo che essi si scuotino e si appassionino all'iniziativa e al rischio, volgendosi con crescente ardimento agli studi tecnici e scientifici⁶⁰.

Contraddittoria. Sfaccettata. In bilico tra conservatorismo e tensioni innovative. Così dunque traspariva, dalle colonne della rivista "Homo faber", l'istruzione professionale tra anni Cinquanta e Sessanta, i cui sviluppi restavano marcati da un'identità fluida, in trasformazione. Ma soprattutto, ciò che traspare dalla rivista di Pantaleo, strutturalmente aperta ai contributi di tutte le parti politiche, restano le diverse concezioni di conservatori e progressisti su scopi e fini dell'istruzione professionale. Esisteva, è vero, una comune consapevolezza sulla necessità di non qualificare come professionalizzante l'istruzione per ragazzi tra gli undici e i quattordici anni: ma, mentre radicata era tra i conservatori la tradizionale visione dell'istruzione professionale come strumento di controllo delle classi sociali più basse, emergevano, contemporaneamente, preoccupazioni inedite. Queste ultime, scaturite dall'inchiesta sulla miseria e incentrate sulla necessità di specializzare quanti più lavoratori possibile, convivevano con i nuovi spazi di parola e di consenso conquistati da chi, invece, intravedeva in quel percorso di istruzione uno strumento di crescita e di emancipazione individuale, lavorativa e sociale.

⁶⁰ E. Pozzani, *Il problema dell'istruzione professionale*, *Ivi*, n. 56, Luglio 1956, p. 4342.

La diffusione delle opere di Mario Alighiero Manacorda nel mondo: un caso di World History of Education

Luca Silvestri

Il contributo ha lo scopo di tracciare, per la prima volta nella storia degli studi su Mario Alighiero Manacorda, la fortuna che le sue opere hanno avuto al di fuori dei confini nazionali italiani. Attraverso la prospettiva storiografica della World History, è possibile leggere sotto una nuova luce la vicenda di questo autore che, pur avendo trascorso l'intera vita in Italia, ha influenzato profondamente i dibattiti internazionali relativi alla pedagogia marxista e alla storiografia educativa, come testimonia la traduzione delle sue opere prima in Europa (Francia, Inghilterra, Portogallo, Spagna, Svizzera e Ungheria) e poi fuori dall'Europa (Argentina, Brasile, Giappone e Messico).

For the first time in the history of the study of Mario Alighiero Manacorda, this article aims to trace the fortune that his works have had outside Italian borders. Through the historiographic perspective of World History, it is possible to read in a new light the story of this author who, although he spent his entire life in Italy, had a profound influence on the international debates on Marxist pedagogy and the history of education, as evidenced by the translation of his works first in Europe (France, England, Portugal, Spain, Switzerland and Hungary) and then outside Europe (Argentina, Brazil, Japan and Mexico).

Parole chiave: World History of Education, Mario Alighiero Manacorda, pedagogia marxista, storia dell'educazione

Keywords: World History of Education, Mario Alighiero Manacorda, Marxist pedagogy, history of education

1. Manacorda nella World History of Education

Nel 2018, la storica dell'educazione Carmela Covato, parlando di quali tra le recenti frontiere storiografiche fossero maggiormente capaci di produrre una “nuova storia dell'educazione” – così si intitola il primo capitolo del suo volume *Pericoloso a dirsi* –, individuava e indicava due ambiti di ricerca: la storia delle emozioni e la storia globale. In merito al secondo tema, si legge:

La storia globale si è imposta negli ultimi anni come uno dei campi più importanti delle scienze storiche, anche in Paesi con una forte tradizione storiografica di carattere

prettamente nazionale. ... Questo originale approccio alla ricerca, grazie al superamento dei confini nazionali e delle visioni eurocentriche, si rivela uno strumento utilissimo sia per l'analisi del passato sia per la comprensione del presente. L'analisi comparativa cede il posto appunto alla 'World History', a una storia globale che accantona il postulato di ogni forma di isolabilità nazionale o eurocentrica¹.

Come è stato affermato da più parti², la *World History*, ovvero la "storia globale" o "mondiale"³, è un approccio storiografico che ha come sua prima grande opera rappresentativa *The rise of the West: A History of the Human Community*, pubblicata nel 1963 da William H. McNeill⁴. Diversamente, non esistono ad oggi studi che stabiliscano in modo altrettanto preciso quando abbia avuto inizio la "storia globale dell'educazione". Ciononostante, scorrendo i titoli delle opere dedicate a questo tema⁵, non si corre il rischio di cadere in errore affermando che gli anni Duemila rappresentano senza dubbio il periodo di maggiore fioritura per tale tipo di studi. Tra questi si può citare, a titolo esemplificativo, la collana "Global Histories of Education", nata nel 2019 dalla collaborazione dell'International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) con la casa editrice Palgrave Macmillan. La presentazione che gli editori hanno scritto per la collana può essere assunta come valida introduzione per chiarire l'inserimento del tema di questo saggio – la ricezione delle opere di Mario Alighiero Manacorda nel mondo – all'interno degli studi sulla storia globale dell'educazione:

¹ C. Covato, *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2018, pp. 22-23.

² Cfr. P. Manning, *Navigating world history. Historians create a global past*, New York, Palgrave Macmillan, 2003, p. 55; G.P. Romagnani, *Storia della storiografia. Dall'antichità a oggi*, Roma, Carocci, 2019, p. 388.

³ Su questa oscillazione semantica si nasconde il dibattito tra coloro che vogliono distinguere la *World History* dalla *Global History* e coloro che negano tale distinzione. Per una equilibrata sintesi di tale dibattito si rimanda a L. Di Fiore, M. Meriggi, *World History. Le nuove rotte della storia*, Roma-Bari, Laterza, 2011, pp. 23-26. Come avviene largamente nell'uso della lingua italiana, anche in questo saggio le due espressioni verranno usate come sinonimi, poiché "è chiaro che *world*, *transnational* e *global history* condividono il desiderio di trascendere la dominante categoria d'analisi dello stato-nazione nonché l'etnocentrismo propri della tradizione storiografica occidentale" (*Ibidem*, p. 26).

⁴ W.H. McNeill, *The rise of the West. A history of the human community: with a retrospective essay*, Chicago, University of Chicago Press, 1963.

⁵ Si può consultare una basilare bibliografia sul tema in M. Caruso, *The History of Transnational and Comparative Education*, in J.L. Rury, E.H. Tamura (eds.), *The Oxford Handbook of the History of Education*, New York, Oxford University Press, 2019, pp. 586-587.

This series seeks to engage with historical scholarship that analyzes education within a global, world, or transnational perspective. Specifically, it seeks to examine the role of educational institutions, actors, technologies as well as pedagogical ideas that for centuries have crossed regional and national boundaries⁶.

Detto in maniera schematica, la storia globale dell'educazione non si focalizza solo sull'educazione reale, colta nei suoi risvolti formali, informali e non-formali, ma anche sulle idee pedagogiche. Ovviamente non su tutte le idee pedagogiche, ma su quelle che sono state in grado di assumere una portata globale, ovvero di oltrepassare le barriere della propria nazionalità, creando ponti tra parti del mondo anche molto lontane tra loro. A differenza di quanto si prefiggono gli editori della collana, nel caso qui analizzato, le idee di Manacorda, veicolate dalla traduzione delle sue opere, non hanno una tradizione secolare alle spalle ("for centuries"), ma ciò dipende da cause di forza maggiori, indipendenti dai meriti dell'autore e legate al fatto che sono trascorsi poco più di cento anni dalla sua nascita ad oggi. Come si cercherà di dimostrare nei prossimi paragrafi, nonostante il breve tempo in cui le idee di Manacorda sono circolate al di fuori dell'Italia, esse hanno esercitato una notevole influenza nel mondo, a partire dall'Europa (tema del prossimo paragrafo) fino a raggiungere una portata globale, arrivando in Giappone e nell'America latina (oggetto del terzo paragrafo).

A livello internazionale, il filone di ricerca della storia globale delle idee pedagogiche ha un importante modello nel volume *The Global Reception of John Dewey's Thought: Multiple Refractions Through Time and Space*, curato da Rosa Bruno-Jofré e Jürgen Schriewer⁷, che ricostruiscono la ricezione (e la reinterpretazione) delle opere e del pensiero di Dewey nelle più diverse aree del mondo: in America latina, nel centro-America, in Asia (in modo specifico in Cina, Giappone e Russia) e in Europa (dedicando un capitolo specifico al caso della Germania).

In Italia, se si tiene conto del prezioso volume *Storia mondiale dell'Italia*⁸, che è stato curato da Andrea Giardina nel 2017 per rintracciare la presenza della storia e della cultura italiana nella Global History,

⁶ La nota editoriale si trova in tutti i volumi della collana, ma, a titolo esemplificativo, si riporta qui il riferimento rispetto alla prima opera della collana: E. Fuchs, E. Roldán Vera, *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*, Cham, Palgrave Macmillan, 2019, p. II.

⁷ R. Bruno-Jofré, J. Schriewer (eds.), *The Global Reception of John Dewey's Thought: Multiple Refractions Through Time and Space*, New York, Routledge, 2012.

⁸ A. Giardina (a cura di), *Storia mondiale dell'Italia*, con la collaborazione di E. Betta, M.P. Donato, A. Feniello, Bari-Roma, Laterza, 2017.

se ne deduce che, a livello globale, la pedagogia italiana è legata principalmente a due nomi: quello di Maria Montessori⁹ e di Antonio Gramsci¹⁰. Si tratta di nomi che occupano senz'altro un posto di rilievo nel panorama pedagogico italiano e internazionale. Ciononostante, bisogna tener conto degli studi specialistici di storia dell'educazione, che sono impegnati d'in anno in anno a estendere il concetto di tradizione pedagogica italiana anche a quegli autori del secondo Novecento che sono stati capaci di seminare la loro eredità culturale non solo nel contesto italiano ma, appunto, internazionale. Tra questi si possono citare a titolo esemplificativo: Don Lorenzo Milani, la cui opera collettiva *Lettera a una professoressa* è stata recentemente tradotta anche in arabo¹¹; Loris Malaguzzi e il modello della scuola di Reggio Children, che dapprima hanno trovato grande favore in Europa¹² per poi divenire un argomento di forte interesse anche negli Stati Uniti d'America¹³; e Alberto Manzi, la cui fortuna è legata soprattutto all'America latina¹⁴.

Il caso di Mario Alighiero Manacorda, che si affronterà nelle prossime pagine, pur inserendosi in questo filone, ha una sua peculiarità poiché l'impatto di questo autore all'estero non è legato solamente alle sue idee pedagogiche, inerenti alla pedagogia marxista, ma anche alle sue opere storiografiche. In tal modo, si vuole avanzare una proposta di storia globale dell'educazione che, per essere completa, oltre ad includere le politiche, le pratiche educative e le idee pedagogiche, deve seguire lo svolgimento e la diffusione anche delle metodologie storiografiche, che sono parte non meno significativa per chi voglia comprendere la sfera educativa nella sua interezza.

⁹ *Ibidem*, pp. 563-567.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 788-792.

¹¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, (edizione multilingue) a cura di D. Argiropoulos, Parma, Athenaeum, 2020. Per le altre traduzioni dei suoi scritti e per gli studi critici internazionali sul suo pensiero si rimanda a L. Fiorani (a cura di), *Don Lorenzo Milani. Il destino di carta. Rassegna stampa 1949-2005. Catalogo*, Bologna, Il Mulino, 2010.

¹² Cfr. I. Balaguer, H. Göthson, J. Peeters, E. Slunjski, A. von der Beek, *Gli sviluppi del pensiero di Malaguzzi in Europa: alcuni casi*, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, (Parma), Junior-Spaggiari, 2017, pp. 367-377.

¹³ Cfr. P. Hinkle, *A school must rest on the idea that all children are different*, in "Newsweek", 2 december 1991, pp. 53-54.

¹⁴ Cfr. A. Canevaro, G. Manzi, D. Volpi, R. Farné, *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, Bologna, EDB, 2017.

Prima di procedere alla trattazione del tema è necessario esporre un'ultima premessa, che pone in luce il nodo critico di questo tipo di ricerca. Rilevare la diffusione del pensiero di un autore non è un compito semplice, sia perché significa fare i conti con contesti di arrivo anche molto diversi tra di loro – non è un caso che il volume su Dewey sopraccitato sia l'esito della collaborazione di più specialisti –, sia perché esistono vari piani di penetrazione di un'idea o di una metodologia di ricerca. È possibile individuare una prima dimensione della diffusione di un autore nel percorso compiuto dalle sue opere, che possono essere scritte in lingua straniera per mano dello stesso o tradotte per volontà degli studiosi e delle case editrici di altri paesi. Una ulteriore dimensione è invece costituita dagli studi critici che fioriscono all'estero, concentrandosi in modo specifico sull'autore oppure su un tema generale su cui si è espresso l'autore indagato.

È chiaro, dunque, che lo spazio concesso a un saggio non permette di esaurire un tema così vasto. Nondimeno, ponendo attenzione alla prima delle due dimensioni d'analisi succitate, l'intento è quello di fornire una prima introduzione sistematica rivolta alla dimensione internazionale della diffusione delle opere (e di conseguenze delle idee) di Manacorda, il cui unico precedente è costituito dalla tesi di dottorato di Hélien Cristina de Oliveira Vieira del 2022, in cui viene analizzata la specifica ricezione di Manacorda in Brasile¹⁵.

2. La diffusione delle opere di Manacorda in Europa: 1948-1987

In questo paragrafo il tema verrà analizzato prendendo in esame la diffusione di Manacorda in Europa, ovvero a partire dal 1948, anno della sua prima apparizione editoriale fuori dall'Italia, fino al 1987, quando l'attenzione internazionale per Manacorda inizia ad ampliarsi oltre gli stessi confini europei.

Il primo scritto di Manacorda nel contesto europeo è un articolo pubblicato in due parti, rispettivamente il 12 e il 16 agosto del 1948¹⁶, sul

¹⁵ H.C. de Oliveira Vieira, *Mario Alighiero Manacorda: Manacorda: contribuição marxista à formação dos educadores brasileiros*, Tese de doutorado, Departamento de Fundamentos da Educação (Orientador: César de Alencar Arnaut de Toledo), Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2022.

¹⁶ M.A. Manacorda, *J'ai vécu la grève déclenchée à la suite de l'attentat à Palmiro Togliatti* (prima parte), in "La voix ouvrière", 12 août 1948. Id., *J'ai vécu la grève déclenchée à la suite de l'attentat à Palmiro Togliatti* (seconda parte), in "La voix ouvrière", 16 août 1948.

giornale romando e di area comunista “La voix ouvrière”¹⁷. Il tema dell’articolo scritto in francese, come indica chiaramente il titolo *J’ai vécu la grève déclenchée à la suite de l’attentat à Palmiro Togliatti*, non ha nulla a che fare con il tema educativo e quindi esula dall’interesse specifico di questa ricerca. Tuttavia, è utile per far notare due elementi che torneranno anche in seguito: la dimestichezza di Manacorda con la lingua francese, che sarà l’unica lingua straniera in cui Manacorda scriverà di proprio pugno i testi destinati alla pubblicazione internazionale (nella corrispondenza privata, invece, si trovano lettere scritte da Manacorda in varie lingue, tra cui il tedesco, lo spagnolo e il portoghese¹⁸); e la dimensione militante, di impostazione comunista, di molti dei suoi scritti che troveranno fortuna all’estero.

Passano venti anni prima che Manacorda pubblichi un nuovo scritto in lingua straniera: *Contenu, méthodes et technologie de l’éducation*, in cui trascrive l’intervento della commissione da lui presieduta durante il convegno “L’éducation et le développement scientifique, économique et social”, organizzato dalla FISE (Fédération internationale syndicale de l’enseignement) con il concorso dell’UNESCO, a Parigi nel 1968¹⁹.

Ancora una volta, dunque, Manacorda scrive in lingua francese e per rivolgersi ad una platea che, pur essendo più vasta e varia di quella del 1948, è in buona parte di orientamento comunista. Sotto la presidenza di intellettuali francesi, come Henri Wallon e Paul Delanoue, la FISE riunisce, infatti, i più importanti rappresentanti delle organizzazioni educative vicine al blocco sovietico o che ne sono parte integrante. Come è testimoniato dallo stesso Manacorda molti anni dopo, in questa organizzazione egli riscuoteva un discreto successo nonostante le sue posizioni non fossero sempre in linea con l’URSS: “Di fronte ai comunisti francesi (compagni carissimi), loro sì ben organizzati e rappresentativi e sempre concordi con i sovietici, io ero un pittoresco *outsider* un

¹⁷ Cfr. la voce del Dizionario Storico della Svizzera reso disponibile online: <https://hls-dhs-dss.ch/it/articles/043055/2013-03-25/> (ultima consultazione: 31/04/2024).

¹⁸ Per la corrispondenza privata inventariata, conservata presso il Fondo Manacorda del MuSEd (Museo della Scuola e dell’Educazione “Mauro Laeng”) dell’Università degli Studi “Roma Tre”, cfr: <https://archivi.mused.uniroma3.it/oggetti/101-corrispondenza?i=0> (ultima consultazione: 31/04/2024).

¹⁹ M.A. Manacorda, *Contenu, méthodes et technologie de l’éducation*, in Colloque international, *Une éducation pour notre temps. Problèmes et perspectives*. Compte rendu des travaux du Colloque Européen “L’éducation et le développement scientifique, économique et social” (Palais de l’UNESCO – Paris – 27-30 décembre 1968), *Préface* du J. Orcel, Paris, Les Editions du Pavillon, 1969, pp. 53-109.

isolato: ma sempre il pubblico, la base dei partecipanti, era molto interessato a quel che diceva il ‘comunista italiano’, uno strano comunista liberale²⁰.

Rispetto all’articolo pubblicato nel 1948, la differenza più importante da evidenziare è l’introduzione, a livello internazionale, del tema dell’educazione, a cui Manacorda si andava dedicando in Italia, in modo stabile e da una prospettiva marxista, almeno dal 1957²¹. Questo interesse per il marxismo lo aveva condotto non solo ad affrontare i problemi educativi odierni attraverso una lente marxista, ma ad occuparsi specificamente di studi dedicati alla pedagogia marxista, che costituiscono il fondamento teorico del suo “comunismo liberale” ovvero non in linea con l’ortodossia sovietica. Tra questi studi vanno annoverati *Marx e la pedagogia moderna*²², *Il principio educativo in Gramsci*²³ e *L’alternativa pedagogica*²⁴, che costituiscono il nucleo della fortuna di Manacorda in Europa, specialmente nei paesi in cui vi sono partiti comunisti caratterizzati da una marcata insofferenza per l’URSS di Leonid Il’ič Bréžnev (1964-1982).

