

SOMMARIO

Anno LIX, n. 234, Gennaio-Marzo 2025

<i>Il perché di una scelta</i>	5
Articoli	
- <i>I condizionamenti ideologici e l'università,</i> di Giovanni Genovesi	7
- <i>La scuola di Valditara tra classismo e dogmatismo,</i> di Luciana Bellatalla	23
- <i>La rilevanza della poetica nell'educativo,</i> di Gilberto Scaramuzzo	35
- <i>Donne e Grande guerra Alcune considerazioni di fondo attorno al caso italiano,</i> di Piergiovanni Genovesi	49
- <i>Le istituzioni scolastiche coloniali: le fonti dell'Archivio Storico del Ministero dell'Africa Italiana,</i> di Domenico Elia	63
- <i>Education and teacher training in the Victorian era. Matthew Arnold, intellectual and school inspector,</i> di Andrea Bignardi	81
Notizie, recensioni e segnalazioni	97
C. Augias, <i>Il disagio della libertà</i> (G. Genovesi), C. Batini, S. Ghezzani, <i>L'archivio di zia Marietta</i> , (A.M. Di Pascale), S. Campagna, <i>Plasmare le coscienze. Cinema e infanzia nell'Italia fascista (1923-1943)</i> (L. Bellatalla), S. Lentini, <i>L'istruzione a Catania dall'Unità all'età giolittiana. Mappa ragionata</i> (L. Bellatalla), S. Oliviero, <i>Una scuola democratica per una società democratica</i> Vol. I, <i>La scuola media unica nelle pagine di "Scuola e città"</i> (L. Bellatalla)	
Collaboratori	117

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.** Via S. Francesco a Ripa, 104, 00153 Roma, Sede legale: Via di Trigoria, 45, 00128 Roma, Tel: +39 06.5898028, E-mail: info@edizionianicia.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, primo dell'annata 2025, è stato pubblicato online il 31 marzo 2025.

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

Il perché di una scelta

Aprire questo numero con una breve nota del direttore, a nome della redazione tutta, è davvero necessario. E non tanto per illustrare articolazione e contenuti del numero stesso, quanto perché il lettore che ci segue da anni vedrà fin dal sommario che, questa volta, non compare l'inserto ErrePi con le sue varie e variegate rubriche.

Se, dunque, il numero procede *more solito* con una serie di articoli e di recensioni su vari argomenti, come si conviene ad un numero per così dire miscellaneo, l'assenza di ErrePi ha bisogno di qualche parola in più.

Infatti, da questo numero in poi – il primo dell'anno 2025 – all'unanimità la redazione ha deciso per la chiusura di questo inserto che ha avuto una vita quasi trentennale ed ha tratteggiato, sia pure in maniera sintetica e spesso con efficaci flash, punti salienti e motivi ricorrenti dell'educazione, della sua storia e del suo lessico. A trecentosessanta gradi, ossia guardando anche al mondo dei libri, del cinema e soprattutto della politica scolastica e non.

Quando la redazione, su proposta del direttore, diede il via a questo inserto e ne fissò l'articolazione, che ha mantenuto intatta fino alla sua chiusura, ErrePi fu pensato e programmato come una sorta di apripista: le sue pagine avrebbero dovuto offrire al lettore suggestioni e spunti che poi avrebbero potuto essere sviluppati in maniera distesa sulla rivista: insomma, ErrePi doveva essere una finestra aperta sul mondo dell'educazione ed un occhio vigile sull'attualità.

Per anni l'inserto ha svolto bene il suo compito tanto che alcune sue rubriche hanno fornito materiale per brevi volumi dal carattere informativo su personaggi o temi centrali nell'universo educativo.

Oggi qualcosa è cambiato. Non nella redazione o tra i collaboratori, ma nella società e nella politica. Ed in questo cambiamento, l'educazione – che è l'argomento-chiave della nostra Rivista – è finita nell'occhio del ciclone: attaccata, manomessa, messa all'indice insieme con gli intellettuali, gli insegnanti e tutti coloro che cercano di tenere accesa la fiamma della conoscenza, dell'informazione e della ricerca.

Per questo, ci pare non più possibile né conveniente dedicare a questi temi solo spunti o suggestioni, vale a dire interventi brevi ed allusivi

per interessare il lettore o per farlo vagabondare nei sentieri dell'educazione.

Non a caso, negli ultimi numeri di ErrePi, gli interventi sulla politica restauratrice e sovranista in generale, e sulla politica scolastica in particolare erano diventati sempre più frequenti e sempre più lunghi, di fatto trasformando l'inserito in un insieme di articoli e non più di flash.

Ed infatti, oggi bisogna argomentare distesamente su quanto sta accadendo ed analizzare con attenzione proposte ed opinioni che vanno diffondendosi.

Mentre scriviamo questo editoriale, è passato solo poco più di un mese dall'insediamento di Trump alla Casa Bianca per il suo secondo mandato ed è sotto gli occhi di tutti che cosa sta accadendo. Nella geopolitica del mondo è in atto un sovvertimento: ci aspetta un pianeta diviso in due zone di influenza, con una Cina per ora acquattata ma in agguato, ed un Musk che sogna, con l'immortalità, di farsi imperatore dell'universo.

L'attacco di Vance all'accademia ed agli esperti, presentati come divulgatori delle menzogne dei progressisti, è una sorta di ultimatum.

Alla luce di questa trasformazione, bisogna rafforzare ogni azione possibile come baluardo contro l'esautoramento dell'educazione. E per rafforzare la nostra battaglia, bisogna dare più spazio ad articoli e meno a suggestioni, brillanti ed interessanti ma troppo limitate.

Per questo, anche se a malincuore, abbiamo mandato in pensione il glorioso ErrePi.

Per ora, qui ci fermiamo, ma il direttore e la redazione stanno pensando ad altra rubrica che possa sostituire ErrePi efficacemente in relazione ai tempi.

Il direttore

I condizionamenti ideologici e l'Università

Giovanni Genovesi

L'articolo riguarda tre autori, che, sebbene metodologicamente corretti e sostanzialmente da accettare, furono rifiutati: il primo, Feuerbach, perché non piace per motivi religiosi a Hegel, il suo maestro, perché aveva negato il cristianesimo come l'emblema della "libertà dello Spirito". Hegel non lo volle più con sé. Il secondo, Spinoza, non era valutabile perché è stato condannato a vita per motivi religiosi; il terzo, Renan, infine, è stato respinto perché il suo lavoro ha giudizi eretici su Gesù. La religione, insomma, aveva rovinato tre uomini di indubbio valore.

*The paper deals with three important authors, who, in spite of their methodologically correct works, were refused by official culture: the first, Feuerbach, was not appreciated by his mentor, Hegel, on the ground of his denial of definition of Christianity as the symbol of the "freedom of the Spirit". Hegel forsook him. The second, Spinoza, was not considered, because of his excommunication or *cherem*. Finally, Renan was refused because in his work on the life of Jesus there is a heretical perspective. Summing up, Clericalism ruined three men of worth.*

Parole chiave: autori, saggi, laicismo, eresia, religione, scomunica

Keywords: writers, essays, secularism, clericalism, excommunication

L'articolo parla di tre trombati, che sarebbero stati sicuri per un posto all'Università. Dei tre, uno era allievo di Hegel, ossia Ludwig Feuerbach, che aveva scritto che il cristianesimo non era certamente l'emblema della libertà dello Spirito. Il secondo era niente popodimenoche un genio della filosofia come Baruch Spinoza che tra i 23 e i 24 anni, ha avuto una sorta di scomunica a vita che non è valutabile. Il terzo è Ernest Renan, un'arca di scienza di lingua ebraica, caldaica e siriana al Collegio di Francia che ha scritto *Vita di Gesù*. Renan iniziò i suoi corsi ma dovette interromperli almeno finché non avesse chiarito i giudizi eretici su Gesù. La cosa andò fino a Napoleone III.

Comincio da Feuerbach, il cui saggio fu rifiutato direttamente da Hegel. A me piacque. E debbo dire che mi indicò la via del laicismo.

1. *L'essenza del cristianesimo di Feuerbach: una mia avventura laica*¹

Nella parte quinta del volume di Augias comincia la lettura e il commento dei libri; e il primo ad essere trattato è il saggio che dette il via alla mia vita di laico.

Io ero già arrivato a pensare che Dio l'avevo creato io grazie all'insegnamento del prof. Giulio Preti al mio primo anno di università. E ci stavo ancora pensando, per quanto mi sembrasse grossa.

L'anno dopo, il 1960, andai a comprare questo libro che mi si diceva già pubblicato in italiano con Feltrinelli. Ma non lo trovai perché sarebbe uscito solo nell'ottobre di quell'anno. E aspettai. Avevo ormai finito l'università e non pensai più al saggio di Feuerbach che pure aveva incamminato il mio spirito verso il laicismo che m'aveva cambiato nel mio riflettere sull'educazione.

Restavo però curioso di sapere come le sue riflessioni si erano intrecciate con la questione della religione ufficiale e su come avesse determinato la storia dei territori sotto il dominio della Chiesa, specie qui da noi in Italia, dove per secoli la Chiesa aveva mostrato il cumulo dei suoi poteri e le sue contraddizioni tra azioni e premesse teologiche su cui era stata fondata.

1.2. *La sorpresa per il compleanno di Alessandro*

Poco tempo fa, Alessandro, il mio figlio più giovane, mi porta tutto incellofanato il libro di Augias che non solo mi è piaciuto tantissimo, ma, come detto in apertura, nella quinta parte esamina alcuni libri che hanno cambiato la sua vita e, *in primis*, appunto il saggio di Feuerbach, *L'essenza del cristianesimo* che questa volta trovo a colpo sicuro corredato dei suoi commenti che in parte ho utilizzato nel ripercorrere la mia esperienza di più di sessant'anni fa.

Il libro, allora (ma anche nell'edizione di oggi) era stampato fittissimo e non lo lessi molto bene perché i miei occhi già non vedevano troppo, ma comunque lo lessi fino in fondo, nei suoi ventotto capitoli. Alcuni dei quali avevano per soggetto l'ebraismo.

E l'esegesi del libro non fu affatto semplice, ma alla fine ho trovato chi ha sciolto il mistero di un libro che si è rivelato poggiato

¹ I tre autori di cui parlo mi sono stati suggeriti dal saggio di Corrado Augias che ne ha scritto nella parte V, dal titolo del volume, molto bello, *La vita s'impara*, Torino, Einaudi, 2024.

esclusivamente sull'amore, come scrive Augias, inteso come l'unico sentimento fondante la vita.

1.3. *Augias ripercorre una parte di storia*

“Da Dante (Inferno, XIX) al conte di Cavour, più e più volte spiriti eletti hanno ricordato ai papi – scrive Augias – quale danno spirituale arrecasse alla Chiesa un potere politico così ingombrante. Anche la Chiesa, cioè le sue gerarchie, ha ... obbedito... al solo principio... che regola l'esercizio del potere che si conquista, e si perde, solo con la forza, regola valida per tutti, comprese le congregazioni religiose”.

“Per la verità – continua Augias – conosco un'eccezione a questa regola, sia pure alonata di leggenda. Nel 305 l'imperatore Diocleziano rinunciò al trono e si ritirò nella sua villa a Spalato, in Dalmazia”. Molti andarono a chiedergli di riprendere il comando, ma si rifiutò. Diocleziano morì nel suo letto a circa 70 anni.

1.4. *La mia confessione*

Nel mio caso, sebbene avessi promesso sia a me stesso che a mio padre di essere ateo lo avrei detto con l'età maggiore, glielo dissi solo quando lui aveva settantotto anni e stava per morire, ma io non lo sapevo. E glielo confessai mentre gli facevo la barba, pensandolo distratto, attento affinché non lo tagliassi.

Il giorno dopo però mi chiese di riparlare di quello che gli avevo detto. E lui, di una famiglia religiosissima, con cinque figli maschi a cui prima di andare a letto si faceva dire il rosario, mi rispose che lo sapeva già, perché glielo aveva detto mamma commentandogli: “Sappi che i figlioli più che li fai studiare, specie quelli che studiano degnamente come il tuo più piccolo (cioè io), combinano solo guai. E voterà comunista”.

E la cosa finì così. Molto molto meglio di quanto speravo. Mio padre si era mostrato più intelligente di quanto pensassi. E questo mi rese ben più contento di quanto si era mostrato calmo e saggio e che meritava tutto il mio affetto.

Le sue parole lo dimostrano, per un uomo che aveva interrotto gli studi in quarta ginnasio e aveva fatto per tanti anni il suo lavoro da maresciallo maggiore dei carabinieri di una piccola stazione di paese dove era stato trasferito da Firenze – perché passasse con tranquillità i suoi

ultimi anni prima della pensione – in cui comandava sette o otto militari tra cui un brigadiere giovane con la moglie gelosa.

Io ricordo questi suoi ultimi anni da carabiniere – che a mio avviso non furono del tutto calmi ma che mio padre passò in un tranquillo paese della Lucchesia: a parte i soliti furti di galline e i litigi individuali, il paese ebbe per un certo tempo il caso di un fuori di testa che proprio in quegli anni aveva deciso di risvegliarsi, cominciando a dare noia a chiunque fosse a portata di tiro declamando versi danteschi più o meno strampalati recitati a caso.

Una volta, piazzatosi in mezzo alla strada, si mise a gridare, non curandosi delle macchine che chiedevano di passare: “Io sono all’inizio del mio viaggio e tre belve mi disturbano e non mi fanno proseguire il cammino finché non giungerà Virgilio ad ammansirle e a mettermi nel giusto cammino per l’oltre tomba”.

Fu il maresciallo, mio padre, che dicendosi mandato da Beatrice, per fare la sua guida lo indirizzò per la strada giusta. Il fuori di testa si calmò e si fece guidare da mio padre-Virgilio. E tutto finì bene, come il mio racconto mentre gli facevo la barba.

1.5. Ritornando alla storia

Circa la Storia, c’era una statua in Senato, fatta mettere da Augusto per ricordare la battaglia vinta su Antonio e Cleopatra; col tempo era diventato usuale che i senatori tributassero un segno celebrativo, per ringraziare la dea che aveva favorito la vittoria. La cosa cessò quando Teodosio I, nel 380, decretò che il cristianesimo era l’unica religione dello Stato. Il *praefectus urbi* Quinto Aurelio Simmaco cercò di preservare questa usanza, invocando che non c’era un solo modo per ringraziare delle bellezze del mondo. Ma invano.

Peraltro, tra queste bellezze sta anche l’uomo il cui amore è chiaramente per l’uomo, non però per l’uomo ragione, astratto modello dell’Illuminismo. Il filosofo Feuerbach, infatti, professava idee socialiste. E, dunque, pensava agli esseri umani in carne e ossa, come sono, con le loro debolezze, le aspirazioni, le necessità, la continua alternanza di timori e speranze e tesi alla ricerca d’un po’ di felicità nel breve corso dell’esistenza.

Allievo di Hegel, non ebbe fortuna con il suo maestro. Questi era finito a considerare il cristianesimo come l’emblema della “libertà dello Spirito”.

L'allievo lo negò con forza, affermando che innanzitutto bisogna liberarsi della fede. Quindi, Hegel non lo volle più con sé, perché aveva rinnegato le sue principali affermazioni. Fu così che Feuerbach ebbe una vita di filosofo sfortunato che cercò di vivere al di fuori dell'università, seppure avesse conseguito la libera docenza. Così giunse ben presto alla miseria, sebbene aiutato dal soccorso degli amici e di alcuni compagni del partito socialdemocratico cui aveva aderito.

La sua vita era stata impostata dalla ricerca e senza l'appoggio dell'università fu un vero disastro economico. Scrisse molti testi che senza l'aiuto della classe di sostegno rimasero per gran parte invenduti. In più la malattia fece il resto.

Morì nel 1872 a 68 anni. I suoi funerali furono grandiosi. Vi parteciparono migliaia di operai.

1.6. *L'amore per il prossimo*

Il costante rovello di Feuerbach fu soprattutto di aiutare gli esseri umani a liberarsi dai vincoli che li imprigionano e quindi aveva un grande cuore, ma pochi mezzi.

Nell'*Essenza del cristianesimo* al cap. XXVII, il filosofo afferma con forza: “La fede possiede una verità determinata, particolare, perciò porta necessariamente in sé la negazione di tutte le altre; la fede è per sua natura esclusiva: non vi è che una sola verità, non vi è che un dio, un essere soltanto ha il diritto di monopolizzare il titolo di figlio di Dio; tutto il resto è nulla, errore, menzogna. Geova soltanto è il vero Dio; tutti gli altri dèi sono idoli vani”².

Feuerbach vive durante gli anni della Rivoluzione industriale che provoca profondi rivolgimenti, che cambiano non solo l'economia ma anche la vita delle persone nel lavoro e fuori.

Si instaura in quegli anni una sorta di ripresa illuministica con il positivismo, segnato da grande fiducia nel progresso scientifico e tecnologico: l'energia elettrica, i trafori sotto le Alpi, le traversate oceaniche, le alte torri lucenti, i mostri sbuffanti che corrono lungo binari d'acciaio. Si diffonde la consapevolezza che ogni stato sociale di fatto può esser cambiato, come proclamava, in campo politico, anche la nascente ideologia socialista.

² Ludwig Feuerbach, *L'essenza del Cristianesimo*, tr. it. di Camilla Cometti, Milano, Feltrinelli, 1960², p. 296.

Sono anni in cui il pensiero laico si diffonde come mai in precedenza, accompagnato dal fenomeno dell'anticlericalismo.

Nel capitolo conclusivo della sua opera si legge: “Quando la morale viene fondata sulla teologia e il diritto su un'autorità divina, le cose più immorali, più ingiuste e più vergognose possono avere il loro fondamento in Dio ed essere giustificate”³. Il grido “Dio lo vuole” era servito a giustificare le guerre le più crudeli.

Di fronte allo scempio suscitato da tanti suoi ministri, la Chiesa rispondeva che essa testimoniava che resisteva e che le forze del male non prevarranno.

“Feuerbach – scrive Augias – non si fa assolutamente coinvolgere dal furore anticlericale di fine Ottocento... Egli parla di una vita autenticamente, benevolmente umana... Anzi esprime un giudizio che suona ancora oggi amorevole e saggio: ‘Il matrimonio è santo per se stesso, per la natura dell'unione che in esso si realizza. Il matrimonio è religioso unicamente quando è vero, quando è pienamente conforme alla natura del matrimonio cioè dell'amore. Così avviene per tutti gli altri rapporti che sono morali e moralmente realizzati, unicamente quando hanno di per sé un valore religioso’”⁴.

1.7. *La santità dell'amore*

Feuerbach reclama la santità dell'amore umano anche a prescindere dal vincolo matrimoniale. E così scrive: “Lo stesso amore, infatti, il sentimento di sé più vero, viene corrotto dalla religione e trasformato in un sentimento puramente apparente e illusorio: l'amore religioso non ama l'uomo che per amore di Dio, cioè ama l'uomo solo in apparenza, in realtà ama Dio”⁵.

Lo sforzo del pensatore è depurare la filosofia da ogni componente metafisica, facendone uno strumento d'indagine al servizio dell'umanità nella sua esistenza reale, un aiuto nei suoi bisogni, nelle sue paure⁶.

Annota Antonio Banfi nella prefazione alla traduzione dell'opera di Feuerbach che “religione è per Feuerbach nel suo senso più vasto e più profondo la scienza e la realizzazione dell'essenza umana, l'atto

³ *Ibidem*, p. 324.

⁴ Corrado Augias, *Op. cit.*, p. 190, che cita da p. 321 dell'opera di Feuerbach.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

dell'amore della libertà, della verità, il principio motore della vita spirituale”⁷.

Il laicismo non è la mancanza di spiritualità: è un errore, anzi un'ingiustizia⁸.

“Il buon ateo coltiva un retto sentire sollecitato da un sentimento di umana vicinanza ai propri simili e al tormentato pianeta che tutti ci nutre. Nulla teme o spera dopo la morte perché sa che con l'ultimo respiro tutto finirà. E qui Augias cita Catullo giovinetto nel suo *Carme* n. 5...: “I soli possono tramontare e tornare/noi, tramontata che sia la nostra breve luce/ potremo solo dormire un'eterna notte”⁹.

Le religioni possono avere avuto in origine un solido valore educativo, come pensava Freud: col tempo però quella funzione s'è persa perché il modello proposto è risultato con sempre maggior evidenza lontano o contrario alle esigenze della vita.

E Augias chiude così: “Con l'avanzare delle scienze il mito religioso, il complesso dei riti, precetti, formule, dogmi che l'accompagnano, è diventato un freno a un ulteriore sviluppo non solo materiale ma della stessa spiritualità. Se autenticamente sentita, la spiritualità non ha bisogno dell'esistenza di un dio per guidare l'esistenza di un individuo alla luce di pochi indispensabili principi morali: amare e rispettare la terra che ci nutre, l'acqua che ci tiene in vita, l'aria che ossigena il nostro sangue, frate sole che dà luce ai nostri giorni, non ferire i nostri simili, gli animali nostri umili compagni: *neminem laedere*, come dicevano i Romani”¹⁰.

1.8. *Concludendo*

Questi precetti così umani surrogano totalmente il mito della divinità? Probabilmente no: manca il richiamo all'eternità, mancano il fascino del culto e del rito, l'oscurità, i misteri, gli elaborati paramenti e copricapi, i fumi dell'incenso, la seduzione del canto. Non sono cose da sottovalutare: da che mondo è mondo tutte le religioni si sono avvalse di strumenti come questi; il fedele deve sentire che lo circonda una dimensione diversa da quella usuale, il sacro deve incutere timore, sorpresa, reverenza.

⁷ Prefazione a Ludwig Feuerbach, *Op. cit.*, p. 17.

⁸ Corrado Augias, *Op. cit.*, p. 191.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

Nonostante questo, si può sperare che, scansata l'assurdità dei dogmi e di una ritualità ormai rinsecchita, si diffonda sempre di più una spiritualità matura e pacifica dove si riesca a vedere Dio attraverso il nostro prossimo, l'ambiente che ci ospita, il comune destino di mortali.

Otto miliardi di esseri umani sono stipati su una minuscola palla che rotola in uno spazio infinito, sarebbe ora che imparassimo ad amarci – quanto meno a tollerarci – un po' di più.

Ci sono parole di Gesù che assumono, anche in senso umanistico un significato imperativo, fino a diventare ormai indispensabili alla sopravvivenza stessa dell'umanità: "Amatevi l'un l'altro come io vi ho amato"¹¹.

Il libro di Feuerbach, scrive Alberto Burgio, nella sua *Introduzione* che "nella coscienza contemporanea rimane un incunabulo"¹². Non a caso esso si chiude con questa incitazione all'amore, il vero sentimento che la fede distrugge.

È questo incitamento all'amore che mi convinse a diciannove anni a diventare laico, sentimento che ancora conservo con grande cura, sperando che i miei scritti sull'educazione abbiano più che altro l'incitamento all'amore.

Mi piace chiudere queste poche righe con le parole del prefatore, Antonio Banfi, competente e appassionato, che afferma che "la decisa interpretazione antropologica della religione e la critica radicale al dogmatismo delle religioni positive che da quella deriva sono certo grandi conquiste del Feuerbach sulla via della liberazione della coscienza umana"¹³, che sarà compiuta in una concezione storico-sociale dell'uomo, cui solo il materialismo dialettico e storico possono offrire una base sicura e progressiva.

2. Benedetto Spinoza, il filosofo maledetto

Baruch Spinoza è uno dei più grandi filosofi del nostro Occidente.

Egli nacque il 24 Novembre 1632 in una enclave ebraica di Amsterdam. Quando aveva 23 anni, le sue idee su Dio, sull'anima immortale dell'uomo e sul libero arbitrio (in reazione agli scritti di René Descartes) lo portarono alla scomunica. Nel 1677 pubblicò il suo capolavoro,

¹¹ *Ibidem*, p. 192.

¹² *Introduzione* a Ludwig Feuerbach, *L'essenza del Cristianesimo*, tr. it. di Camilla Cometti, Milano, Feltrinelli, 2023, p. XXIII.

¹³ Antonio Banfi, *Prefazione* a Ludwig Feuerbach, *Op.cit.*, p. 20.

Ethica more geometrico demonstrata, ossia *Etica dimostrata secondo il metodo geometrico*, facendo di sé stesso un leader del pensiero razionalista e aprendo la strada al periodo dell'Illuminismo.

2.1. *Il cherem della sinagoga*

Le Scritture sono fonti anche di favole, talora molto belle. Basti leggere il *Genesi* – ma bisogna leggerlo senza esibire il libro, in luoghi sicuri, cioè non frequentati da antisemiti o da ebrei che sono attaccati alle Scritture vergate da Dio, altrimenti potrebbe capitare come a Benedetto Spinoza. Alcuni riferirono, essendo spie della sinagoga, quanto avevano scoperto su di lui, che nel giro di poco tempo si trova vittima di una sorta di scomunica, ossia di *cherem*. Il provvedimento decreta l'espulsione forzata dalla comunità e una serie di interdetti che maledicono il condannato nel giorno e nella notte, quando entra in casa e ne esce. E la maledizione durerà tutta la vita.

Baruch accettò “senza batter ciglio” la sorte cui la comunità ebraica l'ha condannato.

Era sapientissimo, poteva ambire alle cattedre più alte.

Si ritirò invece in solitudine guadagnandosi da vivere con la moltiplicazione delle lenti”¹⁴, pur di non rinunciare alle sue idee.

I cattolici eliminavano il corpo, gli ebrei spegnevano la mente nell'oscurità dell'isolamento.

Le spie della sinagoga lo interrogarono nella drogheria del padre mentre serviva i clienti vestito con “una zimarra nera sul corpo magro, la kippah sul capo, mentre pesa questa o quella merce, fa il prezzo, riscuote il denaro. Serio, preciso, taciturno anche perché mentre compie meccanicamente quelle operazioni non cessa di pensare, fa il conto dei prodotti e intanto elabora dentro di sé un intero sistema”¹⁵.

2.2. *La filologia non è una scienza neutra*

Quel pensare tra sé e sé lo fa cascare nel trabocchetto: egli dice sulle Scritture parole compromettenti che per la sinagoga equivalevano a bestemmie.

E poco tempo dopo ricevette – come ho detto – dalla sinagoga un *cherem*, ossia una condanna all'isolamento più stretto. Una sentenza

¹⁴ C. Augias, *Op. cit.*, p. 219.

¹⁵ *Ibidem*.

che lo schiacciò moralmente. Ma per quanto giovane, aveva 24 anni e leggeva di tutto ben oltre i libri forniti dalla scuola rabbinica, riuscì a sopravvivere, mangiando pochissimo e uscendo di casa il meno possibile e, per di più, senza parlare con nessuno.

L'accusa era forte: aver letto le Scritture con la lente della filologia. Spinoza si rifugiò in un sobborgo dell'Aia, a Rijnsburg, dove continuò a pensare "mentre chino sulla mola che dà alle lenti la giusta curvatura, trova un fuoco perfetto; la sua costituzione è fragile, la sottile polvere di cristallo danneggia i suoi polmoni, ma la volontà è di ferro"¹⁶.

Trasferito sul piano gnoseologico, il principio spinoziano implica che la conoscenza, ben lontano da costruire modelli arbitrari o convenzionali dei fenomeni, deve cogliere la loro strutturazione oggettiva. Ma questa è solo il primo quadro della conoscenza, quella sensoriale. La più confusa.

Ad essa segue la conoscenza razionale. Caratterizzata dall'individuazione della comprensione dei concetti universali che stanno a fondamento di tutti i ragionamenti. Ecco così che si arriva al terzo grado di conoscenza che è intuitivo: esso acquisisce l'idea adeguata di un attributo di Dio.

Con la conoscenza intuitiva, già trovata in Cusano, si può conoscere Dio e se ne fa, generalmente, un Dio antropomorfo che scrive secondo i tempi e la storia ed è quasi una mano che aiuta il Dio come fosse un amico fraterno che scrive e legge le Scritture con la lente della filologia per averne il significato il più corretto possibile. Da tutto ciò non possono non derivare la calma e la serenità di chi ha compreso la ragione e la legge di tutto ciò che accade. Il ricercatore è il battistrada, la guida che orienta sé stesso e può dare consiglio anche agli altri.

Spinoza pubblica la sua opera in forma anonima e con un falso editore e riduce l'immagine di un dio antropomorfo, sottoponendo le Scritture ad un esame critico-storico. La filologia è tutt'altro che una scienza neutra.

"Il saggio toglie alla filosofia le catene con le quali la teologia l'aveva avvinta"¹⁷.

Spinoza spezzò queste catene ed ebbe un gran merito per la libertà, specie nelle condizioni in cui si trovava. Con lui l'illuminismo guadagnò almeno un secolo!

¹⁶ *Ibidem*, p.221.

¹⁷ *Ibidem*, p. 229.

2.3. Congedo

Io credo che uno studioso come Spinoza meriti, da parte di uno studioso di oggi, niente affatto tormentato come lui per tutta la sua vita con tutte le crudeltà annesse, un affetto molto caro ed un rispetto molto grande. Ma essendo io non credente e non fidandomi, per principio, di chi porta una tonaca, avrei cercato una nazione più libera e senza legami religiosi – ammetto che non sarebbe stato facile – dove poter studiare cosa mi sarebbe stato interessante, buttandomi a corpo morto su ciò che mi fosse sembrato utile studiare.

Riporto qui la conclusione dello spinoziano *Tractatus theologico-politicus*, che Augias riprende: “Nulla è più sicuro per lo Stato se non ricondurre la pietà e la religione alla sola pratica della carità e della giustizia, e riferire alle sole azioni il diritto dei poteri sovrani, che esso riguardi gli affari sacri e quelli profani. Per il resto si conceda a ciascuno di sentire ciò che vuole e dire ciò che sente. Con questo ho terminato quanto mi ero proposto in questo trattato... So di essere un uomo e di aver potuto errare, ma per evitare di errare fu mia prima e massima cura che tutto ciò che ho scritto corrispondesse alle leggi della patria, alla pietà e ai buoni costumi”¹⁸.

3. Vita di Gesù di Ernest Renan

Ernest Renan è nato a Tréguier, in Bretagna, nel 1823 ed è morto a Parigi nel 1892. Nel 1843 si trasferisce a Parigi nel famoso seminario di Saint-Nicolas-du-Chardonnet e poi nel seminario di Saint-Sulpice dove studia con grande attenzione e padronanza la lingua ebraica che vi insegnerà, perfezionandosi con l'aiuto della sorella e dello scienziato Marcelin Berthelot. Conseguisce nel 1846 la laurea in lettere e il dottorato in filosofia nel 1848. Qualche anno dopo, visitata l'Italia nel 1848-1850, parte in missione archeologica per il Libano (1860-1861) e in quelle terre approfondisce i problemi religiosi. Rientrato in patria, nel 1862 ottiene la cattedra in lingua ebraica, caldaica e siriana al Collegio di Francia ma è costretto a sospendere i suoi corsi per alcuni giudizi considerati eretici su Gesù.

Dopo la caduta di Napoleone III fu richiamato al collegio di Francia e si involse in un altro problema spinoso, come rispondere alla domanda

¹⁸ *Ibidem*, p. 230.

cosa sia una nazione. Risposta oltremodo difficile che fa tremare le vene e i polsi.

Resta il fatto che di Renan si può dire che ha scritto tanto, ma l'unica opera che è restata nella memoria delle donne e degli uomini che l'hanno letto, se l'hanno trovato, è *Vita di Gesù*.

3.1. *La resurrezione di Cristo*

Io lo scovai (il testo nella edizione Newton Compton, Roma, 1990-1994, con la traduzione di Francesco Grisi).

La Vita di Gesù di Renan è una biografia di 28 capitoli abbastanza brevi che riporta in ordine cronologico i principali episodi dell'esistenza di Gesù e descrive i paesaggi, i costumi, le relazioni sociali degli Ebrei e dei Gentili del suo tempo.

Renan si muove scrivendo con un innato positivismo che va a cercare i tratti più umani del Cristo, il quale fonda una religione dell'umanità che va ben al di là dell'apostolo Paolo, che fu fischiato quando raccontò a Atene il discorso della resurrezione di Gesù.

Che poi è indubbio che ebbe fortuna e divenne il Cristo fondatore del cristianesimo. La maggior parte dei cristiani non sanno neppure chi sia san Paolo, il siriano, cui fu tagliata la testa, essendo cittadino romano, nel 67 dopo Cristo.

Il Gesù che è morto non pensò affatto di avvertire che tre giorni dopo la sua morte sarebbe resuscitato, tanto, se fosse accaduto, l'avrebbe fatto sapere a tutto il mondo Paolo il siriano. Costui non si conosceva con Gesù ma entrambi facevano parte di un disegno che prevedeva la morte di Cristo, a prescindere dal fatto che il governatore, Ponzio Pilato, la volesse o no, e che il morituro sarebbe resuscitato.

Gesù, che aveva conosciuto la volontà di Pilato, fu confuso dal Dio padre affinché la domanda posta al popolo non fosse precisa e tale che Pilato scambiasse Gesù per Barabba, anche lui di nome Gesù. E il popolo lo corresse, indicando che da condannare a morte fosse proprio, per Ponzio Pilato inaspettatamente, il Gesù di Nazareth.

E fu così che il popolo riuscì a trovare “finalmente il (suo) interprete nell'uomo incomparabile, a cui la coscienza universale ha conferito il titolo di Figliuolo di Dio che ha fatto fare alla religione un passo che uguale la storia non ha e forse non avrà mai”¹⁹.

¹⁹ Ernest Renan, *La vita di Gesù*, cit., p. 20.

Il libro difende e illustra la tesi secondo cui la biografia di Gesù deve essere scritta come quella di qualsiasi altro uomo e i Vangeli devono essere sottoposti a esame critico come qualsiasi altro documento storico.

Renan ricostruisce la storia della vita pubblica di Gesù di Nazareth a partire da una sintesi critica delle concordanze.