La prima monografia di Manacorda che viene tradotta all’estero è *Marx y la Pedagogía Moderna* nel 1969²⁵. Nonostante siano gli anni della Spagna di Francisco Franco, c’è una duplice congiuntura che rende possibile questa traduzione: la Ley de Prensa e Imprenta del 1966, che sostituisce la censura preventiva di regime con una legge sulla stampa²⁶; e il forte interesse del PCE (Partido Comunista de España) per una la diffusione di una cultura comunista di stampo democratico, che era stata propria del suo leader Santiago Carrillo fin dalla sua nomina a capo del partito nel 1960, ma che si era acuitizzata in seguito

²⁰ *L’intervista*, a cura di A. Semeraro, in A. Semeraro (a cura di), *L’educazione dell’uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 2001, pp. 326-327.

²¹ M.A. Manacorda, *Dall’editoria di partito alle discussioni sui Quaderni*, in E. Forenza, G. Liguori (a cura di), *Valentino Gerratana “filosofo democratico”*, Roma, Carocci, 2011, p. 36.

²² Id., *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti 1966.

²³ Id., *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando Armando, 1970.

²⁴ A. Gramsci, *L’alternativa pedagogica*, antologia a cura di M.A. Manacorda, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

²⁵ M.A. Manacorda, *Marx y la Pedagogía Moderna*, (versión castellana de P. Comès), Barcelona, Oikos Tau, 1969.

²⁶ J.A. Martínez Martín (dir.), *Historia de la edición en España (1939-1975)*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2015, pp. 67-96.

all'invasione della Cecoslovacchia da parte dell'URSS nel 1968²⁷. La caduta del regime franchista nel 1975 e il parallelo affermarsi del progetto eurocomunista, organizzato dai partiti comunisti d'Europa (in particolare quello italiano, francese e appunto spagnolo) per promuovere “un nuovo modello di comunismo democratico”²⁸ in contrapposizione al modello sovietico di Bréžnev, furono il contesto perfetto per la traduzione e diffusione delle opere di Manacorda: *La alternativa pedagógica* (1976)²⁹, *El principio educativo en Gramsci. Americanismo y conformismo* (1977)³⁰, *Para una interpretación histórica de la pedagogía socialista* (1978)³¹, la seconda edizione di *Marx y la pedagogía moderna* (1979)³², e *Pedagogía de Vygotski* (1980)³³. Quest'ultimo rappresenta l'ultimo scritto di Manacorda tradotto non solamente in Spagna, dove gli anni '80 sono segnati dalla crisi del PCE, a causa della concorrenza del PSOE (Partido Socialista Obrero Español) e delle varie scissioni interne³⁴, ma anche in Europa, dove inizia quella “crisi del marxismo” che deflagrerà con lo scioglimento dell'URSS nel 1991³⁵.

Come è stato anticipato, la Spagna non è il solo paese europeo ad essere interessato a tradurre e diffondere le opere di Manacorda. Nel 1975 in Portogallo, dove l'anno precedente era stato abbattuto il regime dell'Estado Novo, durato più di quarant'anni, viene tradotta la prima

²⁷ G. Hermet, *Storia della Spagna nel Novecento*, (trad. it. di A. De Ritis), Bologna, il Mulino, 1999.

²⁸ M. Di Donato, *I comunisti italiani e la sinistra europea. Il PCI e i rapporti con le socialdemocrazie (1964-1984)*, Roma, Carocci, 2015, p. 135.

²⁹ A. Gramsci, *La alternativa pedagógica*, Selección de textos e introducción por Mario A. Manacorda, (versión de C. Cristos), Barcelona, Nova Terra, 1976.

³⁰ Id., *El principio educativo en Gramsci. Americanismo y conformismo*, Salamanca, Ediciones Sigueme, 1977.

Sulla diffusione di Gramsci in Spagna, si veda: F. Fernández Buey, *In Spagna*, in E. Hobsbawm, *Gramsci in Europa e in America*, a cura di A. Santucci, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 27-53.

³¹ Id., *Para una interpretación histórica de la pedagogía socialista*, in “Cuadernos de pedagogía”, 43-44, 1978, pp. 21-27.

³² Id., *Marx y la pedagogía moderna*, Barcelona, Oikos Tau, 1979².

³³ Id., *Pedagogía de Vygotski*, in “Cuadernos Pedagógicos”, 64, 1980, pp. 46-57.

³⁴ *Partito comunista spagnolo*, in Istituto della Enciclopedia Italiana, *Storia*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, 2011, pp. 1464-1465.

³⁵ Sulla crisi del marxismo in Europa, si possono leggere le parole di André Tosel: “La restaurazione trionfante del capitalismo sotto gli auspici della democrazia di mercato, l'incapacità di tutte le sinistre di resistere teoricamente e praticamente a questa rivoluzione passiva condotta sotto l'egida del neoliberismo e presentata come modernizzazione, costituiscono i tratti essenziali di questa congiuntura storica” (A. Tosel, *In Francia*, in E. Hobsbawm, *Gramsci in Europa e in America*, cit., p. 21).

opera di Manacorda in portoghese: *Marx e a Pedagogia Moderna*³⁶. A questa non seguiranno altre traduzioni, verosimilmente a causa delle tensioni tra il PCI e il PCP (Partido Comunista Português), quest'ultimo caratterizzato da un'impostazione fortemente filosovietica e disinteressata all'eurocomunismo così come al suo patrimonio culturale gramsciano³⁷. Nondimeno tale traduzione è fondamentale perché in Brasile costituirà la prima occasione per conoscere il pensiero di Manacorda in traduzione portoghese³⁸.

Molto più intenso, al pari della ricezione in Spagna, è invece l'interesse per Manacorda in Ungheria. Si tratta di un paese del blocco sovietico che Manacorda ha studiato a fondo da un punto di vista educativo negli anni Sessanta³⁹ e che, a sua volta, negli anni Settanta traduce le opere di Manacorda all'interno di un più vasto interesse per il progetto politico dell'eurocomunismo e per "la riscoperta del comunismo non dogmatico di Antonio Gramsci"⁴⁰ sul piano ideologico. In questo contesto vengono tradotti, soprattutto attraverso i canali editoriali dell'Accademia Ungherese delle Scienze (la rivista "Magyar Pedagógia" e la casa editrice Akadémiai Kiadó): *Marx és a mai pedagógia*⁴¹, l'articolo *Az ember átalában*⁴², l'antologia gramsciana *Válaszút a pedagógiában*⁴³.

Dopo la fortuna riscontrata negli anni Settanta, l'attenzione per Manacorda in Europa si affievolisce. Fatta eccezione per la traduzione di *Letture laica della Bibbia* in portoghese nel 1993⁴⁴ e per un articolo

³⁶ M.A. Manacorda, *Marx e a Pedagogia Moderna*, (tradução de N. Correia), Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975.

³⁷ M. Di Donato, *I comunisti italiani e la sinistra europea. Il PCI e i rapporti con le socialdemocrazie (1964-1984)*, cit., p. 136.

³⁸ C. de Alencar Arnaut de Toledo, H.C. de Oliveira Vieira, *Mario Alighiero Manacorda e a educação da classe trabalhadora na escola pública*, in "Revista Educação em Questão", 66, 2022, p. 2.

³⁹ M.A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione. Testi e documenti: 1843-1966. Terzo volume: La scuola nei paesi socialisti*, Roma, Armando Armando, 1966, pp. 193-199.

⁴⁰ S. Bottoni, *L'Ungheria dagli Asburgo a Viktor Orbán. Il passato come prigione*, Brescia, Morcelliana, 2024, p. 240.

⁴¹ M.A. Manacorda, *Marx és a mai pedagógia*, (fordította F.L. Bolyainé), Budapest, Tankönyvkiadó, 1973.

⁴² Id., "Az ember átalában", (fordította B. Imréné), in "Magyar Pedagógia", 2, 1974, pp. 192-200.

⁴³ A. Gramsci, *Válaszút a pedagógiában*, válogatta M.A. Manacorda, fordította B. Imréné, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1979.

⁴⁴ Id., *Letture laica de Biblia*, (tradução de M. Ruas), Lisboa, Caminho, 1993.

tradotto in inglese sulla rivista “Socialism and Democracy” nel 1998⁴⁵, l’interesse per le sue opere e il suo pensiero verrà raccolto fuori dall’Europa, in particolare nell’America latina e in Giappone.

3. *La diffusione di Manacorda oltre i confini europei: dal 1986 ad oggi*

Prima del 1987, data qui presa come simbolo dell’inizio della fortunata stagione di Manacorda a livello globale, in America latina circolavano, anche se nel difficile clima segnato dalle dittature militari di stampo anticomunista⁴⁶, le opere tradotte nel decennio precedente in Spagna e Portogallo⁴⁷ e un libro pubblicato in Messico nel 1975, che, pur presentando come autori Manacorda e il pedagogista polacco Bogdan Suchodolski, è in realtà una traduzione di precedenti interventi che i due autori avevano pronunciato e pubblicato separatamente in altre lingue⁴⁸.

Le basi del profondo interesse da parte del mondo dell’America latina, e in particolare del Brasile, per Manacorda vengono poste nel 1985, quando lo studioso riceve nella sua casa di Bolsena la visita di Paolo Nosella, professore di filosofia dell’educazione presso l’Universidade Federal de São Carlos di San Paolo in Brasile⁴⁹. L’incontro, che verte sui temi della pedagogia marxista, è altamente proficuo e Nosella decide di invitare Manacorda in Brasile affinché questi diffonda le sue idee in un paese appena uscito da una lunga dittatura militare (1964-1984) e nel quale i militanti di sinistra cercavano nel marxismo, e in particolare negli scritti di Gramsci, “un’alternativa all’autocrazia statale e al neoliberalismo”⁵⁰. L’anno successivo Manacorda viene intervistato da Maria de Lourdes Stamato de Camillis per “Depoimento”, la rivista dell’ANDE (Associação Nacional de Educação), e nell’ottobre del

⁴⁵ Id., *The Manifesto and Humanity’ Destiny*, (translated by E. Canepa, F. Rosengarten), in “Socialism and Democracy”, 1, 1998, pp. 47-59.

⁴⁶ L. Zanatta, *Storia dell’America Latina contemporanea*, Bari-Roma, Laterza, 2017, pp. 173-174.

⁴⁷ C. de Alencar Arnaut de Toledo, H.C. de Oliveira Vieira, *Mario Alighiero Manacorda e a educação da classe trabalhadora na escola pública*, cit., p. 2.

⁴⁸ B. Suchodolski, M.A. Manacorda, *La crisis de la educación*, México, Ediciones de cultura popular, 1975.

⁴⁹ C. de Alencar Arnaut de Toledo, H.C. de Oliveira Vieira, *Mario Alighiero Manacorda e a educação da classe trabalhadora na escola pública*, cit., p. 3.

⁵⁰ M. Pala, *Una catarsi brasiliana per l’allargamento gramsciano dello Stato*, in G. Fresu, L. Aliaga, M. Del Roio, *Gramsci in Brasile. Un esempio riuscito di traducibilità filosofica*, Prefazione di M. Pala, Milano, Meltemi, 2022, p. 8.

1987 è in Brasile, dove tiene una conferenza all'università di Nosella su "Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci"⁵¹, alla quale seguono molti altri incontri e interviste che gli danno una discreta popolarità tra gli studiosi brasiliani⁵². Da quel momento vengono tradotte in Brasile le principali opere di Manacorda, che comprendono non solo gli scritti sulla pedagogia marxista, ma anche la fondamentale opera storico-educativa di impostazione marxista, pubblicata in Italia nel 1983 con il titolo *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*⁵³. Vengono così pubblicate e più volte riedite: *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* (la prima edizione in formato cartaceo è del 1989⁵⁴, al 2022 risale la prima in formato elettronico⁵⁵); *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo* (dal 1990 sono state edite tre edizioni, l'ultima del 2019)⁵⁶; *Marx e a pedagogia moderna* (quattro edizioni dal 1991)⁵⁷; *Karl Marx e a liberdade: aquele velho liberal do comunista Karl Marx* (2012)⁵⁸. Non mancano, inoltre, traduzioni dei suoi

⁵¹ Lo scritto della conferenza verrà pubblicato in: M.A. Manacorda, *Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci*, in TT. Silva (org.), *Trabalho, Educação e Prática Social*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1991, pp. 94-116. E poi sarà ripubblicato nel 2017: Id., *Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci*, in "Revista Eletrônica de Educação, 1, 2017, pp. 26-43.

⁵² P. Nosella, *Uma história de compromisso e de paixão pelo debate*, in C. Monarcha, D. Gatti Júnior (org.), *Trajetórias na formação brasileira*, Uberlândia, EDUFU, 2013, p. 212.

⁵³ M.A. Manacorda, *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*, Torino, ERI/Edizioni Rai Radiotelevisione Italiana, 1983.

⁵⁴ Id., *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, Cortez-Autores Associados, São Paulo 1989.

⁵⁵ Id., *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, tradução de G. Lo Monaco, revisão técnica da tradução e revisão general de P. Nosella, Cortez Editora, São Paulo 2022 (primeira edição digital).

⁵⁶ Id., *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

⁵⁷ Id., *Marx e a pedagogia moderna*, São Paulo, Cortez, 1991. Poi riedito tre volte dalla casa editrice Alínea: Id., *Marx e a pedagogia moderna*, Campinas, Alínea 2017³ (2007, 2010).

⁵⁸ Id., *Karl Marx e a liberdade: aquele velho liberal do comunista Karl Marx*, tradução de N. Ramos-de-Oliveira, P. Nosella, Campinas, Alínea, 2012.

articoli⁵⁹ e la pubblicazione di interviste condotte da studiosi brasiliani⁶⁰.

Per quanto possa essere rappresentativo della fortuna ancora duratura del pensiero di Manacorda, il caso brasiliano non costituisce un unicum in America Latina. Nei paesi di lingua ispanica non ci si limita, infatti, a far circolare le opere tradotte in Spagna negli anni Settanta, ma la casa editrice Siglo XXI, che inizialmente opera tra l'Argentina e il Messico per poi estendersi anche in Spagna, pubblica tra il 1987 al 2006 più di otto edizioni dell'*Historia de la educación* di Manacorda⁶¹.

Completa l'analisi della diffusione internazionale di Manacorda il caso del Giappone, dove nel 1996 viene pubblicato *Il principio educativo in Gramsci*⁶². La traduzione è opera di Yukiko Ueno, un'allieva e amica giapponese di Manacorda che, trasferitasi a Roma per studio negli anni Settanta, impiegherà vari anni a tradurre l'opera in stretto contatto con l'autore stesso. Oltre a notare che la traduzione dell'opera di Manacorda si inserisce in un clima favorevole alla ricezione di Gramsci in Giappone – testimoniato dalla decisione di tradurre integralmente i

⁵⁹ Id., *Marx: do Liberalismo ao Comunismo (por um discurso “apenas” sultural)*, (tradução de C.J. Carminati e revisão de S.J. Assmann), in “Perspectiva”, 2, 2001, pp. 271-293; poi ripubblicato in “Contrapontos: Revista de Educação da Univali”, 3, 2001, pp. 41-56. Id., *Reflexões sobre a história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro*, in J.C. Lombardi, D. Saviani (org.), *Navedando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTERDBR*, Campinas, Autores Associados-HISTEDBR, 2009, pp. 15-44. Id., *Marx e a Formação do Homem*, (tradução de N. Ramos-de-Oliveira, P. Nosella e revisão de P. Nosella), in “HISTEDBR On-line”, 41, 2011, pp. 6-15.

⁶⁰ Id., *Educação e trabalho*, (Entrevista concedida a J. Araújo Teixeira, Z. Araújo Teixeira; tradução de M. de Oliveira, G. Capadaglio), in “Revista Educação em Questão”, 2-1, 1989, pp. 102-109; R. Dore Soares, *Entrevista com Mario A. Manacorda*, in “Nuvos Rumos”, 41, 2004, pp. 1-23. Per uno studio dei temi trattati nelle interviste sottoposte a Manacorda da studiosi brasiliani si rimanda a: C. de Alencar Arnaut de Toledo, H.C. de Oliveira Vieira, *Mario Alighiero Manacorda e a educação da classe trabalhadora na escola pública*, cit.

⁶¹ La prima di queste traduzioni è M.A. Manacorda, *Historia de la educación*, México-Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1987. Per l'ultima, il riferimento bibliografico è: Id., *Historia de la educación: de la antigüedad a nuestros días*, traducción de M. Martí, 2 voll., México-Buenos Aires-Madrid, Siglo Veintiuno, 2006⁹.

⁶² Id., *Guramushi ni okeru kyōiku genri*, (Hon'yaku: S. Ueno, K. Obara), Tōkyō, Raku, 1996. La trascrizione dei caratteri giapponesi in caratteri latini sono stati mutuati dal motore internazionale di ricerche bibliografiche “World Cat”: <https://search.worldcat.org/it/title/675060105> (ultima consultazione: 31/04/2024).

Quaderni del carcere nel 1991⁶³ – non si sa molto altro su questa vicenda. Tuttavia, dalla testimonianza della stessa Yukiko Ueno si evince che: “Quel libro ha avuto molta risonanza in Giappone, l’ho capito anche dal fatto che un professore con cui non avevo più nessuna corrispondenza, ha ricominciato a scrivermi”⁶⁴.

A conclusione di questo studio introduttivo sul rapporto tra la *World History of Education* e Manacorda, può essere interessante menzionare il fatto che quest’ultimo, oltre ad essere stato “oggetto” di diffusione della cultura italiana nel mondo (grazie alla traduzione che è stata fatta delle sue opere), negli anni Sessanta ha ricoperto anche un ruolo attivo, in qualità di studioso e divulgatore di molti classici della pedagogia internazionale, in particolar modo marxista (Marx, Engels e Lenin)⁶⁵. In futuro si potrà approfondire questo aspetto del suo impegno intellettuale che ha permesso alla cultura italiana di arricchirsi delle idee e delle opere prodotte da quel contesto internazionale, a cui l’Italia aveva dovuto rinunciare per troppo tempo sotto il ventennio del regime fascista in nome del nazionalismo.

Riferimenti bibliografici

Arnaut de Toledo C. de A., de Oliveira Vieira H.C., *Mario Alighiero Manacorda e a educação da classe trabalhadora na escola pública*, in “Revista Educação em Questão”, 66, 2022, pp. 1-20

Balaguer I., Göthson H., Peeters J., Slunjski E., von der Beek A., *Gli sviluppi del pensiero di Malaguzzi in Europa: alcuni casi*, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*, (Parma), Junior-Spaggiari, 2017, pp. 367-377

Bottoni S., *L’Ungheria dagli Asburgo a Viktor Orbán. Il passato come prigione*, Brescia, Morcelliana, 2024

Bruno-Jofré B., Schriewer J. (eds.), *The Global Reception of John Dewey's Thought: Multiple Refractions Through Time and Space*, New York, Routledge, 2012

⁶³ Cfr. I. Grigor’eva, *In Russia*, in E. Hobsbawm, *Gramsci in Europa e in America*, cit., p. 75.

⁶⁴ Y. Ueno Franzoni, *Quanti sogni e quante speranze avevi. Lettere di Yukiko e degli amici a Giovanni Franzoni*, (s.l.), (ilmiolibro self publishing), 2020, p. 172.

⁶⁵ Sulla significativa quantità di opere riguardanti il marxismo internazionale (e non solo pedagogico) presenti nella biblioteca di Manacorda, che sono state oggetto dei suoi studi e delle sue traduzioni, cfr. L. Silvestri, *La biblioteca di Mario Alighiero Manacorda: un ritratto attraverso i libri*, in E. de Pasquale, P. Storari (a cura di), *Libri esemplari. Le biblioteche d’autore a Roma Tre*, Roma, Roma TrE-Press, 2022, pp. 86-87.

Canevaro A., Manzi G., Volpi D., Farné R., *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*, Bologna, EDB, 2017

Caruso M., *The History of Transnational and Comparative Education*, in J.L. Rury, E.H. Tamura (eds.), *The Oxford Handbook of the History of Education*, New York, Oxford University Press, 2019, pp. 568-587

Covato C., *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2018

de Oliveira Vieira H.C., *Mario Alighiero Manacorda: Manacorda: contribuição marxista à formação dos educadores brasileiros*, Tese de doutorado, Departamento de Fundamentos da Educação (Orientador: César de Alencar Arnaut de Toledo), Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2022

Di Donato M., *I comunisti italiani e la sinistra europea. Il PCI e i rapporti con le socialdemocrazie (1964-1984)*, Roma, Carocci, 2015

Di Fiore L., Meriggi M., *World History. Le nuove rotte della storia*, Roma-Bari, Laterza, 2011

Dore Soares R., *Entrevista com Mario A. Manacorda*, in “Nuvos Rumos”, 41, 2004, pp. 1-23

Fernández Buey F., *In Spagna*, in E. Hobsbawm, *Gramsci in Europa e in America*, a cura di A. Santucci, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 27-53.

Fiorani L. (a cura di), *Don Lorenzo Milani. Il restino di carta. Rassegna stampa 1949-2005. Catalogo*, Bologna, Il Mulino, 2010

Fuchs E., Roldán Vera E., *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*, Cham, Palgrave Macmillan, 2019

Giardina A. (a cura di), *Storia mondiale dell'Italia*, con la collaborazione di E. Betta, M.P. Donato, A. Feniello, Bari-Roma, Laterza, 2017

Gramsci A., *L'alternativa pedagogica*, antologia a cura di M.A. Manacorda, Firenze, La Nuova Italia, 1972

Id., *La alternativa pedagógica*, Selección de textos e introducción por Mario A. Manacorda, (versión de C. Cristos), Barcelona, Nova Terra, 1976

Id., *Válaszút a pedagógiában*, válogatta M.A. Manacorda, fordította B. Imréné, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1979

Grigor'eva I., *In Russia*, in E. Hobsbawm, *Gramsci in Europa e in America*, a cura di A. Santucci, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 71-82

Hermet G., *Storia della Spagna nel Novecento*, (tr. it. di A. De Ritis), Bologna, il Mulino, 1999.

Hinkle P., *A school must rest on the idea that all children are different*, in “Newsweek”, 2 december 1991, pp. 53-54

L'intervista, a cura di A. Semeraro, in A. Semeraro (a cura di), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 2001, pp. 326-327

Manacorda M.A., *“Az ember átalában”*, (fordította B. Imréné), in “Magyar Pedagógia”, 2, 1974, pp. 192-200

Id., *Contenu, méthodes et technologie de l'éducation*, in Colloque international, *Une éducation pour notre temps. Problèmes et perspectives*. Compte rendu des travaux du Colloque Européen “L'éducation et le développement scientifique, économique et social” (Palais de l'UNESCO – Paris – 27-30 décembre 1968), Préface du J. Orcel, Paris, Les Editions du Pavillon, 1969, pp. 53-109

Id., *Dall'editoria di partito alle discussioni sui Quaderni*, in E. Forenza, G. Linguori (a cura di), *Valentino Gerratana "filosofo democratico"*, Roma, Carocci, 2011, pp. 35-41

Id., *Educação e trabalho*, (Entrevista concedida à J. Araújo Teixeira, Z. Araújo Teixeira; tradução de M. de Oliveira, G. Capadaglio), in "Revista Educação em Questão", 2-1, 1989, pp. 102-109

Id., *El principio educativo en Gramsci. Americanismo y conformismo*, Salamanca, Ediciones Sigueme, 1977

Id., *Guramushi ni okeru kyōiku genri*, (Hon'yaku: S. Ueno, K. Obara), Tōkyō, Raku, 1996

Id., *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, Cortez-Autores Associados, São Paulo 1989

Id., *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, tradução de G. Lo Monaco, revisão técnica da tradução e revisão general de P. Nosella, Cortez Editora, São Paulo 2022 (primeira edição digital)

Id., *Historia de la educación*, México-Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2006⁹ (1987)

Id., *Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci*, in TT. Silva (org.), *Trabalho, Educação e Páctica Social*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1991, pp. 94-116 (ripubblicato in "Revista Eletrônica de Educação, 1, 2017, pp. 26-43)

Id., *Il marxismo e l'educazione. Testi e documenti: 1843-1966. Terzo volume: La scuola nei paesi socialisti*, Roma, Armando Armando, 1966

Id., *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando Armando, 1970

Id., *J'ai vécu la grève déclenchée à la suite de l'attentat à Palmiro Togliatti* (prima parte), in "La voix ouvrière", 12 août 1948

Id., *J'ai vécu la grève déclenchée à la suite de l'attentat à Palmiro Togliatti* (seconda parte), in "La voix ouvrière", 16 août 1948

Id., *Karl Marx e a liberdade: aquele velho liberal do comunista Karl Marx*, tradução de N. Ramos-de-Oliveira, P. Nosella, Campinas, Alínea, 2012

Id., *Leitura laica de Bíblia*, (tradução de M. Ruas), Lisboa, Caminho, 1993

Id., *Marx e a Formação do Homem*, (tradução de N. Ramos-de-Oliveira, P. Nosella e revisão de P. Nosella), in "HISTEDBR On-line", 41, 2011, pp. 6-15

Id., *Marx e a Pedagogia Moderna*, (tradução de N. Correia), Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975

Id., *Marx e a pedagogia moderna*, (tradução de N. Ramos-de-Oliveira), Campinas, Alínea, 2017³ (2007)

Id., *Marx e a pedagogia moderna*, São Paulo, Cortez, 1991

Id., *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti 1966

Id., *Marx és a mai pedagógia*, (fordította F.L. Bolyainé), Budapest, Tankönyvkiadó, 1973

Id., *Marx y la Pedagogía Moderna*, (versión castellana de P. Comes), Barcelona, Oikos Tau, 1979² (1969)

Id., *Marx: do Liberalismo ao Comunismo (por um discurso "apenas" sultural)*, (tradução de C.J. Carminati e revisão de S.J. Assmann), in "Perspectiva", 2, 2001, pp. 271-293 (ripubblicato in "Contrapontos: Revista de Educação da Univali", 3, 2001, pp. 41-56)

- Id., *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1990
- Id., *Para una interpretación histórica de la pedagogía socialista*, in “Cuadernos de pedagogía”, 43-44, 1978, pp. 21-27
- Id., *Pedagogia de Vygotski*, in “Cuadernos Pedagógicos”, 64, 1980, pp. 46-57
- Id., *Reflexões sobre a história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro*, in J.C. Lombardi, D. Saviani (org.), *Navedando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTERDBR*, Campinas, Autores Associados-HISTEDBR, 2009, pp. 15-44
- Id., *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*, Torino, ERI/Edizioni Rai Radio-televisione Italiana, 1983
- Id., *The Manifesto and Humanity' Destiny*, (translated by E. Canepa, F. Rosengarten), in “Socialism and Democracy”, 1, 1998, pp. 47-59
- Manning P., *Navigating world history. Historians create a global past*, New York, Palgrave Macmillan, 2003
- Martínez Martín J.A. (dir.), *Historia de la edición en España (1939-1975)*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2015, pp. 67-96.
- McNeill W.H., *The rise of the West. A history of the human community: with a retrospective essay*, Chicago, University of Chicago Press, 1963
- Nosella P., *Uma história de compromisso e de paixão pelo debate*, in C. Monarcha, D. Gatti Júnior (org.), *Trajetórias na formação brasileira*, Uberlândia, EDUFU, 2013, pp. 187-222
- Pala M., *Una catarsi brasiliana per l'allargamento gramsciano dello Stato*, in G. Fresu, L. Aliaga, M. Del Roio, *Gramsci in Brasile. Un esempio riuscito di traducibilità filosofica*, Prefazione di M. Pala, Milano, Meltemi, 2022, pp. 7-19
- Partito comunista spagnolo*, in Istituto della Enciclopedia Italiana, *Storia*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, 2011, pp. 1464-1465
- Romagnani G.P., *Storia della storiografia. Dall'antichità a oggi*, Roma, Carocci, 2019
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, (edizione multilingue) a cura di D. Argiropoulos, Parma, Athenaeum, 2020
- Silvestri L., *La biblioteca di Mario Alighiero Manacorda: un ritratto attraverso i libri*, in E. de Pasquale, P. Storari (a cura di), *Libri esemplari. Le biblioteche d'autore a Roma Tre*, Roma, Roma TrE-Press, 2022, pp. 83-91
- Suchodolski B., Manacorda M.A., *La crisis de la educación*, México, Ediciones de cultura popular, 1975
- Tosel A., *In Francia*, in E. Hobsbawm, *Gramsci in Europa e in America*, in E. Hobsbawm, *Gramsci in Europa e in America*, a cura di A. Santucci, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 5-26
- Ueno Franzoni Y., *Quanti sogni e quante speranze avevi. Lettere di Yukiko e degli amici a Giovanni Franzoni*, (s.l.), (ilmiolibro self publishing), 2020
- Zanatta L., *Storia dell'America Latina contemporanea*, Bari-Roma, Laterza, 2017

Notizie, recensioni e segnalazioni

L. Acone, S. Barsotti, W. Grandi, *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*, presentazione di F. Cambi, Venezia, Marcianum Press, 2023, pp. 232, € 23,00

Indubbiamente la fiaba è un genere letterario di grande fascino: per le sue origini misteriose, per i suoi contenuti tra l'allusivo ed il simbolico per la storia dell'umanità, per la sua particolare fecondità, radicata com'è in luoghi diversi, con molteplici variazioni eppure sempre uguale a se stessa, e, infine, suggestiva al punto di ritornare, con le sue categorie, i suoi stilemi ed i suoi *topoi* in opere letterarie moderne e contemporanee. Insomma, tre poli vanno tenuti presenti, avvicinandoci all'universo fiabico, la fiaba popolare, la fiaba d'autore o d'arte e, infine, la fiaba letteraria (cui potremmo aggiungere la fiaba teatrale).

I tre coautori del saggio di cui ci stiamo occupando affrontano, ciascuno, uno dei tre aspetti della fiaba che ho appena richiamato. Ne deriva un lavoro simile ad un puzzle, in cui, cioè, nonostante ogni parte abbia la sua autonomia, tutte e tre, in sinergia, concorrono a costruire un discorso unitario, coerente ed organicamente sviluppato. A confermare un disegno unitario e condiviso, merita di essere citata la lunga ed aggiornata bibliografia, che completa il saggio (pp. 217-226).

William Grandi, nel capitolo I “Le maschere del fiabesco: origini, percorsi e intrecci” (pp. 13-75) ricostruisce le origini arcaiche ed archetipiche della fiaba ricostruendo ad un tempo, attraverso le teorie più accreditate al riguardo, l'ampio dibattito antropologico, psicologico e linguistico sull'argomento e al tempo stesso mettendo in luce alcune categorie ricorrenti: dal bambino divino al bambino viandante, gli aiutanti magici e soprattutto l'elemento femminile.

Grandi sottolinea fin dall'inizio del capitolo questo aspetto e, soprattutto, lo lega all'importanza che la figura della “novellatrice” ha assunto nella trasmissione orale (e non solo) di questi racconti, facendo da tramite con quell'elemento dell'infanzia fruitrice che, dapprima estranea a questo genere narrativo, a poco a poco le è stata indissolubilmente legata.

Susanna Barsotti (nel Capitolo II “Le raccolte di fiabe in Europa l'evoluzione del patrimonio fiabesco tra storia e critica”, pp. 77-151) si dedica alle persistenze ed alle metamorfosi narrative, appunto attra-

verso la presentazione delle raccolte di racconti più famose in Europa ed alle quali siamo debitori della salvaguardia di un patrimonio culturale ed antropologico così ricco ed interessante.

In queste pagine di Barsotti ci si sofferma in particolare, pur non dimenticando un doveroso accenno a Straparola, su Basile, Perrault, i fratelli Grimm, Afanasjev, per la tradizione russa, e Calvino per la tradizione regionale italiana: da un lato, ciò consente all'autrice di ricostruire l'approccio alle storie in maniera diacronica e, dall'altro, di studiare diversi contesti culturali. Inoltre, attraverso delle storie esemplari, come quella di Cenerentola o di Cappuccetto Rosso, le persistenze e le metamorfosi, cui prima alludevo, emergono con particolare chiarezza e fanno apprezzare gli elementi simbolici e rituali che accompagnano le fiabe e che conferiscono a questo genere letterario una risonanza al di fuori del tempo.

Infine, Leonardo Acone, nell'ultimo capitolo, "Fiaba in filigrana: quando traspare la meraviglia" (pp. 153-215), compie il passo decisivo per rendere conto della fecondità della fiaba. Se da Grandi e Barsotti il lettore è stato accompagnato idealmente nel passato della fiaba – dalle sue antiche e misteriose origini ai reiterati e felici tentativi di dare a queste narrazioni un *corpus* letterario organico – con Acone scopriamo come e quanto la fiaba si annidi anche là dove non penseremmo di trovarla e come e quanto, perciò, con un'ultima metamorfosi, essa abbia trovato nuova vita e nuove declinazioni in grandi narratori. Dal passato ad un futuro aperto ed imprevedibile: questo il lungo cammino della fiaba, che non ha perduto la sua carica narrativa e suggestiva.

In particolare, Acone si sofferma, per trovarvi presenze o suggestioni fiabiche, su *Pinocchio*, su *Marcovaldo* e sui racconti per ragazzi di Dino Buzzati: da un lato, Collodi e Calvino che si erano misurati con le fiabe, il primo traducendo Perrault e il secondo con la ben nota e già ricordata raccolta, e dall'altro, Buzzati con il suo realismo magico.

Ma la storia potrebbe continuare in quel sottile, ma non fragile filo che porta dai miti alle leggende ed alle fiabe e da qui alla fiaba d'arte ed a quanto ne deriva, dal *fantasy* ai grandi autori del passato – come la Burnett o Carroll o Barrie – che direttamente o indirettamente con la fiaba hanno dialogato.

Saggio interessante, dunque, questo lavoro collaborativo, che offre al lettore, per un verso, un chiaro ed organico riepilogo delle teorie sulla fiaba e della sua storia in ambito critico-letterario e, per un altro, gli consente di fare un viaggio suggestivo in un bosco letterario che si

rivela, ad ogni occasione, sempre più complesso ed intricato e, proprio per questo motivo, sempre più meritevole di attenzione e di interesse. **(Luciana Bellatalla)**

L. Bellatalla, *Maria Serafini Alimonda pioniera dell'educazione degli adulti*, Roma, Anicia, 2023, pp. 224, € 23,00

Il *Catechismo popolare per la libera pensatrice* di Maria Serafini Alimonda, pubblicato nel 1869 e successivamente dimenticato, viene riproposto da Luciana Bellatalla nel suo ultimo lavoro, *Maria Serafini Alimonda pioniera dell'educazione degli adulti*.

Il *Catechismo* è espressione del particolare interesse che l'autrice, nata a Genova nel giugno 1835, nutriva per quel “mondo variegato dell'analfabetismo” di cui coglie, “forse confusamente e ... con qualche approssimazione”, scrive Luciana Bellatalla nell'introduzione al suo libro, la dimensione strumentale del fenomeno ma anche quella relativa alla “mancanza di cure della ragione”. Una dote, quest'ultima, propria di ogni essere umano che educata consente agli individui di liberarsi da visioni del mondo preconfezionate. Da una condizione che rende i soggetti “assuefatti alle opinioni correnti, alle fedi religiose più diffuse e ... all'autorità, di qualunque tipo essa sia e in qualunque contesto sia esercitata”.

Sulla base di tali convinzioni Serafini Alimonda si fece educatrice di adulti, uomini e donne, ma soprattutto di donne, a cui era negato l'accesso alla cultura e in pochi casi era consentita loro un'educazione tesa all'accettazione di una collocazione marginale in ambito familiare e sociale. Una condizione al cui mantenimento aveva contribuito in modo determinante la Chiesa cattolica, culturalmente dominante e in grado di determinare comportamenti e scelte etico-politiche individuali e collettive.

L'attività della repubblicana genovese viene inquadrata da Luciana Bellatalla in quel complesso mondo mazziniano che diede vita ad una serie di organismi per la tutela del lavoro e per rispondere ai bisogni popolari di istruzione, di formazione al lavoro e di cultura. Le Società di Mutuo Soccorso, infatti, si impegnarono in un'opera educativa complessiva, di moralizzazione dei costumi dei soci e delle loro famiglie intraprendendo iniziative per contrastare l'alcoolismo e la violenza domestica; impiantarono inoltre attività di alfabetizzazione ricorrendo alla fondazione di scuole serali e festive, all'organizzazione di eventi

culturali di diverso genere. La stessa partecipazione alla vita delle associazioni aveva un intento educativo, quello di preparare i soci all'esercizio di una cittadinanza attiva.

Sebbene non disposte verso le donne e risentendo dei diffusi pregiudizi culturali, le Società di mutuo soccorso non solo non poterono evitare l'iscrizione delle donne ma soprattutto la nascita di Società esclusivamente femminili, che ebbero il merito di elevare l'educazione etico-civile e favorire l'alfabetizzazione delle donne (come si ricorda alle pp. 17-21).