Renan colloca il racconto in una cornice storica, collegando gli elementi evangelici a quanto si sapeva del contesto storico e sociale dell'epoca. Infine, applica gli strumenti dell'analisi dei fondamenti storici dei miti all'interpretazione di alcuni miracoli, come per esempio quello della moltiplicazione dei pani.

“Gesù, temendo un aumento della cattiva volontà da parte di Antipa, prese alcune precauzioni e si ritirò nel deserto. Molte persone lo hanno seguito lì. Grazie all'estrema frugalità, la santa truppa vi abitò; naturalmente; si credeva che si trattasse di un miracolo”²⁰.

Renan sostenne che la Risurrezione era un'illusione prodotta dall'entusiasmo e dall'amore sincero dei discepoli per Gesù, ma fu Paolo a inventarla *ab imis*.

E io credo che il popolo trovò, come ho già ricordato, “finalmente il (suo) interprete nell'uomo incomparabile a cui la coscienza universale ha conferito il titolo di Figliuolo di Dio che ha fatto fare alla religione un passo che uguale la storia non ha forse e non avrà mai”²¹.

Ma io credo anche che Renan abbia ammesso con questa frase la divinità di Gesù.

3.2. *L'unica opera veramente nota fu la Vita di Gesù, che fu un libro di un successo esaltante*

Cristo vi risalta in tutta la sua umanità... Ha fondato la religione dell'umanità. I libri di Renan sono sostenuti da un severo metodo storico e critico e suscitavano non poche riserve, perché sostanzialmente li regge un ferreo positivismo che si limita a tracciare l'umanità di Gesù.

Così Augias descrive la grande differenza tra il filosofo Spinoza e lo studioso francese: “Il filosofo analizza, e demolisce, una teologia; Renan analizza e costruisce un uomo”²².

²⁰ *Ibidem*, p. 18.

²¹ *Ibidem*, p. 20.

²² Corrado Augias, *Op. cit.*, p. 231.

È vero, ma lo costruisce con tutte le caratteristiche dell'umanità: nessuno sa chi sia se non figlio di Giuseppe e di Maria, fa qualche miracolo, tutti credono un sortilegio, salva dalla sassaiola contro la Maddalena e ci va forse a vivere insieme. Insomma, fa tutto quello che un uomo avrebbe fatto; di mestiere fa il falegname, ma da tre anni ha smesso; a Cana cambia con qualche polverina l'acqua in vino, si fa battezzare da S. Giovanni Battista diventando cristiano. In tutto questo non c'è nulla di strano ché il mondo romano accetta qualsiasi religione purché si paghino le tasse a Cesare Augusto, come peraltro fa il suo padre putativo (Giuseppe).

Che si vuole di più da un Giudeo?

3.3. *Il Sinedrio e Gesù*

Ma quando il Sinedrio lo fa arrestare e lo interroga e lo condanna a morte perché la sua figura gli dà fastidio, visto che ha molti discepoli che lo amano e non fa nulla di male.

Però la condanna a morte ha bisogno della firma di Pilato, governatore di Roma. Ma questo passaggio è decisivo, perché Cristo, nonostante il favore di Pilato che cadde in un errore madornale, è avvertito dai sacerdoti del Sinedrio, che volevano la morte di Gesù, come un nemico.

Essi capirono subito che il popolo intendeva proprio che fosse libero Barabba.

3.4. *La via verso il Golgota*

Gesù uomo si capisce nel suo dialogo con Pilato, che dà a intendere che ci sono cose che non può dire. E lascia fare tutto al Padre. Questi aveva capito tutto e cercò di prendere la via proposta dal popolo e accettata dal Sinedrio.

Gesù non sarà, dunque, liberato, ma sottoposto a una lunga e straziante fustigazione.

Lo stesso Gesù, avviato verso la croce, tragitto in cui cadde tre volte e fu aiutato e rialzarsi per arrivare alla fine del percorso dove fu inchiodato alle mani e ai piedi per poterlo crocifiggere, non poteva immaginare tutta la sua sofferenza. E qui mi pare che Gesù esclamò: “Dio, Dio mio, perché mi hai abbandonato?”.

Poi il silenzio, in cui risuonarono solo le voci di scherno dei soldati. Uno di essi, commosso a pietà, bagnò a Gesù le labbra con l'aceto. E poi ci fu ancora il silenzio che accompagnò l'agonia di Gesù e degli altri due crocifissi, ma senza i chiodi, come Gesù. Era il 36 del primo secolo dopo Cristo.

3.5. Congedo

Ricordo che il saggio del 1863 non venne epurato e passò con Napoleone che cadde nel 1870. Non so se Renan conservò la cattedra, ma non lo penso.

Con la caduta di Napoleone, la confusione con l'invasione dei tedeschi aumentò smisuratamente, un po' come accadde da noi nel 1943 e non penso proprio che cercare la cattedra di Renan fosse stato il primo pensiero. Forse, con il ritorno della situazione normale, sarà stato possibile. Ma non ne sono sicuro. So solo, per certo, che nel 1863 fu impedito a Renan di continuare le lezioni già cominciate.

La scuola di Valditara, tra classismo e dogmatismo

Luciana Bellatalla

In questo articolo si descrivono le linee guida del futuro sistema scolastico italiano come emergono dagli annunci e da alcuni decreti già approvati del ministro Valditara. In particolare, ci si sofferma sulle Indicazioni nazionali in corso di elaborazione secondo i criteri dettati dallo stesso ministro e con la collaborazione di studiosi e pedagogisti che ne condividono l'orientamento ideologico-politico più che educativo. Si tratta di una vera e propria riforma, radicale e restauratrice del passato, ispirata a classismo e sovranismo.

In this paper the author describes the ruling ideas of the reform of Italian school system, minister Valditara is projecting. These ideas are evident not only in ordinances our government enacted but also whenever Valditara gives notices of his activity. Particular attention is paid at the future Indicazioni nazionali or curricula, according to principles suggested by the minister in collaboration with a team of researchers and educationists, who share with him the same political and ideological perspective. This team is planning a radical reform of Italian school system, pursuing a reactionary general project, inspired by elitism and Western suprematism.

Parole chiave: Valditara, sistema scolastico, curricoli, classismo, sovranismo

Keywords: Valditara, school system, curriculum, elitism, suprematism

1. Premessa

L'esecutivo attualmente in carica – non sono la sola a notarlo – non è il governo che si prende cura di tutti gli italiani e dei loro problemi, ma è il governo di una parte politica volta a mantenere la postazione conquistata e, perciò, in perenne campagna elettorale, ossia all'assalto degli avversari politici (forse meglio nemici?) effettuali o ideali: ovunque si annida un complotto; ovunque bisogna smantellare quanto la Sinistra al Potere da troppo tempo ha corrotto, travisato ed allontanato dalla sana identità italiana. Ovviamente, bianca, cattolica, filo-occidentale, liberista in economia e sessualmente binaria.

Si tratta di un tormentone simile a quello delle canzonette estive che, alla fine, dai e dai, tutti cantano anche se la musica e le parole non sono le migliori possibili. Ma se mai qualcuno dovesse sfuggire a questo mantra, ecco che arriva il ministro Valditara a chiudere il cerchio, prepa-

rando una scuola adeguata a giovani generazioni bisognose di essere avviate sulla giusta via.

E per far questo bisogna cancellare quanto la Sinistra ha fatto per troppi decenni, costruendo una scuola inadeguata che di fatto ha creato disuguaglianze ed ingiustizie. Se il pacioso ministro Fioroni, passato come un refole sulla Minerva, si era scelto un cacciavite per sistemare quanto non andava nel sistema scolastico, Valditara ha scelto una ruspa, di cui si è messo alla guida sostenuto da teorici del calibro della Mastrocola, Ricolfi, Galli della Loggia e perfino di qualche pedagogista, sempre pronto, come già era accaduto ai tempi di Moratti, a salire sul carro del manovratore di turno.

Valditara si potrebbe definire non un Boezio – ossia un mediatore tra passato e presente –, bensì una sorta di Attila della Minerva: la sua volontà di tagliare i ponti con il passato è evidente ed inarrestabile. Anche a costo, come vedremo, di qualche smemoratezza e mostrando di non conoscere quanto già accade e da tempo nelle nostre scuole.

2. *Ministero più del merito che dell'istruzione*

E ciò fin dal momento del suo insediamento, quando decise di cambiare l'intitolazione del suo Ministero, introducendo quel “merito”, che, sul piano concettuale, come dico da anni, è impossibile definire in maniera chiara e distinta.

Per il ministro, tuttavia, esso coincide con il talento di nascita. Per lui le doti intellettuali e l'impegno scolastico non dipendono da ambiente, occasioni di crescita offerte fin dalla nascita (se non addirittura prima), dal grado di scolarità familiare e, quindi, dallo stato socio-economico, ma dalla Natura.

Dunque, la scuola deve far parti diseguali fra diseguali, perché questa è la vera democrazia: *unicuique suum*. Ancora peggio di quanto fece Gentile. Siamo al darwinismo sociale, che già faceva capolino nella Riforma Moratti, la quale trovava ispirazione in Bottai e non in Gentile. Gentile difendeva, pur con molte ambiguità ed una buona dose di ingenuità, l'aristocrazia della mente sfociando, necessariamente, nel classismo; Valditara non si pone neppure il problema della differenza tra aristocraticismo intellettuale ed elitismo, perché una scuola che non sia di classe non è una scuola.

In secondo luogo, Valditara va diritto allo scopo con un'unica idea: ripristinare la scuola dove si studiava sodo e viveva l'autorità dell'inse-

gnante. Del resto, la pedagogista Loredana Perla, tra i consiglieri del ministro, ha sostenuto che ci deve essere coercizione allo studio, non so se dimenticando la storia delle idee pedagogiche che (almeno da Rousseau in poi) raccomanda di motivare all'apprendimento o se confondendo coercizione con disciplina, che è un ingrediente fondamentale dello studio, per alunni, insegnanti e ricercatori del pari: in ogni caso una colossale sciocchezza sul piano educativo.

Ma non basta. Valditara rimpiange anche la selezione severa della scuola del passato, quando, vivaddio, le fanfaluche della Sinistra erano tenute a debita distanza. Se ancora una volta saranno i fragili a farne le spese, poco male visto che il loro merito è di bassa lega. Per loro si spalancano le porte della scuola, ma perché escano.

E, del resto, le statistiche annuali, che segnalano gli abbandoni scolastici¹, evidenziano sempre che il *drop out* è costantemente più alto tra gli immigrati ed i figli di famiglie con profilo culturale basso. Di fatto, pur se i termini sono cambiati, dobbiamo constatare che siamo ancora al livello di una vera e propria mortalità scolastica con quanto ne consegue a livello individuale e sociale.

Il destino di un Paese costruito su queste basi non può che essere disastroso, se non addirittura apocalittico. In tutto e per tutto, giacché in un colpo solo si attaccano in maniera seria sviluppo sociale e produttivo, economia e condizioni della vita politica.

A fronte di questa dispersione, auspicata seppure in forme mascherate, il ministro offre un ampio ventaglio di proposte nella formazione professionale, perché, ha affermato, sarebbe colpevole verso i giovani non aprire loro queste strade consone alla loro vita adulta ed ai tempi. Siamo, di nuovo al doppio o triplo canale, eredità dell'Ottocento liberale, di cui nessun ministro del lontano e recente passato – di Centro, di Sinistra o di Destra – ha voluto disfarsi.

Ma con una differenza sostanziale: dall'Unità nazionale all'inizio del nuovo secolo, quando finalmente Giolitti seppe dare una scossa alla vita socio-economica del Paese, in un contesto di altissimo e gravissimo analfabetismo, anche la formazione professionale, pur con tutti i suoi limiti, svolse una funzione sociale. Dall'inizio del secolo in poi e tanto più oggi, essa si è trasformata in un ramo secco del sistema scolastico ed in un'occasione di ghettizzazione sociale e culturale.

¹ Si vedano i dati riportati nel focus sulla dispersione scolastica, a cura dell'ufficio statistica del Ministero nel fascicolo dell'Ottobre 2023.

Valditara che già era stato consulente della Gelmini, dovrebbe ben sapere che di incentivazione del percorso professionalizzante si sono fatti carico tutti i ministri recenti: Luigi Berlinguer, in accordo con il programma elettorale di Romano Prodi, addirittura introdusse una equiparazione tra obbligo scolastico ed obbligo formativo, ripresa da Moratti, da Gelmini e perfino dal popolare Fioroni, che pure fu l'unico in quel periodo a ripristinare l'attributo di "pubblica" nella titolazione del suo ministero. E dopo di loro, nessun ministro ha osato mettere in discussione questa equiparazione, che, dal punto di vista educativo, è una vera e propria bestemmia.

Siamo così arrivati fino a Patrizio Bianchi, che, prima di diventare ministro, l'ha teorizzata in un saggio², in cui difende il ruolo delle esigenze del sistema economico nell'organizzazione delle linee guida della scuola e, da ministro, se ne è servito per tracciare gli interventi necessari al sistema scolastico, nel PNRR. Leggere per credere, sia il saggio sia il PNRR.

Mi pare, dunque, che due conclusioni siano inevitabili: 1. Destra e Sinistra, almeno negli anni recenti, sul classismo della scuola non divergono poi troppo e sono, in qualche misura, entrambe eredi di una idea ambigua di Berlinguer; 2. Destra e Sinistra sono concordi anche nel pensare che per far funzionare meglio il sistema scolastico, basta produrre diplomati meno "asini" di quelli di oggi, che sono analfabeti di ritorno già al momento della licenza o addirittura della laurea, e non rimboccandosi le maniche e cominciando a ricostruire *ab imis fundamentis*, come dirò alla conclusione di questo articolo.

In terzo luogo, in Valditara, la prospettiva con cui si tende e si tenta di riorganizzare il nostro sistema scolastico, è chiaramente ideologica, almeno stando ai suoi reiterati annunci di riforme in corso (come per le Indicazioni Nazionali), che sono coerenti come le misure finora varate dall'esecutivo circa la scuola. Il quadro coerente e preoccupante appare dai chiari contorni nel ripristino del voto al posto dei giudizi e del 5 in condotta, nelle nuove indicazioni per l'insegnamento dell'Educazione Civica, non meno che nella proposta dell'inutile Liceo del Made in Italy, che andrebbe abolito visto che non riesce a decollare.

² Cfr. *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, Bologna, il Mulino, 2020.

3. I nuovi apprendimenti

Le nuove indicazioni programmatiche, per ora annunciate ed in corso di elaborazione da parte di una commissione di esperti, paiono chiudere il cerchio di una trasformazione del sistema scolastico, mai declinata come tale né dal Ministro né dall'esecutivo, ma di fatto tale da modificare in maniera determinante e con un preciso orientamento ideologico la formazione delle giovani generazioni.

Negli annunci di Valditara, infatti, il tema dominante, accanto alla nostalgia di una scuola autoritaria, è un evidente sovranismo destinato a coniugarsi con uno spirito restauratore insopportabile³.

Lo spirito restauratore è insopportabile non perché questa posizione può non piacere a qualcuno, come ad esempio a me che stilo queste note, ma perché la cultura non è mai e non può mai essere restauratrice: la cultura conserva per tramandare e tramanda per ricostruire di continuo su basi certe, ma andando sempre al di là del dato e di quanto appare. Compito della cultura – e quindi, della scuola che ne garantisce la condivisione e la trasmissione – è istituire un circolo virtuoso tra passato, presente e futuro, perché la cultura guarda sempre necessariamente avanti. Se così non fosse, non potrebbe mai trasformarsi in civiltà, ossia in vita pulsante e significativa. E inoltre la cultura è aperta al dissenso e al dialogo, tende ad includere e mai a rifiutare.

Le nuove indicazioni nazionali di Valditara non vanno scartate a priori, ché qualche aspetto contingente è anche condivisibile; piuttosto va contestato lo spirito che le detta e che intendono partecipare agli alunni ed imporre agli insegnanti che sono – come da questa rivista da anni Genovesi si affanna a ripetere – degli intellettuali. Ossia dei facitori di cultura e non megafoni di un esecutivo in carica, qualunque esso sia.

Non è questione di Latino sì/Latino no o di ripristino della Geografia o di apprendimento a memoria di poesie più o meno importanti: tutto questo è indifferente rispetto alla *mission* della scuola, che si manifesta

³ Leggo online sulla “Tecnica della scuola” (ultima consultazione in data 4 febbraio 2025) che il 30 gennaio scorso il ministro del MIM ha stipulato con il presidente dell'associazione nazionale bersaglieri, generale Giuseppenicola Tota, un protocollo d'intesa allo scopo di valorizzare lo studio del Risorgimento e della Grande Guerra anche grazie ad interventi del Corpo nelle scuole. La domanda sorge spontanea: non sarebbero bastati gli Istituti Storici del Risorgimento, presenti sull'intero territorio nazionale, ad accogliere alunni ed insegnanti, a mettere loro a disposizione libri e documenti, a seguirne progetti *ad hoc*?

nei principi su cui viene organizzata. Certamente, la Geografia è una materia importante e non sono la sola ad apprezzarne la riconquistata autonomia nel curriculum; qualche rudimento di Latino non farà male, ne sono certa, anche se mi sarei aspettata che il ministro sapesse che in molti istituti già sono attivi laboratori di Latino nell'ultimo anno della ex scuola media; nessuno nega che imparare a memoria possa favorire l'attenzione, ma serve a poco se quanto si deve apprendere non coinvolge. Anche a questo proposito, dunque, si semplifica: la motivazione è e resta nelle parole di Valditara una perfetta sconosciuta, anche se di fatto ha un ruolo non indifferente nell'efficacia degli apprendimenti. Secondo il ministro, l'alunno deve tornare ad essere un vaso da riempire, un'idea che già Plutarco molti secoli fa contestava. Che Morin, ai nostri giorni, sostenga, sulla scia di Montaigne, che è meglio una testa ben fatta di una testa ben piena sembra lasciare indifferente il gestore *pro tempore* della Minerva..

Quanto va rifiutato, dunque, è l'implicito delle nuove indicazioni: la volontà, cioè, di fare della scuola il luogo di trasmissione del culto dell'Occidente e del principio dell'identità culturale. Invidio il ministro che sa quali siano le radici dell'Italia e dell'Europa, ma lo sfiderei volentieri a declinarle.

Intanto per cominciare, come mettono in luce le lingue occidentali, il comune ceppo indoeuropeo riconduce la prima radice all'Oriente; in secondo luogo, nell'antichità la Grecia e Roma sono il frutto di un incrocio di culture, come attestano sia i vari dialetti greci che parlano di migrazioni e di stratificazioni sia il progressivo allargamento della cittadinanza romana alle varie colonie fino ai confini dell'impero; quanto all'Italia, il *melting pot* che l'ha culturalmente "generata" è ben noto. Si va dai popoli dell'Asia minore ai Greci, dai Normanni agli Arabi, dai Francesi agli Spagnoli: terra di conquista, l'Italia porta in sé tuttora le tracce feconde di queste dominazioni, che tutto sommato la rendono, ad esempio sotto il profilo artistico e delle tradizioni regionali, così affascinante, così straordinaria e, vorrei dire, così unica nel mondo. Le cifre di cui ci serviamo sono numeri arabi. Molto del nostro lessico viene dall'arabo. Ma pensiamo alle radici cristiane, che si tende a far passare per identitarie. Ebbene il Cristianesimo mantiene tracce di culti orientali come lo Zoroastrismo o il Mitraismo, che forse il giovane Cristo aveva conosciuto ed appreso negli anni in cui si preparava alla sua predicazione.

Dunque, per comprendere da dove veniamo, ossia il nodo complesso della nostra cultura, bisogna rivolgersi alla Storia universale e non solo occidentale. Si può leggere certo la Bibbia – ha pagine bellissime –, ma perché non anche il Corano o il Mahabharata? Dire come fa, ancora una volta la Perla, che la Bibbia è la fonte di tutta la letteratura è un azzardo perché nulla può attestare e giustificare una simile affermazione, che è e resta un preconcetto. Leggiamo *Iliade* e *Odissea* – anche in questo caso nessuno ha fatto sapere al ministro che sono tuttora argomento dei “programmi” scolastici –, ma permettiamo agli insegnanti di organizzare vagabondaggi culturali nel panorama letterario disponibile, antico, moderno e contemporaneo, perché ciò contribuisce ad affinare il gusto, ad interpretare, a scegliere ed a vivere tante vite diverse.

Ma forse per il ministro questo è pericoloso: mentre scrivevo questa nota, ho letto che è stato tolto dal commercio un libro di testo di Inglese, nel quale l’autore ha osato criticare alcuni decreti di Salvini, quando era a capo del dicastero degli Interni. La casa editrice addirittura si è scusata. Di che cosa? Di aver fatto il suo mestiere? Di aver leso l’autorità? Valditara ha annunciato un’indagine per capire come possa essere successo che un simile manuale sia stato adottato violando l’imparzialità a cui ogni insegnante deve attenersi.

Ma imparzialità non vuol dire neutralità, bensì dare a ciascuno il suo, secondo il merito, che a questo proposito, evidentemente, al ministro non piace. Come dicevano un tempo i filosofi, imparzialità vuol dire parlare *sine ira nec studio*, vale a dire spassionatamente, senza preconcetti e senza presupposti ideologici.

E ciò non cancella l’atteggiamento critico e sospettoso dello studioso. La critica, infatti, è il sale della conoscenza, della cultura e del progresso. Già Galileo scriveva che la scienza procede provando e riprovando, ossia attraverso prove e la loro confutazione. E Popper non a caso sostiene che la validità di una conoscenza viene dalla possibilità di falsificarla.

Ritirare un libro di testo dal commercio perché non risponde alle prospettive del governo in carica, qualunque esso sia, si chiama censura e voglia di pensiero unico⁴. Aleggia la voglia di un libro di Stato?

⁴ Non sono preoccupazioni campate in aria. Infatti, come ricorda il giornalista Riccardo Romani nel suo articolo “Caccia ai libri pericolosi” (sul numero 71 de “L’Espresso” del 31 gennaio 2025) negli Stati Uniti, nell’ultimo quinquennio, ben 10.000 libri ritenuti pericolosi – a partire dal *Diario di Anna Frank* fino a testi recenti di scrittori afro-americani o democratici o inclini a trattare tematiche come l’omosessualità, la diversità etnica e la discriminazione razziale – sono stati eliminati dalle

Ma torniamo alle indicazioni nazionali: Storia, Geografia, Bibbia e via discorrendo, ma le materie scientifiche? Le possiamo ignorare? Valditara fa annunci, ma dice molto meno a questo proposito che a proposito delle discipline storico-letterarie. Va bene quanto si sta facendo, nonostante la vistosa ignoranza degli italiani al riguardo? Per non parlare poi del comparto tecnologico, che presenta potenzialità sorprendenti, ma anche latenti pericoli da non sottovalutare. Una figura come quella di Musk deve pure suggerire qualche considerazione. Non possiamo immettere le giovani generazioni in un mondo dominato dalla tecnologia senza una rete di protezione.

Purtroppo, questi per il ministro non sono problemi. Bisogna togliere dalla scuola tutti i guai fatti dalla Sinistra: questo è il ritornello continuamente suonato. E qui il ministro mostra di non conoscere né la storia del suo ministero né la storia recente della politica scolastica. Viene da chiedersi dove ha vissuto prima di diventare ministro del MIM.

4. *Un ministro con poca memoria*

Allora provvedo a rinfrescargli la memoria.

Innanzitutto, dal 1945 al 1996, la PI fu governata ininterrottamente dalla DC, con le sole eccezioni di Valitutti e Spadolini, non due pericolosi filosovietici, ma due uomini di centro.

Se è vero che alcune riforme vennero con il cosiddetto Centro-sinistra, la scuola fu però sempre di competenza della DC: con Gui si varò la riforma della scuola media unica nel 1962; con Malfatti furono approvati i Decreti Delegati nel 1974, ossia due leggi significative, ma rimaste incompiute, come attestano l'attuale vita stentata della scuola secondaria di primo grado e il fallimento della cogestione. Misasi fu l'artefice delle leggi palliative e forse perniciose del dopo Sessantotto. I programmi per la scuola elementare del 1985 sono firmati da Franca

biblioteche e dalle scuole. Gli Stati interessati a questa "pulizia" sono Florida, Texas, Kentucky, Alabama, Georgia, Indiana, Mississippi, Wisconsin e Colorado. Non mancano le proteste da parte della scuola, se circa cinquecento presidi si sono dimessi per manifestare il loro dissenso, e da parte di politici democratici, ma intanto in Florida, dal momento dell'elezione di Trump, la purga ha toccato ben il 20% dei libri in circolazione grazie al governatore dello Stato, il repubblicano Ron DeSantis, e all'attivismo di gruppi integralisti. E come se tutto questo non bastasse ai primi di febbraio Musk minaccia tagli alle università colpevoli di aver accolto immigrati, mentre si annunciano tagli ai fondi per quelle scuole che osino attuare politiche inclusive o affrontare temi quali il razzismo o l'integrazione razziale.

Falcucci ed è ancora un democristiano, poi approdato nelle fila berlusconiane, Beniamino Brocca, a guidare la commissione per la revisione dei programmi della scuola secondaria. E ancora fu la ministra Iervolino ad inaugurare la stagione dei tagli e degli accorpamenti degli istituti, in nome del risparmio, visto che le casse dello Stato erano già ai suoi tempi sull'orlo del collasso.

In tutto questo non vedo sventolii di bandiere rosse e canti rivoluzionari.

Se c'è una pedagogia della Sinistra, essa va ricercata piuttosto nel Movimento di Cooperazione Educativa, che tuttavia, sebbene importante e con rappresentanti del calibro di Mario Lodi, Albino Bernardini e Bruno Ciari, è stato minoritario nel panorama scolastico italiano e nelle pratiche didattiche correnti. Ad esso si può aggiungere Don Milani, di cui la Sinistra ha fatto un'icona, ma che si sentiva ed era principalmente un uomo di Chiesa, anche se poco "allineato": suo merito è essersi opposto ad una scuola di classe, forse primo in Italia, mentre già da anni tale orientamento era rilevato e contestato da sociologi e psicologi sociali sia in Francia sia negli Stati Uniti. Ma la scuola di Barbiana, che forse non era neppure una scuola in senso stretto ma una piccola comunità educante, è stata un *unicum*, un'esperienza morta con chi l'aveva pensata ed organizzata.

Se nella scuola italiana, gli insegnanti sono vilipesi da famiglie e studenti; se abbiamo inutili promozioni del 99% degli studenti; se il Tar, con poche eccezioni, di solito si prodiga nell'accontentare i desiderata delle famiglie, la colpa non è di una Sinistra falsamente democratica, come si afferma da parte ministeriale e di chi gravita in quell'area politica ed ideologica, ma di chi ha governato il sistema scolastico negli ultimi quarant'anni, senza nessuna idea di scuola e di cultura. E, quindi, anche di chi oggi regge le sorti del Paese.

Ebbene, il ministro deve farsene una ragione: infatti, dal 1994 ad oggi, con la parentesi 1996-2001 e 2006-2008 (ossia sette anni su oltre un trentennio), la Destra è stata sempre al governo, o da sola con la guida di Berlusconi o in coalizione.

Berlinguer, uomo della Sinistra, apre una voragine, varando una riforma, piena di buone intenzioni, ma con una tara alla base, come ho detto e ripetuto varie volte: l'autonomia che egli concede alle scuole è, sì, didattica, come da anni si invocava, ma è prima di tutto economica e gestionale; per la prima volta, nella finanziaria varata dall'esecutivo guidato da Romano Prodi (ex DC, anche lui) le scuole private ottengono

finanziamenti, in barba al dettato costituzionale, e, come ho già ricordato, l'obbligo formativo viene equiparato a quello scolastico. Dopo di lui, perfino il buon Fioroni sentì il fascino del predominio del modello economico su quello culturale, come attesta il “Quaderno Bianco” da lui commissionato, d'intesa con Padoa Schioppa, allora ministro dell'economia nel governo Prodi II⁵; Renzi, poi, varò la cosiddetta “Buona Scuola”, in cui, con il *crowdfunding*, la scuola pubblica diventava praticamente e definitivamente privata.

Il modello economico neo-liberista, che come ho detto in altre occasioni⁶, di necessità genera analfabetismo o, meglio, produce asini con un titolo di studio – i nuovi barbari di cui parlano Priulla e Bentolila⁷ – è il vero colpevole da processare, non le idee di democrazia ed inclusione.

Trasformando le scuole in centri di spesa, riducendo il fondo statale di finanziamento ordinario, esse sono di fatto diventate simili a imprese, che devono “vendere” servizi per garantirsi la sopravvivenza. Le famiglie sono diventate i committenti e gli alunni i clienti.

Non a caso la Destra non ha scardinato minimamente l'autonomia berlingueriana, ché era congrua al suo modello economico di riferimento: semmai ha incentivato l'aziendalizzazione degli istituti e la loro burocratizzazione e ha rimosso definitivamente l'aggettivo “pubblico” dalla titolazione del Ministero⁸. E, come accade da decenni, ogni esecutivo ha pensato bene di ridurre le risorse (economiche ed umane) delle scuole.

Quanto ad una scuola facile e di “manica larga”, ricordo che fu il ben presto dimenticato ministro D'Onofrio (ex DC allora FI) a cancellare gli esami di riparazione, sostituendoli non, come sarebbe stato auspicabile, con adeguate misure attivate per tutta la durata dell'anno scolastico a vantaggio degli alunni più fragili, ma con risibili corsi di recupero, del tutto inutili, quando addirittura presenti solo formalmente, perché non

⁵ Cfr. Luciana Bellatalla, *Fra officina e cantiere: occasioni perdute e illusioni del ministro Fioroni*, in “Ricerche Pedagogiche”, 166, 2008, pp. 26-32.

⁶ Cfr. Luciana Bellatalla, *Perché analfabetismo fa rima con neoliberalismo*, in “Ricerche Pedagogiche”, 211, 2019, pp. 53-71.

⁷ Cfr. Graziella Priulla, *L'Italia dell'ignoranza. Crisi della scuola e declino del Paese*, Milano, FrancoAngeli, 2011 e Alain Bentolila, *La scuola contro la barbarie*, tr. it. di Carlo Gerosa, prefazione di Benedetto Vertecchi, Roma, Anicia, 2021.

⁸ Voglio però ricordare che la meteora Fioroni ripristinò, con un merito che mi piace riconoscergli, questo aggettivo: fu l'ultimo, come ho ricordato poco sopra, a farlo e credo che se ne sia ormai persa anche la memoria. Anche per questo è mi è sembrato opportuno citarlo.

garantiti dalle scuole per mancanza di fondi; fu la ministra Moratti a propendere per valutazioni biennali degli studenti, permettendo così promozioni in massa di alunni con gravi e non risanate lacune; fu la ministra Gelmini a chiudere la SSIS per la preparazione degli insegnanti, che Berlinguer aveva aperto attenendosi alla precedente legge Ruberti, mentre però raccomandava il ritorno dei grembiuli e la valutazione del comportamento in classe.

Quanto all'autorevolezza degli insegnanti, ricordo che fu Umberto Bossi a dire che ogni famiglia doveva potersi scegliere gli insegnanti per i propri figli in modo da non avere docenti con idee non consone a quelle familiari, così implicando che la scuola è un'appendice del mondo familiare e non il luogo in cui tutte le opinioni hanno il diritto di essere rappresentate e ascoltate per permettere la crescita libera di ogni individuo.

Fra Destra e Sinistra, insomma, complice anche la convivenza in strane ed improbabili coalizioni, abbiamo assistito ad un degrado progressivo: insegnanti in *burn out*, scuole allo stremo che non possono pagare i supplenti, precariato debordante, concorsi a raffica per mascherare un reale stato di stallo, tagli agli organici ripetuti, classi-pollaio e crescente burocratizzazione, che trasforma gli insegnanti in impiegati di concetto. E addio all'insegnante intellettuale!!

Se colpe ci sono, e ci sono davvero, il ministro Valditara deve rassegnarsi a dividerle: hanno mancato tutti al loro dovere, Destra e Sinistra. Questa ha tradito i suoi principi, dettati da ideali come inclusione, democrazia, condivisione, mentre quella ha imboccato in maniera convinta la via preparata, voglio sperare inintenzionalmente, da Berlinguer.

Gli ideali pedagogici della Sinistra sono democratici, ma pretendono serietà e severità, come raccomandava Gramsci nei suoi *Quaderni*, guardando con una certa perplessità alle esperienze di educazione nuova di cui aveva informazione. Maestri come Lodi e Ciari hanno insegnato che rigore, disciplina e educazione nuova possono coniugarsi, senza coercizione di sorta ma sollecitando gli alunni a lavorare e ad impegnarsi, diventando protagonisti del loro percorso di crescita. Per il bene dei singoli, ma anche della comunità.

5. *Ma di riforma c'è davvero bisogno*

Non basta, dunque, restaurare. Bisogna cambiare direzione e ripensare la scuola. Vale a dire che bisogna affrontare aspetti ormai non più

procrastinabili perché con essi ci scontriamo già dal 1945 e in maniera più evidente dal 1968, senza mai avere avuto il coraggio di risolverli.

Si va dagli stipendi (irrisori) degli insegnanti alla loro preparazione iniziale ed in servizio, che il ministro di recente ha affidato, almeno in parte, all'INDIRE, con una misura che soddisfa quelle richieste corporative, che hanno minato la vita della SSIS fin dal suo inizio ed hanno contribuito, in larga misura alla sua chiusura; dai problemi materiali degli istituti scolastici (edilizia, arredi, attrezzature, palestre, ecc.⁹) agli organici ed alle composizioni delle classi; dalle questioni dei finanziamenti alla possibilità di fare della scuola un centro del sistema formativo integrato pubblico.