Per Serafini Alimonda, scrive Bellatalla, era necessario considerare la condizione della donna in relazione alla questione sociale, ai problemi di ordine economico, igienico e culturale. Un approccio ai temi dell'emancipazione femminile che spiega l'avvicinarsi della democrazia genovese a posizioni socialiste e internazionaliste, senza giungere a mettere in discussione il diritto di proprietà bensì il principio dell'inequiva distribuzione della ricchezza, rimanendo in proposito su posizioni mazziniane.

Con la scelta di focalizzare l'attenzione sugli adulti – scrive Bellatalla – Serafini Alimonda “sembra suggerire l'idea che alfabeto, scuole, istruzione professionale”, sebbene siano tutti momenti rilevanti per la formazione degli individui, possono ottenere scarsi risultati se non vengono individuati ed affrontati i motivi di fondo della questione sociale. A tale fine l'educazione doveva diventare lo strumento indispensabile perché le donne, in primo luogo, e gli uomini conquistassero la propria emancipazione. Pertanto l'educazione per diventare uno dei fattori fondamentali del rinnovamento sociale e culturale doveva prima di tutto riguardare gli adulti, a cui andavano garantite le conoscenze storiche necessarie per leggere le dinamiche sociali di cui erano parte (cfr. *ivi*, pp. 24-28).

Dal 1866 Serafini Alimonda si impegna nella compilazione di articoli e saggi, scrive per riviste italiane legate al libero pensiero. Nel 1869 pubblica, come già ricordato, il *Catechismo popolare per la libera pensatrice*, segue l'articolo su *Gli eserciti permanenti*, dove sostiene la necessità per la repubblica di un esercito volontario e non di coscritti, quindi il breve saggio *Matrimonio e divorzio: pensieri*, scritto in difesa dell'istituto del divorzio, e nel 1875, quattro anni prima della sua prematura scomparsa, l'articolo *Doveri e diritti della donna*.

Bellatalla prima di procedere all'analisi del *Catechismo* sottolinea come nei testi citati Serafini Alimonda esprima “un orientamento

democratico (e possibilmente repubblicano, secondo l'ideale mazziniano che non abbandonerà mai), ma anche e soprattutto antidogmatico", sollecita all'uso della ragione e alla critica demolitrice delle superstizioni, dei conformismi e delle ottuse tradizioni (cfr. *ivi*, p. 37). Il che si traduce sul terreno politico nella richiesta del diritto al lavoro, della parità salariale, dell'istituzione del divorzio, della revisione del diritto di famiglia. Ma ciò che rimane fondamentale è il conseguimento per le masse popolari e in primo luogo per le donne di livelli sempre più avanzati di istruzione ed educazione.

Il *Catechismo* viene collocato da Bellatalla nel clima culturale e politico dell'Italia post-unitaria, segnato dalla disillusione di molti per gli esiti risorgimentali, dal drammatico emergere della questione meridionale e sociale, di cui il diffuso analfabetismo era parte costitutiva.

Nel seguito della narrazione storica la studiosa pisana si sofferma sullo specifico genere letterario, sottolineando la continuità tra i catechismi pubblicati nel corso della rivoluzione francese e quello della Serafini Alimonda relativamente all'impegno civile, ma l'obiettivo della repubblicana genovese è ben più ambizioso. Da un lato demolisce l'impianto di una fede religiosa, identificata pressoché con il cristianesimo di Roma, dall'altro "suggerisce ... le alternative alla fede religiosa, in una dimensione che chiama in causa ad un tempo l'educazione e la coscienza civile". Perché la donna conquisti "il suo nuovo stato di diritto, pari a quello dell'uomo, sia pure sempre nel rispetto della sua natura", nel riconoscimento della funzione centrale che svolge nella famiglia e nella casa (cfr. *ivi*, p. 65). C'è di più, "la Serafini – precisa Bellatalla – scrive un'opera che è insieme intenzionalmente educativa ed utopica", rivolge "lo sguardo ... verso un futuro capace di rifondare non solo l'ordinamento statale, ma ... le coscienze e la visione stessa del mondo" (*ivi*, p. 68).

Pertanto nella prima parte del *Catechismo* l'autrice ingaggia una dura polemica con i dogmi della Chiesa cattolica, con tutte le credenze da essa propagandate, prive di conferme razionali e di attestazioni fattuali, come richiede un pensiero libero da ogni pregiudizio e conforme ai canoni della logica e al metodo sperimentale. È ciò che permette la ricerca del vero e la liberazione dallo stato di subalternità, soprattutto dei soggetti fragili e marginali, al disegno egemonico perseguito dalla Chiesa per fini politici (cfr. *ivi*, p. 85).

L'educazione per Serafini Alimonda, come più volte sottolineato da Bellatalla, è la chiave di volta di ogni trasformazione morale individuale

e sociale, una convinzione profonda ma che perde di concretezza per l'assenza, rilevata e sottolineata dalla studiosa pisana, di attenzione all'istituzione scolastica. Benché monopolizzata dal clero nell'intento di colonizzare le giovani menti, si tratta, ciò sfugge a Serafini Alimonda, di un organismo sociale e culturale che, grazie ad accorte trasformazioni e ad una preparazione adeguata degli insegnanti, può diventare il primo momento di una formazione critica rivolta a liberare gli individui da ogni concezione dogmatica della realtà.

Non affrontando la questione dell'istituzione scolastica la scrittrice repubblicana lascia il suo progetto privo di uno strumento fondamentale per la difesa dei ceti subalterni, per la loro crescita culturale e morale. Un obiettivo che poteva essere conseguito in modo decisamente limitato dalla rete associativa ed educativa organizzata dai repubblicani e che successivamente venne ereditata e sviluppata dai socialisti, che colsero, per lo più i riformisti, la necessità di fare del diritto all'istruzione ed all'educazione del proletariato uno dei capisaldi del programma dell'organizzazione politica di classe.

Come abbiamo già detto l'aspirazione al rinnovamento in senso democratico della società per Serafini Alimonda passava in primo luogo per l'educazione degli adulti, un'attenzione inedita in un panorama pedagogico prevalentemente assorbito da preoccupazioni per l'infanzia e da questioni inerenti alla formazione dei maestri (cfr. *ivi*, pp. 110-111).

L'educazione degli adulti a cui fa riferimento Maria Serafini non è riducibile alla formazione professionale, all'alfabetizzazione, ad un "progetto destinato ad esaurirsi nel contingente o a rispondere ad urgenze del momento". L'educazione degli adulti, che "è la parte più interessante e vivace" (*ivi*, p. 119) del *Catechismo*, dove allo stesso tempo sono riscontrabili "concetti nebulosi ... e punti di vista discordanti" (*ivi*, pp. 121-122), si configura nel pensiero dell'autrice nei termini di un progetto etico-politico rivolto in primo luogo alle fasce sociali marginali con il proposito di consentire loro l'acquisizione di una capacità autonoma di giudizio. Ciò richiede un insegnamento che non dispensi nozioni e informazioni ma alimenti l'uso della ragione, che solleciti la riflessione sul contesto storico e culturale circostante. Quindi maestri che sappiano ampliare "gli orizzonti di senso", che favoriscano la costituzione di soggetti preoccupati di diffondere un pensare ed agire rispondente ai canoni della logica e al metodo sperimentale (cfr. *ivi*, pp. 112-113).

Un'istanza coerente con il pensiero mazziniano che in ambito educativo sosteneva la costituzione di soggetti in grado di “pensare al proprio futuro” e di impegnarsi nella realizzazione di un assetto istituzionale democratico e repubblicano, nella ricerca – continua Bellatalla – di “una sorta di unione dei popoli, in nome della fratellanza universale, fondata su quella umanità che ci raccoglie tutti” (*ivi*, p.122).

Per Mazzini un progetto educativo finalizzato alla formazione di una personalità libera da ogni superstizione e capace di fare e praticare scelte consapevoli, non poteva prescindere da una scuola pubblica, laica e gratuita, da quella rete istituzionale che Serafini Alimonda trascurava, privando il suo impianto teorico del presupposto che ne poteva rendere possibile la realizzazione. (**Vincenzo Orsomarso**)

M. De Rossi, *Costruire l'azione didattica*, Lecce, PensaMultimedia, 2023, pp. 184, Open Access

Questo lavoro, assai interessante e complesso, si struttura in una ampia ricchezza di considerazioni dell'autrice e con riferimenti alle problematiche affrontate nel merito delle varie e molteplici azioni didattiche che gli insegnanti possono compiere nello svolgere la loro funzione educativa e didattica. Il testo si presta ad una doppia lettura: uno studio sistematico ed approfondito delle molteplici riflessioni elaborate dalla Scienza dell'Educazione in merito alla gestione dei processi formativi e, in aggiunta a ciò, ad una possibile e sempre più complessa ed articolata attivazione, nel contesto della professione, dei percorsi e delle molteplici strategie utili a rendere efficace la prestazione d'insegnamento.

In questo lavoro si presenta una concezione complessa della professionalità docente, legata al superamento di quelle immagini parziali dell'insegnante che lo confinerebbero soltanto nei due preliminari aspetti di esperto dei contenuti o di tecnico della didattica. Infatti, volendosi richiamare come fa il testo, alla complessità di una già nota declinazione delle caratteristiche dell'insegnante efficace, ci si trova di fronte alle molteplici modalità in cui questa professione può animare le situazioni di apprendimento, coinvolgere in esse gli alunni, anche in gruppo, partecipare alla gestione della scuola, anche coinvolgendo i genitori e sapendo utilizzare le nuove tecnologie.

In quest'ambito l'insegnante valorizza il valore trasformativo del suo agire professionale in direzione di apprendimenti significativi per i suoi alunni. Questo implica andare oltre all'idea che la conoscenza possa

essere semplicemente trasmessa per invece agire con un approccio costruttivo in cui l'insegnante deve essere in grado di operare scelte didattiche consapevoli, partecipate e adeguate agli obiettivi educativi previsti. Questo richiede allora che l'insegnante sappia orientare il proprio lavoro su solide basi derivanti dalla conoscenza delle Scienze dell'Educazione e, in particolare, di quelle pedagogiche e didattiche. In questo quadro, diviene fondamentale che l'insegnante sappia farsi carico del carattere distintivo di ogni alunno, creando le condizioni per una azione completa che consideri la centralità della persona nei processi di apprendimento. I processi di apprendimento, infatti, come da tempo la ricerca ha sottolineato, non riguardano solo lo sviluppo di funzioni cognitive ma anche relazionali, emotive, corporee che non si presentano nei singoli soggetti (gli allievi) come separate dalla loro sfera motivazionale.

L'autrice, nell'ambito delle ricchissime considerazioni relative agli studi che negli ultimi decenni hanno sviluppato queste tematiche, ricorda i contributi scientifici che hanno favorito la collocazione della questione didattica entro un paradigma costruttivista, che articola i processi formativi ben oltre l'idea che la conoscenza sia esclusivamente una rappresentazione di un mondo esterno, oggettivo, misurabile e quindi trasmissibile attraverso l'insegnamento. In merito a ciò si richiama l'ormai diffusa consapevolezza della dinamica di invenzione e costruzione soggettiva e culturale della conoscenza. Una conoscenza, peraltro, sempre di più di natura multidimensionale, in cui il lavoro docente implica più elementi e processi di sviluppo: una forte conoscenza disciplinare come base, il possesso delle molteplici abilità operative e procedurali necessarie per attivare il desiderio di conoscenza degli alunni ed infine le capacità personali, sociali, metodologiche per orientare il proprio operato in quella specifica e determinata situazione in cui ci si trova ad interagire, nel quadro concettuale delle sfide cognitive oggi presenti. Tutto ciò determina una situazione in cui debbono contestualmente agire i termini della conoscenza professionale, quali il contenuto del curriculum e la consapevolezza pedagogico-didattica, integrati dalla necessaria attenzione agli studenti ed alle loro attese ed esigenze.

All'insegnante servono quindi la conoscenza ed il possesso di un repertorio di tecniche e strumenti da mettere in atto attraverso l'implementazione di strategie d'azione mirate; la capacità di costruire relazioni positive con gli studenti, assicurando con ciò una accorta gestione del gruppo classe in un quadro di comunicazione efficace e di capacità organizzativa del lavoro didattico dentro e fuori l'aula.

Tutto ciò considerando che l'interdipendenza tra sviluppo umano e contesto è ormai un assunto condiviso da molteplici teorie ed è uno dei principali terreni di dialogo tra la Pedagogia ed altre discipline secondo un approccio che presta particolare attenzione all'ambiente come contesto complesso in cui avviene l'apprendimento.

In sostanza, il sapere e l'agire dell'insegnante non può limitarsi a quello dell'esperto disciplinare, ma attraverso una formazione mirata deve acquisire specifiche caratteristiche professionalizzanti in grado di rielaborare e adattare i contenuti in una forma didattica insegnabile e comprensibile dagli studenti. Nel testo che stiamo commentando questi ultimi elementi di sintesi fanno da rete connettiva ed esplicativa per tutta una serie, attentamente elaborata e assai ben presentata, di argomentazioni con la quale l'autrice richiama le numerose ricerche e procedure didattiche che oggi possono contraddistinguere una esperienza docente qualificata e consapevole. I risultati hanno evidenziato tre principali fattori dell'insegnamento che hanno un impatto significativo sull'apprendimento degli studenti e che possono essere sotto il diretto controllo dell'azione degli insegnanti: le competenze didattiche che si manifestano nella pianificazione e gestione delle attività con gli studenti; i comportamenti che esprimono valori professionali, la motivazione, il coinvolgimento e la capacità relazionale (con studenti, colleghi e famiglie); la creazione di un positivo clima di classe. Tutti questi elementi vengono ripresi, illustrati e rappresentati in una assai bene argomentata e dettagliata rassegna che informa e approfondisce le molteplici considerazioni e scoperte procedurali che la Scienza dell'Educazione oggi rende disponibili a studiosi ed insegnanti. Un volume davvero ben argomentato ed approfondito, ricco di utili e interessanti riflessioni. **(Angelo Luppi)**

T. Faggiano, M. E. De Carlo, M. Piccinno (a cura di), *Educare alla sostenibilità. Una guida per "fare" scuola con l'Agenda 2030*, Lecce, PensaMultimedia, 2023, pp. 430, Open Access

Questo lavoro, che si struttura nell'evidenziare una ricchezza di contributi di molteplici autori, nasce da una sperimentazione di rete (Rete Nazionale Scuol@Genda 2030) che ha coinvolto numerose realtà scolastiche collocate nei vari ambiti regionali che compongono il nostro paese. Si tratta di un lavoro considerato dagli autori come un virtuoso esempio di circolarità di idee e di processi a vantaggio della qualità della scuola e del miglioramento degli esiti degli studenti attraverso

percorsi multidisciplinari e transdisciplinari che guardano al futuro e che lo preparano.

Il tema centrale risulta essere considerato quello di valorizzare la progettualità delle tante Istituzioni scolastiche del nostro Paese (inserite in questa rete) che hanno promosso numerosi contenuti e diffuse riflessioni sui temi della sostenibilità: un tema che, così sostengono gli autori, negli ultimi decenni ha nutrito *miti, narrazioni, politica, demagogia, proteste*.

Sul piano didattico, nell'attività delle scuole e su quello interattivo, queste intenzioni, dichiarano gli autori, hanno promosso un movimento coordinato e condiviso fondato su esperienze didattiche in cui le intenzioni educative si sono tradotte in percorsi-guida per la realizzazione di un apprendimento in connessione di finalità comuni fra scuola, famiglia, comunità allargata.

Sorta nel 2018 questa esperienza di rete, svolta in modalità Fad, (ovvero Formazione a Distanza che non prevede compresenza dei partecipanti nello stesso spazio fisico), dichiara col suo pubblicarsi di voler offrire uno strumento di documentazione delle ricchissime esperienze didattiche realizzate, connesse alla ricaduta formativa offerta dai tanti ed autorevoli contributi degli esperti. Al di là dei contenuti specifici, più oltre illustrati, il resoconto dettagliato delle plurime direzioni di lavoro permette agli autori di sottolineare il valore anche di un procedere a distanza, ma restando in contatto e in un clima di comune resilienza, che ha consentito di fare e scambiare esperienze comuni, nonostante le restrizioni del periodo ed ha rappresentato un esempio di ciò che la scuola sa e deve essere: *speranza operante anche nelle condizioni più difficili*, in triangolazione di fini fra scuola, famiglia, comunità.

Tutto ciò, a differenza di tentativi di stretta localizzazione dei percorsi educativi oggi in atto, si è sviluppato anche nella direzione di una educazione alla cittadinanza globale, intesa come capacità di imparare a vivere insieme. Una impostazione che si ritiene debba costituire una strategia vincente, da condividere a livello mondiale. Infatti, si sottolinea, che “essere cittadini, in questa logica, vuol dire sviluppare un senso di appartenenza alla Terra, ad una comune umanità” e di “sperimentare il rispetto per la diversità, la solidarietà, la cura, l'identità collettiva, la responsabilità verso gli altri”. Questo appare lo spazio adatto per “generare azioni e impegno per promuovere un mondo e un futuro migliori”.

Declinate in questo modo le idee fondanti dell'esperienza, esse vengono più ampiamente illustrate in alcuni diagrammi di flusso, ove alla centralità dei punti di partenza si aggiungono gli itinerari circolari ed interattivi destinati a concretizzare bisogni formativi, obiettivi specifici, azioni didattiche, campi di esperienza, competenze, discipline ed indicatori di valutazione. Tutto ciò si dichiara accaduto sulla scia del “*Transformative Learning*”, ovvero un Apprendimento trasformativo quale processo che porta al cambiamento dei sistemi di riferimento dell'individuo. In un ulteriore schema di sintesi del percorso svolto si fa poi riferimento alle *Competenze*, in quanto delineate dall'Unesco nel 2017 e riferite alla “Educazione agli obiettivi per lo Sviluppo sostenibile”.

In questo quadro, e in ciò questa pubblicazione diviene concettualmente assai utile, si espone poi, (in modalità tabellata), ciò che si voleva raggiungere e verificare per tipologia di scuola (Infanzia, Primaria, Secondaria I grado, Secondaria II grado, Cpia). Impossibile a questo punto relazionare nei dettagli (in questa sede di recensione) gli importanti approfondimenti successivi concettualmente poi presentati su strutture e funzioni della competenza e sul suo essere momento interpretativo nella prospettiva dei significati che si intenderebbero raggiungere in direzione di un *Apprendimento significativo* nei suoi vari aspetti, (spiegazione, interpretazione, applicazione, prospettiva, empatia, autoconoscenza), rilevabile in vari contesti.

Nel suo aspetto generale questo testo permette di approfondire sul piano teorico-riflessivo numerose tematiche che contraddistinguono la ricerca attuale sui processi formativi. Importante tuttavia anche segnalare che nella pubblicazione restano infine dettagliatamente illustrati numerosi percorsi effettuati su altri vari e diversi argomenti, in modo generale relativi alle tematiche connesse all'idea di Sviluppo sostenibile e realizzati in situazioni scolastiche di scuola materna e di primo e secondo ciclo. Questi percorsi, in quanto tabellati in modo simile, danno la possibilità concreta di seguire, nel succedersi di diverse situazioni scolastiche, quanto poi si potrebbe proporre in modo affine in altre scuole. Molto significativi ed utili infine appaiono anche i contributi di numerosi docenti universitari che hanno supportato questa esperienza con incisivi contributi formativi. **(Angelo Luppi)**

ErrePi
in medias res

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LVII, n. 91 - Aprile-Giugno 2024
suppl. online al n. 230 di “Ricerche Pedagogiche”
43100 Parma - E-mail: gng@unife.it

Editoriale: Spiegarsi con la fisiognomica non sempre funziona, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Isocrate (438-336 a.C.), di *G. Genovesi*, p. III – Frances Hodgson Burnett (1849-1924), di *L. Bellatalla*, p. V – **Le parole dell’educazione:** Ideologia, di *G. Genovesi*, p. VI – **Ex libris:** Tra provincia, boom economico e maschilismo, di *L. Bellatalla*, p. VIII – Qualche domanda è d’obbligo, di *L. Bellatalla*, p. X – **Res Iconica:** *La grande guerra* di Mario Monicelli contro la retorica bellica, di *A. Genovesi*, p. XI – **Scolastica:** Valditara, di *G. Genovesi*, p. XIX – Dinosauri ed altro, di *L. Bellatalla*, p. XIX – **Nugae:** Pare che si debba aspettare più di cinque anni, si voglia o no, di *G. Genovesi*, p. XX – Manganellate come ai tempi di Scelba, di *G. Genovesi*, p. XXI – Guerra, di *G. Genovesi*, p. XXI – Ilaria Salis, di *G. Genovesi*, p. XXII – Chico Forti, di *L. Bellatalla*, p. XXII – **Alfabeticamente annotando:** *Dibattito sulla scuola* – Duce – Fascismo – Insegnante – *Il tempo migliore della nostra vita* – *La caduta e il prigioniero di Salò* – Ognuno di noi, di *G. Genovesi*, p. XXIII-XXIV

EDITORIALE

Spiegarsi con la fisiognomica non sempre funziona – Non avevo mai visto, almeno alla Camera dei Deputati, usare un codice diverso dalla parola. Magari potevano, possono e potranno anche in futuro volare male parole, ma mai Giorgia Meloni si era esibita in maniera fisiognomica come mercoledì scorso. Ha fatto il mimo come fosse il linguaggio di una bambina. Giorgia Meloni l’ha fatto: si è esibita, rispondendo all’opposizione con un codice da mimo che credo non stia bene a una

presidente del Consiglio dei ministri. Ma lei l'ha fatto, e anche bene in romanesco incrociando un po' di Albertone e di Bonolis, ma a me non è piaciuto perché l'Istituzione, indubbiamente, non ci ha guadagnato e neppure l'opposizione a sentirsi rispondere da una bambina, che bambina non è, e che dà come risposta una vera messa in farsa. Meloni ha pensato bene di rispondere in un modo in cui non si capisce un granché o si fa finta di capire, ma l'intervento rimane sciocco e, comunque, non adeguato a una Camera dei deputati. Lì si aspetterebbero non occhiate e smorfie, ma un discorso con un codice più conforme al luogo che viene ridotto a uno scherzo tra familiari per far sì che i bambini stiano buoni o che non rompano le scatole: è l'arroganza che Meloni usa in qualsiasi luogo sia, per rispondere, specie quando si trova in difficoltà. È l'arroganza che Meloni, essendo presidente del consiglio, pensa di potersi permettere in qualsiasi modo. Si vede che è un suo modo, visto che è quello che le viene più abituale. Immaginate se Alcide De Gasperi, iniziando a parlare di fronte alla Conferenza di pace apertasi a Parigi il 29 luglio 1946 avesse fatto un discorso con la fisiognomica in un luogo, indubbiamente, ostile. Egli, per attirarsi la simpatia della Conferenza, attaccò così, con grande rispetto e umiltà: "Prendo la parola in questo consesso mondiale e sento che tutto, tranne la vostra personale cortesia, è contro di me: è soprattutto la mia qualifica di ex nemico, che mi fa ritenere un imputato, l'essere arrivato qui dopo che i più influenti di voi hanno già formulato le loro conclusioni in una lunga e faticosa elaborazione. ... Ho il dovere innanzi alla coscienza del mio paese e per difendere la vitalità del mio popolo di parlare come italiano, ma sento la responsabilità e il diritto di parlare anche come democratico antifascista, come rappresentante della nuova Repubblica che, armonizzando in sé le aspirazioni umanitarie di Giuseppe Mazzini, le concezioni universalistiche del cristianesimo e le speranze internazionalistiche dei lavoratori, è tutta rivolta verso quella pace duratura e ricostruttiva che voi cercate e verso quella cooperazione fra i popoli che avete il compito di stabilire". Scrive Francesco Merlo su "Repubblica" del 22 marzo 2024: "Quella raccontata dalla fisiognomica è la Giorgia Meloni più autentica. Le mossette e le occhiate, gli urli, i silenzi e le risatine sono il suo meglio. E, infatti, sulla prima pagina del *Wall Street Journal* c'è finita così, nella sua versione più buffa e più vera, con la faccia nascosta sotto la giacca a mimare la simpatia istituzionale che non riesce, a suscitare, reginetta di Coattonia (ossia dei coatti) alla Camera dei deputati. È così la nostra presidente: quando non si sente amata cerca la

familiarità degli avversari”. È forse il modo con cui cercava di attirare la simpatia degli adulti di casa. Ma alla Camera, mercoledì scorso, non è andata bene. E si rifugia, cercando di coprire l'imbarazzo del proprio fallimento nel romanesco che copre tutto, come faceva Benito Jacovitti, che non credeva all'eroismo finto dei romanacci de Roma imperiale. Ma avrebbe, Giorgia Meloni, dovuto pensare a evitare l'imbarazzo che ha creato in milioni di italiani visto che il 26% con cui si è impadronita del governo è ben lontano dalla maggioranza dei possibili elettori, visto che mancava più del 60%. Provi a convincere con le sue smorfie a venire a votare i renitenti. Bisogna che si convinca che l'Italia non è fascista come non era fascista al tempo della truffa della legge Acerbo. Se lo ricordi, signora presidente del Consiglio dei ministri! (G. G.)

I CLASSICI DELL'EDUCAZIONE

Mi piace ripubblicare le righe che una dozzina di anni fa scrissi su Isocrate, che avevo voluto presentare, visto che l'avevamo scritto insieme con la mia carissima amica e collega Luciana Bellatalla con cui siamo spesso abituati a scrivere insieme. Avevo letto in un libro di storia della pedagogia che l'autore credeva Isocrate fosse un refuso per Socrate e, quindi, non ne aveva approfondito il pensiero e l'opera. Questa volta, avendo specificato bene che Isocrate non era un refuso, ma l'inclito educatore che aveva per primo intuito la Scienza dell'educazione, spero proprio che l'estensore di quel manuale abbia capito che Isocrate era un filosofo. Meglio: un filosofo che si considerava un insegnante, animato dalla volontà di capire chi avesse dato i fini all'educazione. Ecco un personaggio da non dimenticare, specie se s'insegna Pedagogia.

Isocrate (436-338 a. C.) – Isocrate è l'unico personaggio di rilievo dell'età della Grecia classica che ha scritto direttamente sull'educazione senza indulgere sull'architettura dei sistemi scolastici. Ed è l'unico intellettuale che ama definirsi filosofo in quanto insegnante di retorica. Per lui il filosofo è colui che è anche insegnante, che si occupa della formazione dei giovani per il bene della città e che studia e riflette sui fini dell'educazione, è colui, insomma, che è “pedagogo” e sa consigliare per risolvere problemi che il giovane incontra nella vita quotidiana. Contemporaneo di Platone e di Aristotele, sebbene più anziano

di entrambi, è il primo a scrivere con ampio respiro e con cognizione diretta di educazione. Isocrate, più che descrivere scuole come dovrebbero essere e che comunque non ci sono nelle *poleis* del suo tempo, ci racconta come è la sua scuola, quale il suo programma e i fini che animano il maestro di una simile scuola. E ancor più, egli ci parla di cosa intende per educazione e quale debba essere l'ideale che la anima. Molte delle sue orazioni ci dicono quale è il ruolo dell'educazione per i destini dell'individuo e della *polis* e, soprattutto, in due di esse, Isocrate ci ha lasciato le sue idee al riguardo. In tutte le sue orazioni vi sono sempre riferimenti e passaggi più o meno lunghi al problema dell'educazione, ma mai in modo puntuale e continuo come nelle orazioni *Contro i Sofisti* e *Sullo scambio dei beni*. Comunque, non si tratta solo di un maggior spazio dedicato all'educazione, bensì di una maniera diversa di trattarla. Se nel *Contro i Sofisti* Isocrate parla della sua scuola e del compito dell'insegnante, nell'*Antidosis* egli si diffonde sugli aspetti più teoretici dell'educazione, toccandone varie dimensioni. Non gli interessa più solo rimarcare che l'educazione consiste nella formazione del politico di successo o, meglio ancora, del cittadino egemone o, addirittura, tiranno, ma lascia intravedere una serie di aspetti che riguardano l'entità educazione a prescindere dal contesto storico in cui si dà. L'*Antidosis* è di notevole interesse proprio per la tensione ad individuare gli aspetti generali, addirittura ideali, sia della professione docente sia del concetto stesso di educazione. Forse è questo un atteggiamento che un intellettuale come Isocrate non aveva neppure pensato di adottare così a pieno, lui portato ad essere costantemente permeato di un saldo pragmatismo, uno dei caratteri che egli stesso presentava come il discrimine dai Sofisti e, comunque, dagli eristici, tra i quali inserisce lo stesso Platone. Eppure, proprio questo pragmatismo è ciò che spinge Isocrate a chiedersi quale sia la ragione che ci porta ad educare e, anzi, a fare dell'educazione una delle attività se non addirittura, l'attività fondante della stessa comunità. Per Isocrate, dunque, se vogliamo educare bisogna saper rispondere quale è il fine che muove l'educazione, visto che non è sufficiente rispondere che la finalità dell'educazione è formare qualcuno ad esercitare un mestiere utile alla *polis*. L'educazione serve sì alla *polis*, ma soprattutto serve al soggetto per diventare libero, ossia padrone di se stesso e, quindi, virtuoso. Come si vede non si tratta più di semplice pragmatismo, ma di una forte posizione etico-civile che il soggetto si impegna a fare sua grazie al fatto che l'educazione gli fornisce i mezzi, soprattutto l'uso sapiente e assennato della retorica.

La retorica diviene mezzo e idea regolativa dell'educazione stessa. Grazie ad essa, l'individuo si impadronisce della parola con cui costruisce e plasma il mondo che lo circonda. In Isocrate si possono rintracciare i tentativi di mettere a punto una Scienza dell'educazione per capire al meglio le sue finalità di allargare e approfondire sempre più il suo oggetto di studio, ossia l'educazione stessa. Quest'ultima, in effetti, per Isocrate non ha né fine né fini. Essa, dunque, non si esaurisce in nessuna formazione particolare. E non deve ingannare che il politico sia visto come una figura privilegiata e preminente nell'universo di discorso isocrateo, dal momento che se si incarna di volta in volta in un egemone ben determinato e, magari, perfino in una professione ben precisa come quella del retore politico, ciò che fa aggio su tutto è la necessità che il soggetto ha di intridere il suo impegno educativo di afflato politico. Questo è il punto ineliminabile, il paradigma cui l'educazione sempre tende, a prescindere dai modelli in cui storicamente si incarna e non può fare a meno di incarnarsi, anche se non proprio quelli determinati in cui si è incarnata. L'influenza di Isocrate nella cultura occidentale fu grande. Egli educava il fior fiore dell'alta borghesia dell'Attica che, nell'ottica isocratea, come nella visione di Locke, era la fucina dei *gentlemen*, ossia di coloro che erano educati per guidare tutti gli altri che non potevano né dovevano essere educati. È questo il nucleo dell'educazione liberale che perdurerà fino ai nostri giorni e che già lo stesso Isocrate aveva liberato da qualsiasi finalità utilitaristica. Basterebbe questo per vedere in Isocrate non solo il più grande educatore dell'antichità come qualcuno (Moses Hadas) ha rimarcato, ma l'intellettuale che con la sua geniale versatilità ha influenzato enormemente sia il mondo antico sia tutto il mondo occidentale fino ad oggi. Il concetto di cultura messo a punto da Isocrate fu il controcanto delle imprese militari e politiche di Alessandro Magno e il lavoro di Isocrate ebbe indubbiamente un risultato ben più duraturo. Comunque, è certo che l'aver intravisto le due dimensioni dell'educazione, quella fattuale e quella ideale, è da considerare il punto più forte e anche il più disatteso del pensiero di Isocrate. (G. G.)

Frances Hodgons Burnett (1849-1924) – Non è la prima volta che, da queste colonne, richiamo l'attenzione su Frances Hodgons Burnett o su una delle sue opere. Perché lo faccio di nuovo in questa occasione dipende da un anniversario, che mi sembrava opportuno, per quanto dirò, ricordare. Infatti, giusto cento anni fa, moriva, nei pressi di New York,

questa scrittrice, ancora oggi molto famosa tra le giovani generazioni e non solo. Anche grazie alle frequenti trasposizioni filmiche dei suoi romanzi, a cui hanno prestato spesso il volto attori importanti, come, nel passato, la leziosa Shirley Temple o, in anni più vicini a noi, addirittura Alec Guinness. Famosa certo, ma soprattutto per due o tre dei suoi lavori, nei quali si tende spesso ad enfatizzare l'aspetto più perbenista ed edulcorato, non sottolineando come merita quello sforzo di conciliazione tra la cultura tradizionalista della vecchia Inghilterra (in cui era nata e si era formata) e la cultura del Nuovo Mondo, in cui era approdata, aperta, dinamica e protesa verso il futuro quanto la prima era saldamente legata al suo passato. Sospesa tra la democrazia repubblicana statunitense e la tradizione monarchica inglese, la Burnett, come mostrò in racconti di più corto respiro e minore fortuna letteraria, riuscì ad elaborare una sua particolare utopia, che si legò immediatamente ad una sorta di sogno palingenetico della società e dell'individuo: questo sogno – come ben mettono in evidenza il *Piccolo Lord* e soprattutto *Il Giardino segreto* – ha la sua chiave di volta in un'educazione, capace di trasformare nel profondo gli esseri umani, partendo prima di tutto da una affermazione della dimensione affettiva. Anzi, di una dimensione affettiva non trasferibile nelle mossette artefatte della Temple, ma capace di leggere in tutti, non uno escluso, il segno dell'umanità e del diritto ad essere amato ed accolto. Niente male per una che era nata, cresciuta e che si era formata, come ho detto, nella vittoriana Inghilterra colonialista! Per questo passare sotto silenzio il centenario della sua morte, specie in un mondo come il nostro malato di sovranismo, obnubilato dal nazionalismo e sordo ai bisogni dei più deboli, mi è sembrato inopportuno. (L. B.)

LE PAROLE DELL'EDUCAZIONE

Ideologia – Sistema di idee e di principi a fondamento di una visione politica e culturale del mondo e della società. Pertanto l'ideologia, nella sua accezione più generale, significa una particolare concezione del mondo. Il termine, creato da Destut De Tracy nel 1801, risulta dall'unione di *idea* e di *logos*, quindi letteralmente studio o analisi delle idee e, in questa accezione, è usata appunto dagli ideologi francesi, ossia dai rappresentanti di quella corrente filosofica che segnò il passaggio dall'empirismo illuministico allo spiritualismo tradizionalistico del primo

‘800. L’uso dispregiativo che Napoleone volle dare all’ideologia per bollare gli ideologi a lui ostili dette inizio all’accezione moderna di ideologia come dottrina che trova ragion d’essere unicamente in funzione degli interessi di coloro che la sostengono e cercano di diffonderla. Questa accezione negativa è divenuta, non sempre a ragione, una delle costanti dell’ideologia che, comunque, si rivela una dimensione fondamentale dell’uomo non solo per sopravvivere, ma per poter fare ricerca e quindi scienza. Senza una ideologia non sembra infatti possibile che vi sia nell’uomo la capacità di interpretare la realtà che le stesse ideologie hanno contribuito a determinare. Al di là di considerare i vari aspetti dell’ideologia e le varie interpretazioni, in genere negative, di essa, è qui importante sottolineare che l’ideologia è una delle componenti più massicce del sapere pedagogico, così come di ogni altro tipo di ricerca scientifica. Certo, occorre che il ricercatore proceda con cautela, ossia con la piena consapevolezza degli strumenti che sta utilizzando per evitare il rischio di cadere intrappolato nelle ideologie che analizza e nell’ideologia che usa per analizzarle, sottoponendo entrambe a costante critica, ossia alla costante verifica nei fatti delle loro prospettive emancipatrici dell’individuo e della società verso la democrazia e verso la libertà. Ciò comporta di non considerare affatto, in assoluto, come negativo il concetto di ideologia, giacché vi sono ideologie dannose all’uomo in quanto soggetto comunitario, come tutte quelle che cercano di giustificare la discriminazione e l’oppressione, e vi sono ideologie utili all’uomo, come appunto le ideologie di *libertà* e di *emancipazione*. Queste ultime non accettano nessun valore assoluto al di là dell’uomo, principio, mezzo e fine di ogni progetto che voglia proporsi come educativo e, nella lotta per la sua realizzazione, non solo si trasformano a seconda delle esigenze della prassi, ma danno prova al tempo stesso della loro efficacia e della loro positività. Insomma, il concetto di ideologia non è mai negativo in assoluto, laddove esso è usato come insieme sistematico di idee o dottrina, ideale di vita, visione razionalizzata del mondo e della società, piano d’azione, tentativo di guida razionale della strategia politica. L’essere “buona” o “cattiva” dipende soprattutto dal fatto di porsi come emancipatrice dell’uomo oppure giustificatrice della sua oppressione, dal porsi come progetto per una futura *qualità della vita* (v.) migliore dell’attuale oppure solo come giustificativa del presente, dal sottoporsi a verifica o dal sottrarsi ad ogni controllo, dall’essere idea regolativa per l’azione oppure dal volersi configurare come un’ipòtasi che esige solo fede inconcussa nella

sua piena realizzazione. In questa prospettiva “possibilista”, l’ideologia si apre alla dimensione utopica (v. *utopia*), arricchendosi del momento antropologico-culturale. D’altronde, nella stessa ottica marxiana in cui l’ideologia ha indubbiamente anche significati totalmente negativi, è necessario distinguere tra idee come teorie che aspirano a studiare la realtà storica, e idee che si attestano nella giustificazione del presente (ideologia in senso stretto). Dunque, oltre all’ideologia come *falsa coscienza*, si pone un altro tipo di ideologia intesa come progettazione sociale fondata su una concezione dinamica del mondo, ossia fondata sul futuro con una accentuata curvatura infra-storica e non extra-storica. La realtà cui questo tipo di ideologia si riferisce e che essa prospetta non solo è una realtà che prende le mosse dal concreto, ma prende forma e consistenza proprio in funzione dell’evolversi del concreto stesso. Essa, insomma non è un peso da trascinare, ma una meta da raggiungere, un ideale regolativo che sospinge i comportamenti concreti degli individui a realizzare quelle parti che possono essere realizzate secondo la costante relazione che esse mantengono con la struttura. Si tratta della progettazione utopica, che dà luogo ad una scienza non del già fatto, ma ad una scienza del da farsi che appartiene totalmente al mondo della storia. Questo tipo di ideologia, che si colora di una densa carica prospettica fino a sfumare nell’utopia, non nasconde di essere ideologia; anzi, lo riconosce apertamente, rinunciando alla propria maschera e prospettando un *futuro* che potrà in parte realizzarsi, storicamente, prendendo atto e agendo nel presente. (G. G.)*