Bisognerebbe ripensare la struttura dell'intero sistema scolastico: la struttura prima dei contenuti. Bisognerebbe rendere tale sistema un percorso obbligatorio, almeno dai 5 ai 18 anni, se non addirittura dalla scuola dell'infanzia, ed unitario, ma con possibilità di opzioni nell'ultimo triennio, rimandando al percorso post-scolastico la scelta tra la necessaria formazione professionale (o direttamente nelle aziende o in corsi regionali) e formazione universitaria.

Al di fuori di questa prospettiva, sia Genovesi sia io lo andiamo ripetendo da tempo, tutto o si rivela pericoloso (perché solo ideologico) o inutile (perché di fatto inefficace).

⁹ Risale al 17 gennaio 2025 la notizia che, durante una lezione, al prestigioso liceo classico "Cesare Beccaria" di Milano si è staccato dal tetto un pezzo di intonaco: nessun ferito perché chi sedeva nei banchi su cui l'intonaco è rovinato era stato chiamato alla cattedra per un'interrogazione. E si parla di Milano e non di un'oscura località in una delle regioni economicamente meno ricche del Paese.

La rilevanza della poetica nell'educativo

Gilberto Scaramuzzo

Il saggio, utilizzando un approccio ermeneutico filosofico-educativo, propone come debba essere inteso l'aggettivo "poetico" in ambito educativo. Per giustificare questa proposta torna a rileggere pagine di Platone e di Aristotele ricercando in quella riflessione antica una rivelazione circa i nessi tra paideia, mimesis e poetica. Quindi tenta un approfondimento fenomenologico della mimesis, che viene riconosciuta come fondamento dell'agire poetico umano, attraverso l'osservazione del gioco spontaneo dei bambini. Applica poi quanto rinvenuto nella ricerca fenomenologica per la comprensione dell'agire poetico all'interno della dinamica docente/discente. Si conclude con alcune brevi immagini di come l'attenzione alla dimensione poetica nell'educativo potrebbe contribuire al benessere umano.

The essay, using a hermeneutic philosophical-educational approach, proposes how the adjective "poetic" should be understood in an educational context. To justify this proposal, it revisits the works of Plato and Aristotle, seeking in their ancient reflections a revelation about the connections between paideia, mimesis, and poetics. It then attempts a phenomenological deepening of mimesis, recognizing it as the foundation of human poetic action, through the observation of children's spontaneous play. The insights gained from this phenomenological investigation are then applied to understanding poetic action within the teacher-student dynamic. The essay concludes with some brief depictions of how attention to the poetic dimension in education could contribute to human flourishing.

Parole chiave: educazione poetica, mimesis, paideia, insegnamento-apprendimento, embodiment

Keywords: poetic education, mimesis, paideia, teaching-learning process, embodiment

1. Premessa: che cosa è "poetica" nell'educativo?

Circoscrivere il senso in cui debba essere inteso il termine *poetica* in ambito educativo non è difficile. Lo si può fare, infatti, in maniera semplice profittando dell'autorevolezza degli autori che hanno primamente posto in essere un nesso tra poetica e educazione. Questo nesso si realizza attraverso un terzo termine: *mimesis*.

È poetico in ambito educativo tutto ciò che si fonda su *mimesis*. O, se si preferisce, si può ribaltare l'affermazione: *mimesis* è fondamento di ogni fare poetico in ambito educativo.

Il legame tra paideia, *mimesis* e poetica nasce in Grecia ben oltre due millenni fa: lo ritroviamo, infatti, ben stagliato e problematizzato in Platone e Aristotele.

La riflessione sulla correlazione tra paideia e *mimesis* grandeggia nella *Repubblica* di Platone e impegna l'autore in ben tre dei dieci libri che costituiscono l'intero corpus dell'Opera. In particolare, nel terzo e nel decimo libro la riflessione su *mimesis* occupa la metà di ciascuno dei libri.

Nella *Repubblica* si trova anche una definizione molto nitida di cosa sia *mimesis*: attraverso l'esplicitazione che Platone fa del verbo *mimēsthai* (fare *mimesis*). *Mimēsthai* è *rendersi simile nella voce e/o nel gesto a qualcuno*¹, ma, proseguendo nella lettura, si estende questo significato anche al rendersi simile a *qualcosa*² e, se si prosegue ancora, si scopre che il rendersi simile indicato dal verbo si realizza in un essere umano anche in assenza sia di movimento sia di suono³. Possiamo, dunque, affermare, in maniera sintetica, che *fare mimesis* per Platone è un *rendersi simile all'altro* da noi, che però, in virtù dell'atto stesso della *mimesis*, cessa di essere tale. Cioè, come sarà più chiaro nel prosieguo di questa riflessione, realizzando la *mimesis* di qualcuno o di qualcosa, io, in una qualche misura, *divento* quel qualcuno e quel qualcosa, che, quindi, cessa, così, di essere *altro* da me.

E la *mimesis* è quella che primamente realizzano i poeti e gli aedi, che hanno un ruolo fondamentale nell'educazione greca, quando danno vita, sia attraverso la scrittura sia attraverso l'oralità, a un personaggio⁴. Questi artisti – seguendo quanto affermato da Platone – realizzano le loro *mimesis*, sia scritte sia agite in forma performativa, senza preoccuparsi di essere filosofi. Per questi autori/poeti quel che è importante è fare bene la *mimesis* e non fare la *mimesis* del bene: movimento – quest'ultimo – che per Platone è fondamentale se si vuole creare buona paideia, cioè buon nutrimento per le anime dei cittadini; e, perciò, la *mimesis* fatta da chi non è anche filosofo va bandita dallo stato ideale che Platone sta tratteggiando nella *Repubblica*; e con essa vanno banditi

¹ Cfr. Platone, *Repubblica*, 393c.

² Cfr. *Ivi*, 396b-397a.

³ Cfr. *Ivi*, 401b-c.

⁴ Su questi temi è sempre proficuo rileggere le riflessioni di Havelock e Ong (cfr. E.A. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, Roma-Bari, Laterza, 1973; W.J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, il Mulino, 2014).

anche i poeti che ne sono gli artefici⁵. I cittadini, infatti, che non posseggono il *farmaco* che potrebbe metterli al sicuro dagli effetti negativi della *mimesis*⁶, si ritroverebbero male educati senza che ne abbiano una vera coscienza.

La *mimesis*, legata in una relazione altamente problematica con la buona *paideia*, esordisce, così, nella storia dell'educazione occidentale con Platone, e esordisce come qualcosa che merita di essere bandito per la sua perniciosità. Ma, in verità, attraverso la sua acuta e sorprendente intuizione – che la *mimesis* modella l'interiorità umana⁷ – sono state poste da Platone le basi per riconoscere tutta la rilevanza educativa di questo dinamismo umano e umanante (o disumanante). Il nesso fondamentale tra *paideia* e *mimesis* è stato, così, tracciato in maniera indelebile e tutta la problematicità sviluppata da Platone verrà presto *risolta* da Aristotele nella *Poetica*. In questa opera viene ribadito come tutto l'agire poetico sia un agire mimesico, ma la *mimesis* è da Aristotele riconosciuta come nucleo positivo dell'apprendere e del comprendere umano. Attraverso la *mimesis*, infatti, per Aristotele l'essere umano fin dall'infanzia apprende e comprende; e apprende e comprende perché contempla i *mimemi* (i prodotti dell'agire mimesico) realizzati da altri esseri umani. Tra questi mimemi ci sono le opere d'arte, e queste, perfino quando trattano di temi o di azioni che nella vita reale sarebbero, a giusta ragione, considerati orribili, sono in grado di produrre un'azione benefica⁸.

Quindi l'apprendere e il comprendere umano – il *manthanein* – è *essenzialmente* legato al rendersi simile, e al creare e al riconoscere somiglianze.

2. Fenomenologia della mimesis

Per capire meglio cosa sia *mimesis* propongo di osservarla dove essa si rende evidente: nel giocare dei bambini. Questa mia non è proposta originale, ma è in accordo con quanto formulato da Aristotele nella *Poetica*. Aristotele, infatti, fa riferimento proprio ai bambini quando vuole

⁵ Per una riflessione approfondita e articolata su questi snodi rimando a G. Scaramuzzo, *Paideia Mimesis. Attualità e urgenza di una riflessione inattuale*, Roma, Anicia, 2010.

⁶ Cfr. Platone, *Repubblica*, 595b.

⁷ Cfr. *Ivi*, 395d.

⁸ Per tutto quanto affermato qui in merito alla *Poetica* si rimanda alla densa pagina: Aristotele, *Poetica*, 1448b.

sviluppare il suo ragionamento riguardo alle cause naturali che sono alla base della creazione poetica umana⁹. L'originalità che qui propongo consisterà, però, nell'approfondire il *fenomeno* della *mimesis* umana per cercarne le implicazioni ontologiche. E, per scandagliare nel migliore dei modi il *fenomeno-mimesis*, mi sembra utile operare proprio laddove la *mimesis* si manifesta più intensa e pura: nel giocare spontaneo dei bambini e delle bambine, appunto.

Propongo, dunque, di provare a immaginare una bambina che gioca a *rendersi simile*, per esempio, a un serpente. Ma prima di analizzare fenomenologicamente questa specifica *mimesis*, vorrei iniziare a rilevare alcune caratteristiche generali del gioco mimesico. La prima caratteristica di questo gioco è che nessuno lo deve insegnare. Nessun adulto deve, infatti, recarsi da un bambino o da una bambina per spiegargli che esiste un gioco a cui si potrebbe giocare e che consiste nel rendersi simile a qualcuno o a qualcosa – nel nostro esempio a un serpente –. I bambini e le bambine sanno giocare a questo gioco naturalmente; e ciò rende questo specifico gioco non assimilabile a nessun altro gioco che invece deve, in qualche modo, essere insegnato, anche quando si tratti di un gioco molto semplice, come ad esempio *nascondino* o *ruba bandiera* o *uno due tre stella*... E poiché, oltre che al serpente, la bambina potrebbe rendersi simile alla mamma, all'Uomo Ragno, a un dinosauro o a qualunque altro ente reale, fantastico o fantasticato, una ulteriore caratteristica generale di questo gioco consiste nel fatto che ogni bambina, o bambino, con i limiti della propria corporeità, in qualche modo trascesi dalla sua immaginazione, può giocare a rendersi simile a qualunque ente desideri, purché si tratti di un ente che in qualche modo sia stato incontrato o immaginato dalla bambina, così che ella abbia una qualche cognizione di che cosa esso sia.

Una ulteriore considerazione, sempre di carattere generale, è quella che concerne la qualità del coinvolgimento personale dei bambini e delle bambine mentre realizzano questo gioco. Una qualità di coinvolgimento che può essere sintetizzata nel fatto che il bambino o la bambina dica "io" mentre realizza la *mimesis*. La bambina sente, infatti, il proprio esserci così coinvolto nel gioco da affermare "io sono...", e difende questa affermazione da ogni tentativo di chi opera per metterla in dubbio: "No, tu non sei un serpente, sei Francesca!". E così la bambina dirà: *io sono* l'aquila, *io sono* la maestra, *io sono* il leone... A volte, in alcune forme dialettali, in alternativa al presente, si usa, quando ci si

⁹ Cfr. Aristotele, *Poetica*, 1448b.

accinge a giocare con altri, il verbo essere all'imperfetto: “facciamo che io ero...”; “si fa che si era...” ma una volta impostato il gioco si passa certamente all'indicativo presente, e si rivendica la propria *identità* nel caso in cui qualcuno osasse avanzare qualche dubbio.

Da queste tre prime considerazioni di carattere generale si possono sviluppare alcune riflessioni di carattere ontologico.

Il fatto che, potenzialmente, un essere umano possa realizzare la *mimesis* di qualunque realtà rendendosi simile a essa (realizzazione a cui si affianca – come abbiamo appena visto – il fatto di poter dire “io sono” di qualunque realtà di cui si giochi a fare *mimesis*) evidenzia un'*intensità* eccezionale nella qualità dell'*esserci* umano rispetto all'intensità di essere che manifestano tutti gli altri enti che umani non sono. Il potersi rendere simile a qualunque ente (e per questo non si ha bisogno di alcuna conferma della realizzazione di una efficace similitudine, è sufficiente il percepirsi del soggetto come tale, ma forse anche semplicemente l'aver attivato la *dynamis* mimesica verso quel determinato oggetto) manifesta, infatti, un *primato* nell'intensità di essere che caratterizza l'esserci umano. Perché se un essere umano può *essere* un'onda o un serpente non è vero il contrario, e questo vale per qualunque ente percepito, o creato attraverso l'immaginazione o la fantasia¹⁰, dall'essere umano. L'essere umano può essere mimesicamente qualunque cosa, come dimostrano i bambini e le bambine che giocano a fare la *mimesis*. A questo proposito Orazio Costa, il grande maestro del teatro italiano, parla di natura *proteiforme* o *proteità*¹¹ dell'essere umano e della *mimesis* come epifenomeno, quasi come fronda di un grande albero, di questa natura¹².

Questo fatto apre a una ulteriore considerazione: che quello che l'essere umano manifesta con questo agire (sia attuale sia potenziale) è una fratellanza e una sorellanza con ogni ente. Una fratellanza e una sorellanza che deve, inoltre, essere estremamente intima se possiamo giungere come umani fino al poter affermare “io sono...” di una qualunque

¹⁰ Ricordiamo che Pirandello, attraverso il personaggio de *Il padre*, nei “Sei personaggi in cerca d'autore”, afferma che: “la natura si serve da strumento della fantasia umana per proseguire, più alta, la sua opera di creazione” (L. Pirandello, *Sei personaggi in cerca d'autore*, In L. Pirandello, *Maschere nude Vol. 2*, Milano, Mondadori, 2001, p. 681).

¹¹ Con esplicito riferimento alla figura mitologica di Proteo, divinità che aveva il potere di mutare forma.

¹² Cfr. O. Costa, *Parlando del metodo mimico*, Roma, Dino Audino, 2022, p. 36.

realtà che abbiamo conosciuto, o che abbiamo creato con l'immaginazione o la fantasia, e a cui, attraverso il gioco, ora aderiamo manifestandola analogicamente. Ancora da un punto di vista ontologico, questo fatto sembra manifestare una *partecipazione* all'essere che accomuna tutti gli enti; una *manifestazione* che si realizza nel mondo in virtù delle qualità dell'esserci umano: come dicevamo prima, dell'*intensità* di questo suo esserci. Dal punto di vista esistenziale questa fratellanza e sorellanza, che si rende manifesta nell'intimità del nostro esserci e che si esperisce vitalmente, vitalmente dovrebbe poter anche aprire, grazie al ripetersi di questo gioco mimesico, a un agire etico che sia congruente con questo sentimento esperito di fratellanza e di sorellanza.

La *mimesis*, così come l'abbiamo descritta, partendo dall'osservazione di bambine e bambini immaginati a praticarla, viene a manifestarsi, dunque, come una *apertura* in cui l'altro da noi possa volersi in noi come noi per se stesso lo vogliamo, un'apertura che viene a manifestarsi attraverso una conformazione del nostro esserci che assume le caratteristiche percepite dal soggetto come costitutive dell'ente di cui si fa *mimesis*. In fondo, nella *mimesis* offriamo volontariamente – attraverso un gioco che appartiene alla nostra natura – il nostro esserci affinché l'altro da noi attraverso di noi affermi la sua presenza e le sue caratteristiche essenziali: l'*universale* di quello specifico ente. E mentre affermiamo in maniera originale l'universale dell'altro, affermiamo anche noi stessi attuando quel che è proprio alla nostra natura proteiforme. Costa ritiene che proprio nel carattere deponente del verbo scelto da Platone – *mimeomai* – è insita questa realtà del trasformarsi rimanendo se stessi e, anche, realizzando se stessi inverando la nostra natura proteiforme. Ma cosa si debba intendere con quanto appena affermato lo si potrà approfondire con più efficacia lasciando lo sguardo di carattere più generale che sin qui abbiamo utilizzato e tornando all'immagine da cui eravamo partiti.

Per andare avanti nella nostra riflessione, infatti, sarà bene ora riprendere l'esempio specifico che abbiamo proposto in apertura: una bambina che realizza la *mimesis* di un serpente. Non importa qui veramente *come* la bambina realizzerà effettivamente la sua *mimesis*, l'aspetto che ella assumerà: ci interessa, invece, di penetrare nel dinamismo creativo e di esplorarne le caratteristiche. Cioè qui non guarderemo al *gioco* della bambina come se questo fosse un fatto di rappresentazione quasi teatrale, e, perciò, pensando a come un ipotetico pubblico potrebbe percepire la rappresentazione realizzata della bambina.

Ci interessa il dinamismo che la bambina realizza in sé quando è mossa dal semplice intento di *giocare per sé* e non di giocare per qualcuno che la osserva. E andiamo, dunque, a osservare quella *mimesis* che è *causa sui* e non una *mimesis* che ha, in qualche modo, un suo essere necessitata da una causa esterna al suo dinamismo naturale e alla volontà del bambino o della bambina di manifestarla per sé stessa.

Quindi torniamo alla bambina che *gioca a essere*, utilizzando il proprio corpo, simile a un serpente. Anche se non abbiamo davanti questa bambina, credo che tutti e tutte noi possiamo facilmente immaginarla tornando alla nostra infanzia o semplicemente osservando ora bambini o bambine che giocano. Io, oltre a queste possibilità di immaginare e di osservare, ho anche avuto l'opportunità di sperimentare per alcuni decenni la *mimesis* sia in ambito *solamente* educativo sia in ambito artistico-educativo, e quindi di poter vedere in azione una moltitudine di persone delle più diverse età e nei più diversi contesti: dai bambini della scuola dell'infanzia, dunque, fino alle studentesse e agli studenti dell'Accademia nazionale di danza, o alle persone anziane affette da demenza. Per mantenere più semplice il nostro discorso propongo di pensare ai bambini e alle bambine tra i tre e i sei anni di età, e che ancora non siano stati troppo condizionati da un sistema educativo che *ostacoli* l'agire mimesico naturale. Questa ultima precisazione, relativa ai condizionamenti delle istituzioni educative, si rende necessaria perché a partire dalla scuola dell'infanzia, ma a volte anche già in asilo nido, si opera per combattere e inibire la *mimesis* corporea naturale dei bambini e delle bambine, incastrandone i corpi per ore tra una seggiola e un banco e combattendo ogni desiderio di movimento. La frase: "Stai fermo! Ti ho detto di stare fermo!" risuona, infatti, con troppa insistenza e senza bisogno di alcuna giustificazione pedagogica in molti luoghi dell'educativo. Dunque, se a un bambino o a una bambina dell'età che abbiamo indicato e ancora non troppo gravata da una educazione colpevole, perché ignara della rilevanza della *mimesis*, è capitato di aver visto un serpente, o nella realtà (anche soltanto quella di uno zoo), o attraverso video o immagini, ma anche cartoni animati, sarà perfettamente in grado di realizzare questa *mimesis*: la *mimesis* di un serpente, appunto. Ebbene, bambine e bambini alla richiesta (richiesta che per un bambino o una bambina di questa età risulterà chiarissima) di provare a diventare un serpente, realizzeranno – a meno che non abbiano avuto esperienza soltanto di una specifica razza – la *mimesis* di quel che è *universale* in tutti i serpenti che hanno conosciuto. Per essere più chiari,

non realizzeranno con il proprio corpo quello che è proprio soltanto di un cobra, o di un pitone o di un serpente a sonagli (se hanno conosciuto serpenti appartenenti a queste tre specie sapranno esprimere e effettivamente esprimeranno quello che permane in tutti gli esemplari superando le specifiche differenze). Se dico “serpente”, i bambini e le bambine sapranno quindi realizzare immediatamente un certo movimento che coglie quello che fa serpente un serpente, per cui, per esempio non si metteranno a quattro zampe ma tenderanno a strusciare il corpo in terra o a fare altri movimenti che sono tipici di un serpente e non di un cane. E se anche scegliessimo una specifica razza di serpenti, ammesso che questa sia conosciuta, cioè nell’ipotesi che qualche esemplare di quella specie sia stato visto, ad esempio alla richiesta di fare “un cobra”, i bambini e le bambine non realizzeranno uno specifico cobra (a meno che non gli si mostri un esemplare specifico di cui fare la *mimesis*) ma quello che rende il cobra un cobra, quello che permane in ogni esemplare di cobra di cui hanno avuto esperienza, quindi ancora l’universale del cobra e non quel singolo cobra particolare.

Altro si potrebbe osservare se, invece di proporre la *mimesis* di un ente che non è presente ai sensi nel momento in cui si realizza il gioco, si proponesse la *mimesis* di qualcosa che è attualmente presente. Per facilitare l’immedesimazione del lettore, proporrò qui di cambiare la situazione da immaginare. Dunque, abbandoniamo ora l’esempio del serpente e immaginiamo un gruppo di persone sedute tutte attorno allo stesso fuoco. E immaginiamo ancora di chiedere a queste persone di realizzare con le proprie mani e braccia la *mimesis* di quel fuoco che hanno tutti davanti, ebbene nessuno muoverebbe le mani in modo uguale a un altro. E otterremmo un risultato analogo anche se mostrassimo a tutte e tutti uno stesso filmato che riprende un fuoco, o anche soltanto una immagine statica del fuoco a cui ispirarsi per una *mimesis* con le mani: ciascuno realizzerebbe con le proprie mani e braccia una *mimesis* diversa (seppure con evidenti somiglianze) da quella dell’altro. Ho provato questa esperienza in moltissimi contesti, i più diversi, e non soltanto con bambini e bambine: negli archivi del MimesisLab, il Laboratorio di Pedagogia dell’espressione del Dipartimento di Scienze della formazione dell’università Roma Tre, sono presenti una serie di video che documentano queste sperimentazioni. In essi si possono vedere persone, di età e provenienze diverse, realizzare la *mimesis* di elementi naturali mostrati in un video guardato dalla stessa angolazione e

distanza: nessuno fa esattamente i movimenti dell'altro. Anche se avessimo tutta l'umanità a disposizione per questo esperimento potremmo legittimamente aspettarci di verificare un simile esito. Si rende evidente, così, quanto l'agire mimesico sia nelle sue intimità più radicali non un prodotto culturale, quanto piuttosto quello che consente a ciascuno e a ciascuna di *assimilare* (come il linguaggio ci parli è qui evidente) una cultura, e in primo luogo la propria cultura di origine. Certamente poi la cultura assimilata mimesicamente influenzerà lo stesso agire mimesico successivo, ma è soltanto grazie a *mimesis* che possiamo primamente apprendere e comprendere qualunque cosa, per poi fare di quanto appreso la materia di ogni futura azione libera e creativa. La *mimesis* si afferma così come fondamento ontologico dell'agire poetico umano.

3. *La poetica nei luoghi in cui operano le persone che agiscono l'educativo*

Dopo questa veloce incursione nella fenomenologia della *mimesis*, risulterà, io credo, più pregno di significato il tornare alla definizione di *poetica* in ambito educativo da cui siamo partiti. Si tratterà di utilizzarla ora per riflettere sull'agire poetico che si realizza nei luoghi dell'educativo grazie a quelle persone attraverso le quali l'educativo diventa vita. Prima di farlo, vorrei invitare all'accortezza di considerare tutto quanto letto sinora riguardo *mimesis* nei bambini e nelle bambine come *movimento* che può avvenire a qualunque età e anche senza una cotale attivazione corporea. Si sono privilegiate esemplificazioni corporee perché esse consentono il palesarsi del dinamismo interiore che può così rendersi leggibile e analizzabile. Una volta capite le caratteristiche del movimento mimesico, che sono del corpo come anche dell'anima, queste stesse caratteristiche possiamo immaginarle nei movimenti di un'interiorità che si impegni, nelle profondità che le appartengono, a giocare all'essere simile all'altro da sé ri-conoscendo-lo e ri-conoscendo-si attraverso il singolare processo che abbiamo poco sopra tratteggiato.

Mi sembra appropriato, dopo questa premessa, indagare sotto questa prospettiva il luogo della scuola e l'agire dell'insegnante.

Partirei da alcune domande che mirano dritto al cuore della questione: un insegnante può essere poetico? E se sì, alla luce di quanto

abbiamo sin qui rilevato, che cosa si può intendere con questa espressione? E, ancora, e più *praticamente*: che rilevanza potrebbe avere per i suoi studenti e le sue studentesse il suo essere poetico?

Rimanendo fedeli alla definizione da cui siamo partiti e declinandola ora per l'insegnante, si può facilmente affermare che un insegnante può certamente essere poetico. E che questi sarà proprio colei, o colui, che *intenzionalmente* pone la *mimesis* a fondamento della sua azione educativo/didattica. Per far risuonare questa affermazione nel medio del vivere propongo di guardare all'agire dell'insegnante in classe attraverso la qualità del suo relazionarsi. Mantenendo questa prospettiva è facile notare che l'agire di un insegnante può essere scandito attraverso la modalità del suo relazionarsi a due distinte realtà: la prima concerne quel che deve insegnare: la sua disciplina, ma anche ogni singolo argomento di lezione; la seconda: le allieve e gli allievi a cui deve insegnare. Un insegnante è poetico nella misura in cui pone *mimesis* a fondamento di ciascuna di queste due relazioni essenziali per il suo operare in classe. Dunque, è poetico quell'insegnante che opera (gioca) per rendersi simile a quel che vuole insegnare, e che si impegna (gioca) a rendersi simile agli studenti e alle studentesse a cui vuole insegnare.

Proviamo ad approfondire dapprima le implicazioni dell'essere poetico dell'insegnante in quanto capace di rendersi simile a quello che insegna.

Rendersi simile a quello che si insegna vuol dire esperirlo vitalmente nell'attualità dell'insegnamento in classe, e manifestare adeguatamente questo esperire interiore: vivere quel che si vuole insegnare sentendolo vivere dentro di sé e trovare le forme per esprimere questo incontro vitale in modo che esso risulti *coglibile* al massimo grado dai destinatari dell'insegnamento.

E così si può vivere una poesia rendendosi simile interiormente alle metafore che la compongono, fino anche alle singole parole che, come insegna Platone nel "Cratilo", sono anche esse *mimesis*¹³. Questo procedimento mimesico finalizzato al vivere quello che si insegna costituisce, peraltro, il cuore del metodo mimico ideato da Orazio Costa per la formazione degli attori. Costa riteneva che attraverso una lunga frequentazione delle parole di un autore/poeta fosse possibile avvicinare

¹³ Per approfondire questo tema rimando a: G. Scaramuzzo, *Sulla natura mimesica del discorso. Una lettura filosofico educativa di pagine del Cratilo*, in "Educazione. Giornale di pedagogia critica", 2012, n. 2, pp. 7-20.

la *temperie* in cui l'autore ha creato l'opera¹⁴. Quando un autore crea un'opera si trova in una ricchezza vitale, in uno stato d'animo complesso, che Costa chiama *temperie*. Ebbene noi non possiamo conoscere direttamente la *temperie* in cui un autore viveva mentre *faceva* la sua opera, ma abbiamo le parole che egli o ella ha trovato in quella *temperie*. Dunque, con un procedimento a ritroso, e per via di *mimesis*, è possibile tentare una risalita fino all'origine, poiché, in qualche modo, essa deve essere presente nei segni oggettivi (per la poesia si tratterà di parole, ma se l'opera oggetto di insegnamento fosse un quadro, una scultura, una musica, o altro ancora, i segni sarebbero di altra natura ma non per questo meno espliciti) che costituiscono l'opera: essi devono, infatti, contenere, nelle profondità intime, il *sapore* della *temperie* in cui sono nati.

Ma non diversamente si può vivere una formula matematica o fisica, cioè comprenderla fino a *sentirla vivere* dentro di sé e quindi esprimere questa qualità di incontro interiore: come *coglimento* di quella realtà realizzato con un procedimento intimamente analogico che va oltre una comprensione puramente logico-razionale. E così è facile immaginare un insegnante che si impegni a rivivere in sé il movimento del pensiero di un filosofo, fino al tendere, per quanto remoto possa essere, al poter sentire in sé quel movimento come se fosse il proprio.

Io credo che un insegnante poetico, un insegnante cioè che sappia rendersi simile a quello che insegna, a giusta ragione possa sperare di far vivere in chi lo ascolta qualcosa di simile, di analogo, a quel che è vivo in sé. Anche perché, come ci ha primamente insegnato Aristotele, l'apprendere e il comprendere sono fenomeni mimesici. Per cui, quel che è vivo in un insegnante, se questi sa anche esprimerlo, è possibile che viva in maniera analoga anche nei suoi studenti e nelle sue studentesse. A questo proposito Edda Ducci parla propriamente di contagio vitale¹⁵. E chiunque abbia avuto la ventura di incontrare un insegnante poetico sa quanto questi abbia influito su quelle che sono anche nell'oggi le sue passioni. Ma per approfondire questa categoria del contagio penso sia bene ora guardare anche all'altra dimensione del relazionarsi dell'insegnante, che abbiamo prima indicato.

Guardiamo ora, dunque, all'insegnante poetico come colui, o colei, che si impegna nel rendersi simile ai suoi studenti e alle sue studentesse.

¹⁴ Cfr. O. Costa, *Op. cit.*; L. Piazza, *L'acrobata dello spirito. I quaderni inediti di Orazio Costa*, Pisa, Titivillus, 2018.

¹⁵ Cfr. E. Ducci, *Essere e comunicare*, Roma, Anicia 2002, p. 102.

Osserviamo subito che questo esserci per l'altro deve affrontare la complessità di dover essere indirizzato a ciascun membro della classe. Nella misura in cui un insegnante potrà, infatti, rendersi simile a ciascuna delle persone che compongono la classe potrà capirne i bisogni, che hanno in ciascuno e in ciascuna le loro specifiche peculiarità (e così le specifiche difficoltà) fino all'intendere quel che realmente, nell'attualità della lezione, sta venendo appreso da ogni singolo membro della classe¹⁶. Questo fino all'utopia di poter scegliere il proprio modo di comunicare dentro il sentimento dei suoi studenti e delle sue studentesse, modulando e rimodulando il suo dire e il suo sentire fino a farlo arrivare, in un qualche modo efficace, a tutti e a tutte.

Quanto le insegnanti e gli insegnanti non vengano formati a quanto appena descritto è del tutto evidente. I percorsi di formazione dei docenti procedono in larga misura ignorando i movimenti poetici della natura umana. Tanto che lo stesso concetto di *mimesis*, così fondamentale per l'apprendere e per il comprendere umano, viene trascurato a favore di una idea di trasmissione del sapere che si sostanzia in passaggi di nozioni veicolati a livello razionale ma senza reale partecipazione interiore: quest'ultima non è, infatti, richiesta né ai docenti né agli studenti. Ed è proprio l'ignoranza della *fondamentalità* della dimensione poetica della natura umana alla base di un certo fallimento dell'istituzione scolastica. Ed è facile immaginare come questo fallimento potrà aggravarsi con gli sviluppi di una tecnologia che sarà sempre più presente nel mondo dell'educativo e che sarà capace di fare molte cose in ambito didattico: quasi tutte quelle cose che appaiono necessarie, pur restando inevitabilmente incapace di *vivere* quello che insegna; impossibilitata in ciò proprio dal non possesso di quella natura poetica che caratterizza la nostra umanità. L'intelligenza artificiale sarà (lo è già), infatti, capace sì di *imitare* qualunque cosa dell'agire umano ma non di compiere l'atto creativo esistenziale della creatura umana costituito dalla *mimesis*.

Allontanandoci dal mondo della scuola ma estendendo la nostra riflessione in tutti quei campi in cui gli esseri umani agiscono per gli altri

¹⁶ Naturalmente per fare questo in maniera scientifica esistono le verifiche, e le proposte degli studiosi del settore sono molteplici e propriamente giustificate. Qui il riferimento è a quel *sentire* che avviene nell'aula nel momento in cui si esercita attualmente la dinamica dell'insegnamento-apprendimento; dinamica che, se monitorata consapevolmente dal docente, avrà una significativa ricaduta su ogni verifica di apprendimento futura.

esseri umani si può avvertire quanto un agire poetico esteso farebbe bene all'essere umano come singolo e come membro di una convivenza.

Basti qui, a titolo di esempio, pensare, anche soltanto per un momento, al bene che procura a un paziente l'averne un medico poetico, un medico, cioè, in grado di non guardare soltanto ai sintomi ma anche a come i sintomi vivano nella persona che gli sta di fronte, e anche a come le parole che userà agiranno nel paziente. Pensiamo quanto il rapporto medico-paziente potrebbe guadagnare da una tensione *mimesica* messa in atto dal medico.

Mi piace qui notare che il termine che utilizziamo di più nel linguaggio comune (ma anche in quello specialistico) per indicare questo movimento dell'uno verso il sentimento dell'altro sia "empatia". Ritenendo questa essenziale in molti (tutti?) i luoghi del nostro vivere. Dimenticando però la radice naturale del movimento empatico, che è *mimesis*. Per questo un'educazione che ignori la dimensione poetica nell'essere umano rende estremamente faticoso l'essere empatici da adulti. Mentre l'umanità potrebbe giovare moltissimo della presenza di economisti poetici, di legislatori poetici... di persone in grado di vivere in sé l'altro da sé e di farsi orientare da questo sentimento per costruire il proprio agire professionale e sociale.

Bibliografia

- Aristotele. *Poetica*, ed. a cura di Diego Lanza, Milano, BUR Rizzoli, 1993.
- Costa O., *Parlando del metodo mimico*, a cura di A. Niccolini, Roma, Dino Audino, 2022.
- Ducci E., *Essere e comunicare*, Roma, Anicia 2002,
- Havelock, E.C., *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, Roma-Bari, Laterza, 1973.
- Ong W.J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 2014.
- Piazza L., *L'acrobata dello spirito. I quaderni inediti di Orazio Costa*, Pisa, Titivillus, 2018.
- Pirandello L., *Sei personaggi in cerca d'autore*, in L. Pirandello, *Maschere nude (Vol. 2)*, Milano, Mondadori, 2001, pp. 651-758.
- Platone, *Repubblica*, ed. a cura di M. Vegetti, Milano, BUR Rizzoli, 2007.
- Scaramuzzo G., *Paideia Mimesis. Attualità e urgenza di una riflessione inattuale*, Roma, Anicia, 2010.
- Scaramuzzo G., *Sulla natura mimesica del discorso. Una lettura filosofico educativa di pagine del Cratilo*, in "Educazione. Giornale di pedagogia critica", 2012, n. 2, pp. 7-20.