*Ripreso da G. Genovesi, *Le parole dell’educazione*, Ferrara, Edizioni Corso, 1998

EX LIBRIS

Tra provincia, boom economico e maschilismo – Questo è lo strano miscuglio del recente romanzo di Andrea Vitali (*Sono mancato all’affetto dei miei cari*, Torino, Einaudi, 2022, pp. 176, € 16,00), che, come i precedenti libri dell’autore, coniuga una prosa piacevole con la leggerezza ed uno sguardo ironico al mondo della provincia lombarda, con i suoi tic e le sue miserie, spesso mascherate con una buona dose di ipocrisia. Ma, questa volta, diversamente dalle altre, non siamo calati dentro ad una storia precisa, dai chiari contorni e dagli esiti molto spesso

esilaranti. Questo è un diario, che il protagonista racconta in prima persona per descrivere le sue vittorie, le sue crisi e la sua disfatta. È un protagonista senza nome e, di fatto, tutta la sua vita ruota intorno ad un negozio di ferramenta, che ha messo su con fatica e che è l'unico vero scopo della sua esistenza, passata, presente e futura, giacché sogna di passarlo ai figli ed ai figli dei figli. Lavoratore indefesso, come nella migliore tradizione lombarda, non ama lo studio e la cultura, come si confà ad un imprenditore o presunto tale e soprattutto ad un *self-made-man*; non stima le donne, il cui scopo è ubbidire agli uomini e tener pulita la casa, possibilmente facendo figli; non disdegna una sana bevuta tra amici all'osteria. Non ama le troppe parole, sa fare i conti, si ritiene pragmatico e dotato di quanto serve a vivere ed a far soldi. La cosa, cioè, che più conta. Di fatto è un gran rozzo, privo di qualsiasi sensibilità e ben poco amante dei suoi simili. La sua spina nel fianco è la famiglia: la moglie piange spesso, è una brava massaia, ma tende a far di testa sua; Alice, la figlia maggiore fa la maestrina a tempo perso, ha un triste destino matrimoniale e torna a casa con due figliolotti, lasciando un marito ludopatico e truffatore di piccolo cabotaggio; il secondogenito, Alberto, è uno scapestrato finché non viene messo in riga e comincia a lavorare nel negozio di famiglia, ma, costretto a sposarsi, preferisce lasciare chiodi e martelli per l'autosalone del suocero, buzzurro quanto il padre ma con un'aria di uomo di mondo, che maschera un villan rifatto; Ercole, il piccolo di famiglia, è un genio, studia e riporta ottimi voti, già con questo esacerbando il padre che in vita sua di libri legge solo quelli contabili, ma alla fine scappa da tutto, dall'università e dai libri, per mettersi a fare il "barbone" per le strade del mondo alla ricerca di se stesso e dell'essenza della vita. Insomma, una tragedia su tutta la linea, mentre il protagonista non cede di un millimetro nella sua visione delle cose, accusando gli altri di tradimento e di stupidità e sentendosi accerchiato da una sorta di cospirazione. E tutto racconta, in un torrenziale verboso sfogo, nel quale solo il suo punto di vista – quello dell'uomo che si è fatto da sé, appunto – conta ed è giusto. Anzi talmente giusto che egli non può sopravvivere a questo complotto familiare – a cui si è aggiunto pure il ritorno del genero pentito e, pare, redento: uno svenimento, prima, e poi un attacco cardiaco. È così, egli conclude, concludendo nel contempo il suo diario, "sono mancato all'affetto dei miei cari". Leggerezza ed ironia sono anche qui le cifre dello stile di Vitali, che in queste pagine, tuttavia, rispetto ai *divertissements*

cui ha abituato il lettore, riesce efficacemente a “graffiare”: il suo anonimo protagonista diventa una sorta di allegoria di un mondo antropologico, in cui tutto è valutato a peso di denaro e di successo, mentre sentimenti, desideri ed aspirazioni individuali vanno rimossi perché sono intralci all’autoaffermazione. Insomma, se il racconto si svolge tra gli anni Sessanta e gli anni Ottanta del secolo scorso, qui il dito è puntato sul mondo di oggi, nel quale sapere ed educazione sono ormai diventati indifferenti, se non addirittura un peso da cui liberarsi. Il protagonista si lusinga del fatto di non essere mai cambiato in vita sua e ritiene uno spreco di energia, se non un’idiozia, cercare il vedere oltre le apparenze. Un’allegoria, che, purtroppo, assume spesso il volto di chi ci passa accanto o, talora, anche di chi pretende di guidare le nostre sorti. (L. B.)

Qualche domanda è d’obbligo – In anni ormai lontani ho letto con avidità ed interesse i saggi di Domenico Starnone sulla scuola ed ho apprezzato i film che ne sono stati tratti. Poi Starnone si è dato alla narrativa – qualche maligno sussurra che Elena Ferrante sia sua moglie se non addirittura un suo pseudonimo – e devo confessare che non ne avevo letto nulla fino a poche settimane fa. Il promo del film *Confidenza* mi ha spinto a leggere il romanzo da cui è tratto e con questo romanzo ho letto anche il precedente *Lacci*. Ebbene, questa lettura mi ha sorpreso e non favorevolmente: non perché la scrittura non sia apprezzabile, per lo stile, per gli artifici retorici, per il linguaggio, per la stessa struttura del racconto (invero ripetuta in entrambi i romanzi). Starnone è abile, conosce bene i segreti della lingua ed è capace di attrarre il suo lettore, qui come nei saggi dedicati alla scuola. Ma mi sono chiesta se l’autore di queste pagine è davvero lo stesso delle pagine sulla scuola o di quel pregevole intervento in televisione nella altrettanto pregevole trasmissione “Vieni via con me” di Fabio Fazio e Roberto Saviano, dell’ormai lontano (e non solo cronologicamente) 2010. Affrontando, da insegnante la scuola ed i suoi problemi, Starnone non solo denunciava mali, ingiustizie, disfunzioni e sofferenze, ma disegnava un’educazione protesa al futuro, una scommessa sull’umanità e le sue potenzialità, sollecitava gli insegnanti ad essere attori di uno sforzo utopico. Faceva politica in senso nobile, al di là di ideologie, frasi fatte e buon senso. Oggi leggo questi due romanzi e mi trovo proiettata in un modo buio, di miserie morali, di compromessi dolorosi che rendono prigionieri, di sopravvivenze infelici e rese tali proprio dalle relazioni

interpersonali. Al fondo, c'è una stessa storia, di fatto un po' banale, se si vuole: una famiglia borghese, un marito ed una moglie che dopo un tradimento da parte di lui tornano insieme e vivono uniti in una ipocrita apparenza di normalità e serenità: come se ogni individuo vivesse un'esistenza alla luce del sole, fatta di rinunce e falsità, per vivere poi internamente un'altra vita, fatta di rimpianto, di desiderio insoddisfatto e di sconfitte. Una visione disperata e disperante forse figlia di vicende autobiografiche raccontate in *Via Gemito*: ma dove possiamo ritrovare, qui, la suggestione di un tempo a cambiare, a educare invitando i ragazzi a sognare il loro futuro, ad andare di là da ciò che vedono ogni giorno e dei "lacci" che sembrano impigliarli fin dalla nascita in un destino sociale, che tale non deve essere? Quando ho chiuso i due romanzi, ho portato con me il senso di una profonda delusione: davvero gli anni che passano possono cambiarci fino a questo punto? (L. B.)

RES ICONICA

La grande guerra di Mario Monicelli contro la retorica bellica – Due guerre, tragiche e pericolose, si dividono le prime pagine dei giornali. Due guerre, una vicina in Ucraina e una globale, quella nella striscia di Gaza, che hanno riportato alla luce la paura di una guerra apocalittica, quella atomica e che ci restituiscono quotidianamente racconti di distruzione e di sofferenza in cui muoiono migliaia di persone. Uno scenario di devastazione che non pare destinato a placarsi e che ha riaperto nel nostro Paese un dibattito che sembrava ormai dimenticato, quello della difesa del proprio Paese e della necessità dell'armamento. Dopo anni di pace e di relazioni politiche economiche condivise, l'Europa si trova infatti a fare inaspettatamente i conti con la guerra che forse, inopinatamente aveva considerato per lo più un problema altrui. Oggi non è più così e la retorica bellica prende nuovamente piede, al punto che il capo di Stato maggiore italiano, Carmine Masiello, ha rilasciato un'intervista al *Corriere della Sera* il 3 maggio 2024 dal titolo: "*L'Esercito italiano va potenziato, dobbiamo fare in fretta. Servono più tecnologie e più soldati*". Masiello propone principalmente di implementare la tecnologia militare e gli investimenti dell'esercito, per poi lasciare intendere la necessità di un terzo aspetto: potenziare l'organico, cioè il numero di uomini da poter usare in uno scontro di terra: "*Oggi l'organico non è sufficiente, i due scenari di guerra – Ucraina e Striscia*

di Gaza – ci insegnano che serve la massa, perché le forze si logorano e vanno rigenerate. Un problema che si affronta con un incremento anche modesto delle consistenze delle singole Forze Armate servono almeno 10mila soldati in più...a cui bisogna inevitabilmente affiancare riserve che consentano di aumentare gli organici all'esigenza". Servono più uomini, truppe da rigenerare, perché si possono logorare. Cosa intenda di preciso per logorare non è dato saperlo, forse valuta la possibilità di sostituire truppe stanche, ma trattandosi di guerra è lecito pensare che per logorate intenda più puntualmente le possibili perdite fisiche. Siamo quindi, ancora una volta, dopo 80 anni dalla Seconda guerra mondiale e da più di 100 dalla Prima guerra mondiale ad una chiamata alle armi, che passa, come ben sappiamo, dalla retorica bellica di convincerci che non c'è alternativa allo scontro militare, che è in ballo la difesa del proprio Paese: è il mito dell'eroe. In questi ultimi cento anni avremmo dovuto "vaccinarci" contro l'efficacia della guerra e dello scontro armato, ma evidentemente così non è. Nonostante le numerose testimonianze delle devastazioni sui campi di battaglia, gli altrettanto numerosi resoconti nei libri, nelle canzoni, nei racconti, nei film, ma anche gli studi, le riflessioni, i saggi sulla drammaticità della guerra siamo di nuovo a domandarci sulla necessità di armarci per la battaglia. Forse non ci sarà davvero alternativa, forse la guerra arriverà e dovremmo trovare la forza e la capacità di difenderci, ma la retorica della difesa e dell'eroe, lo sappiamo, è fuorviante. È chiaro, infatti, che sposta l'attenzione da quello che realmente sono le guerre e cioè lo strumento di potere più efficace per ridefinire i termini di dominio dei potenti. La guerra è il mezzo attraverso cui gli Stati e i leader politici impongono la loro volontà, espandendo i loro territori e consolidando il loro controllo su risorse e popolazioni. La violenza è linguaggio del potere. Le grandi potenze, in particolare, ricorrono al conflitto armato per mantenere o aumentare la loro influenza globale, per difendere i loro interessi economici e politici, e per mostrare la loro forza a livello internazionale. Questo è evidente sia nei conflitti del passato, come le guerre mondiali, che nei conflitti contemporanei, come quelli in Ucraina e a Gaza. Ogni guerra porta con sé una retorica giustificativa, che cerca di legittimare l'uso della violenza e di mascherare le reali motivazioni di potere dietro ideali di liberazione, difesa o giustizia. Dobbiamo quindi essere consapevoli che non c'è guerra senza retorica che la alimenti, e non c'è guerra in cui i soldati non sono pedine nelle mani dei potenti, e in cui i civili sono vittime di entrambi. Nonostante tutto questo, però, siamo di nuovo

li, con una guerra alle porte e una globale e ancora una volta in balia della propaganda dell'eroe. E allora, per far sì che non attecchisca ancora un germe da cui non è mai nato niente di buono, forse vale la pena di ripartire, magari proprio in un contesto educativo, proiettando nelle scuole e non solo un film, un gioiello del nostro cinema, che ha fatto della lotta alla retorica militare e alla propaganda il fulcro del suo messaggio: *La grande Guerra* di Mario Monicelli. Questo film può essere uno strumento potente per stimolare riflessioni lontane dalle narrazioni eroiche e idealizzate mostrando che la guerra non è fatta di glorie ma di vite spezzate e speranze distrutte. Ma ripercorriamo la storia di questo film realizzato da un gruppo di lavoro unico che vanta nomi illustri come Age e Scarpelli alla sceneggiatura, Nino Rota alle musiche e Alberto Sordi e Vittorio Gassman come protagonisti. Vincitore del Leone d'oro al Festival del Cinema di Venezia 1959, ex aequo con *Il generale Della Rovere* di Roberto Rossellini, vincitore poi di tre David di Donatello e di due Nastri d'argento, *La Grande Guerra* ha ottenuto un enorme successo all'estero, soprattutto in Francia e negli Stati Uniti, al punto da essere candidato all'Oscar come miglior film straniero. Caratterizzato da una cifra visiva d'impianto *Neorealista*, il film è però proiettato verso l'exploit di quella che sarà la *Commedia all'italiana* diventando un mix unico di commedia e dramma. Per molti infatti risultò un'eresia che Monicelli e De Laurentiis trasformassero il conflitto '15-'18 in una delle loro commedie; all'epoca varie associazioni militari, proprio per questo, insorsero infastidite dal tono offensivo verso il rispetto patriottico, il ministero della difesa, a cui era stata chiesta una collaborazione alle riprese, inizialmente boicottò la pellicola e il regista e produttore furono accusati di oltraggio alla memoria dei morti e di rappresentazione ingiusta dell'amor patrio e di vilipendio all'onore dell'esercito. Monicelli in effetti voleva cancellare la retorica della guerra intesa come uno luogo eroico: "*Ho raccontato la Grande guerra dal punto di vista dei soldati semplici – quei poveri diavoli che venivano trascinati sui campi di battaglia. Non c'era in loro niente di retorico, facevano una guerra e combattevano, come avrebbero fatto qualsiasi altra cosa. Insomma, il film è l'avventura di una massa amorfa di uomini che per quattro anni va avanti a combattere una guerra assurda*". Assurda perché non gli apparteneva, assurda perché non aveva vincitori e vinti, ma solo morti, assurda perché non c'è un vero conflitto tra chi combatte, c'è solo un conflitto utile a chi comanda. Questa la vicenda: siamo nel 1916, due soldati appena arruolati, Oreste Jacovacci romano e Giovanni

Busacca milanese, si incontrano in un distretto militare che sta reclutando uomini per il fronte. Pur essendo di caratteri opposti, entrambi sono uniti da una volontà comune: sopravvivere a tutti i costi, evitando la guerra in tutti i modi possibili. Di volta in volta, scelgono sempre la strada che possa metterli al riparo dal rischio, scampando così dalle varie situazioni di pericolo, che si tratti di un possibile attacco del nemico o di una missione pericolosa. E così, di peripezia in peripezia, attraversano i vari aspetti brutali della guerra. Durante l'ennesimo incarico accettato per nascondersi, Jacovacci e Busacca vengono risparmiati prima da un tragico assalto nemico e successivamente da un altrettanto pericolosa controffensiva. Tuttavia, dalla guerra non si scappa, e proprio quando credono di essersi nascosti meglio di altre volte, vengono sorpresi in un fienile da un'offensiva austriaca e infine vengono catturati. Minacciati di fucilazione con l'accusa di spionaggio, decidono di dare informazioni al nemico pur di salvarsi la pelle, salvo poi all'ultimo rivedere i loro propositi dopo un affronto del nemico che risveglia, più che il loro spirito patriottico, il loro orgoglio personale, finendo entrambi fucilati. Jacovacci e Busacca sono antieroi che diventano eroi loro malgrado, ma la retorica del coraggio non esiste e così anche il loro ultimo gesto non solo non viene celebrato, ma la loro assenza viene denigrata dai compagni come l'ennesima fuga dalla battaglia, lasciando di fatto che la loro morte-eroica rimanga nell'ombra. *La grande guerra* è dunque un film antieroiaco, antiretorico, antimilitare, ma soprattutto un film che nella sua vena tragicomica, mostra quanto i "poveri cristi" siano destinati a morire per volontà di altri. All'epoca, come oggi, la guerra è delle persone comuni che muoiono sotto le bombe o in trincea, senza nessuna colpa. E non c'è momento nel film che ci indichi la guerra come soluzione. La guerra è sempre la scelta sbagliata. Sono tanti gli episodi del film che percorrono questi aspetti e soprattutto che scardinano, pezzo per pezzo, la pericolosa e nefanda enfasi della retorica bellica. Ma analizziamo nel dettaglio alcune scene significative: 1. ***Gli auguri di Natale, ovvero la morte inutile vs morte eroica*** – Siamo in trincea. La neve ha coperto i campi, creando un paesaggio spettrale e desolato, mentre il freddo costringe gli uomini a cercare riparo. Nell'immobilismo del gelo e dell'attesa, la vita in trincea si riduce a un fragile equilibrio tra la sopravvivenza e la disperazione. In questo contesto un portalettere riceve l'ordine di consegnare un messaggio da parte del comando. Il soldato si muove tra gli spari dei cecchini nemici, fino

a raggiungere un ultimo riparo prima di arrivare alla trincea. Ad attenderlo ci sono il sottotenente Loquenzi, animato da un costante fervore militare, e il sergente Bordin, che ha sempre un atteggiamento paternalistico con tutti. Vedendo il portalettere al sicuro dietro il riparo, il sergente Bordin lo invita con tono protettivo a non muoversi fino al calar della notte, consapevole che avanzare significherebbe diventare una facile preda per i cecchini austriaci. Tuttavia, il tenente, forte dell'autorità che il suo grado gli conferisce, gli ordina perentorio di consegnare il messaggio, ritenendolo sicuramente urgente poiché spedito dal comando. Il giovane soldato prende coraggio e decide di coprire l'ultimo metro che lo separa dalla trincea. Appena esce dal riparo però, il soldato viene colpito a morte. Nella mano, il messaggio con l'assurdo contenuto: *“Da parte del comando Auguri di Buon Natale a tutto il battaglione”*. La guerra, secondo Monicelli, è racchiusa tutta in questa scena di tragica assurdità e rappresenta l'inutilità in tutte le sue forme. È inutile fare gli auguri di Natale a chi è in guerra e non può festeggiare; è inutile rischiare la vita di una persona per un messaggio che non ha alcun valore strategico; è inutile far credere che si tratti di un messaggio urgente quando non lo è; è inutile, infine, sacrificare la vita di un giovane per un messaggio privo di significato reale. La guerra secondo Monicelli è un insieme di gesti insensati e sacrifici senza scopo, dove la vita umana è trattata come uno strumento sacrificabile per finalità spesso futili o incomprensibili. **2. Il caffè dell'austriaco, ovvero guerra vs normalità** – È un esempio narrativo tipico del doppio registro comico-tragico del trio Age-Scarpelli-Monicelli. Siamo sempre al fronte, ma non più in trincea, bensì in un luogo relativamente più tranquillo. I due protagonisti, Busacca e Jacovacci, si godono il sole. Non lontano da loro, un soldato austriaco fa la stessa identica cosa: si prende una “pausa” dalla guerra e si prepara un caffè su un fuoco da campo. La guerra si contrappone alla normalità in modo netto. In un altro contesto, senza il conflitto, ci sarebbero tutti i presupposti per condividere un caffè insieme, come semplici esseri umani. Non c'è alcun attrito personale tra le parti, al punto che Busacca e Jacovacci rimangono a lungo indecisi sul da farsi. Sparare o non sparare all'austriaco? E, nel caso, sparare prima o dopo che abbia preso il caffè? Questa indecisione rivela l'assurdità della guerra: l'atto di sparare diventa un dilemma morale che si scontra con la compassione e l'umanità. Tuttavia, i loro pensieri vengono bruscamente interrotti dallo sparo di un loro commilitone, che uc-

cide l'austriaco proprio mentre sta per portare la tazza alle labbra. Questa scena richiama i versi di Fabrizio De André, nel suo consiglio dato a Piero e anche in quel caso non ascoltato: "*vedesti un uomo in fondo alla valle, che aveva il tuo stesso identico umore. Ma la divisa di un altro colore. Sparagli Piero, sparagli ora. E dopo un colpo sparagli ancora. Fino a che tu non lo vedrai esangue*". È l'assurdità della guerra, dove gli uomini, separati solo dalla divisa che indossano, sono costretti a uccidersi a vicenda. Monicelli, attraverso il doppio registro comico-tragico, riesce a trasmettere un messaggio potente e duraturo contro la retorica della guerra, esortando a vedere l'altro non come un nemico, ma come un essere umano uguale a noi.

3. La gallina, amici o nemici? – Ed eccolo un altro episodio che annulla le differenze tra nemici e mette chi combatte sullo stesso piano. Due trincee, una terra di nessuno nel mezzo. Da una parte gli italiani, dall'altra gli austriaci. A turbare il silenzio dell'attesa, che intercorre tra un attacco e l'altro, arriva una gallina che oscilla incerta tra una linea e l'altra del fronte. La fame, che affligge entrambi gli eserciti, spinge i soldati a cercare di attirare la gallina verso le proprie linee per poterla cucinare. Gli italiani, affamati e disperati, cercano di richiamarla con del pane. Gli austriaci, altrettanto affamati, provano a catturare l'attenzione dell'animale con i versi, e sembrano avere la meglio. La gallina, ignara delle divisioni umane, si avvicina prima da un lato, poi dall'altro, salvo però alla fine dirigersi sempre più verso la trincea austriaca. A questo punto, Busacca, prende una decisione drastica. Al grido di "*Se non viene da noi, non la prenderanno nemmeno loro*", spara alla gallina. Tuttavia, il suo colpo non centra l'animale ma lo spinge letteralmente nelle braccia degli austriaci. Anche qui nemici obbligati a odiarsi ma che condividono le stesse necessità e desideri. In quel momento di sospensione del conflitto, le due linee militari si trovano unite dalla fame e dalla comune umanità, separate solo da una convenzione artificiale. I soldati italiani e austriaci, pronti a spararsi l'un l'altro, sembrano in realtà più inclini a uscire dalle trincee e passare del tempo insieme, a condividere un pasto o un momento di tregua. La scena si carica di una tensione ambigua: è più normale per questi uomini essere nemici o amici?

La Grande Guerra di Monicelli riesce, con questo e altri episodi, a far emergere l'inutilità e l'assurdità del conflitto, invitando lo spettatore a riflettere sulla vera natura delle divisioni umane e sulla possibilità di un'umanità condivisa.

4. La fucilazione della spia, mors tua vita mea – C'è una scena, registicamente tra le più importanti del film, girata in piano sequenza che

testimonia come *La Grande Guerra* non sia solo un capolavoro di scrittura, ma anche di grande capacità registica. Si tratta di un lungo movimento di macchina che descrive la fucilazione di una spia e anticipa di fatto la scena finale. Monicelli gestisce magistralmente questa sequenza, utilizzando lo sfondo per raccontare un evento cruciale. In primo piano, vediamo gli uomini che si mobilitano per andare al fronte, procedendo lungo il loro percorso con una sorta di automatismo rassegnato. La quotidianità del movimento verso il fronte è interrotta da un ordine impartito al tenente Gallina che deve gestire la fucilazione di una spia. Senza troppe cerimonie, Gallina sceglie gli uomini del plotone di esecuzione e si dirige con loro verso un punto lontano. Mentre l'azione principale si svolge in primo piano, con i soldati che avanzano verso il fronte, in lontananza vediamo il tenente Gallina e il suo plotone che si preparano per l'esecuzione. La spia, ormai priva di speranza, viene portata tra i ruderi di una cascina abbandonata. La fucilazione avviene quasi in sordina, con i colpi di fucile che risuonano debolmente sullo sfondo, appena notati dai presenti. Nessuno dei soldati che procedono verso il fronte presta attenzione all'esecuzione; per loro, è solo un altro evento insignificante in mezzo all'orrore quotidiano della guerra. Anche per il pubblico del film, la fucilazione può sembrare una scena secondaria, quasi trascurabile, eppure è carica di significato. Questo momento emblematico rappresenta l'anti eroismo della morte in guerra: una morte che avviene senza l'interesse o l'onore che spesso le viene attribuito nelle narrazioni eroiche. È un esempio di come, nella brutalità del conflitto, la vita e la morte diventino atti meccanici, privi di gloria e di riconoscimento. Monicelli utilizza questa scena per mettere in luce l'ennesima manifestazione del principio "*mors tua, vita mea*", espressione cruda della spietata logica di sopravvivenza che domina in guerra. La fucilazione della spia è un atto pratico, un necessario ma disumano rituale che serve a mantenere l'ordine e la disciplina, mentre la vita dei soldati continua imperterrita, indifferente alla tragedia che si consuma poco distante. Questa sequenza, apparentemente marginale, diventa quindi un microcosmo dell'intero film, riassumendo in pochi minuti la complessità e l'assurdità del conflitto, dove le vite umane sono trattate come pedine sacrificabili in un gioco mortale di potere e sopravvivenza.

5. La fucilazione l'eroe-antieroe – Ed eccolo il finale più famoso del nostro cinema. Due uomini che hanno sfidato la guerra in tutti i modi possibili, riuscendo a evitare il pericolo la maggior parte delle volte, alla fine si trovano di fronte al loro destino. Sono i vigliacchi, i furbi

per antonomasia, Giovanni Busacca e Oreste Jacovacci, che hanno sempre cercato di salvarsi la vita con l'astuzia e la codardia. Eppure, all'improvviso, offesi nell'orgoglio, decidono di cambiare il loro destino. È significativo ricordare che il soggetto originale di Luciano Vincenzoni, ispirato a un racconto di Guy de Maupassant, si intitolava "Due eroi?". La descrizione è la seguente: "La storia di due amici scansafatiche inghiottiti nel turbine di una guerra che finiscono per comportarsi da eroi". Questo è esattamente ciò che accade nel finale del film. Quando Busacca e Jacovacci sono catturati e minacciati di fucilazione se non rivelano il luogo dove si trova il ponte di barche della controffensiva italiana, la loro iniziale determinazione a salvarsi sembra vacillare. Il comandante austriaco, sicuro della loro codardia, intasca la moneta vinta per una scommessa con il suo sottotenente, convinto che gli italiani avrebbero parlato. Ma è proprio in questo momento che scatta l'orgoglio prima di Busacca e poi di Jacovacci. Busacca, furioso, esclama: "*Non glielo dico mica dov'è il posto, cosa vuole che ne sappia io*". Jacovacci, rafforzato dall'orgoglio del compagno, ribatte: "*Non lo ho mai saputo, non ero io a saperlo, era lui*". La loro improvvisa e inaspettata ribellione li conduce alla morte. Monicelli lavora, come nella precedente scena della fucilazione, su due piani distinti. In primo piano, vicino a noi che guardiamo, ci sono gli ufficiali austriaci che osservano la scena dalla finestra del casolare, rappresentanti dell'autorità indifferente e distante. In lontananza, verso il fienile, avviene la fucilazione di Busacca e Jacovacci. La morte degli uomini è sempre secondaria in guerra: non interessa a chi comanda, non interessa alla guerra stessa. La sequenza finale racchiude la tragicità e l'assurdità della guerra: due uomini, che hanno fatto di tutto per evitare il conflitto, finiscono per compiere un gesto di coraggio estremo, non per un ideale patriottico, ma per una questione di orgoglio personale. Monicelli ci mostra come, nella brutalità del conflitto, l'umanità e l'onore possono emergere nei modi più inattesi e drammatici. La morte di Busacca e Jacovacci, lontana dallo sguardo indifferente degli ufficiali, diventa un ultimo atto di dignità in un mondo dominato dalla follia della guerra. In conclusione, *La Grande Guerra* di Mario Monicelli rappresenta uno strumento educativo che può rivelarsi fondamentale per riflettere e sviluppare un pensiero critico e consapevole contro la retorica bellica. Il film, con la sua incisiva denuncia della propaganda militare, risuona come un monito contro le distorsioni storiche che glorificano la guerra e ci sembra possa essere un ottimo modo per ripudiare lo scenario bellico e soprattutto

rifiutarne l'esaltazione, così come gli intenti celebrativi dell'eroismo patriottico, ed evitare così, come si suol dire mai troppo convinti, di ripetere gli errori del passato. (A. G.)

SCOLASTICA

Valditara – Con una prosa involuta ha scritto su quanti devono essere gli stranieri per classe. Ma cosa scrive a fare una lettera sgrammaticata quando c'è una legge che Valditara non conosce? Un professore di latino che non si ricorda più l'italiano e poi per un problema inutile. Se gli italiani fossero più degli stranieri dove questi ultimi imparerebbero l'italiano? A casa, forse, dai genitori stranieri? (G. G.)

Dinosauri ed altro – Nel florilegio di gag di cui il presente esecutivo è tanto generoso, con la guida preziosa del ministro-cognato (una versione rivista e corretta del cardinal nipote dei tempi andati), il responsabile *pro tempore* della Minerva non perde occasione per farla da protagonista. Si è appena spenta l'eco della presenza calmierata degli stranieri in classe, che arriva l'idea della revisione dei programmi scolastici. C'è da tremare solo all'annuncio, dato che è ben nota l'insofferenza di una certa parte politica per la Storia e gli storici, per il pensiero critico e via dicendo. Per spiegare la necessità di questa revisione, Valditara, in pieno stile didascalico, ha fatto un esempio in grado di far capire perché i programmi vanno sfoltiti, evitando di sovraccaricare la mente dei più giovani. Perché, si è chiesto, alla scuola primaria i bambini sono costretti a studiare di tutto, anche i dinosauri? Dopotutto, ha chiosato, i dinosauri sono estinti e, quindi, non vale la pena perdere tempo a studiarli ingombrando la mente. Andrebbe ricordato che i bambini amano moltissimo questi giganti estinti, che offrono alle insegnanti, il destro per affrontare, anche giocando, la teoria dell'evoluzione in termini ed esempi comprensibili per le loro scolaresche. Il dubbio – se il ministro ce lo permette – è che a Valditara ciò che non piace sia appunto la teoria dell'evoluzione. Se ciò fosse vero, il discorso sui dinosauri non sarebbe una gag, ma un pericoloso segnale. (L. B.)

Pare che dobbiamo aspettare più di cinque anni, si voglia o no – Ma siamo proprio sicuri che noi che abbiamo riconquistato, con tanto tempo e tantissima fatica, la libertà da un'occupazione fascnazista, che ci siamo liberati da un'occupazione che voleva far passare come nazione la buffonata di Salò, che costrinse a Brindisi l'Italia monarchica, i fifoni dei Sabaudi che solo uno poteva decidere cosa fare e lo decise male tutte le volte, ci siamo liberati del tutto del passato? Ci siamo liberati di nazisti, di monarchici, ma non dei fascisti che imperversano da tutte le parti, dicendo sempre bugie su tutto, dal contesto economico alla politica estera e dei rapporti con l'Europa di cui subiamo qualsiasi legge perché arriviamo sempre tardi. E per la politica in generale è ancora peggio: manca una politica industriale, visto che anche Confindustria non è una vera democrazia ché manca sempre un presidente autorevole che comandi un corpo di persone molto compatto e competente ma che, purtroppo tira solo dalla sua parte. I sindacati e gli stessi partiti sono pressoché dimenticati e se si autoinvitano non è per parlare ma solo per ascoltare ciò che farà il governo. Le imprese preferiscono parlare da sole con il governo senza l'aiuto favorevole dei sindacati. Perché pensano di raggranellare di più: ma chi fa da solo in un trattamento di capitale fa sempre male, perché non hai la forza e le informazioni che hanno i segretari dei sindacati. Per Meloni va tutto bene. Ma non è assolutamente vero, checché cerchi di rimediare elencando dati diversi da quelli forniti dall'Istat, per i quali l'industria del legno è a - 8%, l'elettronica è al - 7,2%, l'abbigliamento è al - 4,7%, i prodotti chimici al - 5,3%. Il governo non ha nemmeno un'idea come fare a risalire perché non sa cosa sia una politica industriale. Utile per sapere cosa fare dell'Ilva, la più grande facitrice in tutta Europa dell'acciaio. Il fatto è che nella maggior parte dei casi ha una serie di incompetenti e con questi non si fa nulla di buono. Lo stesso Junio Valerio Borghese che aveva detto tutto pronto per un colpo di Stato, ci rinunciò perché è troppo difficile e meno costoso affidarsi agli attentati. E fuggì in Spagna. Ma Meloni cosa farà? Si farà aiutare da chi è meno incompetente? Ma ci vuole tempo e ben di più a trovare antifascisti a buon mercato! Purtroppo siamo costretti ad aspettare...Ma lei vuol fare cinque anni e poi altri cinque col premierato!!! (G. G.)

Manganellate come ai tempi di Scelba – Più volte ci è toccato vedere i fotogrammi delle manganellate furiose sul corpo di quindicenni che avevano manifestato, a Pisa, in Piazza dei Cavalieri contro qualcosa che non volevano fosse fatto, mi pare, dal governo di Israele. In più credo di ricordare che la manifestazione non fosse stata autorizzata. La polizia sembrava ammattita contro quei ragazzi che avevano osato manifestare. Le manganellate piovevano giù su quei ragazzi con il tipico piacere dei frustrati e di coloro che si sentivano in dovere, come tutori dell'ordine, di picchiare di santa ragione contro quei poveri adolescenti che non sentivano giuste quelle dolorose manganellate che non facevano altro che affossare il loro compito di persuasori in una marea di manganellate. Ognuna di esse affossava il modo di persuadere, osservò il Presidente della Repubblica mentre telefonava all'incapace ministro dell'Interno che in qualche modo aveva dato il via a quella bufera di odio di quei forsennati. Spero solo che quei tutori dell'ordine abbiano capito male le raccomandazioni del ministro o chi per lui, ma spero che anche quei poliziotti siano stati puniti severamente, magari con la diminuzione dello stipendio, perché capiscano che così non deve in nessun modo essere fatto. È stato uno spettacolo rivoltante e che l'abbiano fatto proprio dei poliziotti fa cadere le braccia sulla fiducia che dovrebbero ispirare, a prescindere dai giornalisti chiamati, a Tagadà, a commentare il fatto, dando segni d'impazienza che la presentatrice insistesse sulle brutte immagini di poliziotti che calavano con evidente forza i loro manganelli sui corpi di quei poveri adolescenti. (G. G.)

Guerra – I tempi sono brutti o, per lo meno, a me non piacciono per niente. Non mi fido affatto di Putin e non capisco come mai Biden non abbia fermato il capo del governo di Israele. Putin dice quello che gli pare: già più volte ci ha detto che la Russia è pronta a scatenare una guerra nucleare. Solo un matto può dire una cosa del genere. Alla fine i pazzi si assomigliano tutti. Sono nati tutti come gemelli omozigoti. E forse siamo alla fine davvero. Lui non ci sta più volentieri in questo mondo, lo sente stretto. Ma se è veramente bulimico di terra, vada nel deserto, ne trova quanta ne vuole. Non gli piace se non ci sono uomini, donne, vecchi e bambini da ammazzare. Ti fa piacere di vederli in fila, ma non ti illudere che siano impettiti, e questo perché quella bomba atomica che ti culli come una ragazzina, non oso chiamarla bambina, ha tolto a ogni essere umano il petto e lo stomaco, gli occhi per vedere come sono ridotti. Anche gli alberi, che sono il segno più vitale che ci

sia sulla terra, non vedranno come sono ridotti, ma tutte le foreste che resteranno ti verranno a trovare come re Lear e ti succhieranno tutti i tuoi organi senzienti. Strano che tu non lo sappia, perché tu potrai nasconderti dove ti pare, ma loro ti troveranno perché sono ovunque, sono gli esseri vitali della terra e possono durare anche più di un millennio e ti aspettano visto che tu ti sei macchiato di un vero genocidio, perché non potrai mai distruggere il 70% e più di alberi che, anche se bruciano, rinascono. Stai attento agli alberi, che ti guardano sempre per colpirti nel posto migliore che tu ritieni di avere: la cattiveria. (G. G.)