Donne e Grande guerra Alcune considerazioni di fondo attorno al caso italiano

Piergiovanni Genovesi

La Grande guerra, come capita ancora di sentire, per quanto immane tragedia, ha almeno reso possibile l'emancipazione delle donne italiane: è davvero così? Il primo conflitto mondiale costituì, indubbiamente, un momento di grande messa in tensione anche per quanto riguarda lo status delle donne. Tuttavia, è necessario non enfatizzare eccessivamente la portata emancipatrice di questo passaggio. Ad esempio, il diritto di voto, in particolare, asse portante di questo processo, verrà conquistato per le italiane solo dopo la fine del secondo conflitto mondiale e l'abbattimento del regime fascista.

The Great War, as it is still often heard, despite being an immense tragedy, at least made possible the emancipation of Italian women: is this really true? The First World War undoubtedly represented a moment of great tension, also regarding the status of women. However, it is necessary not to overly emphasize the emancipatory effect of this transition. For example, the right to vote, which was a central element of this process, was only achieved by Italian women after the end of the Second World War and the downfall of the fascist regime.

Parole chiave: Grande guerra, emancipazione femminile

Keywords: Great War, Women's emancipation

1. Annotazioni preliminari

Per affrontare¹ un tema complesso qual è quello del rapporto tra universo femminile e prima guerra mondiale, può essere utile prima di tutto esplicitare che ci si confronta con una pluralità di situazioni. Non tanto la “donna”, quindi, ma le “donne” nel loro differenziarsi per età, appartenenza sociale, per il fatto di vivere in una città o in campagna, di abitare nell’area settentrionale, centrale o meridionale del Paese, vicino o lontano dall’area di guerra, per gli orientamenti politici familiari e per

¹ Una prima formulazione di queste considerazioni è stata sollecitata dalla richiesta di un intervento per l’incontro – motivo anche del ricorrente riferimento in queste pagine al caso parmense – dal titolo *Parma 1915-1918: l’opera della donna in tempo di guerra* organizzato nel 2016 da Soroptmist-Parma e pubblicato in M.O. Banzola, *L’opera della donna in tempo di guerra (1915-1918)*, Parma, Soroptmist, 2019.

quelli individuali, per le aspirazioni personali, e altre differenze ancora². Una prospettiva resa ancora più necessaria a fronte dell'immagine monodimensionale che all'epoca venne proposta della donna da parte della narrazione ufficiale e della propaganda di guerra, immagine incentrata di fatto su un unico tema, quello della *mater*: dalla madre-patria (che domina nelle immagini, si pensi alle cartoline), alle madrine di guerra, alla madre consolatrice, curatrice, prolifica fino a giungere alla *mater dolorosa*³. Seguendo le parole del poeta dannunziano e interventista Ettore Cozzani, riproposte da un opuscolo di propaganda, insomma, “tocca alla donna il compito di ravvalorare e ringagliardire le milizie in guerra, poiché questo è compito materno”⁴.

Altro aspetto con cui è necessario confrontarsi già in apertura è la questione chiamata inevitabilmente in causa da questo tema: la Grande guerra ebbe tra i suoi effetti l'emancipazione femminile? Una risposta affermativa a questo interrogativo, per quanto tuttora diffusa, costituisce una lettura, come ci ricorda Beatrice Pisa, “ampiamente confutata”⁵. Gli anni della Grande guerra costituirono, indubbiamente, un momento di grande messa in tensione anche per quanto riguarda lo status della donna. E certo apparve impressionante, secondo la nota raffigurazione offerta da Ugo Ojetti sul “Corriere della sera”, la “fiumana di donne ... penetrata, gorgogliando e frusciando, nei luoghi degli uomini: campi, fabbriche, uffici, ospedali, stazioni, tranvie, banche, botteghe”⁶.

Tuttavia, non è possibile enfatizzare eccessivamente la portata emancipatrice dei cambiamenti che ne derivarono, specialmente vedervi l'avvio di un inarrestabile processo di emancipazione; anzi, scrive Françoise Thébaud, la prima guerra mondiale “appare ... profondamente conservatrice nella misura in cui, lungi dalle aspirazioni ugualitarie e

² A cominciare dal fatto che la situazione italiana non è la stessa di quella francese, tedesca o inglese ecc.

³ Tema femminile ricorrente nella monumentalistica ai caduti, insieme a quello della madre-madonna e della vittoria-angelo protettore, e che nel dopoguerra avrà un riferimento concreto, oggetto di un'ampia diffusione sulla stampa, nella figura di Maria Bergamas, “madre” del milite ignoto.

⁴ E. Cozzani, *Il compito delle donne d'Italia*, in “Propaganda di guerra” (estratto dal “Bollettino della R. Società geografica italiana”), n. 15, 5 maggio 1918 (in questo caso il plurale “donne” indica solo la moltitudine, non la varietà).

⁵ B. Pisa, *Italiane in tempo di guerra*, in D. Menozzi, G. Procacci, S. Soldani (a cura di), *Un paese in guerra. La mobilitazione civile in Italia (1914-1918)*, Milano, Unicopli, 2010, p. 59.

⁶ Salio (U. Ojetti), *Le donne e la guerra*, in “Corriere della sera”, 30 aprile 1917.

dalle interrogazioni sull'identità, essa favorisce, anche nel femminismo, il trionfo di un pensiero dicotomico in materia sessuale⁷.

Un'ultima annotazione preliminare: presenze femminili non mancarono nelle zone di guerra – è il caso, come visto, delle infermiere, ma anche delle prostitute⁸. –; e non poche furono le donne coinvolte direttamente – in Italia specialmente dopo Caporetto – nelle operazioni belliche, col relativo carico di sofferenze, brutalità e violenze⁹. Tuttavia, la presenza femminile caratterizzò soprattutto il fronte interno, il quale, per molti versi, si connotò come un “fronte femminile”¹⁰.

2. *Il modello ufficiale (e il suo alter-ego)*

Come già ricordato, l'immagine della donna offerta dalla propaganda dell'epoca si strutturò sostanzialmente su un modello univoco: la madre. Si trattava d'altra parte, di una figura ben radicata nel discorso politico già dal XIX secolo, “una delle figure simboliche – sottolinea Alberto Mario Banti – più pregnanti dell'intero sistema discorsivo nazional-patriottico”¹¹, e che adesso, nella prospettiva del conflitto, venne ulteriormente sviluppata in chiave nazionalistico-bellicista.

Su questo sfondo s'impose con forza la figura dell'infermiera¹². “Se i simboli del materno – osserva Antonio Gibelli – sono al centro del ruolo femminile nella guerra, la figura dell'infermiera è quella che li

⁷ F. Thébaud, *Introduzione*, in G. Duby, M. Perrot, *Storia delle donne. Il Novecento*, a cura di F. Thébaud, Roma-Bari, Laterza, 1996, p. 7.

⁸ Cfr. E. Franzina, *Il tempo libero della guerra. Case del soldato e postriboli militari*, in D. Leoni, C. Zadra (a cura di), *La Grande Guerra. Esperienza, memoria, immagini*, Bologna, il Mulino, 1986, pp. 187 e segg.; dello stesso autore, *Casini di guerra*, Udine, Gaspari, 1999.

⁹ Sui recenti approfondimenti a partire da queste vicende cfr. per esempio B. Montesi, “*Il frutto vivente del disonore*”. *I figli della violenza, l'Italia, la Grande guerra*, in M. Flores (a cura di), *Stupri di guerra. La violenza di massa contro le donne nel Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

¹⁰ Cfr. A. Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani*, Milano, Rcs, 2014, p. 175: “in Italia (ma la proporzione non è molto diversa altrove) poco meno della metà della popolazione era costituita da donne: anzi, tenuto conto dell'arruolamento di oltre cinque milioni di uomini, esse erano la netta maggioranza dei civili”.

¹¹ A. M. Banti, *Sublime madre nostra. La nazione italiana dal Risorgimento al fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2011, p. 77.

¹² “Personificazione dello spirito di sacrificio – annota F. Thébaud – l'infermiera, angelo e madre, è il personaggio femminile più glorificato del tempo di guerra” (*La Grande Guerra: età della donna o trionfo della differenza sessuale?*, in G. Duby, M. Perrot, *Storia delle donne. Il Novecento*, cit., p. 47).

incarna più compiutamente”¹³. Accanto ad essa: le madrine di guerra, le dame di beneficenza e le numerose donne impegnate nei comitati di assistenza civile. Anche a Parma¹⁴ la risposta a queste sollecitazioni, in particolare tra le “signore e signorine” delle media borghesia, è consistente: oltre che l’ideale patriottico, ad animarle sono il senso dell’avventura, il desiderio di indipendenza, la volontà di affrancarsi da ruoli prestabiliti¹⁵.

In tante s’impegnarono nell’ampio universo della mobilitazione civile: sempre a Parma, per esempio, era attiva una sezione femminile sia nel Comitato di preparazione civile sia nel Comitato civile cattolico, e signore e signorine animavano una pluralità di associazioni, come la “Laboratorio pro Patria” e il “Comitato parmense per la raccolta di indumenti e generi di conforto per i soldati italiani”, impegnandosi nell’assistenza alle famiglie dei richiamati, negli uffici ‘notizie e corrispondenza’, nell’assistenza morale ai soldati ricoverati, ecc. Più di un centinaio furono poi le infermiere volontarie all’interno della struttura ospedaliera cittadina della Croce Rossa, frequentando corsi come quello organizzato nel febbraio del 1917 in previsione di “un fatale esacerbamento della fiera lotta che si combatte già da tanti e tanti mesi”¹⁶.

Anche restando all’interno di questo perimetro ‘ufficiale’, non mancano tuttavia gli elementi che mostrano significative crepe rispetto alla pretesa immagine monodimensionale della donna-madre, a cominciare dal fatto che la figura dell’infermiera intercetta anche aspetti che una propaganda fortemente asessuata mira a eclissare: quelli cioè legati all’immaginario erotico. Situazione cui non di rado ammiccano anche le immagini inserite nel più generale sistema della propaganda, come quelle cartoline in cui amorevoli infermiere elargiscono curativi baci ad aitanti malati.

¹³ A. Gibelli, *La Guerra Grande. Storie di gente comune*, Roma-Bari, Laterza, 2014, p. 149.

¹⁴ Per un approfondimento su Parma “fronte interno” rimando a P. Genovesi, *Parma 1914-1918. Vita quotidiana di una città al tempo della Grande guerra*, Parma, Mup, 2018.

¹⁵ Il tema della rottura dei ruoli prestabiliti anche sul piano sessuale, per esempio, è al centro del recente romanzo di Elisabetta Rasy *Le regole del fuoco* (Milano, Rizzoli, 2016), che ha per protagoniste due infermiere impegnate in un piccolo ospedale sul Carso.

¹⁶ *Nuovo Corso per le infermiere volontarie della Croce Rossa*, in “Gazzetta di Parma”, 26 gennaio 1917.

La dimensione sessuale, tuttavia, costituisce il tratto distintivo di quella che rappresenta per molti versi l'alter-ego degenerato della donna madre/angelo, e cioè la prostituta. Queste “veneri da strapazzo”¹⁷, agli antipodi anche dal punto di vista della provenienza sociale, presentate come la negazione più profonda della purezza femminile, sono oggetto di biasimo e al centro di campagne a difesa della moralità. Significativo, al riguardo, come le accuse di immoralità che accompagnavano le donne lavoratrici e in generale le donne che uscivano dal perimetro casalingo, si costruissero frequentemente attorno all'identificazione tra quest'ultime e le ‘donne di malaffare’.

Eppure, paradossalmente, quelle stesse autorità politiche e militari che celebravano l'immagine della donna madre-angelo s'impegnarono anche attivamente nell'approntare i ‘casini di guerra’¹⁸. Supportati, d'altronde, in questa forma di contraddizione, dalla radicata presenza di una doppia morale in rapporti ai sessi: per la donna infedele vi era l'accusa di essere una sorta di traditrice della patria e per l'uomo al fronte venivano approntati i bordelli militari.

3. *Una pluralità di volti*

In ogni modo, la donna madre-angelo e la sua negazione, infermiere¹⁹, madrine e volontarie da un lato, prostitute, dall'altro, costituirono, nel loro insieme, una porzione limitata dell'universo femminile. Situazione che resta tale anche ampliando a quelle che s'impegnarono in una sistematica attività politica (che fosse a favore o contro la guerra) o che svolsero i compiti resi famosi dalla figura di Mata Hari.

La maggioranza delle donne italiane si collocava al di fuori di queste “opzioni”, ma non per questo costituendo un insieme omogeneo. Quali ricadute ebbe su di esse il conflitto in atto? “Per la stragrande maggioranza – annota Gibelli –, le contadine, le operaie, le bottegaie con il marito al fronte, a parte gli spazi di libertà rispetto alla sudditanza familiare che può offrire l'ingresso nel mercato del lavoro, la guerra è semplicemente la causa di un aggravio delle fatiche, dei compiti e delle

¹⁷ *Due veneri da strapazzo*, in “Gazzetta di Parma”, 10 novembre 1917.

¹⁸ Cfr. E. Franzina, *Il tempo libero dalla guerra*, cit.

¹⁹ Per un parametro numerico le infermiere della Croce Rossa, nel 1917, erano circa 10.000 e altrettante quelle organizzate da altre associazioni (cfr. A. Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani*, cit., p. 201).

responsabilità, pesa sulle loro spalle e contribuisce a ribadire i loro vincoli”²⁰.

Ciò non significa che questi nuovi carichi di responsabilità non abbiano concorso in molti casi a stimolare o rafforzare un senso di autostima e a sollecitare aspirazioni emancipatrici. Tuttavia, queste ultime saranno di fatto destinate a restare tali; addirittura, in Italia – paese che mostrava allora una forte connotazione contadina – si assistette nelle campagne spesso ad una messa sotto tutela della donna da parte di padri, suoceri, fratelli ed anche figli. Al punto che per il mondo rurale italiano, in relazione al primo conflitto mondiale, sono state individuate spinte più significative per quanto riguarda l’emancipazione dei giovani maschi, piuttosto che per quanto riguarda le donne.

Diversa fu la situazione, come già ricordato, per quanto riguarda le appartenenti alla borghesia cittadina, da cui provengono tra l’altro in prevalenza le volontarie infermiere. Per esse, “larga ma pur sempre limitata porzione di donne delle classi medio-alte, la guerra è un’occasione straordinaria di esposizione e di impegno nella vita pubblica, nei compiti nuovi che il patriottismo impone ... La patria è il luogo metaforico di questa proiezione pubblica che spinge la donna fuori delle mura e dei compiti domestici”²¹.

Le signorine della borghesia, in particolare, appaiono le più coinvolte dal discorso nazionalpatriottico e dalle parole d’ordine della propaganda di guerra. A ciò contribuisce con particolare incisività il contesto scolastico, in cui questi aspetti sono ampiamente sviluppati²² e a cui la loro condizione sociale e urbana permette un più ampio accesso. In molti casi, poi, esse stesse assumeranno all’interno del sistema scolastico un ruolo da protagoniste, nelle vesti di maestre, dedicandosi attivamente alla mobilitazione civile e alla propaganda di guerra, in un intreccio di motivazioni patriottiche e rivendicazioni sociali²³.

²⁰ Gibelli, *La Guerra Grande*, cit., p. 104.

²¹ *Ibidem*.

²² Su mondo della scuola e primo conflitto mondiale cfr. L. Bellatalla, G. Genovesi, *La Grande Guerra. L’educazione in trappola*, Roma, Aracne, 2015; sulla torsione nazionalistica del sistema educativo negli anni che precedono il conflitto: A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005; sul primo dopoguerra: P. Genovesi, *Scuola: l’aula e la piazza*, in P. Genovesi (a cura di), *La memoria quotidiana del conflitto. Il primo dopoguerra italiano (1918-1922)*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

²³ Cfr. S. Soldani, *Al servizio della patria. Le maestre nella Grande Guerra*, in D. Menozzi, G. Procacci, S. Soldani (a cura di), *Un paese in guerra. La mobilitazione civile in Italia (1914-1918)*, cit.

Queste tipologie d'impegno non esaurirono, comunque, il protagonismo femminile, che, a livello urbano, vide anche un progressivo coinvolgimento delle donne della piccola borghesia e delle operaie. Con l'avanzare dello stato di guerra e il sempre più massiccio impegno degli uomini al fronte si aprirono, infatti, anche spazi per l'impiego delle donne nel mondo del lavoro²⁴: operaie, tranviere, portalettere, telefoniste, dattilografe, impiegate ecc.

Questo scenario, salutato in parte come la testimonianza di una società tesa in tutte le sue parti a sostenere la causa nazionale, non mancò, tuttavia, molto spesso, di suscitare sdegnate disapprovazioni e l'accusa di degenerazione morale.

Significativo da questo punto di vista, come ricordato, l'associazione diffusa, in Italia più che altrove, tra la donna lavoratrice e la donna di malaffare; ma, ancor più, la volontà di ricorrere finché possibile ad altre tipologie di 'supplenza' per i lavori lasciati liberi dagli uomini partiti per il fronte²⁵ e, in ogni caso, nella dichiarata connotazione a termine per tali forme di sostituzione: al ritorno degli uomini i posti di lavoro dovevano essere lasciati liberi. Sulle diffidenze, inoltre, va anche rilevato che inizialmente la presenza femminile nelle fabbriche generò ostilità tra gli stessi operai. Un atteggiamento su cui agivano vari aspetti, come "il timore della concorrenza, dovuta alla disponibilità delle donne ad assumere gli stessi lavori per salari inferiori, la gelosia del mestiere, la mentalità maschilista e familista (ossia la convinzione che le donne dovessero starsene a casa) diffusa anche tra gli operai"²⁶; così come il timore che venissero ad essere ristretti gli spazi per l'esonero a fini industriali.

²⁴ Anche in questo caso, per avere qualche parametro numerico, nel 1918 le donne costituivano il 25% della manodopera negli stabilimenti ausiliari e il 16% in quelli non ausiliari di Torino, rispettivamente il 31% e il 22% in quelli di Milano, l'11% e il 20% in quelli di Genova; e al termine del conflitto le donne occupate negli stabilimenti ausiliari furono circa 200.000 (cfr. A. Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani*, cit., pp. 183-184).

²⁵ "Nonostante i ripetuti inviti del governo – osserva Pisa –, gli industriali italiani, assai più di quelli di altri paesi, sono riluttanti ad assumere manodopera femminile" (*Italiane in tempo di guerra*, cit., p. 74).

²⁶ A. Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani*, cit., p. 184: "Gran parte di questi timori erano infondati, e furono superati nel corso dell'esperienza successiva. Le donne furono anzi protagoniste e animatrici di significativi episodi di lotta condotta anche in nome e per conto degli operai maschi più vincolati dal regime repressivo" (*ibidem*).

In molti casi, il biasimo nei confronti di queste donne ‘emancipate’ ebbe come bersaglio privilegiato il lusso smodato e irriverente di cui erano accusate di dare sfoggio, in particolare con il loro abbigliamento. Anche a Parma ritroviamo traccia di queste polemiche, come nell’agosto del 1917 con la decisa richiesta di una “maggior modestia d’abbigliamento” per il personale femminile impiegato negli uffici: o un grembiule nero ed accollato o il licenziamento²⁷ è il perentorio monito. E la lotta contro le “femmine sgargianti”²⁸, non diminuirà una volta terminato il conflitto.

Certo, dietro la questione dell’abbigliamento si muovevano preoccupazioni più strutturali: si teme il mutato protagonismo sociale delle donne e, più in profondità, si teme l’idea che esso apra alla sovversione del concetto stesso di ruoli prestabiliti. Succede così, per esempio, che – ovviamente laddove ciò avvenne, come in Gran Bretagna – le polemiche non mancarono di investire anche le donne in divisa: le appartenenti alle Waac (*Women’s Army Auxiliary Corps*), corpo creato nel 1917, seppur indossando sobrie uniformi, vennero accusate di immoralità, di turbare “l’economia psicosessuale della guerra come lotta virile a protezione delle donne e dei bambini”, di confondere le identità maschile e femminile²⁹.

Detto questo, non va tuttavia sottovalutato quanto, pur coinvolgendo contesti circoscritti, acconciature e abbigliamento intercettarono effettivamente le tensioni in atto tanto che, con prospettiva differente, sarà su questi aspetti che verranno spesso ‘visualizzati’ i mutamenti che, attorno al tornante della Grande guerra, avevano coinvolto la condizione femminile: la sostituzione dei busti³⁰ con gonnelle lunghe e larghe, la scomparsa degli ingombranti cappelli, ma anche la comparsa di un taglio sbarazzino come quello alla *garçonne*³¹ o l’irrompere delle svolazzanti *flapper*.

²⁷ *Contro il lusso smodato delle donne operaie*, in “Gazzetta di Parma”, 31 agosto 1917.

²⁸ *Boccioli, che paion di rose*, in “Corriere della sera”, 18 aprile 1920; su questi aspetti cfr. P. Genovesi, F. Solieri, *Abbigliamento: bisogno e moda*, in P. Genovesi (a cura di), *La memoria quotidiana del conflitto*, cit., pp. 33-40.

²⁹ Thebaud, *La Grande Guerra*, cit., p. 39.

³⁰ Tema che riveste un carattere particolare in relazione a Parma, dove una delle attività produttive più fiorenti d’inizio secolo è proprio quella dei busti, palestra tra l’altro dell’attivismo politico femminile, come attestato per esempio dallo sciopero delle bustaie del 1907.

³¹ Cfr. Victor Marguerite, *La garçonne*, Paris, Flammarion, 1922. Il romanzo – al centro di un grande successo e di un altrettanto grande scandalo, attorno all’accusa di immoralità e pornografia – racconta la storia di una ragazza di buona famiglia che, tradita dall’uomo che sta per sposare, decide di divenire padrona della propria vita e dei propri amori (passaggio marcato dal taglio dei capelli, alla “*garçonne*”).

4. *Il versante politico*

Se in generale questa inedita presenza delle donne nel tessuto sociale e produttivo suscitava una diffusa preoccupazione e frequenti condanne, ancora più ciò accadeva nel momento in cui essa assumeva una connotazione politica.

In particolare, specialmente con l'entrata in guerra, bersaglio dell'ostilità da parte delle autorità civili e militari furono quei settori dell'associazionismo femminile impegnati a sostenere le ragioni della pace. Le accuse di disfattismo e antipatriottismo s'intrecciavano con quella di sovvertire i tradizionali ruoli e ambiti d'azione, sfruttando peraltro i 'privilegi' di genere, come il non essere soggette al reclutamento.

Anche a Parma le donne ebbero un ruolo di primo piano nelle varie forme di protesta – per quanto a livello cittadino la posizione interventista assunta dal sindacalismo rivoluzionario abbia costituito un significativo freno alle manifestazioni dissenso – che si ebbero durante gli anni del conflitto: da quelle dal carattere più contingente, legate cioè alla pesanti privazioni imposte dal contesto bellico; a quelle animate da più specifiche rivendicazioni di carattere sindacale, come la richiesta di miglioramenti salariali (in cui le donne, non soggette come ricordato alla leva militare, assunsero in parte anche una forma di rappresentanza anche per la più ricattabile componente maschile); per giungere a quelle dalla più esplicita connotazione politica, come nel caso delle cinque donne arrestate nel gennaio 1917 sulla piazza principale di un paese della “bassa”³² parmense con l'accusa di aver gridato “abbasso la guerra”³³.

Fin dal profilarsi del conflitto e con più intensità con il suo inizio, d'altronde, dagli ambienti socialisti, democratici e liberali progressisti si erano levate varie voci femminili contro la guerra, sulla linea di un movimento di carattere mondiale. Risale al settembre del 1914, per esempio, il manifesto dell'“International Women Suffrage Alliance” in cui, intrecciando strettamente la denuncia della marginalità politica delle donne e una lucida analisi delle dinamiche in atto, viene affermato: “Noi, le donne del mondo, vediamo con apprensione ed angoscia la situazione presente in Europa che rischia di coinvolgere l'intero continente, se non l'intero mondo, nei disastri e negli orrori della guerra. ...

³² Pianura compresa tra la via Emilia e il fiume Po, in cui, a differenza della città, era molto forte il partito socialista; il paese è Colorno.

³³ *Corriere giudiziario*, in “Gazzetta di Parma”, 26 gennaio 1917.

Benché siamo sul piano politico prive di potere, richiamiamo con forza i governi e coloro che questo potere detengono nei nostri differenti paesi ad allontanare il pericolo di una catastrofe che non avrà paragone ...” ne sarà il risultato, il conflitto lascerà l’umanità più povera, segnerà un passo indietro nel progresso della civiltà e costituirà un grande scacco nel graduale miglioramento delle condizioni delle grandi masse e delle persone da cui dipende il reale benessere delle nazioni. Noi donne di ventisei paesi, che ci siamo unite nell’ “International Women’s Suffrage Alliance” con l’obiettivo di ottenere strumenti politici per condividere con gli uomini il potere che determina il destino della nazione, ci appelliamo a voi perché non lasciate intentato nessun metodo di conciliazione o di arbitraggio per risolvere le controversie internazionali, nessun metodo che possa aiutarci a prevenire l’annegamento nel sangue di metà del mondo civilizzato”³⁴. L’anno dopo avrà luogo nella neutrale Olanda, all’Aja, dal 28 aprile al 1 maggio, il “Congresso Internazionale delle Donne per la Pace” con più di 1000 iscritte, tra cui la socialista italiana Rosa Genoni, famosa stilista ma anche “tra le pacifiste più convinte” e presente al congresso come delegata dell’associazione milanese “Pro Humanità”, da lei stessa fondata, della romana “Per la donna”, della vicentina “Le donne per la pace”, della torinese “Pro arbitrato” e della “Lega dei paesi neutri” di Lugano³⁵. Contro l’exasperazione dei sentimenti nazionalistici, le donne riunite all’Aja si appellarono ad un ideale di cittadinanza universale di tutti gli uomini.

Lo scoppio della guerra, se vedrà le socialiste italiane – ma non senza eclatanti passaggi su posizioni a sostegno del conflitto (è il caso, per esempio, di una figura come Anna Kuliscioff che passò a sostenere le ragioni dell’interventismo democratico³⁶) – mantenere una linea di opposizione al conflitto, segnerà tuttavia, come avvenuto per l’internazionale dei partiti socialisti, anche la fine per l’internazionale delle donne socialiste. Peraltro, negli ambienti della sinistra costituì un ulteriore terremoto, fin dall’agosto del 1914, il repentino passaggio su posizione di

³⁴ *International manifesto of women*, in “Jus Suffragii. Monthly organ of the International Woman Suffrage Alliance”, vol.8, n.13, September 1914 cit. e tr. in E. Guerra, E. Musiani, F. Tarozzi, *Donne contro la guerra. Donne per la pace*, consultabile online all’indirizzo <http://archivio.women.it/?p=499#inizio> e a cui si rimanda per un approfondimento sul tema donne e pacifismo.

³⁵ Cfr. E. Paulicelli, *Genoni Rosa*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, versione online.

³⁶ Cfr. M. Bigaran, *Rozenstjn Anja Moiseevna* (Anna Kuliscioff), in *Dizionario Biografico degli Italiani*, versione online.

acceso interventismo da parte dei sindacalisti rivoluzionari, di cui Parma era una delle principali roccaforti e dove, accanto a figure come Alceste De Ambris e Tullio Masotti, svolgerà un ruolo di primo piano Maria Rygier. Quest'ultima, dapprima sostenitrice di un radicale antimilitarismo (fonderà tra l'altro nel 1907 con Filippo Corridoni il periodico "Rompete le file!"), diverrà, come Corridoni, sostenitrice di un fervente interventismo "rivoluzionario", contrapposto ad un neutralismo, accusato di tradire la causa rivoluzionaria e – come scriverà sulle pagine del quindicinale interventista parmense "Guerra alla Guerra!" – di essere "l'apologia più sfacciata della viltà, l'esaltazione di tutti i sentimenti egoistici dell'animo umano"³⁷.

E vi fu anche chi, come la futurista francese Valentine de Saint Point, non solo propose il sostegno alla guerra come una necessità imposta dai tempi e un dovere, ma vide nel conflitto l'occasione per liberare finalmente la donna da tutti i vincoli di ruolo, da tutti i tabù. Negata con decisione ogni caratterizzazione della donna come entità pacifica e materna, rivendicò, al contrario, la vitalità della violenza, il bruto come modello, lo stretto nesso tra *eros* e *thanatos*, fino ad affermare la legittimità dello stupro da parte dei vincitori quale espressione di un vitalismo rigeneratore³⁸.

Non è, tuttavia, solo di fronte a situazioni come queste – in cui il sostegno alla guerra, cioè, appariva facilmente agli occhi delle autorità militari e politiche innervato da valenze politiche o culturali pericolosamente sovversive – che, in Italia come altrove, l'attivismo politico femminile venne vissuto con forme di diffusa diffidenza, quando non di vera e propria ostilità³⁹. Il sospetto nei confronti dell'attivismo delle donne restò persistente anche quando si muoveva all'interno dei confini ufficiali di una entusiastica partecipazione al conflitto; specialmente quando in gioco vi era la prospettiva di una parificazione dei diritti politici. In Italia, infatti, le associazioni femminili che avevano come

³⁷ M. Rygier, *Gli argomenti della viltà*, in "Guerra alla Guerra!", 7 febbraio 1915.

³⁸ Cfr. C. Salaris, *Le donne futuriste nel periodo tra guerra e dopoguerra*, in D. Leoni, C. Zadra (a cura di), *La Grande Guerra: esperienza, memoria, immagini*, cit., pp. 291- 293.

³⁹ In Italia "molti – scrive Pisa – si interrogano polemicamente sui motivi e sulla qualità di tanto impegno delle donne, ovvero se sia da ascrivere a motivazioni umanitarie o a genuino patriottismo. Ma in settori più vasti dell'opinione pubblica si difonde un chiaro giudizio critico verso questo mondo femminile, troppo visibile, troppo attivo, troppo autonomo, che sembra uscire di casa con troppa soddisfazione, dimenticando i propri doveri familiari" (*Italiane in tempo di guerra*, cit., p. 65).

richiesta prioritaria il diritto di voto sospesero le rivendicazioni e si mobilitarono in gran parte a favore dello sforzo bellico⁴⁰: è il caso dell’ “Unione femminile italiana” e del “Consiglio nazionale delle donne italiane”, le due maggiori associazioni femminili italiane.

Ciò avvenne in linea con quanto affermato in Francia da Jane Misme: “fintanto che durerà la prova che si è abbattuta sulla nostra patria, non sarà consentito a nessuno di parlare dei propri diritti; ora abbiamo solo dei doveri”⁴¹; e con la speranza, non troppo nascosta, di vedere in seguito riconosciuto quel diritto di voto la cui richiesta veniva al momento sospesa.

Insomma, a conclusione di questa panoramica, si può affermare che l’universo femminile italiano fu pienamente coinvolto nelle dinamiche connesse alla Grande guerra e che, nel corso del conflitto, sia l’aspettativa che molte donne nutrirono di vedersi riconosciuto un più incisivo protagonismo sociale e politico, sia la sperimentazione di nuovi modi di percepirsi⁴² trovarono, indubbiamente, inediti spazi, stimoli e sollecitazioni. Ciò, tuttavia, non avvenne in modo sistematico, omogeneo e, soprattutto, non approdò “inevitabilmente” ad un radicale e concreto mutamento della condizione femminile. Va considerato, inoltre, che i cambiamenti non ebbero una direzione univoca. La Grande guerra, infatti, fu ad esempio l’occasione di una marcata rimodulazione della propria collocazione politica da parte di molte maestre, tra cui nell’anteguerra era stata preponderante la militanza socialista. Come osserva Simonetta Soldani, il conflitto contribuì a far tramontare la “figura della maestra “franca e ferma” nel rivendicare i propri diritti” e a rafforzare, di contro, l’attitudine a “presentarsi come propagatrici di un ordine sociale e simbolico fondato sul culto del dovere e dell’ubbidienza ai maggiori, sul rispetto delle tradizioni e delle gerarchie”⁴³. Un ruolo pienamente rivendicato da un gruppo di maestre della provincia di Parma, le quali, in un telegramma al ministro della pubblica istruzione, il “conterraneo” Agostino Berenini, legarono strettamente la rivendicazione di

⁴⁰ Sulla mobilitazione patriottica delle associazioni femminile cfr. *ibidem*.

⁴¹ Cit. in F. Thébaud, *La Grande Guerra*, cit., p. 31

⁴² “Vivere sole, uscire da sole, assumersi da sole certe responsabilità erano cose che un tempo apparivano impossibili o pericolose, e ora divenivano per molte possibili, anche se non sempre accettate senza riserve dagli altri” (A. Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani*, cit., p. 189).

⁴³ Soldani, *Al servizio della patria*, cit., pp. 210-211.

un aumento salariale al fatto di non essere “seconde a nessuno opera assistenza civile resistenza interna”⁴⁴.

In generale, comunque, nel dopoguerra si riscontrò un rafforzamento del modello della madre angelo del focolare e di una situazione di minorità sociale e politica, che non venne scalfita, nei fatti, neppure con la legge del luglio 1919⁴⁵, che pur costituì un concreto riscontro a livello di trasformazione di status, abolendo l’autorizzazione maritale⁴⁶.

Soprattutto, il diritto di voto, asse portante di una effettiva emancipazione, verrà conquistato solo dopo la fine del secondo conflitto mondiale⁴⁷ e del regime fascista; questo sì, affermatosi all’indomani del primo conflitto mondiale.

⁴⁴ *Assemblea di maestre*, in “Gazzetta di Parma”, 31 maggio 1918.

⁴⁵ Legge n. 1176 del 17 luglio 1919 *Norme circa la capacità giuridica delle donne*.

⁴⁶ Cfr. M. Severini, *In favore delle italiane: la legge sulla capacità giuridica della donna (1919)*, Venezia, Marsilio, 2019.

⁴⁷ Anche in Francia ciò non accadrà prima del 1944 e nella stessa Gran Bretagna, per quanto un’apertura al voto delle donne avvenga già nel 1918, la piena uguaglianza di voto con gli uomini non avverrà prima del 1928.

Le istituzioni scolastiche coloniali: le fonti dell'Archivio Storico del Ministero dell'Africa Italiana

Domenico Francesco Antonio Elia

Il contributo analizza la documentazione prodotta dal Ministero dell'Africa Italiana, conservata presso l'Archivio Centrale di Stato, allo scopo di comprendere quali furono gli obiettivi educativi e formativi sottesi all'ordinamento scolastico della colonia dell'Eritrea promulgato nel 1931 dal governatore Riccardo Astuto di Lucchese. Le polemiche scaturite tra le autorità coloniali e quelle centrali in merito alla natura di questo documento, che causarono la sconfessione dell'ordinamento dopo un solo anno dalla sua promulgazione, dimostrano l'abbandono di una politica di apertura all'allargamento dell'istruzione indigena, a favore di una condizione subalterna del suddito coloniale.

The article analyses the documentation produced by the Ministry of Italian Africa, kept in the Central State Archive, in order to understand what were the educational and training objectives behind the school regulations of the Eritrean colony promulgated in 1931 by Governor Riccardo Astuto di Lucchese. The controversies that arose between the colonial and central authorities over the nature of this document, which led to the defeat of the order only one year after its promulgation, demonstrate the abandonment of a policy of openness to the expansion of indigenous education, in favour of a subaltern condition of the colonial subject.

Parole chiave: Africa, Istruzione, Riccardo Astuto di Lucchese, Fascismo, Eritrea

Keywords: Africa, Education, Riccardo Astuto di Lucchese, Fascism, Eritrea

1. Le ricerche storico-educative sull'istruzione in colonia: un quadro introduttivo

Le modalità che hanno permesso la costruzione del soggetto coloniale, inteso come l'altro da sé¹, non possono essere disgiunte dai processi educativi al cui interno è stata realizzata la dicotomia primitivo/moderno:

la scuola, del resto, la cui fondazione nelle colonie è sovente dovuta all'azione dei colonizzatori, rappresenta una delle principali istituzioni al cui interno l'immagine

¹ Cfr. M. Aime, *L'altro*, in M. Aime, D. Papotti (eds.), *Piccolo lessico della diversità*, Treviso, Edizioni Fondazione Benetton Studi Ricerche, 2018, p. 12.

riflessa dallo “specchio dei colonizzati” si rifrange in relazioni complesse e ambigue tra mondi che si fondono e si scontrano².

Nel contesto nazionale, tuttavia, l’assenza di un volume dedicato ai processi storico-educativi relativi alle colonie africane³ stride con una crescita numerica delle pubblicazioni sulle “prospettive attraverso cui è analizzato il rapporto tra colonialismo e storia d’Italia”⁴. Se l’importanza dell’Oltremare, a lungo trascurata all’interno del *nation-building*⁵, sembra ormai evidente negli studi storici contemporanei, si deve constatare, invece, una situazione di segno opposto nelle pubblicazioni che ricostruiscono la storia della scuola italiana⁶. Questi volumi, infatti, considerano la storia scolastica coloniale una tematica eccentrica rispetto al loro focus d’indagine. La letteratura storico-educativa italiana, infatti, non sembra aver recepito gli orientamenti euristici formulati da Marc Depaepe in occasione della Conferenza Internazionale Permanente per la Storia dell’Educazione del 1993 dal titolo *Education Encounters Peoples and Cultures: The Colonial Experience (16th-20th Centuries)*. Nel suo intervento lo studioso belga invitava i ricercatori a indagare sulla

² A. Nóvoa, *Empires overseas and empires at home*, in “Paedagogica Historica”, 6, 2009, p. 820. Traduzione a cura dell’Autore.

³ L’unica monografia che in parte risponde ai criteri sopra evidenziati è quella di F. Di Pasquale, *La scuola per l’impero. Politiche educative per gli arabi di Libia in Epoca Fascista (1922-1940)*, PhD diss., Università degli Studi di Pisa, 2003, che, tuttavia, appare ispirata da un orientamento euristico di ambito storico-politico.

⁴ V. Deplano, A. Pes, *Storia del colonialismo italiano. Politica, cultura e memoria dall’età liberale ai nostri giorni*, Roma, Carocci, 2024, p. 11.

⁵ Cfr. N. Labanca et alii, “Orientalismo” e oltre, di Edward Said, in “Contemporanea”, 4, 2005, p. 717.

⁶ Cfr. A. Santoni Rugiu et alii, *Storia della scuola e storia d’Italia: dall’Unità ad oggi*, Bari, De Donato, 1982; L. Pazzaglia et alii, *Scuola e società nell’Italia unita*, Milano, I.S.U., Università Cattolica, 1997; G. Balduzzi, V. Telmon, *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, Milano, Guerini studio, 1998; E. Bosna, *Stato e scuola. Materiali per una storia della scuola italiana*, Bari, Cacucci Editore, 1998; G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli, 1998; S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Bruno Mondadori, 2010; L. Bellatalla et alii, *La scuola nell’Italia unita. 150 anni di storia*, Padova, CLEUP, 2012; H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, Firenze, Le Lettere, 2013; R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani: l’istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*, Milano, Mondadori Università, 2016; M. Galfré, *Tutti a scuola! L’istruzione nell’Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017; G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall’Unità a oggi*, nuova ed., Brescia, Scholé, 2022; F. De Giorgi et alii, *Storia della scuola italiana*, Brescia, Scholé, 2023.

politica educativa condotta dalle potenze europee nei loro possedimenti coloniali: per realizzare questo obiettivo suggeriva di approfondire i canali che furono responsabili della diffusione della scolarizzazione tra gli indigeni. In questo modo sarebbe stato possibile avviare una riflessione sugli effetti educativi derivati dalla civilizzazione compiuta dagli Stati occidentali su larga scala⁷. Le indicazioni euristiche di Depaepe, tuttavia, non hanno indirizzato i ricercatori italiani verso la definizione di un modello scolastico coloniale presente nell'Oltremare.

È significativo osservare, del resto, come nel numero di “*Paedagogica Historica*” che presentava una selezione degli interventi discussi alla conferenza dell'ISCHE del 1993, nessuno fosse dedicato all'esperienza coloniale educativa italiana. Questa assenza rappresenta un segno inequivocabile del ritardo accumulato dagli studi nazionali non solo per la ritrosia esercitata nei confronti della demolizione del mito del buon italiano che questo percorso di ricerca avrebbe minato, ma anche per la carenza di una documentazione storica sufficiente⁸. Gli studi nazionali e internazionali sulla storia educativa dell'Oltremare, del resto, si sono sviluppati solo a partire dagli anni Settanta, quando ormai la presenza formale italiana in Africa era cessata da un decennio⁹.

Sebbene il quadro della letteratura storico-educativa italiana in merito all'istruzione coloniale risulti, dunque, ancora insufficiente per comprendere appieno come funzionarono le connessioni operanti fra “discorsi, lingue, storie e tempi diversi ... capaci di creare comunità e

⁷ Cfr. M. Depaepe, *An Agenda for the History of Colonial Education*, in “*Paedagogica Historica*”, 1, 1995, p. 16.

⁸ Cfr. A. Volterra, *Le politiche educative fasciste per gli indigeni in Eritrea (1913-1941)*, in “*Mondo contemporaneo*”, 1, 2007, p. 5.

⁹ Cfr. R. Pankhurst, *The Textbooks of Italian colonial Africa*, in “*Ethiopian Observer*”, 2, 1970, pp. 145-150; Idem, *Education in Ethiopia during the Italian fascist occupation of Ethiopia (1936-1941)*, in “*International Journal of African Historical Studies*”, 3, 1972, pp. 361-396; L. Alban Appleton, *The question of nationalism and education in Libya under Italian rule*, in “*Libyan Studies*”, 10, 1979, pp. 29-33; T. Negash, *Italian colonialism in Eritrea, 1882-1941: Policies, praxis and impact*, Uppsala, Uppsala University Press, 1987; M. Martelli, *Scuole d'Africa: L'educazione scolastica nell'Africa orientale Italiana*, in “*Storia e Dossier*”, 32, 1989, pp. 32-37; G. Ciampi, *La scuola nelle colonie*, in C. Ghezzi (a cura di), *Fonti e problemi della politica coloniale italiana: atti del convegno, Taormina-Messina, 23-29 ottobre 1989*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1996, pp. 669-690; C. Smith-Simonsen, “...all'Ombra della Nostra Bandiera”. *A Study on Italian Educational Activities in Colonial Eritrea 1890-1941*, PhD diss., University of Tromsø, 1997.

società nuove”¹⁰, non bisogna trascurare le recenti ricerche¹¹ che hanno iniziato a ricostruire le storie delle istituzioni scolastiche proprie di ciascuna colonia¹².

Sulla base delle suggestioni euristiche descritte in precedenza, in questo contributo saranno analizzate una serie di fonti inedite, prodotte dal Ministero dell’Africa Italiana e dal governatorato di Eritrea, conservate presso l’Archivio Centrale di Stato¹³, che lumeggiano gli obiettivi educativi e politici previsti dall’ordinamento scolastico eritreo approvato nel 1931.

2. *Il nuovo ordinamento scolastico per gli indigeni eritrei (1931) nelle carte dell’Archivio Centrale di Stato*

Nel Fondo Direzione Generale Affari Civili (DDGGAACC), incluso all’interno delle carte del Ministero dell’Africa Italiana (MAI) depositate presso l’Archivio Centrale dello Stato (ACS) è conservata una ricca documentazione inedita relativa alla storia dell’istruzione coloniale. La Serie dell’Ispettorato Scuole (IS), in particolare, include uno scambio epistolare tra il governatore dell’Eritrea, Riccardo Astuto di Lucchese

¹⁰ A. Nóvoa, *Empires overseas and empires at home*, cit., p. 818. Traduzione a cura dell’Autore.

¹¹ Deplano annovera anche la prospettiva storico-educativa tra quelle che “hanno dimostrato come la narrazione sul colonialismo abbia contribuito alla diffusione e precisazione di un universo valoriale e comportamentale funzionale al progetto fascista e alle sue ridefinizioni nel corso del tempo” (V. Deplano, *Gli studi sul colonialismo italiano e la storiografia sul fascismo: rapporti, influenze, convergenze*, in “Italia contemporanea”, 303, 2023, pp. 219-220).

¹² Cfr. V. Minuto, *L’apartheid educativo nell’Eritrea italiana. Quali scuole per i meticci?*, in “History of Education & Children’s Literature”, 2, 2020, pp. 699-713; G.P. Carini, R. La Cordara, *Storia della scuola italiana in Eritrea*, Ravenna, Giorgio Pozzi Editore, 2014; C. Scalvedi, *Cruce et Aratro: Fascism, Missionary Schools, and Labor in 1920s Italian Somalia*, in D. Matasci et alii (a cura di), *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s-1980s*, Cham, Palgrave macmillan, 2020, pp. 143-172; M. Al-Tahir al-Jarari, *L’istruzione in Libia prima e dopo il 1911*, in N. Labanca, P. Venuta (a cura di), *Un colonialismo, due sponde del Mediterraneo: atti del Seminario di studi storici italo-libici: Siena-Pistoia, 13-14 gennaio 2000*, Pistoia, C.R.T., 2000, pp. 61-74; F. Cresti, *Per uno studio delle “Elites” politiche nella Libia indipendente: La formazione scolastica (1912-1942)*, in “Studi Storici”, 1, 2000, pp. 121-158; N. Dalle Fabbriche, S. Stefanelli, *Le istituzioni scolastiche italiane in Etiopia. Una storia tra diplomazia ed emancipazione sociale 1956-2000*, Milano-Udine, Mimesis, 2020.

¹³ Cfr. G. Petraglia, *Fonti per la storia dell’Oltremare all’Archivio Centrale dello Stato*, in “Giornale di storia”, 41, 2022, p. 4.

(1930-1935)¹⁴, e le autorità centrali che consente di delineare l'eziologia del nuovo ordinamento scolastico per le scuole eritree approvato l'8 aprile 1931 con Decreto Governativo (DG) n. 5226. La necessità di promulgare un nuovo assetto a questo specifico settore dell'amministrazione coloniale, capace di garantire un'offerta in termini educativi e formativi più articolata rispetto a quella precedente, ratificata con DG n. 3908 del 13 settembre 1921, risale già alla metà degli anni Venti. Nel 1925, infatti, il governatore dell'Eritrea Iacopo Gasparini (1923-1928) scriveva al Ministro delle Colonie Pietro Lanza di Scalea (1924-1926) che

da molto tempo è vivissima l'aspirazione della popolazione eritrea di avere un corso di studi superiori alle scuole elementari che possa aprire ai giovani indigeni per futuro la possibilità di concorrere agli impieghi pubblici e privati¹⁵.

Nel corso dello stesso anno proprio Astuto di Lucchese, futuro governatore dell'Eritrea, aveva inviato – in qualità di direttore generale del Ministero delle Colonie – una lettera all'Ufficio Scuole dell'Africa Orientale nella quale mostrava gradimento verso l'intento del Governo di istituire un corso di studi superiori al grado elementare per gli indigeni. Nella missiva, inoltre, l'alto funzionario specificava che avrebbe voluto “conoscere su quale forma concreta tale proposito verrà attuato, e quali ne saranno l'ordinamento e i programmi”¹⁶.

La riorganizzazione dell'istruzione in colonia era influenzata da considerazioni educative e politiche catalizzate attorno a due poli opposti. Il primo era quello rappresentato da Angelo Piccioli, già sovrintendente scolastico in Libia negli anni Venti e dopo la guerra d'Etiopia promosso a capo dell'Ufficio Studi del Ministero dell'Africa Italiana. Nella sua visione la scuola costituiva uno strumento necessario per avviare una conquista “morale” degli indigeni e migliorare così l'amministrazione coloniale. Piccioli basava la sua analisi della politica scolastica d'Oltremare sugli studi coevi di area francese, in particolare sulla

¹⁴ Cfr. V. Clemente, *Astuto di Lucchese, Riccardo*, in “Dizionario Biografico degli Italiani”, vol. 34, 1988, in <https://www.treccani.it/enciclopedia/astuto-di-lucchese-riccardo> (Dizionario-Biografico) (ultima consultazione in data 9 gennaio 2025).

¹⁵ *Telegramma di I. Gasparini al Ministro delle Colonie P. Lanza di Scalea*, 22 maggio 1925, in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 161, p. 1.

¹⁶ Lettera di R. Astuto di Lucchese all'Ufficio Scuole dell'Africa Orientale, *Scuola Media per indigeni*, 7 luglio 1925, in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 161, pp. 1-2.

pubblicazione di *Une conquête morale – L'Enseignement en A.O.F.*¹⁷, edita nel 1917 da Georges Hardy (1884-1972)¹⁸. Nella sua opera *La conquista morale, la scuola*¹⁹, che riprendeva molte delle argomentazioni sostenute dal suo collega francese, Piccioli dichiarava, infatti, che “lo sviluppo delle nostre colonie non può realizzarsi al di fuori degli indigeni né loro malgrado. Noi non siamo né padroni distanti, né sfruttatori cupidi”²⁰.

Il secondo polo, invece, contrapposto a quello di Piccioli, fu espresso da Franco Nobili, ancora sulla rivista di orientamento nazionalista “L’idea coloniale”, che accusava il suo avversario di esprimere considerazioni slegate da una valutazione obiettiva degli indigeni:

cadono in illusione coloro che credono l’arabo suscettibile di apprendere alla nostra scuola. ... *Vi si oppone la loro stessa anima*, plasmata da una civiltà che è sempre stata in netta antitesi con la nostra²¹.

Le esortazioni di Piccioli, tuttavia, sembravano più adeguate per il contesto libico degli anni Venti rispetto a quello del Corno d’Africa. Le istituzioni scolastiche in Eritrea, infatti, nonostante fosse la prima colonia acquisita dall’Italia in Africa nel 1890²², permanevano in uno stato di incuria che dipendeva da una molteplicità di fattori, che spaziavano da quello demografico a quello sociale. A questa condizione deficitaria concorreva anche l’avidità dei docenti, “poiché – come scrisse lo stesso Piccioli dopo la conquista dell’Impero – il solo miraggio di elevati stipendi potrebbe indurre i maestri del Regno a recarsi in paesi a clima tropicale”²³.

¹⁷ Cfr. G. Hardy, *Une conquête morale – L'Enseignement en A.O.F.*, Paris, Colin, 1917.

¹⁸ Sugli incarichi svolti da Hardy nelle colonie francesi cfr. T. De Morembert, *Hardy (Georges)*, in M. Prevost et alii, *Dictionnaire de Biographie Française*, vol. XVII, fasc. XCVII, Paris, Librairie Letouzey et Ané, 1986, p. 646.

¹⁹ Cfr. A. Piccioli, *La conquista morale, la scuola*, Milano, Mondadori, 1926.

²⁰ A. Piccioli, *La conquista morale della Libia: la scuola*, in “L’idea coloniale”, 3-4, 1926, p. 20.

²¹ F. Nobili, *La scuola coloniale*, in “L’idea coloniale”, 3-4, 1926, p. 5.

²² Cfr. I. Rosoni, *La Colonia Eritrea. La prima amministrazione coloniale italiana (1880-1912)*, EUM, Macerata 2006.

²³ A. Piccioli, *Le istituzioni educative nell’Africa Orientale Italiana*, in T. Sillani (a cura di), *L’Africa Orientale Italiana e il conflitto italo-etiopeo*, Roma, La Rassegna Italiana, 1936, p. 215.

All'interno di questo dibattito le posizioni di Astuto di Lucchese sembravano porsi in una situazione intermedia: la sua riforma dell'ordinamento scolastico del 1931, infatti, pur mirando all'allargamento dell'istruzione indigena, collocava questi sforzi, tuttavia, in seno a una logica coloniale che privilegiava gli interessi italiani. Non si trattava, dunque, di avviare un "avvicinamento di tipo emozionale"²⁴ dei sudditi coloniali all'istruzione formale, quanto, al contrario, di privilegiare un approccio basato su presupposti di natura politica e propagandistica.

3. I contrasti tra il governatore dell'Eritrea e il Ministero delle Colonie

Nel maggio del 1931 il governatore dell'Eritrea indirizzò una lunga relazione all'Ufficio Scuole del Ministero delle Colonie nella quale presentava le ragioni che lo avevano indotto a promulgare, un mese prima, il nuovo ordinamento scolastico. Egli riteneva, infatti, che quello precedente non fosse più adeguato

ai bisogni scolastici dell'Eritrea ... perché le accresciute esigenze intellettuali della popolazione indigena e l'intensificata domanda di personale indigeno adeguatamente preparato da parte dell'Industria ... rivelavano ormai l'insufficienza della semplice istruzione elementare finora impartita agli indigeni²⁵.

Nella sezione della lettera dedicata ad approfondire le ragioni che suggerivano l'apertura di tre nuove scuole triennali di arti e mestieri in Eritrea, infatti, Astuto di Lucchese rammentava al suo interlocutore gli svantaggi dovuti alla presenza di un unico istituto di tale genere nella colonia italiana, che limitava i suoi benefici a un numero ridotto di sudditi potenzialmente interessati dalla sua sfera d'azione. Le altre scuole eritree, al contrario, licenziavano

una pletera di giovani che, incapaci di concepire l'istruzione come fine a sé stessa, (girovagavano) cercando di ricavare una utilità pratica dai loro studi, e si

²⁴ Cfr. V. Deplano, *Il razzismo fascista nelle riviste coloniali*, in A. Cannas et alii (a cura di), *Xenoi: immagine e parola tra razzismi antichi e moderni: atti del Convegno internazionale di studi, Cagliari, 3-6 febbraio 2010*, Napoli, Liguori Editore, 2012, p. 84.

²⁵ Lettera di R. Astuto di Lucchese al Ministero delle Colonie (Ufficio Scuole), *Nuovo ordinamento scolastico per gli indigeni*, 13 maggio 1931, in ACS, MAI, DDG-GAACC, IS, b. 161, p. 1.

(presentavano) in massa a sollecitare impieghi governativi, che non (potevano) essere concessi che a pochi: donde malcontento e disagio di tutti gli esclusi²⁶.

Le osservazioni mosse da Astuto di Lucchese, tuttavia, sebbene fossero animate da velleità politiche ed educative pragmatiche, estranee a un processo di “italianizzazione” degli indigeni eritrei, trovarono un’accesa opposizione all’interno del Ministero delle Colonie. Nell’analisi storica della sua relazione si rivelano molto preziose le glosse a matita, prive di firma, ma riconducibili ad autore operante all’interno del dicastero²⁷, le quali rivelano una crescente ostilità all’ordinamento del 1931. La nota collocata a commento del brano menzionato *supra*, infatti, ammoniva sulla necessità di evitare un impiego massiccio dei sudditi all’interno dell’amministrazione coloniale²⁸ e non risparmiava una retorica domanda in merito alla scelta di attribuire alle nuove scuole – ritenute eccessive per la colonia Eritrea²⁹ – un indirizzo professionalizzante nel settore secondario. I giovani sudditi che avrebbero frequentato questi istituti, infatti, risiedevano in regioni agro-pastorali al cui interno si deplorava “la mancanza assoluta di un artigianato indigeno”³⁰: per questa ragione la glossa suggeriva che sarebbe stato più opportuno attribuire all’istruzione indigena una finalità agricola³¹. Quest’ultima, invece, era stata prevista principalmente per le scuole elementari stabilite dal nuovo ordinamento, le quali, secondo il governatore dell’Eritrea, esercitando un’influenza su un numero elevato di studenti e sulle loro famiglie, avrebbero concorso attivamente all’opera di propaganda svolta dall’Ufficio Agrario Coloniale.

Il contrasto più evidente tra Astuto di Lucchese e il Ministero delle Colonie, tuttavia, si evidenziò all’interno della questione linguistica: il governatore, infatti, intendeva sostituire l’arabo come lingua veicolare

²⁶ *Op. cit.*, p. 3.

²⁷ Non si può escludere, allo stato attuale delle conoscenze, l’attribuzione della paternità delle glosse al Ministro Emilio De Bono. Tale ipotesi sarebbe suggerita dal primo commento che recita: “Ufficio Scuole – parlarne”: queste parole sembrano suggerire un coinvolgimento di tale sezione successivamente alla lettura del testo da parte del Ministro stesso.

²⁸ “Questo è il pericolo e bisogna prevenirlo non creando delle aspettative” (*Ibidem*).

²⁹ “Adi Ugri, Agordate (Agordat) non sono troppe? Quanti sono gli allievi?” (*Ibidem*).

³⁰ *Op. cit.*, p. 4.

³¹ “Sta bene i mestieri ma non parremmi bene inviarli un po’ verso l’agricoltura?” (*Op. cit.*, p. 4).

con il dialetto tigrè: l'unica eccezione sarebbe stata costituita dalle zone attorno a Massaua e ad Assab dove ormai era radicata la sua diffusione. Non si trattava di una scelta originale: l'intento, infatti, era quello di assecondare un processo già avviato dalle Scuole Governative e da quelle affidate alle missioni cattolica e svedese che avevano rimpiazzato l'amarico – parlato anche nella confinante Etiopia – con il dialetto tigrino. In modo analogo Astuto di Lucchese riteneva che il tigrè, affine al tigrino, avrebbe funzionato da strumento di comunicazione non solo orale, ma anche scritta, all'interno della numerosa comunità musulmana eritrea. Quest'ultimo obiettivo, tuttavia, per essere soddisfatto, richiedeva la scelta di un alfabeto da attribuire a questo dialetto che, secondo il Governo eritreo, avrebbe dovuto essere quello latino, con l'aggiunta di pochi segni diacritici. Il commento del Ministero fu sarcastico: "Bene e diamo anche loro una poesia, una letteratura, una coscienza nazionale!"³²; questa sostituzione, dunque, avrebbe dovuto essere abbandonata perché considerata pericolosa. La soluzione individuata a Roma, invece, era quella di preservare l'uso dell'arabo a Cheren, insegnando l'italiano nelle scuole collocate nelle altre città eritree³³: "al tigrè – concludeva la glossa – ci penseranno le madri e i preti"³⁴.

L'innovazione centrale del nuovo ordinamento scolastico si basava sull'istituzione d'una Scuola Media per sudditi coloniali e assimilati: si trattava di un progetto sul quale il dicastero coloniale richiedeva massima cautela, temendo di istruire gli indigeni in modo analogo agli alunni metropolitani³⁵. Le ragioni di questa scelta, secondo Astuto di Lucchese, andavano ricercate nel tentativo di sanare le contraddizioni insite nel precedente ordinamento, che attribuiva esclusivamente all'insegnamento elementare il compito di formare impiegati per l'amministrazione coloniale.

Basta confrontare – scriveva il governatore – il numero degli anni di studio che si pretendono nel Regno dal più umile impiegato pubblico o privato con la durata dei corsi delle attuali scuole per indigeni per comprendere come, pur facendo le debite

³² *Op. cit.*, p. 6.

³³ Secondo i dati raccolti da Negash gli eritrei che conoscevano la lingua italiana nel 1931 si attestavano intorno all'1,1% dell'intera popolazione. Cfr. T. Negash, *Italian Colonialism in Eritrea 1882-1941*, cit., p. 67.

³⁴ Lettera di R. Astuto di Lucchese al Ministero delle Colonie (Ufficio Scuole), *Nuovo ordinamento scolastico per gli indigeni*, 13 maggio 1931, cit., p. 5.

³⁵ "Bisogna andare molto adagio a formare culture superiori!" (*Op. cit.*, p. 8).

proporzioni, il vigente ordinamento dell'istruzione dei sudditi coloniali ed assimilati sia assolutamente inadeguato ai bisogni dell'Eritrea³⁶.

Altra ragione del contendere, inoltre, era legata ai programmi scolastici della istituenda Scuola Media: la disciplina storica, in particolare, avrebbe richiesto uno specifico libro di testo del quale il Governo eritreo aveva già disposto la compilazione³⁷. Si trattava di una scelta che il Ministero commentava sarcasticamente³⁸, alludendo alla richiesta di effettuare controlli preventivi su questo manuale. Il giudizio espresso nei confronti dell'introduzione dell'insegnamento del gheez, “che ha per un allievo etiopico la virtù formativa che possiede la lingua latina per un italiano”³⁹, invece, era molto più severo. Questa richiesta, infatti, fu giudicata in termini sprezzanti⁴⁰, perché si riteneva che avrebbe contribuito a propagandare la cultura abissinia, tradizionalmente avversata dalle istituzioni politiche liberali e poi fasciste⁴¹.

Nelle successive settimane Astuto di Lucchese ritenne opportuno ritornare – nella lettera che inviò al Ministero delle Colonie, Direzione Generale dell'Africa Orientale – sull'eziologia politica sottesa alla sua riforma. All'interno del documento il governatore specificava che l'istituzione di una Scuola Media destinata ai sudditi coloniali e assimilati rivestiva una duplice finalità, formativa e politica. L'obiettivo di licenziare diplomati utili a favorire lo sviluppo del commercio e dell'amministrazione coloniale italiana, infatti, si affiancava all'intento di offrire un'efficace contributo alla demolizione della propaganda abissina. Quest'ultima, forte della sua posizione di unico Stato africano membro della Società delle Nazioni, sosteneva che nella colonia italiana gli

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Cfr. G. Montesanto, *Italiani in Eritrea, dai Manuali per l'Alfabetizzazione coloniale (1912-1930) alle ultime voci*, PhD diss., Università degli Studi di Palermo, 2023, pp. 207-214.

³⁸ “Come corrono! Sarà bene chiedere questo libro” (Lettera di R. Astuto di Lucchese al Ministero delle Colonie (Ufficio Scuole), *Nuovo ordinamento scolastico per gli indigeni*, 13 maggio 1931, cit., p. 11).

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ “Ma che vogliamo propagandare la civiltà etiopica? Questa è enorme!” (*Ibidem*).

⁴¹ L. Preti, *I miti dell'impero e della razza nell'Italia degli anni '30*, Roma, Opere Nuove, 1965, p. 100.

indigeni fossero “trattati alla stregua di negri, e ogni loro sforzo per innalzarsi moralmente (venisse) combattuto e represso”⁴².

La riforma dell'ordinamento scolastico, dunque, avrebbe evitato al governo italiano le perniciose accuse mosse non solo dall'Abissinia, ma anche dalle maggiori potenze europee coloniali, Francia e Regno Unito, di soffocare ogni qualsivoglia tentativo di istruire adeguatamente i sudditi eritrei. Questo miglioramento, tuttavia, non doveva destare allarmi presso il Ministero, perché “non (conteneva) in sé il pericolo, che potrebbe suscitare apprensione, della creazione di una classe di pseudo-intellettuali pretenziosi e irrequieti”⁴³. Una simile eventualità, secondo la riflessione intentata dal Governatore, sarebbe stata scongiurata dalle finalità educative attribuite ai programmi di questa istituzione media:

in particolare la Storia, che è la materia più suscettibile di creare nelle menti degli alunni indigeni idee false e pericolose, vi sarà insegnata in modo da evitare ogni montatura nazionalistica. Cosicchè accanto al veleno che taluno potrebbe vedere nel nuovo ordinamento scolastico è posto l'antidoto⁴⁴.

Le nuove disposizioni in materia dell'insegnamento dell'italiano e in lingua italiana, previste al titolo III dell'ordinamento⁴⁵, inoltre, avrebbero favorito le scuole della Missione Cattolica e danneggiato, al contrario, quelle della Missione Svedese che operava in Eritrea sin dalla fine dell'Ottocento⁴⁶.

4. *Gli sviluppi successivi al 1931: limitare l'istruzione degli indigeni*

Le glosse polemiche che erano state apposte dal Ministero delle Colonie ai margini della lettera con la quale Astuto di Lucchese presentava

⁴² Lettera di R. Astuto di Lucchese al Ministero delle Colonie – Uff. I, Direzione Generale dell'Africa Orientale, *Nuovo ordinamento scolastico per gli indigeni*, 1° giugno 1931, in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 161, p. 1.

⁴³ *Op. cit.*, p. 2.

⁴⁴ *Op. cit.*, p. 3.

⁴⁵ L'art. 33 del Titolo III del nuovo ordinamento scolastico prevede, infatti, che le scuole private per indigeni, “debbono impartire a tutti gli allievi l'insegnamento della lingua italiana, per non meno di sei ore settimanali. L'insegnamento di tutte le discipline dev'essere tenuto in lingua italiana” (*Ordinamento Scolastico per Sudditi Coloniali ed Assimilati*, in “Bollettino Ufficiale della Colonia Eritrea”, IX, 7, 2° suppl. del 25 aprile 1931, p. 12).

⁴⁶ Cfr. Lettera di O. Baratieri al Ministro degli Affari Esteri, *Istruzione Pubblica nell'Eritrea*, 11 giugno 1894, in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 152, f. 1.

il nuovo ordinamento scolastico sancirono, negli anni seguenti, un orientamento ostile ai risvolti educativi e formativi sottesi a questo atto legislativo. Nel marzo del 1934 De Bono inoltrò un telegramma ad Astuto di Lucchese nel quale, pur dichiarando il suo interesse nei confronti della questione scolastica coloniale, si mostrò preoccupato in merito all'incremento degli alunni indigeni. Nel 1931 il quadrumviro aveva già richiesto a Rodolfo Micacchi, un alto funzionario ministeriale per l'amministrazione scolastica coloniale⁴⁷, di studiare la questione attraverso una missione nei territori eritrei: al termine del suo incarico erano stati proposti "alcuni provvedimenti per limitare prudentemente sviluppo scuole indigene"⁴⁸. Queste soluzioni, evidentemente, non dovevano aver sortito effetti concreti, se si considera che tre anni dopo il ministro espresse notevole inquietudine per la crescita degli studenti indigeni⁴⁹ che avrebbe prodotto in breve tempo "malcontenti vale a dire nuovo elemento politicamente pericoloso"⁵⁰.

Nella risposta inviata da Astuto di Lucchese al Ministero il governatore lamentò la complessa situazione della colonia eritrea, costretta a confrontarsi con l'ingombrante presenza della vicina Etiopia; quest'ultima era accusata dall'Italia di magnificare i propri meschini sforzi nei confronti dell'istruzione, presentandoli "come benemerenzza attuale governo verso popolo"⁵¹. Nel dicembre di quello stesso anno, del resto, i rapporti fra Italia e Abissinia, in seguito all'incidente di Ual-Ual, avrebbero raggiunto un elevato livello di tensione⁵². Non costituisce motivo di sorpresa, dunque, constatare come le richieste per incrementare l'istruzione degli indigeni in Eritrea nascessero anche da motivazioni politiche, che intendevano evitare la diffusione dell'inquietudine tra i sudditi coloniali⁵³. Queste argomentazioni non trovarono supporto da

⁴⁷ Cfr. J. Meda, L. Montecchi, *1481. Micacchi Rodolfo*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, 2 voll., vol. II, pp. 161-162.

⁴⁸ Telegramma del Ministero delle Colonie a S.E. il Governatore ad Asmara, 24 marzo 1934, in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 161, p. 1.

⁴⁹ Cfr. A. Volterra, *Le politiche educative fasciste per gli indigeni in Eritrea (1931-1941)*, cit., p. 11.

⁵⁰ Telegramma del Ministero delle Colonie a S.E. il Governatore ad Asmara, 24 marzo 1934, cit., p. 1.