Ilaria Salis – Finalmente Ilaria Salis è riuscita a guadagnare gli arresti domiciliari, ma senza l'aiuto del governo italiano. (G. G.)

Chico Forti – Ben altro è stato l'impegno per il nostro connazionale, da oltre vent'anni in galera negli USA, condannato all'ergastolo per omicidio, nonostante si proclami innocente. Non solo, avvalendosi di una convenzione internazionale, è potuto rientrare in Italia per scontare la sua pena, ma è stato accolto personalmente da Giorgia – come vuole essere chiamata – in una maniera certo più consona, come molta parte della stampa ha notato, ad un Capo di Stato, ad un premio Nobel o ad un personaggio ragguardevole. Questo fatto ha sottolineato una volta di più, semmai ce ne fosse stato bisogno, due aspetti: il primo è che per questo esecutivo l'unico registro comunicativo è quello propagandistico, volto a celebrare la propria efficienza; il secondo è che con questo sforzo di continua propaganda, determinata a stigmatizzare le opinioni diverse, si trasmette all'opinione pubblica, per plasmarne il consenso più che per educarne la percezione della politica, l'idea che i comportamenti personali ed interpersonali non passano sotto il vaglio del pensiero critico, ma dipendono dalla prospettiva ideologica, che tutto assume e tutto giustifica. Così anche un assassino può diventare un supereroe o una star: l'importante è rafforzare Giorgia al comando. Tutto il resto può ben passare in seconda linea, con buona pace di coloro che si ostinano a credere che tra bene e male, giusto ed ingiusto ci sia una linea di demarcazione. (L. B.)

ALFABETICAMENTE ANNOTANDO

Dibattito sulla scuola – Ho ripreso in mano un libro di Laterza del 1956, *Dibattito sulla scuola*. È un saggio molto bello, pieno di idee, scritto da intellettuali di grande livello mi piace e mi soddisfa. Ho ricominciato a leggerlo scegliendo prima il mio professore Borghi e poi ho ripreso Calogero e poi passerò alle relazioni degli altri. Sono certo che mi diventerò.

Duce – Mussolini, tra le svariate cose che sbagliò in maniera madornale fu “la decisione di fare guerra ai due Paesi nei quali il fascismo godeva delle maggiori simpatie e cioè il Regno Unito e gli Stati Uniti d’America” (L. Canfora, *Il fascismo non è mai morto*, Bari, Dedalo, 2024, p. 27).

Fascismo – Fondamentalmente è supremazia razziale.

Insegnante – L’insegnante è l’alfa e l’omega in tutte le classi del sistema scolastico.

Il tempo migliore della nostra vita, di A. Scurati, Milano, Bompiani, 2024, pp. 233. La vita di Leone Ginsburg tra fascismo e Resistenza cui approdò dopo aver detto no al giuramento che il fascismo richiedeva per i docenti universitari. In quegli anni di violenza Leone, sempre disarmato, fonderà l’editrice Einaudi, uno strumento culturale tra più belli e incisivi della nostra Italia.

La caduta e Il prigioniero di Salò – Ho due altri libri di grande interesse per me che mi sono sempre piaciuti i libri sul Ventennio. Ultimamente ho il saggio di Ezio Mauro, *La caduta* del fascismo con cui ho ripercorso la giornata del 25 luglio del 1943 scritto con una puntigliosità encomiabile e affascinante; l’altro saggio, *Il prigioniero di Salò* di Mimmo Franzinelli con cui ho ripercorso le vicende del fantoccio di Mussolini che deve fare il fantoccio di Hitler per governare quel buffo-Stato nazione che è Salò, ma non ci riesce anche perché ha dietro le sue due donne che lo sorvegliano e lo consigliano di fidarsi di Hitler e fucilare tutti fascisti che sono accaparratori, ma incompetenti. Ma al Duce

non gliene frega di nulla come non avesse più voglia di comandare uno Stato che non è tale e che è governato da Hitler. Alla fine Mussolini fugge e andrà a farsi ammazzare insieme alla sua amante Claretta, come volesse veramente trovare pace, lui che non ha più speranze ma ha un'enorme voglia di farla finita. Anche questo saggio è ben documentato ma neppure sa bene cosa farà e una volta nel bunker si uccide con la sua amante, sia pure sposata, senza mai aver capito il "suo" Hitler.

Ognuno di noi ha una trappola che lo incastra. E l'unico modo per liberarsene e raggiungere una gioia e, quindi, essere tranquillo e sereno è la consapevolezza che è la trappola che ti impedisce di essere gioioso (V. Mancuso, *Non ti manchi mai la gioia. Breve itinerario di liberazione*, Milano, Garzanti, 2024).

Necrologi

Ogni volta che ci accingiamo a scrivere il ricordo di un collega che se n'è andato, il cuore non è mai leggero. In questo caso, devo comunicare che ci ha lasciato Antonio La Penna ed io ne sono profondamente rattristato. Devo, infatti, dire che non è scomparso solo uno dei più importanti latinisti italiani e addirittura europei, ed un intellettuale combattivo, schierato senza infingimenti a sinistra, ed interessato alla storia della scuola italiana ed alle sue sorti, con il tempo sempre più miserevoli. Devo aggiungere – ed è questo che rende più doloroso scrivere queste righe – che con lui è scomparso un mio Maestro: ho avuto il privilegio di seguirne le lezioni da studente al Magistero di Firenze e grazie a lui ho alimentato il mio amore per la lingua latina, un amore che non mi ha mai abbandonato, anche se i miei interessi di ricerca sono andati altrove. Le nostre strade si erano divise dopo i tempi dell'Università: La Penna aveva proseguito studi e carriera tra Firenze e Pisa, approdando alla Scuola Normale Superiore dove si era formato da giovane sotto la guida di Giorgio Pasquali; io mi sono incamminato per la via della Scienza dell'educazione ed ho lavorato a Parma e Ferrara. Tuttavia, siccome il ricordo e la stima per lui non mi hanno mai abbandonato, nel 2010 l'ho voluto tra i testimoni della scuola durante la dittatura nel saggio collaborativo, da me curato, *C'ero anch'io! a scuola nel Ventennio: ricordi e riflessioni*. Ricordo la cortesia, l'affabilità e perfino l'entusiasmo con cui accolse il mio invito, confermandomi, forse con una piccola bugia in buona fede come fanno tutti i vecchi professori dinanzi ad antichi alunni, che si ricordava di me. Il suo contributo a quel saggio fu per me davvero un regalo. Se n'è andato, nella sua casa di Firenze, il 9 aprile di quest'anno, alla vigilia del secolo, dopo una vita lunga, certo piena di soddisfazioni e riconoscimenti, ma anche non sempre felice per dolori privati.

A me piace qui ricordarlo come l'ho conosciuto, non solo colto, ma anche capace di trasmettere interesse e passione per quanto insegnava. E la redazione tutta si unisce a me nel ricordo e nelle condoglianze alla famiglia.

Il 17 maggio si è spento Franco Frabboni. Di lui potrei scrivere, come da più parti si sta facendo in questi giorni, ricordando la sua difesa della scuola pubblica, il suo impegno accanto a maestre e maestri per tenere viva l'idea di scuola dei Ciari e dei Don Milani, per svecchiare una didattica ormai stantia e senza finestre aperte sul mondo. Potrei ricordare la sua laicità ed il suo problematicismo, retaggio del suo antico e mai dimenticato maestro Giovanni Maria Bertin. Potrei ricordarne le doti comunicative, con la sua capacità argomentativa non solo interessante, ma resa sempre ancor più vivace ed efficace da metafore immaginifiche: l'attenzione dell'ascoltatore veniva catturata e l'idea veniva fissata nella mente. E, infine, potrei ricordare le energie spese in attività di ricerca, attività editoriali (con la Erickson e non solo) ed i molteplici impegni accademici, non solo nella sua università, ma anche a Bressanone e nella SIPED. Potrei farlo anche perché spesso, in saggi collaborativi, all'università di Bressanone o nel Premio Cento dedicato alla letteratura per ragazzi abbiamo lavorato fianco a fianco e condiviso punti di vista, scelte e spesso anche battaglie culturali. Di tutto questo, che riguarda il docente ed il ricercatore di qualità che Franco Frabboni è stato, tutti parlano nel momento del commiato. E giustamente. Ma per me c'è anche altro e va al di là dei confini accademici. Per me non è morto solo il collega stimato e stimabile, è morto un amico carissimo: ed è così che voglio soprattutto salutarlo. A me si unisce tutta la redazione in un abbraccio affettuoso alla famiglia.

E che la terra ti sia lieve, caro Franco.

Il mese di maggio non è stato benigno al mondo dell'educazione: ci ha lasciato, dopo una lunga malattia, pure Biagio Lorè, già collaboratore di Maria Teresa Gentile e, poi, a lungo professore ordinario di Storia della Pedagogia nell'Università di RomaTre, dove ha ricoperto anche cariche istituzionali, non ultimo il coordinamento del Dottorato di ricerca. I suoi studi si sono indirizzati in larga misura, assai per tempo, verso un settore poco praticato della storia dell'educazione, il mondo antico, con particolare riguardo alla cultura ed alla civiltà greca. Ricordiamo il suo lavoro del 2004 su *Omero: l'educatore orale*, preceduto nel 1996 da *Preliminari alla storia dell'educazione nel mondo greco orale* e nel 1999 da *L'educazione dei figli: l'antichità*. La scelta di questo ambito di studi gli aveva permesso di conciliare la sua formazione classica con l'interesse per la letteratura e, più in generale, per l'educazione e la sua storia. Sempre affabile, sorridente e gentile, vogliamo

ricordare anche questi tratti umani accanto alle sue qualità di studioso. Suo figlio Michele, nostro collega, è anche collaboratore di questa rivista: a lui ci rivolgiamo, dunque, perché, mentre riceve i segni della nostra stima per suo padre, possa estendere a tutta la sua famiglia i sensi della partecipazione del Direttore, affezionato amico di Biagio, e della redazione tutta al loro grande dolore.

Collaboratori

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

Andrea Bignardi, laureato in Scienze filosofiche e dell'educazione e in Lingue e letterature straniere e docente abilitato di Lingua e Cultura Inglese, ha lavorato nei CPIA e nell'istruzione carceraria. Attualmente insegna nella scuola secondaria di II grado.

Dorena Caroli è Professore ordinario presso l'Università di Bologna, dove insegna Storia dell'educazione e Storia comparata della prima infanzia. Tra i suoi lavori ricordiamo: *L'enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique (1917-1937)*, préf. de Jutta Scherrer, Paris, L'Harmattan, 2004; *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2014, tradotto nel 2017 in inglese col titolo: *Day Nurseries and Childcare in Europe, 1800–1939*. Il suo ultimo libro tratta della circolazione di De Amicis in Russia in relazione al movimento tolstoiano: *De Amicis in Russia, La ricezione nel sistema scolastico zarista e sovietico*, Roma, Carocci, 2020.

Valerio Ferrero, dottorando di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Torino, si occupa di equità e disuguaglianze in educazione, relazioni interculturali a scuola e pratiche filosofiche di comunità. È autore di diversi saggi su rivista, tra cui si segnalano *La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica* (in "Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture", n. 1, 2023), *La riflessività come elemento imprescindibile della collegialità tra insegnanti: il contributo del dialogo filosofico di comunità* (in "Educational Reflective Practices", n. 1, 2023) e *Lettera a un dirigente scolastico. Rileggere don Milani alla luce dei fattori non tradizionali di disuguaglianza scolastica* (in "Quaderni di Pedagogia della Scuola", n. 1, 2023, con Anna Granata).

Alessandro Genovesi, nato a Pisa, vive a Milano e lavora da ormai vent'anni nell'ambito dello sviluppo dei formati televisivi. Di recente

ha curato la realizzazione di alcune serie documentarie: *Barrio Milano – ascesa e crollo delle gang latine americane* scritto con Lirio Abbate, già vicedirettore e poi direttore *pro tempore* de “L’Espresso” (Sky Atlantic); *Genova: il giorno più lungo*, sul crollo del Ponte Morandi; *Spaccio Capitale*, inchiesta sulla piazza di spaccio di Tor Bella Monaca (Nove). Da sempre si occupa e scrive di cinema.

Sara Germani, Dottore di ricerca in Psicologia sociale, dello sviluppo e Ricerca educativa, attualmente è assegnista di ricerca nel Settore scientifico disciplinare MPED/04, per il progetto PRIN “Lo studio dei PCTO come strumento di contrasto alla dispersione scolastica”, presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza Università di Roma. La sua attività di ricerca, attraverso diversi approcci metodologici, come studi longitudinali, analisi quantitative e qualitative, riguarda principalmente motivazione e benessere degli studenti, stile di insegnamento e formazione degli insegnanti nella scuola secondaria. Collabora in diversi progetti di ricerca del suo dipartimento, tra cui: il progetto “Relazione educativa e impatto sulla didattica: aspetti professionali e percezione del contesto lavorativo da parte dei docenti”, finanziato dai fondi per la ricerca di Ateneo 2022 e diretto da Irene Stanzione; il progetto europeo finanziato da Uni-T (WP5) dal titolo: C.A.R.E. Critical Assessment and REflection in school practice (Coordinatore dell’unità italiana del progetto Irene Stanzione).

Anna Granata, professoressa associata in Pedagogia Generale e Sociale presso l’Università di Milano-Bicocca, si occupa da anni di pedagogia e diversità culturale, equità e scuola democratica, parità di genere nell’ottica di un *lifelong learning* e creatività. È autrice di diverse monografie, tra cui si segnalano *Ragazze col portafogli. Una pedagogia dell’emancipazione femminile*, Roma, Carocci, 2024, *Da piccolo ero un genio. Sette capacità da non perdere diventando adulti*, Milano, Giubauda, 2022, *Teen Immigration. La grande migrazione dei ragazzini*, Milano, Vita e Pensiero, 2019 e *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Roma, Carocci, 2016. Ha scritto poi diversi saggi in riviste e volumi collettanei sui temi di ricerca, tra cui si segnala *Like mother, like daughter. Educational and transformative aspects of maternal employment* (in “Women & Education”, n. 2, 2023).

Michele Lorè, Professore Associato di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Scienze della formazione primaria della Link Campus University. Collaboratore di varie riviste, oltre a numerosi articoli, è autore di saggi monografici, tra cui si ricordano *Antisemitismo e razzismo ne “La Difesa della Razza” (1938-1943)*, Soveria Mannelli, Rubettino, 2008 e *Letteratura e formazione in Ugo Foscolo*, Cosenza, Jonia 2012.

Chiara Martinelli è docente a contratto in Storia dell’educazione presso l’Università degli studi di Firenze, dove collabora con il Laboratorio di Public History of Education. Ha organizzato attività seminariali nell’ambito dell’insegnamento di Storia dell’educazione presso l’Università degli studi di Ferrara. È membro della segreteria editoriale di “Rivista di storia dell’educazione”. Nel giugno 2023 ha conseguito l’Abilitazione Scientifica Nazionale come docente di seconda fascia nel settore 11/D1 (Pedagogia e Storia della Pedagogia). Ha recentemente pubblicato *Educare alla tecnica: istituti tecnici e professionali alla Giornata della Tecnica*, Milano, McGrawHill, 2023.

Vincenzo Orsomarso, già docente nelle scuole superiori, da anni collabora con riviste pedagogiche e politico-culturali ed è socio della SPES. Autore di ricerche su marxismo e educazione, si occupa inoltre di tematiche attinenti la divisione e l’organizzazione del lavoro. Tra i suoi contributi: *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Nuova Cultura, 2015 e *Marx e Gramsci. La formazione dell’individuo sociale*, Viterbo, Sette Città, 2018; *Tristano Codignola, la scuola nella rivoluzione democratica*, in “Spes- Rivista di Politica, Educazione e Storia”, 19/2023.

Luca Silvestri è attualmente assegnista di ricerca presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Roma Tre e professore invitato di Storia della pedagogia presso la Pontificia facoltà di Scienze dell’educazione Auxilium. Tra le sue pubblicazioni recenti, in volumi collaborativi, ricordiamo *Momenti della pedagogia marxista nell’Italia repubblicana attraverso le immagini*, in C. Covato, *L’itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022, pp. 221-274 e *Riviste educative: guerra e riforma della scuola*, in P. Genovesi (a cura di), *La memoria quotidiana del conflitto. Il primo dopoguerra italiano (1918-1922)*, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp. 182-190.

SOMMARIO

Anno LVIII, n. 231,
Aprile – Giugno 2024

ARTICOLI

- <i>Senso del comico e atteggiamento ludico</i> , di Giovanni Genovesi	5
- <i>“altro è impartire la istruzione ai fanciulli, altro ammaestrare gli adulti”</i> . <i>Questioni pedagogiche e didattiche ne “Il Maestro degli Adulti”</i> diretto da Vincenzo Garelli, di Elena Marescotti e Andrea Bignardi	23
- <i>I libri armi di pace. Il movimento educativo tolstoiano tra istruzione popolare e pacifismo (1884-1910)</i> , di Dorena Caroli	45
- <i>Riportare l’educativo a scuola: professionalità docente e derive della medicalizzazione</i> , di Valerio Ferrero e Anna Granata	63
- <i>La riflessione di Locke sulla formazione: i Pensieri sull’educazione</i> , di Michele Lorè	81
- <i>Autodeterminazione e intenzione di abbandonare la scuola negli adolescenti: il ruolo del supporto all’autonomia da parte di insegnanti e genitori</i> , di Sara Germani	95
- <i>Evoluzioni carsiche: l’istruzione professionale nelle pagine della rivista “Homo faber” (1950-1962)</i> , di Chiara Martinelli	113
- <i>La diffusione delle opere di Mario Alighiero Manacorda nel mondo: un caso di World History of Education</i> , di Luca Silvestri	131
Notizie, recensioni e segnalazioni	147
L. Acone, S. Barsotti, W. Grandi, <i>Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze</i> , (L. Bellatalla)	
L. Bellatalla, <i>Maria Serafini Alimonda pioniera dell’educazione degli adulti</i> , (V. Orsomarso)	
M. De Rossi, <i>Costruire l’azione didattica</i> , (A. Luppi)	
T. Faggiano, M. E. De Carlo, M. Piccinno (a cura di), <i>Educare alla sostenibilità. Una guida per “fare” scuola con l’Agenda 2030</i> , (A. Luppi)	
ErrePi - Suppl. n. 91 di “Ricerche Pedagogiche”	I-XXIV
Necrologi	183
I Collaboratori	187