⁵¹ Telegramma di R. Astuto di Lucchese al Ministro delle Colonie a Roma, 3 aprile 1934, in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 161, p. 1.

⁵² Cfr. A. Pes, V. Deplano, *Storia del colonialismo italiano*, cit., p. 106.

⁵³ "In tale situazione qualunque restrizione noi volessimo imporre a istruzione indigena verrebbe indubbiamente sfruttata nostri danni; e, urlando contro desiderio di

parte del Ministro delle Colonie, che appuntava, nella glossa a margine, l'intenzione di “dare massima restrizione (all'istruzione degli indigeni, NdA)”⁵⁴. A differenza del passato, tuttavia, il Governatore si dichiarò favorevole a revisionare i programmi scolastici stilati dall'ordinamento del 1931, perché “imposti sulla base di concetti che possono concorrere a creare quella classe di spostati e quindi di malcontenti”⁵⁵ cui il Ministero accennava nel suo telegramma inviato ad Asmara⁵⁶. L'apertura intentata da Astuto di Lucchese nei confronti delle posizioni tenute dal Ministero delle Colonie in merito ai programmi scolastici del 1931 si inscriveva all'interno di un solco che sarebbe stato tracciato con autorevolezza negli anni successivi da Enrico de Leone, capo dell'Ufficio Politico del Sahara libico e addetto al Gabinetto del Governatore Italo Balbo tra 1933 e 1938⁵⁷. Egli espresse contrarietà rispetto a insegnamenti che fornivano nozioni lontane dalla realtà quotidiana degli indigeni. I programmi delle classi terza e quarta delle Scuole Elementari e d'Arti e Mestieri voluti dall'ordinamento del 1931, al contrario, si basavano sull'insegnamento de “le glorie d'Italia (e di) episodi salienti della storia d'Italia”⁵⁸. Una simile istruzione poteva avere avere perniciose conseguenze, creando, come temeva lo stesso dicastero,

una massa di spostati ... troppo istruiti per il loro ambiente in cui non amano ritornare, ma nello stesso tempo troppo ignoranti per l'ambiente del colonizzatore dove non potrebbero trovare, al massimo, che occupazioni limitate e infime⁵⁹.

de Leone riteneva che fosse pericoloso insegnare ai sudditi la storia italiana antecedente al fascismo, perché sussisteva il rischio elevato che fosse assimilata “male, o almeno in senso ben diverso da quello

istruzione che è un sentimento ormai diffuso e radicato in gran parte questa popolazione, verrebbe a creare una ragione di malcontento che noi dobbiamo evitare nelle attuali circostanze” (Telegramma di R. Astuto di Lucchese al Ministro delle Colonie a Roma, 3 aprile 1934, cit., p. 2).

⁵⁴ *Ibidem.*

⁵⁵ *Ibidem.*

⁵⁶ Telegramma del Ministero delle Colonie a S.E. il Governatore ad Asmara, 24 marzo 1934, cit., p. 1.

⁵⁷ Cfr. T. Filesi, *Ricordo di Enrico de Leone*, in “Africa. Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente”, XXXVIII, 2, 1983, pp. 290-296.

⁵⁸ *Ordinamento Scolastico per Sudditi Coloniali ed Assimilati*, cit., p. 20.

⁵⁹ E. de Leone, *Politica indigena e scuola*, in “La Rassegna Italiana”, 231, 1937, p. 639.

desiderabile”⁶⁰. I programmi di storia nelle scuole riservate agli indigeni, dunque, avrebbero dovuto evitare “tutte quelle nozioni la cui trattazione deve ritenersi superflua o comunque non adeguata alle modeste possibilità dell’indigeno”⁶¹.

La Scuola Media per i sudditi, tuttavia, restò un progetto incompiuto: già nel novembre del 1932, infatti, Andrea Festa⁶², direttore dell’Ufficio Centrale per la Supervisione delle Scuole Coloniali⁶³, l’abolì trasformandola in una scuola complementare rispetto a quella elementare. La ragione di questa svolta fu essenzialmente politica: si vollero scongiurare, in questo modo, le aspirazioni dei sudditi nei confronti di posizioni socio-economiche più elevate, impossibili da soddisfare nell’ottica della promozione di un modello scolastico basato sulla loro inferiorità nei confronti degli europei⁶⁴. Quattro anni più tardi, con l’istituzione dell’Africa Orientale Italiana (A.O.I.) nel 1936, fu introdotto un nuovo ordinamento scolastico generale per le colonie, che affidava gli istituti per indigeni “al criterio del Ministero dell’Africa Italiana”⁶⁵. Furono scongiurati, in questo modo, i rischi derivati da un’eventuale applicazione dei programmi delle discipline di storia e geografia della Scuola Media che avrebbe voluto istituire Astuto di Lucchese: essi, infatti, nei primi tre anni contemplavano nozioni di storia italiana e mediterranea, salvo dedicare, all’interno del quarto anno, uno spazio alla colonia eritrea e “cenni sulla storia dell’Etiopia”⁶⁶. A partire dal 1936, dunque, l’istruzione dei sudditi assunse così una durata pari a sei anni, ispirata ai “concetti base della politica educativa eritrea”⁶⁷: quattro anni erano

⁶⁰ *Op. cit.*, p. 640.

⁶¹ A. Festa, *Le istituzioni educative in Eritrea*, in R. Istituto Superiore di Scienze Sociali e Politiche “Cesare Alfieri”, Centro di Studi Coloniali (a cura di), *Atti del Secondo Congresso di Studi Coloniali: Napoli, 1-5 ottobre 1934 – XII. Indetto dal Centro di Studi Coloniali sotto gli auspici della Società Africana d’Italia*, vol. II, Firenze, Centro di Studi Coloniali, 1935, p. 294.

⁶² Cfr. J. Meda, L. Montecchi, 931. *Festa Andrea*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell’Educazione (1800-2000)*, cit., vol. I, p. 549.

⁶³ Cfr. A. Volterra, *Le politiche educative fasciste per gli indigeni in Eritrea (1931-1941)*, cit, p. 9.

⁶⁴ Cfr. T. Negash, *The Ideology of Colonialism: Educational Policy and Praxis in Eritrea*, in R. Ben-Ghiat, M. Fuller (a cura di), *Italian Colonialism*, New York, Palgrave Macmillan, 2005, p. 114.

⁶⁵ G. Bottai, *La scuola fascista nell’Affrica Italiana*, in “Etiopia”, III, 9, 1939, p. 3.

⁶⁶ *Ordinamento Scolastico per Sudditi Coloniali ed Assimilati*, cit., p. 26.

⁶⁷ A. Volterra, *Le politiche educative fasciste per gli indigeni in Eritrea (1931-1941)*, cit., p. 18.

riservati all'insegnamento elementare⁶⁸, al quale si sovrapponevano parzialmente corsi professionali⁶⁹. Nel 1938 Giuseppe Daodiace di Daodicca (1937-1940)⁷⁰, nuovo governatore dell'Eritrea, scrisse una lettera al Ministero dell'Africa Italiana nella quale descrisse in questi termini le finalità del sistema scolastico locale:

Dopo 6 anni di studio – quattro di scuola elementare e quattro di professionali, iniziando questi ultimi dopo le prime due classi elementari – gli allievi di 12-14 anni conoscendo quanto è necessario della nostra lingua, possono essere in grado di esercitare un mestiere sufficiente ad assicurare loro una vita agiata⁷¹.

5. Conclusioni. Le istituzioni scolastiche al servizio dell'asservimento degli indigeni

L'effimera esistenza del nuovo ordinamento scolastico del 1931 confermava quanto emerso nello stesso anno in occasione della XXI sessione dell'Istituto Coloniale Internazionale, nella quale si dimostrava che l'insegnamento agli indigeni doveva essere distribuito con parsimonia, perché “la sua diffusione avrebbe necessariamente compromesso l'opera coloniale e la dominazione degli stati colonizzatori non si sarebbe mantenuta che a condizione di lasciare nell'ignoranza la massa degli indigeni”⁷².

Gli obiettivi dell'Italia imperiale fascista in termini di politica educativa coloniale negli anni Trenta, dunque, privilegiarono la formazione di una massa di sudditi fedeli alla causa metropolitana e destinati a essere impiegati prevalentemente nelle forze armate dell'Africa

⁶⁸ Ridotto a tre anni nel 1939: *op. cit.*, p. 23.

⁶⁹ “Non può concepirsi nei territori dell'A.O.I. una scuola elementare isolata, non affiancata da un corso di avviamento ad un mestiere” (A. Festa, *L'istruzione per bianchi e indigeni*, in “Etiopia”, II, 7, 1937, pp. 55-56).

⁷⁰ “(Il giorno 8 dicembre 1937) il Segretario Generale di Governo dott. Giuseppe Daodiace fu promosso Governatore di colonia e nominato Governatore dell'Eritrea” (V.V., *Nuovi Governatori della Somalia e dell'Eritrea*, in “Oriente Moderno”, 12, 1937, p. 638).

⁷¹ Lettera di G. Daodiace di Daodicca al Ministero dell'Africa Italiana, Direzione Generale Affari Civili – Scuole, *Scuole elementari con indirizzo professionale*, 22 aprile 1938, in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 161, p. 2.

⁷² V. Minuto, *Una città ancora troppo coloniale. Uno studio sulle scuole di Asmara negli anni '50*, in “History of Education & Children's Literature”, XV, 1, 2020, p. 402.

Oriente⁷³. La scolarizzazione degli eritrei, inoltre, non trascurò di istruire una classe di funzionari subalterni, destinata a soddisfare le esigenze burocratiche dell'Impero fascista. L'inserimento di elementi indigeni nell'amministrazione coloniale, del resto, costituì una pratica comune alla gestione dei possedimenti africani da parte degli Stati europei⁷⁴: questi impiegati ebbero, a loro volta, un ruolo importante nella delicata fase della decolonizzazione che fece seguito alla Seconda guerra mondiale⁷⁵.

L'istruzione coloniale in Eritrea, tuttavia, secondo i calcoli effettuati da Negash negli anni Ottanta⁷⁶, ebbe caratteri elitari, coinvolgendo solamente il 2% della popolazione in età scolare. Questi dati, rivisti da Volterra in leggero rialzo (3,5%-4%), dimostrano, al di là delle differenze statistiche, “che il lavoro svolto dall'amministrazione coloniale italiana nel quinquennio '36-'40 non sembra tendere ad una scolarizzazione su vasta scala”⁷⁷. I tentativi effettuati nella seconda metà degli anni Trenta dai governi coloniali per migliorare l'accesso dei sudditi all'istruzione di grado elementare, dunque, non furono coronati dal successo. Le testimonianze orali degli indigeni relative al dominio italiano, raccolte da Taddia, denunciarono, infatti, “prima fra tutte la carenza del colonialismo italiano a livello dell'istruzione e della politica scolastica”⁷⁸. Nonostante le roboanti dichiarazioni di Festa – che richiedeva programmi e strumenti adeguati al contesto coloniale⁷⁹ – la realtà appariva molto diversa. In un contributo pubblicato nello stesso anno della promulgazione del nuovo ordinamento scolastico eritreo Massimo Adolfo Vitale – funzionario dell'amministrazione coloniale⁸⁰ – sottolineava l'incapacità, da parte delle autorità, di sapersi adattare alla realtà

⁷³ Cfr. (s.a.), *L'istruzione degli indigeni dell'A.O.*, in “I Diritti della Scuola”, 26, 1937, p. 407.

⁷⁴ Cfr. M. Pretelli, *Education in the Italian colonies during the interwar period*, cit., pp. 287-288.

⁷⁵ I. Rosoni, *La Colonia Eritrea*, cit., p. 106.

⁷⁶ Cfr. T. Negash, *Italian colonialism in Eritrea, 1882-1941*, cit., pp. 82-83.

⁷⁷ A. Volterra, *Le politiche educative fasciste per gli indigeni in Eritrea (1931-1941)*, cit., p. 26.

⁷⁸ I. Taddia, *Autobiografie africane. Il colonialismo nelle memorie orali*, Milano, FrancoAngeli, 1996, p. 46.

⁷⁹ Cfr. A. Festa, *Scuole per indigeni in Tripolitania*, Tripoli, Maggi, 1930, pp. 13-14.

⁸⁰ Cfr. R. Bassi, *Ricordo di Massimo Adolfo Vitale*, in “La Rassegna Mensile di Israel”, 3° s., XLV, 1-3, 1979, pp. 8-21.

africana⁸¹. Avevano prevalso, infatti, le logiche proprie dell'asservimento degli indigeni⁸² e del *borrowing* scolastico⁸³ che era stato applicato da tutte le potenze coloniali occidentali nell'Ottocento e successivamente abbandonato altrove. In Italia, invece, nonostante le raccomandazioni, tra gli altri, dal giurista coloniale Mattia Mininni Caracciolo, affinché l'istruzione dell'elemento indigeno si adattasse “il più possibile alle condizioni e ai bisogni di questo, al carattere e alle esigenze specifiche della colonizzazione”⁸⁴, si preferì porre l'accento sulla superiorità morale dei conquistatori sui colonizzati. La necessità di promuovere una politica asimmetrica nei rapporti fra sudditi e metropolitani, del resto, rappresentò un tema al quale anche gli autori più critici del *borrowing*, come lo stesso Mininni Caracciolo, non intendevano sottrarsi⁸⁵, poiché costituiva uno dei capisaldi della promozione di una mentalità coloniale nelle scuole italiane⁸⁶.

⁸¹ “È mancata in gran parte la misura dello adattamento, della cultura da impartire, alle reali attitudini della mentalità indigena ... (perché) i programmi delle scuole Italiane, i libri, i quadri murali in uso in Italia, sono stati integralmente trasportati (in colonia)” (M.A. Vitale, *Le scuole indigene nelle nostre colonie*, in “L'Oltremare”, V, 1931, p. 392).

⁸² Cfr. S. Palma, *Educare alla subalternità. Prassi e politiche scolastiche nella colonia eritrea*, in B.M. Carcangiu, T. Negash (a cura di), *L'Africa orientale italiana nel dibattito storiografico contemporaneo*, Roma, Carocci, 2007, p. 227.

⁸³ “La fase seguente, propria del XIX secolo, è definita del *borrowing*, cioè del prendere a prestito, in quanto si procedeva, non senza ingenuità, trapiantando un sistema scolastico da un Paese a un altro ... (perseguito) una politica di assimilazione, di acculturazione forzata, con ricadute culturali e psicosociali” (M. Zedda, *Pedagogia postcoloniale e comparazione educativa*, in “Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche”, 2, 2023, p. 3).

⁸⁴ M. Mininni Caracciolo, *Le scuole nelle colonie italiane di dominio diretto*, in “Rivista Pedagogica”, 3, I parte, 1930, p. 186.

⁸⁵ “Orbene, mentre l'istruzione degli indigeni rappresenta un imperioso dovere, compito da cui nessuna nazione civilizzatrice che si rispetti può esimersi, un elemento civilizzatore per eccellenza, essa si rivela anche come uno strumento proficuo di penetrazione pacifica e di conquista morale. Ecco quindi che questo fondamentale dovere si accorda pienamente agli interessi politici, economici, amministrativi e militari del dominatore” (*Ibidem*).

⁸⁶ “La promozione della coscienza coloniale doveva contribuire a interiorizzare virtù come lo spirito di sacrificio e la dedizione al lavoro, ma soprattutto il ‘diritto di conquista’ che derivava dall'occupazione di territori abitati da individui di stirpe giudicata ‘inferiore’, tutti principi coerenti con quelli su cui si stava edificando la nazione fascista” (G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Milano, Mondadori Università, 2023, ebook).

La stessa manualistica scolastica, approntata negli anni successivi, si sarebbe dimostrata incapace di apportare un cambiamento paradigmatico nell'istruzione degli indigeni⁸⁷.

⁸⁷ Cfr. L. Ricci, *La debole "italificazione" delle ex colonie africane: sulla manualistica didattica per la Libia e il Corno d'Africa*, in "Testi e Linguaggi", 11, 2017, p. 95.

Education and teacher training in the Victorian era Matthew Arnold, intellectual and school inspector

Andrea Bignardi

Scopo del saggio è di proporre un'analisi del contributo di Matthew Arnold al dibattito sull'educazione e sulla formazione degli insegnanti in Inghilterra durante l'Età Vittoriana. Eminente critico, poeta e intellettuale del suo tempo, Arnold ha ricoperto per trent'anni (dal 1852 al 1882) il ruolo di ispettore scolastico. Durante questi anni al servizio della corona, egli ebbe l'opportunità di osservare e commentare lo stato dell'istruzione pubblica nel Regno Unito, mettendola a confronto con le esperienze analoghe che si stavano verificando in quegli anni nell'Europa continentale. In primo luogo verrà presentato un ritratto bio-bibliografico dell'Autore, cercando di individuare quegli aspetti cruciali del suo pensiero che hanno avuto un impatto nello sviluppo della sua idea di educazione pubblica. Successivamente, prendendo in esame la sua esperienza di ispettore scolastico, verranno messe in luce le proposte di Arnold per un rinnovamento del sistema di istruzione elementare e della formazione degli insegnanti, come emerge dai "Reports on Elementary Schools 1852-1882". Nelle pagine di questo lavoro, Arnold specifica infatti la necessità di un intervento strutturale sul sistema di istruzione inglese del tempo, al fine di renderlo strumento per il raggiungimento di quell'ideale di società precedentemente teorizzato in "Culture and Anarchy", il suo saggio critico di maggior fama e pubblicato nel 1869.

The aim of this essay is to propose an analysis of Matthew Arnold's contributions to the debate on education during the Victorian era. Widely recognised as an eminent critic and poet of his time, Arnold served as a school inspector for thirty years, from 1852 to 1882. During his service he had the opportunity to observe and comment on the state of elementary education in England and to compare it with the foreign systems that were developing in continental Europe. Firstly, a summary of his biographical and bibliographical information will be presented, together with his main reflections on the role of culture and its impact on the educational system. Secondly, Arnold's figure will be analysed as school inspector and his main concerns about education as they emerge from the 'Reports on Elementary Schools 1852-1882'. Throughout this work, Arnold made clear the need for a reforming intervention, not only in the school curriculum but also in teacher training courses, in order to achieve educational outcomes that reflected his social ideal, as set out in his 1869 book "Culture and Anarchy", his major essay in social criticism.

Parole chiave: Matthew Arnold, ispettore scolastico, formazione degli insegnanti, istruzione pubblica, Inghilterra vittoriana

Keywords: Matthew Arnold, school inspector, teacher training, national education, Victorian England

1. *Introduction*

It's not uncommon for intellectuals engaged in their *Zeitgeist* to intervene in educational aspects that encompass society as a whole, but it's also rare to come into contact with individuals who have directly and professionally developed expertise in this area.

Intellectuals who, besides their literary and critical output, have taken part in reflecting on topics related to education and pedagogy, not only as a follow-up to their main cultural commitment.

This is the case of Matthew Arnold (1822-1888), who sparked the public debate on education in England during the period defined as the *High Victorian* era by historians of literature¹. A phase of Queen Victoria's (1819-1901) long reign (that lasted from 1837 to her death), marked by the rise of industrialism and class conflicts which would radically influence the fate of individuals, both in rural and urban scenarios. A moment in the History of England, featured by tensions and contradictions, the hierarchization of the social classes and the development of the spirit of conventional attitudes that belong to the Victorian *bourgeois*.

Matthew Arnold, the eminent poet and critic, is an example of an intellectual actively involved in educational issues, having served as Her Majesty's Inspector of Schools (HMI) from 1851 to 1886.

Thanks to his numerous works on education, it is possible to evaluate the relevance of his pedagogical thought concerning both theory and practice.

For that, it is not to be deemed as incidental the presence of an entry about him in *A Dictionary of Education*² by Derek Rowntree, and the dedication of a chapter in the recent work *The Palgrave Handbook of Educational Thinkers*³.

Moreover, Arnold was one of the John Dewey's favorite authors during his senior year at college, as documented in the archives of the University of Vermont's *Wilbur Library*.⁴ This shows that even shortly

¹ A. Sanders, *The Short History of The English Literature*, Oxford, University Press, 2004, p. 406.

² D. Rowntree, *A Dictionary of Education*, 1st ed., London, Harper Reference, 1981, s.v. "Arnold, Matthew", p. 13.

³ A.J. Bingham, *Matthew Arnold*, in B.A. Geier (eds.), "The Palgrave Handbook of Educational Thinkers", London, Palgrave Macmillan, 2024, pp. 235-246.

⁴ L.S. Feuer, *John Dewey's Reading at College*, in "Journal of the History of Ideas", Vol. 19, N. 3, 1958, p. 421.

after his death, his figure was considered influential.

From Arnold's perspective, education was conceived as a *process* towards the self-development and knowledge of the world, primarily guided by *culture* as the medium *par excellence*.

Arnold's program, basically founded on the need to put the child at the center of the instruction, was meant to be provided by a national education system. This aim couldn't have been seen by Arnold detached from an "advocacy of the humanistic disciplines"⁵ to pursue desirable and higher ideals in the heart of the English masses.

Arnold's commitment to establish a public plan for school administration and revamp culturally-based teacher training programs cannot be underestimated.

We believe it is worthwhile to promote a retrospective of Matthew Arnold as a school inspector, focusing in particular on his contribution to shaping a concept of *school* and *teacher* based on his conception of *culture* and *education*.

Methodologically, we will relate Arnold's reflections on education to his critiques of society and culture. We will refer to the critical review of the English thinker, both for quantitative and qualitative aspects of his commitment to the reform of elementary education and teacher training. Finally, Arnold's reflections will be put in relation to the contemporary scenario.

2. Matthew Arnold: poet, critic, educator

Before commenting on his contribution as a professional and administrator in the field of education, we believe that a general account of Arnold's life and career may be essential in order to understand the impact of his literary and critical works, especially in the range of subjects mentioned above.

Matthew Arnold was born on December 24th 1822 at Laleham, county of Middlesex⁶. He was the eldest son of Dr. Thomas Arnold, who would later become headmaster at the Rugby School in 1828.

Dr. Arnold's ideals, regarding the necessity to create a sort of

⁵ P. Bertinetti, *English Literature. A Short History*, Torino, Einaudi, 2010, p 188.

⁶ E. Horowitz, *Matthew Arnold and Elementary Education*, (A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts), Department of History and Philosophy of Education, McGill University, Montreal, 1968, p. 6.

“Athenian” polis, able to integrate Church and State’s actions for fostering a committed citizenship⁷, along with the Coleridgean conception of a *clerisy* civiliser elite⁸, will be both inspirational for the development of his son Matthew thought, as we can appreciate in his critical essay *Culture and Anarchy*⁹.

After a school year spent in Winchester, Arnold was admitted to Rugby School (under his paternal supervision) where he attended the courses until 1841, when he matriculated at Oxford.

During his Oxfordian years, he began to study intensively the religious thought, becoming familiar with different traditions, such as Catholicism, Hebraism, Hinduism and Buddhism¹⁰.

Arnold graduated in *literae Humaniores* in 1844. The previous year he won the Newdigate Prize with a poem on Oliver Cromwell¹¹. In 1845 he accepted an employment at Rugby School.

After two years, during which he served as teacher of Classics at Rugby, he became private secretary to the Marquis of Lansdowne, who was to influence Arnold's political views as a Liberal. When the Marquis was appointed secretary to the Education Committee of the Council, Arnold secured a post as inspector of schools in 1851¹².

In the meantime, Arnold had already started his literary career. Under the pseudonym of “A”, he published *The Strayed Reveller and Other Poems* in 1849, followed by *Empedocles on Etna and Other Poems*¹³ in 1852.

Arnold’s reputation as a poet was then confirmed by the election to the Professorship of Poetry at Oxford in 1857, a position that will be held for more than a decade. The prestigious designation was celebrated with the publishing of a tragedy, *Merope*¹⁴, in 1858.

⁷ T. Arnold, *Principles of the Church Reform*, London, S.P.C.K., 1962.

⁸ S.T. Coleridge, *On The Constitution of The Church and The State*, London, Dent, 1972, p. 21.

⁹ M. Arnold, *Culture and Anarchy*, Oxford, World’s Classics, 2006.

¹⁰ J. Garnett, *Introduction*, in Arnold, M., *Culture and Anarchy*, Oxford, World’s Classics, 2006, p. 11.

¹¹ E. Horovitz, *Matthew Arnold and Elementary Education*, 1968, p. 7.

¹² J.E. Fitch, *Thomas and Matthew Arnold and Their Influence on English Education*, New York, Scribner’s Sons, 1899, p. 159.

¹³ M. Arnold, *The Strayed Reveller, Empedocles on Etna and other poems*, London, Walter Scott, 1896.

¹⁴ M. Arnold, *Merope, tragedia neo classica*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1960.

Being appointed as Foreign Assistant Commissioner on Education, Arnold travelled through Europe, visiting France, Holland, Belgium, Switzerland and Piedmont.

Arnold's directives were headed to investigate upon foreign elementary education, and peculiarly on their *nature*, their *means*, their *official regulations* and their *results*¹⁵. This experience was followed in 1861 by *Popular Education in France, with Notices of that of Holland and Switzerland*¹⁶. In this tractate, Arnold argues for the need for public education as a way of encouraging the English community to develop a sense of responsibility for national education.

Although Arnold was frequently sent to the Continent to visit elementary schools, he also had the opportunity to visit many secondary institutions in France. The results of his European investigations will be reported in the volume *A French Eton*¹⁷, which was first published in 1864.

Arnold started writing annual reports on the conditions of education in England and Wales in 1852, one year after he began his career as school inspector. Appeared annually from 1852 to 1882, these documents would have been later collected with the title of *Reports on Elementary Schools 1852-1882*¹⁸. In this work, Arnold incorporates recommendations on the subject matters to be taught and the expected level of schooling to be achieved; he also proposes a re-elaboration of elementary education.

The collection also contains twelve *Reports on Teacher Training Colleges* (drawn up from 1853 to 1870). The latter represents an invaluable source of information about the state of the art of the principles that guided the educational processes in England during the second half of the 19th century. The work includes Arnold's suggestions for enhancing teacher training courses.

The contemporary transformation of English society, due both to the consequences of industrialism and the rise of the *bourgeoisie*, clearly encouraged Arnold to systematise his criticism on cultural issues.

¹⁵ P.H. Butterfield, *Aspects of the Work of Matthew Arnold for Royal Commissions*, in "British Journal of Educational Studies", Vol. 15, n. 3, 1967, pp. 285.

¹⁶ M. Arnold, *Popular Education in France, with Notices of that of Holland and Switzerland*, London, Longmans Green, 1861.

¹⁷ M. Arnold, *A French Eton or Middle Class Education and the State*, London, Macmillan Company, 1864.

¹⁸ M. Arnold, *Reports on Elementary Schools 1852-1882*, London, Macmillan and Company, 1889.

Elements that appear in the work that marked his reputation as an intellectual linked to the problems of his time, the essay *Culture and Anarchy*¹⁹, first published in 1869, which followed the 1865's *Essays in Criticism*²⁰.

The first essay will be later celebrated as a classic by T.S. Eliot²¹ in the 1930's, claimed by the American poet and critic to be more accessible for the reading public, in comparison to the works by other Arnold's eminent contemporaries, like Thomas Carlyle and John Ruskin.

In *Culture and Anarchy*²², introducing the concept of "Philistinism", Arnold identifies the main cultural problem of his time as middle-class hypocrisy and lack of spiritual values. Neither the aristocracy nor the lower classes escaped from his harsh criticism, respectively defined as "Barbarians" and "Unlettered". A "three-level" division of society that suggests how Arnold was keen to Platonism and its philosophical main frame.

If the indiscriminate pursuit of wealth and success seems irresistible to most of the middle class, Arnold proposes a counterbalance made possible by the establishment of a national education system called upon to integrate a plurality of cultural traditions rooted in the Western canon. More specifically, Arnold refers to *Hebraism* and *Hellenism*. If the first incorporates the tendency to *sacrifice*, the latter represents the route for the individual's intellectual expansion that inevitably leads to *perfection*, constituted by the Swiftian elements of *sweetness* and *light*²³.

On the relation between *culture* and the search of *perfection*, Arnold writes:

If culture, then, is a study of perfection, and of harmonious perfection, general perfection, and perfection which consists in becoming something rather than having something, in an inward condition of the mind and spirit, not in an outward set of circumstances, - it is clear that culture [...] has a very important function to fulfil for mankind. And this function is particularly important in our modern world, of which

¹⁹ M. Arnold, *Culture and Anarchy*, 2006.

²⁰ M. Arnold, *Essays in Criticism*, London, Macmillan Company, 1865.

²¹ T.S. Eliot, *Arnold and Pater*, in *Selected Essays*, London, Faber and Faber, 1934, pp. 394-395.

²² M. Arnold, *Culture and Anarchy*, 2006.

²³ J. Swift, *A Tale of A Tub and Other Satires*, London, Dent, 1963, p. 117.

the whole civilization is, to a much rather degree than the civilization of Greece and Rome, mechanical and external, and tends constantly to become more so²⁴.

Arnold's career as critic will continue afterwards, with the publishing of *Literature and Dogma*²⁵ (1873) and *Irish Essays*²⁶ (1882).

After officially resigning from his inspectorship in 1886, he dedicated most of his energies to politics during the following years.

On April 15th, 1888, Matthew Arnold passed away while on his way back from the United States and reaching his wife in Liverpool.²⁷

3. Elementary Education and Teacher Training in Matthew Arnold's Reports

Matthew Arnold's work as a school inspector was largely devoted to examining the state of schools, which received limited financial support from the state in a system that had been essentially clerical since feudal England.

After few years of service, Arnold had already inspected more than 200 institutions, surveying about 20.000 children and over 350 *pupil teachers*²⁸.

As a school inspector, he championed the role of teachers, disregarding narrow pedagogues and bureaucrats either, becoming respected and admired by the same people he was sent to inspect for his commitment to education and public service²⁹.

Nevertheless, he recognised the urgency for a severe intervention in the field of Public Schools in England. According to him, British middle-classes “were nearly the worst educated in the world”³⁰.

²⁴ M. Arnold, *Culture and Anarchy*, 2006, p. 37.

²⁵ M. Arnold, *Literature and Dogma*, London, Macmillan Company, 1873.

²⁶ M. Arnold, *Irish Essays*, London, Smith, Elder and Company, 1882.

²⁷ E. Horovitz, *Matthew Arnold and Elementary Education*, 1968, p. 15.

²⁸ P. Honan, *Matthew Arnold: A Life*, London, Weindfeld and Nicholas, 1981, p. 262.

²⁹ M.E. Black, *Matthew Arnold as School Inspector: A Revaluation*, in “Pacific Coast Philology”, Vol. 22, n. 1, 1987, p. 15.

³⁰ M. Arnold, *Popular Education in France, with Notices of that of Holland and Switzerland*, p. 88.

Aware of the deficiencies of the English educational system, Arnold stated that “education will never, any more than vaccination, become universal in this country, until it is made compulsory”³¹.

A system that should have been founded on a series of institutions, administered and supervised by central structures. He thought indeed that no private investors in England’s secondary school had the sufficient pedagogical preparation; therefore, they should have been prohibited from initiating any endeavor of that nature³².

Arnold considers *education* as “the art or process of imparting or acquiring knowledge and habits through instruction or study”³³.

A process that, as we have seen, tends to liberate the complete potential of the individuals. This achievement necessitates to be pursued through the *art of teaching*.

As we may appreciate through the *Reports* pages, Arnold proposed his view on what it should mean to be considered as “teaching”. According to him, it does *not* consist in imparting larger or smaller units of information to be digested by the children, who have to take an active role in the process.

Arnold writes:

The fault of our elementary schools in general is that the teacher tells the pupil too much, instead of forcing him to learn and simply ascertaining whether he has learnt³⁴.

And again, on methods:

Fresh matters of instruction are continually being added to our school programs, but it well to remember that the recipient for this instruction, the child remains as to age, capacity and school time, what he was before, and that his age, capacity, and school time must be in the end govern our proceedings³⁵.

This passage reveals how much Arnold was aware of the dangers related to the inconsistencies of any methodological applications, especially if they are not linked with a precise idea of the educational

³¹ M. Arnold, *Reports on Elementary Schools*, p. 27.

³² B.A. Rapple, *Matthew Arnold on the Inadequacies of Secondary Education in England*, in “Journal of Thought”, Vol. 35, n. 4, 2000, p. 77.

³³ E. Horovitz, *Matthew Arnold and Elementary Education*, p. 18.

³⁴ *Ibidem*, p. 280.

³⁵ *Ibidem*, p. 255.

achievements to be pursued and related to the age and capacities of the learners.

This connection between *means* and *ends* constitutes, in the wider sphere of his idea of culture, the pillars on which elaborate any intervention to improve the efficiency of schools.

Observing the real condition of the institutes he was sent to inspect, Arnold recognised in first place the poverty of the preparation offered by the elementary school.

Mostly confined to providing general contents to satisfy as much of the population as possible, the elementary system necessitated, in Arnold's view, to be articulated differently.

In addition to *Infant School* for children aged three to seven, Arnold, Arnold designs³⁶ a primary school divided into separate classes, the *Lower Elementary School* (for children aged eight to ten) and the *Higher Elementary School* (for children aged ten to thirteen).

The first one would have been focused on imparting general instruction in reading, writing, arithmetic, literature, grammar, geography, natural science, and music. For the second grade, Arnold imagined adding history as a subject matter. A selected and restricted group of meritorious students would have been later taught also in French and Latin. A curriculum for the elementary education that, including science and modern languages, reveals the influence of Herbert Spencer's *Education: Intellectual, Moral and Physical*³⁷ had on it.

Arnold seems to be aware of the significance of providing educational opportunities to students who have been neglected in the past by establishing "evening schools". These would have represented on occasion also for those who wanted to carry on their studies after the first grade.

If the *efficacy* of elementary education could not be considered separated from the *organization* of the schools, Arnold also made his observations upon the quality of *teacher qualification* and *training*. This topic was widely debated, alongside examination and curriculum, by those members of the British *intelligentsia* involved in the works of

³⁶ *Ibidem*, pp. 235-236.

³⁷ H. Spencer, *Education: Intellectual, Moral and Physical*, New York, Appleton, 1914, pp. 104-111.

the Royal Commissions that contributed to structure the Victorian organization of the elementary education³⁸.

In first place is worth mentioning that at that time, to face the scarcity of teachers (often forced to operate in overcrowded classrooms) was still surviving the *monitorial system*, introduced in England by Joseph Lancaster in 1798³⁹. This methodology of teaching conceived the selection of the more advanced students in order to offer guidance to the lower levels. It was among these students that it would be later recruited those who would have embraced teaching as a career. Unfortunately, most of them would have not attended any training schools, serving as assistant to schoolmasters.

Arnold believed that becoming a teacher required more than the elementary education itself.

Arnold wrote in an 1855 report:

...(The) plan of employing teachers whose attainments do not rise above the level of the attainments of their scholars has already been tried and it has failed. It is now sufficiently clear that the teacher to whom you give only a drudge's training will do only a drudge's work, and will do in a drudge's spirit. In order to ensure good instruction in a school you must provide it with a master far superior to his scholars, with a master whose own attainments reach beyond the limits within which those of his scholars may be bound. To form a good teacher for the simplest elementary school, a period of regular training is requisite: this period must be fulfilled with work⁴⁰.

The final extract suggests that Arnold considered a period of training under the supervision of a recognised schoolmaster to be fundamental.

Arnold also advocates that teachers' colleges should give attention to both composition and English literature as necessary elements in the development of pupil-teacher's abilities in oral and written expression:

Such a training would tend to elevate and humanise a number of young man, who, at the present, notwithstanding the vast amount of raw information which they have amassed, are wholly uncultivated; and it would have the great social advantage of

³⁸ W. Steward, *Progressive and Radicals in English Education 1750-1970*, London, Macmillan, 1972, p. 103.

³⁹ R. Rayman, *Joseph Lancaster's Monitorial System of Instruction and American Indian Education, 1815-1838*, in "History of Education Quarterly", Vol. 21, n. 4, 1981, p. 396.

⁴⁰ M. Arnold, *Reports on Elementary Schools 1852-1882*, pp. 55-56.

tending to bring them into intellectual sympathy with the educated of the upper classes⁴¹.

It is worth highlighting that this position regarding the importance of the establishment of a *liberal curriculum* for pupil-teachers was emerging throughout the second half of the nineteenth century in England.

A curriculum “that emphasised the development of knowledge, ways of thinking, and characters attributes that were not typically seen as directly relevant for teaching Victorian Britain’s working-class children”⁴². An ideal course of study that seems to reflect William Godwin’s positions for a “judicious education⁴³” which sees learning as a path towards the ability “to think, to discriminate, to remember and to enquire”.⁴⁴

Arnold conceived the ideal of a teacher as, if not an *intellectual* in the widest sense, as a well-read *liberally-educated* figure, able to stimulate *interest* and *wonder* to their pupils.

In 1868 Arnold visited the Wesleyan Training College, and on this aspect, he commented:

I have often remarked how the great failure in both our elementary and our normal school teaching is the failure to awaken in those who are taught any real intellectual life and interest by means of the instruction they receive; and yet to awaken this is the really humanizing and civilizing part of the work of instruction. I cannot but think that this lack of life and interest is in the part due to over mechanical character of our training school instruction⁴⁵.

This last extract emphasises those civilizing aspects that are intrinsically part of the teacher’s mandate, which was, in Arnold’s view, the role of a *promoter* of culture in the widest sense.

⁴¹ *Ibidem*, p. 20.

⁴² C.R. Bischof, *A Home for Poets: The Liberal Curriculum in Victorian Britain’s Teacher Training Colleges*, in “History of Education Quarterly”, Vol. 54, N. 1, 2014, p. 44.

⁴³ W. Godwin, *The Enquirer: Reflections on Education, Manners and Literature in a Series of Essays*, London, G.G. & J. Robinson, 1797, p. 6.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 6.

⁴⁵ M. Arnold, *Reports on Elementary Schools 1852-1882*, p. 292.

It's worth mentioning that he openly condemned the so-called mechanical aspects of the training, which would have resulted in mere didacticism during the school work with pupils.

4. *Conclusion*

In this paper, we have helped to summarise and highlight some of what we believe to be Arnold's most significant contributions to the history of educational theory and practice, particularly with regard to the establishment of a reformed national primary school and the consequent importance of teacher training programs.

His pedagogical thought, which incorporates most of the influences of his contemporaries, is characterised by a wide *cosmopolitanism*, both diachronically and synchronically reflected in his attention to the importance of the history of Western thought and his curiosity about what was happening on the Continent in terms of educational ideas.

According to him, culture is the primary source of human intellectual growth, and education is the crucial process for achieving both individual and societal development. Arnold, who “counts himself among some people who possess a *lighter touch*”⁴⁶, a kind of *tact* that encourages people to criticise ideas and artworks, also “sought to promulgate a pedagogy of tact on a national scale”⁴⁷.

Ensuring that as many people as possible have access to a *quality school* requires the creation of a rationally organised and centrally controlled public education system, in which the role of teachers is paramount.

This ideal of universal education, which would characterise the late nineteenth century and the last years of Victoria's reign, was anticipated by Arnold's reflections, developed during his thirty years as a school inspector and reported in detail by himself.

Although Arnold didn't place emphasis on methodological elements, his greatest contribution was in promoting models for a new *compulsory education* and a new *teacher profile*.

A teacher profile that seems to embody Arnold's traits, such as his tendency towards the search for *beauty* through the study of literature and poetry.

⁴⁶ D. Russell, *Teaching Tact: Matthew Arnold on Education*, in “*Raritan Quarterly*”, Vol.32, N. 3, 2013, p. 122.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 122.

If we consider beauty as “a deep human need and not an option for life”⁴⁸, teachers should rethink their curriculum and their pedagogy “considering how the social and artistic dimension of beauty might influence their professional practice”⁴⁹. A perspective in which Arnold’s suggestions seem to resonate.

Reforming the curriculum in a *liberal* sense for elementary school also means moving in the same direction as far as teacher training is concerned.

The importance of a rigorous intervention in the training of teachers lies not only in the consolidation of their competences in the art of teaching, but also in the refinement and perfection of their cultural standards, a process that must be considered as essential in order to develop those desirable results that pupils should pursue in their school work.

Thoughts on schooling and teacher training that are still universal today.

The ashes of industrial society and the global rise of *neo-liberalism* are key elements in our time, where schools and education systems seem to be justified solely by the promotion of skills and professional competences.

Arnold “saw very early that the key to shaping a humanized democracy lay in shaping a humanizing system of public schooling”⁵⁰, and so his call for the establishment of universal education and the training of its main “actors” is still of the utmost urgency.

References

Arnold, M., *Popular Education in France, with Notices of that of Holland and Switzerland*, London, Longmans Green, 1861.

Arnold, M., *A French Eton or Middle Class Education and the State*, London, Macmillan Company, 1864.

Arnold, M., *Essays in Criticism*, London, Macmillan Company, 1865.

⁴⁸ J. Winston, *An Option for Art but not an Option for Life: Beauty as an Educational Imperative*, in “The Journal of Aesthetic Education”, Vol. 42, N. 3, 2008, p. 85.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 85.

⁵⁰ B. Novak, *Humanizing Democracy: Matthew Arnold’s Nineteenth-Century Call for a Common, Higher, Educative Pursuit of Happiness and Its Relevance to Twenty-First-Century Democratic Life*, in “American Educational Research Journal”, Vol. 39, N. 3, 2002, p. 595.

- Arnold, M., *Literature and Dogma*, London, Macmillan Company, 1873.
- Arnold, M., *Irish Essays*, London, Smith, Elder and Company, 1882.
- Arnold, M., *Reports on Elementary Schools 1852-1882*, London, Macmillan and Company, 1889.
- Arnold, M., *The Strayed Reveller, Empedocles on Etna and other poems*, London, Walter Scott, 1896.
- Arnold, M., *Merope, tragedia neo classica*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1960.
- Arnold, M., *Culture and Anarchy*, Oxford, World's Classics, 2006.
- Arnold, T., *Principles of the Church Reform*, London, S.P.C.K., 1962.
- Bertinetti, P., *English Literature. A Short History*, Torino, Einaudi, 2010.
- Bingham, A.J., *Matthew Arnold*, in B.A. Geier (eds.), "The Palgrave Handbook of Educational Thinkers", London, Palgrave Macmillan, 2024, pp. 235-246.
- Bischof, C.L., *A Home for Poets: The Liberal Curriculum in Victorian Britain's Teacher Training Colleges*, in "History of Education Quarterly", Vol. 54, N. 1, 2014, pp. 42-69.
- Black, M.E., *Matthew Arnold as School Inspector: A Revaluation*, in "Pacific Coast Philology", Vol. 22, n. 1, 1987, pp. 15-21.
- Butterfield, P.H., *Aspects of the Work of Matthew Arnold for Royal Commissions*, in "British Journal of Educational Studies", Vol. 15, n. 3, 1967, pp. 284-291.
- Coleridge, S.T., *On The Constitution of The Church and The State*, London, Dent, 1972.
- Eliot, T.S., *Arnold and Pater*, in *Selected Essays*, London, Faber and Faber, 1951.
- Feuer, L.S., *John Dewey's Reading at College*, in "Journal of the History of Ideas", Vol. 19, N. 3, 1958, pp. 415-421.
- Fitch, J.E., *Thomas and Matthew Arnold and Their Influence on English Education*, New York, Scribner's Sons, 1899.
- Garnett, J., *Introduction*, in Arnold, M., *Culture and Anarchy*, Oxford, World's Classics, 2006.
- Godwin, W., *The Enquirer: Reflections on Education, Manners and Literature in a Series of Essays*, London, G.G. & J. Robinson, 1797.
- Honan, P., *Matthew Arnold: A Life*, London, Weinfeld and Nicholas, 1981.
- Horowitz, E., *Matthew Arnold and Elementary Education*, Department of Philosophy and History of Education, Montreal, McGill University, 1968.
- Novak, B., *Humanizing Democracy: Matthew Arnold's Nineteenth-Century Call for a Common, Higher, Educative Pursuit of Happiness and Its Relevance to Twenty-First-Century Democratic Life*, in "American Educational Research Journal", Vol. 39, N. 3, 2002, pp. 593-637.
- Rapple, B.A., *Matthew Arnold on the Inadequacies of Secondary Education in England*, in "Journal of Thought", Vol. 35, n. 4, 2000, pp. 75-88.
- Rayman, R., *Joseph Lancaster's Monitorial System of Instruction and American Indian Education, 1815-1838*, in "History of Education Quarterly", Vol. 21, n. 4, 1981, pp. 395-409.
- Rowntree, D., *A Dictionary of Education*, London, Harper Reference, 1981.
- Russell, D., *Teaching Tact: Matthew Arnold on Education*, in "Raritan Quarterly", Vol.32, N. 3, 2013, pp. 122-139.
- Sanders, A., *The Short History of The English Literature*, Oxford, University Press, 2004.

95 – *Education and teacher training in the Victorian era.*
Matthew Arnold, intellectual and school inspector

Spencer, H., *Education: Intellectual, Moral and Physical*, New York, Appleton, 1914.

Steward, W., *Progressive and Radicals in English Education 1750-1970*, London, Macmillan, 1972.

Swift, J., *A Tale of A Tub and Other Satires*, London, Dent, 1963.

Winston, J., *An Option for Art but not an Option for Life: Beauty as an Educational Imperative*, in "The Journal of Aesthetic Education", Vol. 42, N. 3, 2008, pp. 71-87.

Notizie, recensioni e segnalazioni

Corrado Augias, *Il disagio della libertà. Perché agli italiani piace avere un padrone*, Milano, Rizzoli-La Repubblica, 2025 (nuova edizione), pp. 168, € 8,90

Questo volume è come un manuale di storia, ma molto meglio perché s'interroga sul come mai piace a noi italiani avere un padrone che ci dice cosa dobbiamo fare e in che modo farlo, ossia dal Ventennio fascista al quasi ventennio berlusconiano per passare sotto il governo di poco meno della metà della nostra vicenda nazionale, siamo governati da persone non solo autoritarie, ma anche tutto sommato incapaci di guidare un governo di un Paese, che in effetti non cresce più.

Ormai, io ho passato, dopo il Ventennio fascista e quasi vent'anni del governo Berlusconi (1994-2011), pressoché tutta la vita sotto governi di scarsa durata per finire sotto governi della destra, che in effetti non aiutano più il Paese a crescere e sono formati in generale da incompetenti.

Come ricorda la fascia di copertina abbiamo un'evasione fiscale di più di 83 miliardi di euro. Ma c'è anche una compravendita di voti e al tempo stesso un 60% e più di astenuti e in poche parole un qualunque ché, come diceva Gramsci, i voti finiscono tutti “nelle camorre, le mafie, sia legate alle classi più alte”, per tacere di come inveiva Dante “Ahi serva Italia, di dolore ostello” e Guicciardini ancora nel Rinascimento con la denuncia del nostro amore per il “particolare”.

In questo modo si evita la libertà vera e faticosa, fatta di sudore e di coscienza; sembra di sentirci a disagio in essa, pronti a disfarcene, rivolgendoci a un qualunque Uomo della Provvidenza.

L'ultima occasione perduta è stata Tangentopoli, una grande spinta di rivolta contro la corruzione cui non è seguita una stagione di rinnovamento, bensì un periodo tra i più bui della nostra democrazia.

Lo spirito civico non si improvvisa. La lealtà e l'orgoglio nazionale non si istituiscono per decreto. Ma se c'è un momento in cui avremmo bisogno di una svolta è proprio l'attuale.

“Perché siamo ad una pericolosa debolezza del nostro carattere e anche a ritrovare il senso alto della politica e la condivisione di un destino. La libertà, intesa come il rispetto e la cura dei diritti di tutti, non è un'utopia da sognare ma un traguardo verso cui tendere”.

Questo è il compito che ci attende ed è veramente difficile perché non è che possa mai avverarsi in quanto utopia, ma ci possiamo avvicinare con il principio della solidarietà come è cantato da Leopardi che non crede assolutamente che la debole *Ginestra* vinca contro le forze immani della natura. L'unica possibilità è data dall'unione che fa la forza e può, grazie alla solidarietà, creare un regno dell'uomo che lo metta al riparo delle forze "cattive" della natura.

Io condivido tutti i passaggi del discorso di Augias, dalla spigolatrice di Sapri, ricordo di un moto mazziniano che, come tutti i moti mazziniani non avevano nessuna preparazione perché il genovese aveva, per fare l'Italia, il principio dell'ideale del sacrificio, fino ad oggi.

L'Italia fu fatta sì anche col sacrificio, specie con le morti dei garibaldini, e con la certezza che il regno dei Borboni fosse vicinissimo alla bancarotta e questo l'Inghilterra non poteva o non voleva permetterselo.

Corrado Augias continua su altri aspetti che giustamente raccontano la nostra storia, come l'esplosione dell'Impero romano d'Occidente, che cade sotto il regno Longobardo, mentre il sud è nella sfera d'influenza di Bisanzio e il centro del Paese nella sfera d'influenza della Chiesa.

Viaggiare in Italia è sempre stato difficile anche per brevi tratti compensati col fiorire di decine di feudi e città abbellite con le opere dai migliori architetti e pittori.

Ma ci sono stati anche centri ricchi. La Chiesa s'infilava dappertutto con la micidiale influenza del potere pontificio in tutte le terre conosciute. In tutti i modi la Chiesa, anche quella riformata, faceva da hotel e da casini.

Ma nascono anche i gesuiti, controllori della morale pubblica, che furono riconosciuti da Paolo III Farnese nel 1540.

Ci furono molti che entrarono nell'ordine dei Gesuiti, ma tra loro non vi fu nessun riformatore. L'Italia dovette subire la Controriforma, senza essere capace di fare la Riforma.

La Chiesa ha contribuito a infiacchire il principio di libertà. L'esempio di Prodi e di Berlusconi. Chi seguire? Il prof. Adriano Prosperi ha detto che sarebbe difficile dire se ha nuociuto più l'Italia al Cattolicesimo o quella religione all'Italia.

Come diceva un molto famoso filosofo, Cesare Cremonini (1550-1631), ai suoi tempi: "In ciò che è fatto privatamente puoi fare ciò che credi, ma in quella pubblica adeguati ai costumi del momento". Quale distanza dalla nettezza di Kant: "il cielo stellato sopra di me, la legge morale dentro di me".

Poi Augias indaga sul grembo della famiglia dove si è passati sempre “più da Cristo verso la Vergine diventando sempre più la religione di una divinità... La maternità venne portata in primo piano e la Famiglia, con un marito quasi superfluo, una donnina e un Giovannino piccolo amico del bimbetto Gesù diventarono l’Olimpo e il Paradiso degli italiani, la loro felicità terrena e la loro beatitudine celeste” (G. Antonio Borgese, *Goliath, la marcia del fascismo*, Milano, Mondadori, 1946). La Sacra famiglia... può sprigionare una dimensione celeste alla quale è possibile rivolgersi con fiducia. Una delle caratteristiche della madre è di consolare e di perdonare. Figura commovente nell’ambito familiare, ma pericolosa, specie sul piano civile. Così i vari condoni nel periodo 1973-2005 sono costati allo Stato 26 miliardi. E ci sono stati intellettuali che hanno compreso, in nome della Maria, e perdonato fanatici assassini.

E su questo discorso c’è da inserire l’incapacità di bloccare la cerchia di interessi e di farseli pagare col pericolo di bloccare invece lo sviluppo del Paese.

Senza considerare l’appannaggio delle classi colte tra cui si annoverano i falsari, a partire dalla donazione di Costantino. Si veda il testo di Valla, *Discorso sulla falsa e menzognera donazione di Costantino*.

Ebbene il Concilio Vaticano I (24 aprile 1870), voluto da Pio IX riaprì la questione, pena l’anatema. La relazione del professor Remuzzi non ha contribuito che ad abbassare la soglia della libertà consentita. Resta così ben vivo il ricordo di Giordano Bruno bruciato il 17 febbraio 1600 in Campo dei fiori a Roma. E Galileo si salvò dalla stessa sorte abiurando alle sue idee. E Gaetano Filangieri (1753-1788) rivendica l’importanza, come Beccaria, dell’educazione pubblica: la sua opera *La scienza della legislazione* fu messa all’Indice dalla Chiesa perché sprona il re a promuovere una monarchia illuminata con la libertà di stampa ed un vigoroso aiuto alla pubblica istruzione.

Ma ecco che il Papa Pio IX nel 1864 esce con l’enciclica *Quanta cura* con allegato il *Sillabo*, ossia l’elenco di tutti gli errori portati dalla modernità: ciò significa che il papa può cancellare il progresso del liberalismo.

In Inghilterra si sviluppa un cattolicesimo governato dal re, che fa della Chiesa il baluardo delle libertà civili: vige il principio che “le leggi non proteggono la verità delle opinioni ma la sicurezza e l’incolumità dei beni di ogni cittadino”: lo Stato non si assume compiti etici. È evidente che la convivenza civile nasce da questo filone di pensiero che per l’Italia con deboli tradizioni libertarie sono modalità ancora lontane.

Infine, l'ultimo capitolo, chiude il libro con alcune considerazioni su Gobetti, dicendo, per esempio, che “il fascismo in Italia è un'indicazione di infanzia perché è il trionfo della facilità, della fiducia, dell'entusiasmo. Si può ragionare del ministero Mussolini come di un fatto d'ordinaria amministrazione. Ma il fascismo è stato qualcosa di più, l'autobiografia della nazione” (C. T. Altan, *La nostra Italia*, Milano, Feltrinelli, 1986, poi Milano, Egea, 2000).

Il fascismo, secondo Gobetti, riproponeva in forma parzialmente nuova tutti i difetti storicamente radicati nella Penisola. L'elemento caratterizzante era la violenza, ma in più l'aver addomesticato gli italiani in cambio di qualche piccolo beneficio: le colonie marine, il dopolavoro, i treni popolari. In sostanza, annegandoli in una fatuità politica che si esauriva negli applausi, nelle parate, nel mito di cartapesta della Roma imperiale.

Il Partito d'Azione che vedeva l'indicazione gobettiana, durò poco, nonostante vi fossero affluite alcune delle menti più brillanti del progressismo, affette dal male della divisione e dalla costante, incredibile e reciproca intolleranza.

E la lezione della rivista “La rivoluzione liberale”, messa in piedi da quel Gobetti ammazzato giovanissimo dalla violenza fascista, fu ripresa nel dopoguerra da alcune riviste, come i “Quaderni” di Vittorini, “Scuola e Città” di Ernesto Codignola, “Riforma della scuola” diretta da Lucio Lombardo Radice figlio di Giuseppe e di Gemma Harasim e poi diretta da Franco Frabboni nel suo ultimo anno e “Ricerche Pedagogiche” fondata nel 1966 da Mario Valeri – con me incluso – e poi, dato che il professor Valeri si era trasferito a Firenze, sotto la mia direzione, in quanto ero il più vecchio incardinato nell'università di Parma negli anni settanta. Da allora questa rivista è stata sempre attiva in autonomia e, dalla metà degli anni 1980, ancora con me direttore, è passata sul piano editoriale alla casa editrice romana Anicia.

Mi è piaciuto chiudere questa nota, segnalando le riviste laiche italiane più importanti che si sono occupate di scuola e di scienze dell'educazione. **(Giovanni Genovesi)**

C. Batini, S. Ghezzani, *L'archivio di zia Marietta*, Pisa, Il Campano Edizioni, 2024, pp. 364, € 18,00

È per me motivo di privilegio parlare del libro di Cesira Batini e Stefano Ghezzani *L'archivio di zia Marietta* perché in questo libro, che

tratta di personaggi dell'Istria tra '800 e '900, campeggiano figure importanti di irredentisti liberali del pieno ottocento come Tomaso Luciani (di lui si dice che muovesse le fila del liberal-nazionalismo italiano in Istria), ma soprattutto spicca un personaggio, certamente poco conosciuto anche nella sua città Albona, che bisognerebbe studiare e rivalutare, quello di Giuseppina Martinuzzi, insegnante, pedagogista, scrittrice, poetessa. Martinuzzi da un irredentismo giovanile, pervaso comunque da profonda sensibilità umana per la misera popolazione slovena, ammiratrice di Garibaldi e di Mazzini e poi di Antonio Gramsci, diventò ardente socialista e condusse una vita che è stata definita "asctica" con tratti che ricordano la vita di Mazzini, per la sua totale dedizione all'ideale politico.

Il libro, attraverso la figura di Martinuzzi, ci suggerisce di riflettere su aspetti diversi dell'irredentismo e su una distinzione tra il concetto di patria e quello di nazione. Sappiamo che lo stesso Gandhi apprezzava particolarmente il fatto che in Mazzini l'amor di patria non fosse esclusivo e aggressivo, ma al contrario si accompagnasse alla volontà di unire tra di loro nazioni e popoli liberi, nazioni future che in quanto repubbliche democratiche non sarebbero state più rivali come nel passato.

Cesira Batini, una studiosa di neuroscienze allieva di Giuseppe Moruzzi che ha vissuto a lungo a Parigi e ha insegnato all'Università Paris 6 di Jussieu, e ha già ricostruito in un altro volume, attraverso documenti, foto, lettere di famiglia, la storia del ramo toscano paterno, ora con l'Archivio di zia Marietta ci parla di quello materno istriano, basato sui documenti raccolti e conservati con cura da una prozia, Maria Millevoi, la "zia Marietta"

Il pittore Stefano Ghezzi attraverso Cesira Batini ha scoperto particolari di una storia dell'Italia di frontiera che non conosceva e ha sentito la necessità di rendere visibili gli avvenimenti e i personaggi che colpivano particolarmente la sua sensibilità e la sua fantasia.

Questo libro, come ci dice Cesira, nasce dagli interrogativi di undici cugini, bambini o ragazzi vissuti in Istria, ad Albona negli anni del fascismo, ma può sollecitare interrogativi anche in noi, in particolare nel momento storico che stiamo vivendo. Spesso sappiamo solo confusamente del periodo molto complesso della storia istriana e dei nostri confini orientali, pensiamo a Trento e Trieste, ma non conosciamo la varietà della Venezia Giulia, i vari borghi e cittadine dell'Istria.

Prima di conoscere Cesira, io non avevo mai sentito nominare Albona, né le miniere dell'Arsa non lontane da Albona e mi ero soffermata ben poco a considerare la realtà dell'esodo istriano, un'esperienza per me triste, ma vaga e lontana.

È stato detto da Guido Miglia, insegnante e scrittore nato a Pola, che l'Italia non sapeva quasi nulla dell'Istria vera, dell'interno della piccola penisola abitata prevalentemente dalla popolazione slava, considerata razza inferiore e barbara già dagli irredentisti liberali del secondo ottocento. Parliamo delle foibe ma non dobbiamo ignorare la ferocia del fascismo di frontiera, l'affermarsi proprio in quei territori di un nazionalismo esasperato, le atrocità della guerra mussoliniana in Jugoslavia.

Ci sono ferite ancora aperte e lo mostrano anche avvenimenti recenti. Nonostante ciò, il libro di Cesira, attraverso i documenti raccolti dalla zia Marietta, foto, lettere, articoli di giornali riguardanti feste, matrimoni, testimonianza soprattutto della tranquilla vita degli italiani di Albona tra la fine '800 e il primo trentennio del '900, sceglie il tono sorridente, a volte ironico nel commentare episodi e personaggi. Anche l'esodo, la partenza definitiva da Albona della zia Marietta con i documenti che lei ha raccolto stipati in un camioncino, con lo scrigno dei ricordi, i suoi libri, una graziosa poltroncina azzurra e alcuni importanti oggetti di famiglia non è narrato con tono drammatico. Ben interpreta lo stile del racconto di Batini la tavola di Stefano Ghezzi che rappresenta l'episodio dell'esodo con lo scrigno dei ricordi in primo piano. Questa tavola colpisce piacevolmente soprattutto per i colori, per i vari campi in cui è diviso il quadro e per come si collocano verticalmente le diverse scene.

Nel suo libro l'autrice non procede in ordine rigidamente cronologico, ma con interesse tematico sceglie via via dall'archivio di zia Marietta documenti della vita della società albonese in relazione ai diversi personaggi della famiglia. C'è l'accurata descrizione di Albona da parte di Tomaso Luciani, le testimonianze di attività e interessi culturali di una piccola città di provincia: composizioni poetiche e musicali, qualche studio scientifico, qualche pagella scolastica che mostra come ancora negli anni 1872-1875 la scuola fosse mista: italiani e sloveni.

Come ha osservato Batini, però, molto più interessanti dei documenti raccolti da zia Marietta sono i silenzi, i vuoti, le assenze. Due personaggi campeggiano nel libro: Tomaso Luciani e Giuseppina Martinuzzi, ma a quest'ultima figura ricca di angolature diverse mancano tanti tasselli nell'archivio dell'anziana zia. Qui interviene Batini che colma

alcuni vuoti importanti e ci sollecita a proseguire da parte nostra la sua ricerca.

L'autrice ci dice che se ad Albona oggi si chiede a qualcuno chi era Giuseppina Martinuzzi, tutti rispondono una poetessa, senza sapere niente di preciso su di lei. È quindi Cesira a darci alcune notizie fondamentali della vita di Martinuzzi, che ci incuriosiscono e ci fanno capire quanto sarebbe interessante approfondirne la conoscenza. Così scopriamo la maturazione di questo personaggio, il coraggio di una giovane nata in una famiglia borghese italiana benestante che rinuncia alla sicurezza della sua classe per sviluppare una piena libertà di azione e di pensiero. L'archivio della zia Marietta riporta l'inno scritto da Martinuzzi nel 1886 per la Società di Mutuo Soccorso tra gli Operai Albonesi, ma non ci parla del suo interesse per le condizioni dei minatori dell'Arsa, dell'impegno politico con i socialisti, della partecipazione alla scissione comunista di Livorno nel 1921, delle perquisizioni fasciste nella casa di Albona dove, da Trieste, Giuseppina, era tornata a vivere nell'ultimissimo periodo della sua vita e dove morì nel novembre 1925.

Martinuzzi aveva iniziato nel 1873 la sua carriera di insegnante, prima supplente nella scuola elementare femminile ad Albona, poi nel villaggio di Gallesano e infine nei quartieri più poveri e degradati di Trieste. Era diventata la maestra dei poveri e per questo aveva affermato l'importanza dell'istruzione necessaria per raggiungere una vera redenzione e aveva difeso la lingua degli sloveni negata dai nazionalisti irredentisti. Tomaso Luciani, grande amico di famiglia, suo padrino e suo mentore, che aveva incoraggiato la giovane Giuseppina nel coltivare gli studi, la poesia, ed era stato anche l'ispiratore degli ideali risorgimentali, delle speranze irredentiste, muore nel 1894. Sembra che dopo la sua morte e nell'anno successivo la morte dei genitori, Martinuzzi, libera da ogni influenza, abbia sviluppato la sua trasformazione. In realtà già nel 1886 scrivendo sull'Indipendente di Trieste aveva parlato di Albona affermando che la cittadina si trovava all'interno di un distretto prevalentemente slavo. Per questo era stata rimproverata da Luciani che cercava anche attraverso ricerche archeologiche di affermare la romanità e poi l'italianità di quel territorio fin da epoche antiche. Nel 1887 nell'"Eco di Pola", Martinuzzi scriveva che "non c'è progresso senza giustizia e libertà". Fonderà nel 1888-1889 un giornale *Pro Patria* poi *Pro Patria nostra* che avrà breve vita. Martinuzzi sarà fortemente osteggiata non soltanto dalle autorità austriache ma anche dall'ambiente bor-

ghe triestino e dagli irredentisti italiani. Lei stessa disse di essere uscita dal ristretto campo del nazionalismo per lavorare su quello della lotta di classe.

Mi fa piacere sottolineare l'importanza della professione di insegnante per Martinuzzi nella crescita della consapevolezza dei problemi sociali. In una conferenza a Pola nell'agosto 1900 lei stessa aveva detto "ho potuto diventare socialista appunto perché sono maestra". Convinta dell'importanza dell'istruzione si occupò di pedagogia e di libri di lettura per classi popolari, scrisse articoli, tenne conferenze. Molto importanti inoltre i numerosi carteggi con politici e intellettuali del tempo (ad esempio con De Amicis)

Nel 1905 Martinuzzi, conclusa la sua carriera scolastica, si dedicò completamente all'attività politica e dopo la scissione di Livorno del 1921 collaborò all'Ordine Nuovo di Torino.

Negli anni della grande guerra era stata costretta a tacere a causa della censura austriaca ma fu sempre molto vicina alla classe operaia, in particolare agli operai e ai minatori di Albona. Alla sua città, la piccola Patria, già anni prima aveva destinato la sua biblioteca.

Come abbiamo già detto le assenze tra i documenti raccolti da zia Marietta sono significative e hanno indotto l'autrice a consultare altre "fonti, altri archivi" come lei stessa ci dice. Ci meraviglia un altro vuoto: il silenzio sulla miniera di carbone dell'Arsa vicina alla frazione di Carpano e questo nonostante che due famiglie delle due nipoti Millevoi della zia Marietta vivessero a Carpano, poiché le due sorelle avevano sposato due ingegneri minerari italiani, due "regnicoli" come venivano chiamati.

Molto interessanti sono le vicende della miniera divenuta importante in epoca fascista in seguito allo sviluppo dovuto a un intelligente imprenditore triestino Guido Segre, che fu rimosso dopo le leggi razziali del 1938. Nel 1939 fu licenziato il direttore della miniera, l'ingegnere Augusto Batini, perché si era rifiutato di incrementare la produzione, come gli era stato richiesto dai funzionari fascisti, in quanto riteneva pericoloso forzare a dismisura le reali possibilità della miniera mettendo a repentaglio la sicurezza dei minatori. La conseguenza infatti fu il disastro l'anno successivo, il 28 febbraio 1940, la più grave tragedia mineraria in territorio italiano: i morti furono poco meno di 200 e molti gli intossicati. Il fascismo e poi le tragiche vicende di confine hanno prodotto una rimozione sui morti dell'Arsa.

Giuseppina Martinuzzi invece si era interessata alla dura vita dei minatori fin dagli anni del suo insegnamento, in particolare aveva scritto articoli contro il lavoro dei bambini nelle miniere. Nel 1906-1907, quando ormai la sua vita era tutta dedicata all'impegno politico, anche i suoi componimenti poetici, raccolti nel volume *Ingiustizia*, hanno contenuti sociali: la denuncia dello sfruttamento degli operai, in prevalenza croati nelle miniere, la miseria dei contadini delle povere campagne dell'interno. Da lontano aveva sostenuto la rivolta scoppiata nella miniera dell'Arsa nel 1921, alcuni giorni dopo la nascita del partito Comunista. Ne era seguita l'autogestione della miniera da parte degli operai, quindi la proclamazione della Repubblica di Albona.

Cesira Batini sottolinea l'importanza di questo avvenimento assente nel nostro archivio e poco conosciuto dagli stessi albonesi, avvenimento che vide uniti i minatori di tutte le nazionalità: italiani, croati, sloveni. La vita della Repubblica di Albona fu molto breve e le tavole di Stefano Ghezzi ci mostrano il momento tragico della repressione armata.

Nel capitolo del libro di Batini "Assenti e Trascurati" campeggia all'inizio uno storico, Ernesto Sestan, che non viene ricordato da zia Marietta, nonostante i suoi legami familiari con Albona e il fatto che vivesse ad Albona una sorella ben conosciuta dalla famiglia di zia Marietta.

Di Sestan, che ha insegnato filosofia della storia alla Normale di Pisa negli anni cinquanta, l'autrice ci consiglia l'opera *Venezia Giulia, lineamenti di storia etnica e culturale* (1947), come uno dei testi migliori per comprendere questo territorio e ci racconta un episodio narrato da Sestan nel suo *Le memorie di un uomo senza qualità*. Un appassionato irredentista di Albona muore di commozione dopo l'ingresso delle truppe italiane nella città nel novembre 1918. Sestan, commentando l'episodio, ci dice che forse questo irredentista non era mai stato in Italia, conosceva l'Italia solo con la forza dell'immaginazione. Questo sembra spiegare l'adesione entusiasta al fascismo, lo sviluppo di un nazionalismo radicale nelle terre di frontiera.

E a questo proposito, Cesira ricorda il giudizio amaro di una colta e acuta donna italiana di Albona: "Avevamo confuso gli italiani con i fascisti".

Tutto questo ci induce anche ad un'altra riflessione sulla base dei ricordi emersi dall'archivio di zia Marietta. Chi viveva nelle terre considerate irredente della Venezia Giulia non conosceva l'Italia, così come l'Italia ignorava la realtà delle terre istriane. Le assenze nell'archivio di zia Marietta si spiegano da parte di una classe italiana egemone che

viveva nelle piccole città pacificamente, almeno fino al 1943, insieme con la componente slava, composta da fedeli e affezionati servitori, una classe egemone paga dell'estensione limitata del proprio mondo, chiuso tra il mare di Rabaz e il borgo veneto di Albona. Sono gli irredentisti liberali, con lo sguardo e il cuore rivolto a ovest verso Venezia e verso l'Italia sognata e non conosciuta.

Questo libro può costituire l'occasione per conoscersi meglio di qua e di là dalle frontiere e può indurre a riflettere sulla possibilità di coabitazione di due nazionalità diverse, slavi e italiani, "ormai inseparabili perché stretti da vincoli di parentela e di interessi" secondo le parole di Giuseppina Martinuzzi, parole che oggi sembrano quasi una profezia. Come ci induce a sperare il fatto che quest'anno Gorizia e Nova Gorica siano insieme capitale della cultura,

In conclusione, dobbiamo essere grati a Cesira Batini e a Stefano Ghezzani se, attraverso il loro lavoro intenso e intelligente di ricerca accurata e di acuta interpretazione, le carte tutto sommato anonime, raccolte da un'anziana zia di famiglia, diventano lo spunto per ricostruire un passaggio importante della storia d'Italia, che sta diventando purtroppo attuale a causa del riemergere di nazionalismi e nuovi fascismi. **(Anna Maria Di Pascale)**

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

Nella "giornata particolare" dedicata alla Marcia su Roma, Aldo Cazzullo ha ricordato come, una volta iscritti al Partito Socialista, Mussolini scopre di possedere una dote, di cui non si era mai accorto: sa parlare in pubblico, proprio lui che da piccolo era stato a lungo considerato muto. Di più: questa dote gli fa capire che, per tenere l'attenzione del pubblico ed ottenerne il consenso, non conta *che cosa* si dice, ma *il modo in cui* si dice.

Con la guida di questo criterio, Mussolini sedusse l'Italia e gli Italiani, sfortunatamente per loro, si lasciarono sedurre.

A questo pensavo, cominciando a leggere questo interessante volume di Stefano Campagna, revisione della sua tesi di dottorato, come avverte nell'introduzione Piergiovanni Genovesi già tutor dell'autore nel suo percorso dottorale. Pensavo cioè a come e quanto Mussolini abbia capito, con sorprendente anticipo, il potere della comunicazione

non verbale, della retorica espositiva e dell'espressione roboante: non comunicare, ma piuttosto impressionare e, ad un tempo, annichilire era lo scopo. In fondo, le faccine o gli occhiacci della premier Meloni, il viso sempre torvo e minaccioso di Trump ed i rosari ostentati da Salvini sono gli eredi di quella intuizione.

Ma non basta. Infatti, Mussolini capisce anche e per tempo le potenzialità dei nuovi strumenti mediatici, come la radio ed il cinematografo, sia per rivolgersi agli adulti sia per attaccare le coscienze più fragili e plasmabili delle giovani generazioni. In questo l'eredità colta da Berlusconi è evidente.

Insomma, il saggio di Campagna viene ad inserirsi in riflessioni in cui si incrociano presente e passato ed in cui emerge il filo sottile, eppure palese, che lega tra loro antichi e nuovi populismi, che, mentre presentano il popolo come la voce di Dio, di fatto lo considerano alla stregua di una *populace*, di così basso profilo e così disprezzabile da meritare solo di essere manipolata ed asservita ai propri scopi.

Ma veniamo più direttamente a questo saggio.

Il lavoro si articola in cinque capitoli che svolgono, progressivamente dilatando il focus, il tema dominante della politica del Ventennio: colonizzare le coscienze per garantire il consenso, consolidare il Potere e trasformare gli italiani in combattenti per la causa fascista. E, si badi, non combattenti in senso metaforico o figurato, ma quali soldati pronti a morire sul campo d'onore e di gloria, come dicevano con molta retorica i melodrammi ottocenteschi. E come purtroppo furono costretti a fare, morendo a centinaia di migliaia inutilmente.

Campagna parte, perciò, dalla situazione della scuola e delle organizzazioni extrascolastiche, per passare agli strumenti propagandistici come i documentari LUCE e, infine, sempre più dettagliando, all'uso del cinematografo. Più il cerchio si allarga è più la missione propagandistica dei messaggi radiofonici e filmici emerge e si rafforza.

Per un verso, si va consolidando il legame tra i nuovi mezzi di comunicazione e la scuola; per un altro, le trame dei film consentono una continua manipolazione della Storia ed una manomissione dei fatti, che sottolineano ad un tempo il già ricordato scopo propagandistico, con la gestione del consenso, e la diffusione di quell'ideologia identitaria italiana, su cui il fascismo si regge, ponendosi come erede della Roma antica, con un Duce nuova incarnazione di Cesare e l'Italia fascista come l'ultimo atto del Risorgimento, volto a dar vita alla Nuova Italia ed alla Terza Roma.

Di qui il largo spazio dato ai martiri della Patria, alle vicende di Roma antica, alle imprese coloniali, ad aneddoti edificanti, a narrazioni di esempi da imitare, ma anche l'esaltazione sia di comportamenti morali in linea con la religione sia dell'eroismo fino al sacrificio della vita, caro all'etica militare del regime, e, infine, l'insistenza sul ruolo moralmente importante, ma sempre in ombra, della donna, destinata sempre e comunque ad essere moglie, madre e nutrice di fascisti.

A questa manipolazione delle coscienze si prestarono registi ed attori che saranno famosi ed apprezzati anche nel secondo dopoguerra. Un esempio per tutti è Blasetti, che firma *1860*, chiaro film di regime sulla spedizione dei Mille e che dopo il 1945 non fu figura di secondo piano del nostro cinema. Chi non ricorda almeno il suo cameo in *Bellissima* di Luchino Visconti?

Il quadro ricostruito, come ho detto, è ampio e complesso. Infatti, nelle pagine di Campagna è possibile trovare esposti tutti i temi più cari alla propaganda fascista e soprattutto gli intrecci tra momenti ed aspetti diversi, ma tutti protesi e plasmati a rispondere alle finalità del regime. Si pensi a come e quanto cinema e radio riuscirono a: 1. ricordare momenti diversi del progetto formativo, dall'OND all'ONB senza trascurare la scuola; 2. coinvolgere in un unico disegno gli oratori e il mondo rurale (attraverso l'Ente Radio Rurale); 3. sollecitare una vera e propria censura sui messaggi diffusi, una sollecitazione di cui la Chiesa si fece portavoce con il CCC (ossia Centro Cattolico Cinematografico), attuando un connubio perverso tra dottrina fascista e istanze religiose "ortodosse"; 4. rispondere ai bisogni delle varie classi sociali, indirizzando il loro tempo libero verso sale cinematografiche di differente qualità (dalle prime visioni destinate alla borghesia, ai *pidocchietti* per la povera gente); 5. assoggettare tutta l'industria cinematografica al pensiero unico, anche accettando i prodotti stranieri, in particolare americani, ma privilegiando spettacoli leggeri e perciò innocui (come la commedia sofisticata, scimmiottata dai nostri "telefoni bianchi") o spettacoli enfatici di esaltazione di eroi, aviatori e combattenti e infine evocando, con Mariù Pascoli o Miranda Bonansea, l'immagine leziosa di Shirley Temple, la star bambina; 6. privilegiare a scuola spettacoli didascalici, come documentari o film storici ed in costume; 7. offrire racconti dove tutto è come deve essere: il lieto fine è d'obbligo e tale deve apparire anche l'atto eroico con il sacrificio della vita, perché finalizzato al bene comune ed alla grandezza dei valori fascisti.

Merito di Campagna è offrire al lettore testimonianze dirette dei fruitori del cinema per ragazzi, che in interazione con una letteratura per l'infanzia – da Visentini a Fanciulli – calata nell'ideologia mussoliniana, doveva plasmare le loro coscienze, portando alla luce il bambino “naturalmente fascista”, che, con una affermazione illogica ed infondata, il Regime andava descrivendo.

E lo fa consultando quaderni di scuola, in cui si parla dei film visti al cinema o proiettati a scuola. Talora a queste impressioni contemporanee si aggiungono ricordi di adulti che raccontano le loro esperienze bambine: per lo più questi scolaretti e queste scolarette gradiscono gli spettacoli, si emozionano per le vicende più eroiche o esaltanti e tendono ad identificarsi con l'eroe o l'eroina di turno. Tuttavia, anche se raramente, emerge il confronto tra le immagini cinematografiche e quelle della realtà quotidiana, che appare nella sua povertà. E infine, specie nelle testimonianze adulte, si ricordano più i pomeriggi al cinema con la famiglia che le proiezioni scolastiche.

Insomma, conclude Campagna, nonostante tutti gli sforzi, le innovazioni tecniche e la legislazione dedicata al tema (di cui l'autore rende puntualmente conto) il cinema a scuola non dette gli esiti attesi dal Duce e dai suoi gerarchi, anche se l'onda lunga – censura, documentari IN-COM (eredi del vecchio LUCE), melodrammi strappalacrime e ampi saccheggi da De Amicis – accompagnò ancora per qualche decennio la cinematografia italiana di consumo popolare, come ben ricorda chi, come me, quegli anni li ha vissuti, anche se bambino.

Il filo rosso che percorre queste scelte è, tutto sommato, una sfiducia nella scuola, che non solo va monitorata e raffrenata con il Libro di Stato, ma soprattutto va affiancata da apparati *ad hoc* e surrogata da altre forme di trasmissione delle idee e dei valori. Tuttavia, anche in questo caso come per altri aspetti analizzati in altri studi, il programma ideologico mussoliniano non andò a buon fine o, almeno, non riuscì a realizzarsi fino in fondo. Restò solo l'intuizione del valore dei mezzi di comunicazione. E non è poco, se pensiamo a come e quanto oggi questi strumenti hanno stravolto e travolto lo stile di vita democratico. (**Luciana Bellatalla**)

S. Lentini, *L'istruzione a Catania dall'Unità all'età giolittiana. Mappa ragionata*, Roma, Aracne, 2024, pp. 341, € 22,00

Questo volume vede la luce grazie ad un progetto PRIN intitolato a “istruzione e sviluppo nel Sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-

1914), concentrandosi sulla realtà territoriale di Catania e sulla diffusione delle scuole elementari in tale territorio.

Il saggio merita una segnalazione almeno per due motivi: da un lato, l'oggetto specifico di studio; dall'altro, il metodo con cui la ricerca è condotta. Il titolo già rende conto esplicitamente di entrambi di aspetti e sollecita, quindi, attenzione.

La storiografia intorno alla scuola italiana, per i decenni dal 1861 al 1914, lamenta in generale, un po' ovunque, sull'intero territorio nazionale, con l'eccezione delle città del Nord ed in parte del Centro, carenze, scarso impegno da parte dei Comuni e generalizzato disinteresse per l'istruzione popolare. Lo attestano, del resto, non solo i diffusi *cahiers de doléances* circa le inadempienze di frequenza, la scarsa preparazione dei maestri e delle maestre, la povertà degli ausili didattici e l'insufficiente qualità dell'edilizia scolastica, ma anche le memorie dei maestri, le osservazioni di politici progressisti ed accorti, la bassa qualità dei libri di testo o le relazioni degli ispettori ministeriali. Insomma, tra la scuola "perfetta" di De Amicis e le scuole reali la distanza – tutti ne convengono – era abissale. E tale restò a lungo.

Le generalizzate geremiadi assumono un carattere ancora più allarmante, quando si passa a parlare delle scuole meridionali, nelle quali il governo italiano, di per sé poco attento all'istruzione pubblica ed alle scuole popolari, eredita una situazione particolarmente precaria dalla passata amministrazione borbonica: in una realtà in cui si sono formati intellettuali di grande spessore culturale e destinati a segnare la storia del nostro Paese – da Puoti a Croce, da Vico a De Sanctis, da Villari a Labriola, per tacere della grande stagione illuministica – , l'istruzione elementare e popolare era peggiore di una Cenerentola.

E da qui parte Lentini per le sue osservazioni sulla situazione catanese a questo proposito all'indomani della proclamazione del nuovo regno, atteso e benedetto dall'intera popolazione locale.

La situazione non si discosta da quella che conosciamo, anche se Catania già nel 1861 è una città popolosa, attiva ed assai ricca, ancorché socialmente divisa in maniera rigida, come peraltro accade in tutta l'Italia, tra un proletariato che va crescendo ed una classe agiata, che si situa tra l'antica aristocrazia terriera e la nuova borghesia imprenditoriale.

All'inizio di questo periodo, in Catania, oltre le carenze ricordate generalmente, Lentini ricorda che il numero di scuole elementari presenti in città è di gran lunga inferiore a quello previsto dalla legge Casati, che per decenni il numero degli iscritti e dei frequentanti è assai

inferiore al numero degli obbligati; che l'idea di scuole femminili si fa strada lentamente, mentre spesso si ricorre – anche per la penuria dei locali *ad hoc* – a scuole miste, ossia a quelle che oggi chiameremmo pluriclassi. Cattiva amministrazione? Disinteresse? Conservatorismo sociale? Vere e proprie difficoltà materiali? Forse un insieme congiunto di tutti questi fattori, se pensiamo, per un verso, – come Lentini sottolinea – che le classi elevate, specie per le figlie, continuarono a prediligere istituti religiosi privati e, per l'altro, che per molti anni sindaci ed assessori dovettero fare i conti con bilanci poco floridi, in ragione dei quali anche i prestiti agevolati con la Cassa Depositi e Prestiti, offerti dal Governo centrale, diventavano un peso eccessivo ed insopportabile. E poi, non va trascurata la piaga del lavoro stagionale minorile che toglie scolari alle aule e, in qualche modo, giustifica anche inadempienze da parte della municipalità.

Così decennio per decennio, Lentini segue questo quadro sospeso tra carenze e tentativi di miglioramento almeno fino ai primi del nuovo secolo, quando si affaccia sulla scena politica locale come pro-sindaco Giuseppe De Felice, socialista da molti apprezzato e dai conservatori giudicato soltanto un parlamentare spregiudicato a caccia di voti. Bisogna però riconoscere che con lui, certo anche per merito della Legge Daneo Credaro, la situazione cambiò ed assunse un carattere decisamente positivo. Ciò significa maggior numero di scuole, un bilancio comunale più attento all'istruzione, acquisto di locali per le scuole, aumento dello stipendio dei maestri e delle maestre, così come maggiore attenzione ai bisogni della città.

Fin qui i contenuti. Veniamo ora al metodo.

A questo proposito vanno segnalati due aspetti, che emergono con chiarezza da questo lavoro condotto, come attesta la bibliografia che chiude il volume, su fondi d'Archivio del Comune, del Provveditorato agli studi e degli Archivi di Stato di Palermo, Catania e Siracusa, nonché su discorsi e relazioni di assessori e sindaci.

Comincio dal primo, interessante per quanto attiene la possibilità di continuare questa ricerca, passando da una ricognizione generale delle scuole cittadine alla ricostruzione di singoli istituti, magari quelli maggiormente significativi o per la loro collocazione territoriale o per figure di docenti ragguardevoli o per il campione della popolazione scolastica. Come recita il sottotitolo, infatti, l'autore intende costruire una mappa della realtà scolastica catanese per fornire un modello ad analisi della stessa fattispecie. E ciò in considerazione del fatto che, nonostante le

ricorrenti osservazioni sulla scuola elementare nel Sud dell'Italia, ad oggi manca un censimento delle scuole realmente presenti nell'isola e delle loro condizioni.

Per questo l'autore, decennio per decennio, sintetizza i risultati raggiunti (apertura di scuole, sedi, numero dei maestri, entità dello stipendio, numero delle frequenze) in tabelle per concludere con un quadro sinottico delle varie ispezioni scolastiche dal quale emerge che, nonostante la presenza di insegnanti demotivati o poco preparati, la maggioranza degli insegnanti di Catania riporta giudizi positivi e talora anche esplicite lodi.

L'altro aspetto è generale: Lentini ricostruisce lo sviluppo della scuola elementare catanese in parallelo con lo sviluppo economico della città, del suo porto, della raccolta dello zolfo, della crescita della sua Università. Lo sviluppo economico, infatti, si riverbera sulla crescita demografica, sull'arricchimento dei bilanci comunali, su una diffusa richiesta di modernizzazione – interessante la pagina in cui si ricorda l'arrivo in città dei lampioni elettrici – e, di conseguenza, sul bisogno maggiormente avvertito di istruzione. Cresce l'utenza e cresce l'attenzione degli amministratori pubblici, che va dalle condizioni igieniche dei locali fino all'apertura di una tramvia, che permette ai bambini più lontani di raggiungere la scuola: si determina così quel circolo virtuoso che porta Catania ad una situazione apprezzabile cui, malauguratamente, mise fine la Grande Guerra. (**Luciana Bellatalla**)

S. Oliviero, *Una scuola democratica per una società democratica* Vol. I, *La scuola media unica nelle pagine di "Scuola e città"*, Pisa, AStArte, 2023, pp.198, € 14,00

Nel 2023 si è compiuto il sessantesimo anniversario dell'entrata in vigore della legge 1859 del 1962, con cui finalmente – a poco più di un secolo di distanza della sua unità nazionale – il nostro Paese veniva dotato di una scuola media unica, ossia uguale per tutti i bambini e le bambine italiane, non più costretti a dover scegliere a dieci/undici anni il loro destino di adulti. Le scuole di avviamento professionale volute da Gentile per chi non poteva – per talento o soprattutto per condizione socio-economica – affrontare l'esame di ammissione alla scuola media, incentrata su Latino, e primo passo per una formazione liceale e, quasi sempre, una futura laurea, venivano chiuse. E la loro chiusura segnava un primo passo verso un sistema scolastico più equo ed inclusivo.

Almeno, così si sperava, pur in mezzo a mille difficoltà, a resistenze ideologiche e all'insoddisfazione di molti insegnanti, specie di materie letterarie, costretti a ridimensionare il ruolo del Latino e poi – dopo il 1977 – a vederlo addirittura scomparire dal curriculum.

L'anniversario è stato debitamente “festeggiato”, ma certo non con quelle fanfare retoriche che spesso questi rituali attivano. Dire perché la memoria sia rimasta sottotraccia è difficile: forse è dipeso dal clima restauratore dell'attuale politica della Minerva (e non solo); forse ha pesato l'indubbia crisi in cui l'attuale scuola secondaria di primo grado, erede della scuola media degli anni Sessanta del secolo scorso, si sta dibattendo; forse, oggi si va perdendo, giorno dopo giorno, il gusto intellettuale per quei dibattiti culturali che tanto appassionavano nel periodo in cui la legge fu approvata. Il qui ed ora la fa da padrone.

Del resto, se uno studioso come Ernesto Galli della Loggia, durante un'intervista, ha affermato che la Storia è una disciplina trasmissiva, per la quale e nella quale il presente non conta nulla – affermazione che, in quanto storica, mi ha fatto rizzare i capelli –, molto si può spiegare e capire.

Infatti, analizzando la lunga storia della scuola media italiana – dal 1861 al 1962 – emergono giocoforza contrasti e debolezze politiche, ma anche speranze ed ideali mai sopiti e, al tempo stesso, problemi mai davvero affrontati, soluzioni transitorie o fragili e soprattutto compromessi ideologici difficili da dismettere. Non solo gli storici dell'educazione o i cosiddetti pedagogisti avrebbero dovuto interrogarsi, come peraltro, hanno fatto; ma avrebbero dovuto dedicarsi ad una riflessione anche i nostri politici, che oggi, quanto alla scuola, paiono non saper far di meglio che guardare al passato.

Alla luce di questo lungo preambolo, dunque, devo riconoscere a Stefano Oliviero, non nuovo a ricerche sull'argomento, il grande merito di aver ricostruito in questo primo volume, di cui mi sto occupando, il contributo che una rivista come “Scuola e Città” ha dato a questa importante vicenda del nostro sempre travagliato sistema scolastico.

Il merito dell'autore è duplice: da un lato, ricostruire le ragioni ed il contesto in cui si addivenne alla legge 1859 del 1962 e, dall'altro, fare della rivista fiorentina il punto privilegiato di osservazione. A lungo, infatti, questa rivista è stata la palestra dello spirito laico e democratico in cui si sono riconosciuti intellettuali e pedagogisti che hanno sollecitato la diffusione di modelli educativi nuovi, inclusivi e sorretti dall'ideale della giustizia sociale. Insomma, questa rivista, accanto a “Ri-

forma della scuola” di ambito marxista, ha accolto contributi e dibattiti inerenti la costruzione di quel modello di scuola che, malamente recepito dalle istituzioni e dalla politica, non si è mai tradotto fino in fondo in pratica. E ciò a dispetto di quanto il gestore del MIM ed i suoi accoliti sostengono. Nondimeno, sebbene mai del tutto attuato, questo modello a mo’ di idea regolativa ha guidato generazioni di insegnanti e ne ha sorretto le speranze (o le illusioni?) fino a quando, da Berlinguer in poi, non è diventata egemone una scuola-azienda, nella quale cultura, equità ed inclusione sono diventate formule vuote.

Ma questa è un’altra storia.

Il volume di Oliverio ricostruisce con un linguaggio semplice, ma non semplicistico, il lungo dibattito – data dall’Ottocento – sull’opportunità o meno di una scuola unica per tutti, richiamando personaggi da Bertini a Gentile a Bottai, che l’hanno segnato, segnando nel contempo con le scelte politiche il destino di generazioni di giovani.

Che il dibattito sia stato vivace e continuo lo dimostra il fatto che anche nel dopoguerra – come Oliviero scrive nel terzo capitolo del saggio qui esaminato – almeno nel periodo tra il 1945 ed il 1951, ci troviamo dinanzi ad un “arcipelago di posizioni”, equamente divise tra opzioni più radicali, ammirazione per i principi educativi di stampo liberale e la voglia di conservazione.

Non si contrappongono solo blocchi ideologici – si ricordi che nel 1962 il PCI votò contro la legge perché non conforme al suo modello più radicale di scuola –, ma anche le posizioni di chi difende una scuola a trazione umanistica, con il Latino a fare da apripista, e chi preferisce un orientamento tecnico-scientifico. Son vicende note, ma che è opportuno ricordare con cura e chiarezza, come fa Oliviero, perché sfortunatamente queste posizioni si ripropongono di continuo: nella gestione del nostro sistema scolastico tutto si ripropone inalterato, in una sorta di corsi e ricorsi storici. Noto è anche che molto si discusse e poco si fece, almeno da Gonella con la sua inchiesta fino agli anni Sessanta.

Proprio sulle proposte di Gonella, “Scuola e Città” comincia a far sentire la propria voce, prima “trascinata” dal direttore, Ernesto Codignola, in qualche modo non del tutto libero dal suo passato idealista ma apertamente contrario alle scelte di Bottai, e poi da Lamberto Borghi che portava nella rivista una nuova prospettiva internazionale e si schierava a vantaggio di una scuola media davvero unitaria. Coerentemente con le sue scelte ideologiche e con le tesi di Dewey, di cui si stava qualificando, in quegli anni, come uno dei massimi interpreti italiani.

Agli anni Cinquanta si arresta la ricostruzione di questo primo volume, ossia al punto di incrocio di posizioni, ancora legate al passato, come mostra Salvemini, che a distanza di oltre quarant'anni, difende con ardore (e ardimento) le posizioni che aveva espresso con Galletti nel suo progetto di riforma della scuola, la volontà di non superare le distinzioni ereditate da Gentile e surrettiziamente anche da Bottai e infine l'istanza di una scuola davvero uguale per tutti.

A completare il volume, Oliviero, opportunamente, raccoglie (pp. 126-198) gli articoli di Ernesto Codignola, Lamberto Borghi ed Gaetano Salvemini, pubblicati sulla rivista fiorentina dal marzo del 1950 all'ottobre del 1952. Sono articoli che meritano una lettura attenta, perché, come direbbe Orazio, *de te fabula narratur*. Oggi, più che mai. (**L. Bellatalla**)

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. Insegna nella scuola secondaria di II grado ed è attualmente dottorando di ricerca in Pedagogia Generale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Ferrara, dove svolge le sue ricerche nel settore dell'Educazione degli adulti, con un interesse specifico verso la formazione degli insegnanti e delle professioni educative.

Anna Maria Di Pascale, dopo la laurea in Lettere Classiche e il diploma di perfezionamento in Archeologia Orientale, ha insegnato fino al 2010 nella scuola superiore, sia a Pisa, città dove vive, sia a Ferrara, e sempre in percorsi sperimentali. In particolare, nel 1976 ha partecipato al progetto di maxi-sperimentazione del Liceo Scientifico Filippo Buonarroti di Pisa. Nel 1977 ha avuto un incarico annuale come “*chargée de mission*” presso il “*Musée National d'Art Oriental*” di Parigi (*Musée Guimet*). Ha partecipato a seminari legati ai progetti di rinnovamento didattico dell'insegnamento nella scuola e a numerose attività culturali riguardanti la lettura di testi letterari e cinematografici. Nel 1999 ha partecipato alla fondazione dell'ADI-SD (associazione degli italianisti-sezione didattica) e in questa occasione a Roma ha presentato la relazione *Sulla lettura a scuola*.

Domenico Francesco Antonio Elia, professore associato presso il Dipartimento di Ricerca e Innovazione Umanistica dell'Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, ha conseguito nel 2023 l'abilitazione a professore di prima fascia. A Bari insegna “Storia dei Processi Formativi e Culturali” ed è membro del Collegio di Dottorato “Gender Studies”. È autore di monografie e di articoli sul processo di *nation-building* nei quali approfondisce la storia della ginnastica scolastica nell'Ottocento e la costruzione dello snodo identitario basato sul rapporto tra elemento nazionale e alterità extra-europea. Gli esiti delle sue ricerche – pubblicati su riviste accademiche e all'interno di volumi collettanei –

sono stati presentati in occasione di convegni scientifici nazionali e internazionali. La sua ultima monografia: *Educazione all'Oltremare. Rappresentazioni del colonialismo nei contesti educativi informali*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2023, ha ricevuto nel 2025 il premio SIPED per il SSD PED-01/B, categoria professori associati.

Piergiovanni Genovesi, professore associato, insegna Storia contemporanea e Storia dell'Europa contemporanea all'Università di Parma. Membro di varie società nazionali ed internazionali di storici, è attualmente nel consiglio direttivo della SPES. Tra le sue pubblicazioni recenti: *Parma 1914-1918. Vita quotidiana di una città al tempo della Grande Guerra*, Parma, MUP, 2018; L. Bellatalla, P. Genovesi, E. Matthes, S. Schütze (eds.), *Nation, Nationalism and Schooling in Contemporary Europe*, Gad Heilbrunn, Verlag Julis Klinkhardt, 2002. Per Mup Editore (Parma), inoltre, dirige la collana di studi in storia contemporanea *Extravagante*. "

Gilberto Scaramuzzo è Professore ordinario presso l'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna *Teorie moderne dell'educazione e Pedagogia dell'espressione*. È docente di *Pedagogia* presso l'Accademia Nazionale di Danza. Direttore artistico di Roma Tre Mimesis, la Compagnia di Arti sceniche del Dipartimento di Scienze della Formazione. È membro della Philosophy of Education Society of Great Britain. Visiting scholar all'università di Valencia e di Cambridge. I suoi principali temi di ricerca riguardano la dimensione poetica dell'azione educativa. Tra i suoi scritti: *L'insegnante come l'artista. L'attualità della bellezza nell'opera di chi insegna* (Roma, Anicia, 2024); *Stanze di Eros. Un progetto di educazione poetica alla sessualità* (Roma, Anicia 2023); *Per un'ermeneutica dell'educativo. L'insegnamento scritto (e quello non scritto) di Edda Ducci* (Roma, Anicia, 2020 – Vincitore del premio Siped); *Educazione poetica. Dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare* (Roma, Anicia, 2013); *Paideia Mimesis. Attualità e urgenza di una riflessione inattuale* (Roma, Anicia, 2010); *In-tendere. L'umana sophia di Luigi Pirandello* (Roma, Anicia, 2005).

**Call for papers
per il numero 236-37
della rivista
“Ricerche Pedagogiche”
sul tema**

“La cultura in un mondo che cambia”

La rivista “Ricerche Pedagogiche” invita, per il numero doppio, conclusivo dell’annata 2025, ricercatori e studiosi a riflettere sul tema indicato. Un tema che appare particolarmente importante nella situazione in cui stiamo vivendo e che si sta indirizzando verso il progressivo (e ad oggi inesorabile) declino della democrazia con quanto essa ha a lungo significato ed implicato per la vita politica e civile e, *last but not least*, per l’educazione e le sue declinazioni.

L’affermazione di ideologie, peraltro già condannate dalla Storia ed in un passato non troppo lontano, sul piano educativo significa attacco alla libertà della ricerca e dell’informazione, rifiuto di un approccio complesso alla conoscenza, nonostante l’enfasi sui nuovi strumenti digitali, che della complessità fanno il loro perno, organizzazione della scuola secondo i canoni, per un verso, della meritocrazia e dell’esclusione e, per l’altro, dei criteri economico-produttivi e dell’occupabilità a detrimento della cultura generale e dei suoi apporti “umanistici”, e tentativo di plasmare le coscienze di insegnanti ed alunni al pensiero unico. Tutto questo può sintetizzarsi come rifiuto della cultura – “i professori sono il nemico” è il grido di guerra che oggi riecheggia.

Si tratta di questioni che non possono lasciare indifferenti e che, pertanto, meritano riflessione ed approfondimento. Alla luce di queste considerazioni sollecitiamo l’invio da parte di studiosi e ricercatori dei settori disciplinari inerenti alla Pedagogia generale, alla Storia della scuola ed alla Didattica di contributi relativi alle tematiche, che il *mainstream* ideologico implica.

Gli interessati devono inviare la loro proposta a:
luciana.bellatalla@unife.it, allegando un file in formato Word, ove siano indicati:

- titolo del paper proposto;

- cinque parole chiave;
- un abstract di 3000 battute (spazi inclusi) e con almeno 5 riferimenti bibliografici;
- il nome e cognome del proponente;
- l'indirizzo e-mail per le comunicazioni;
- l'eventuale affiliazione ad università o altro ente di ricerca.

L'articolo potrà essere in italiano o in inglese

La scadenza per la presentazione degli abstract è fissata al 15 luglio 2025.

La Redazione della rivista procederà alla valutazione delle proposte pervenute, **scegliendone 10** e comunicherà gli esiti ai proponenti entro il **30 luglio 2025**.

Gli articoli completi dovranno pervenire alla Rivista entro il **15 ottobre 2025**, redatti secondo le norme della rivista e con un numero di battute compreso tra un min. di 24.000 ed un max di 48.000 battute (spazi e note inclusi) per un totale di 16 pagine. **N.B. Se l'articolo dovesse presentare grafici, tabelle o illustrazioni, non potrà comunque nel suo complesso superare le 16 pp.**

**Call for papers
Issue 236-37
of the journal
“Ricerche Pedagogiche”
on the topic**

“Culture in a changing world”

The journal “Ricerche Pedagogiche” invites, for its double issue, concluding the 2025 year, researchers and scholars to send contributions on the above indicated topic. This subject is particularly important in our times, heading towards the progressive and inexorable decline of democracy with all that has long meant and implied for political and civil life and, last but not least, for education and its practice.

Ideologies, already condemned by History and in a not-too-distant past, are flourishing again. This political orientation means an attack on the freedom of scientific research and information; a refusal of a complex approach to knowledge, despite the emphasis on the new digital tools and media, which make their linchpin complexity; the organization of school system according to the canons of meritocracy and exclusion, on one hand, and to economic and productive criteria to the detriment of general culture and its humanistic implications, on the other. All this can be summarized as a refusal of culture – “teachers are the enemy” is the war cry that echoes today.

All these questions cannot leave us indifferent and deserve reflection and further study. Therefore, we urge scholars and researchers in the disciplinary sectors of Educational Theory, History of the school and Didactics to send papers relating to the issues that the ideological mainstream implies.

Please send your **proposal (in English or in Italian) until July 15, 2025, at the latest**, to luciana.bellatalla@unife.it, indicating

- the title of proposed paper.
- five keywords.
- an abstract with a maximum of 3000 characters (incl. spaces) and with almost five bibliographical references.

- proponent's name and surname.
- proponent's e-mail.
- proponent's work place and/or academic position.

Editorial board will choose 10 proposals.

Feedback regarding the approval or disapproval of the proposal will be given **until July 30, 2025, at latest.**

The accepted article must be sent to luciana.bellatalla@unife.it **until October 15, 2025, at latest**

The articles must conform to the editorial guidelines of the journal: the length must be between 24,000 and 48,000 characters (incl. spaces and notes) for a total of 16 pages. **N.B. If an article includes graphs, tables or images, the number of pages must not exceed 16.**