



Roberto Sani

Istruzione e società nell'Italia contemporanea

Studi e ricerche tra storia e storiografia

Biblioteca di
«History of Education & Children's Literature»

23

eum > scienze dell'educazione > studi

Roberto Sani

Istruzione e società nell'Italia
contemporanea

Studi e ricerche tra storia e storiografia

eum

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata / *Volume published with aid from the Department of Education Science, Cultural Heritage and Tourism at the University of Macerata.*

Biblioteca di / *Library of*
«*History of Education & Children's Literature*»

Collana diretta da Roberto Sani e Anna Ascenzi / *Series directed by*
Roberto Sani and Anna Ascenzi

In copertina: III sez. del R. Ginnasio di Macerata - anno scolastico 1919-1920 (originale conservato presso l'Archivio fotografico del «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università degli Studi di Macerata).

Isbn 979-12-5704-125-0 (print)

Isbn 979-12-5704-126-7 (PDF)

Issn 2421-2784

Prima edizione: settembre 2026

Copyright: ©2026 Roberto Sani

L'edizione digitale online è pubblicata in Open Access sul sito web eum.unimc.it secondo i termini della licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale: CC BY SA 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

eum - Edizioni Università di Macerata

Palazzo Ciccolini, via XX settembre, 5 – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

eum.unimc.it

Il presente volume è stato sottoposto a *peer review* secondo i criteri di scientificità previsti dal Regolamento delle eum (art. 3) e dal Protocollo UPI (Coordinamento delle University Press Italiane).

A Marina, Chiara e
Francesco Saverio

Indice

13 Introduzione

Parte prima

Nuove indagini sulla scuola e sull'istruzione
nell'Italia unita

Capitolo primo

- 17 Inclusionione e promozione sociale nel sistema formativo
italiano dall'Unità al secondo dopoguerra

Capitolo secondo

- 47 «Buoni cristiani e onesti cittadini». Le opere educative e
scolastiche del cattolicesimo nell'Italia unita

Capitolo terzo

- 85 L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento.
Itinerari, esperienze, discussioni

Capitolo quarto

- 121 «Sprovincializzare la cultura pedagogica, rinnovare la
scuola italiana». Il ministero della Pubblica Istruzione,
lo studio comparato dei sistemi scolastici stranieri e le
missioni conoscitive all'estero nel corso del XIX secolo

Capitolo quinto

- 147 «Un concentrato di italici difetti». L'immagine dell'Ispettore
scolastico nella narrativa italiana tra Otto e Novecento
(1865-1962)

- Capitolo sesto
- 181 La stampa periodica per gli insegnanti nell'Italia dell'Otto e del Novecento (1861-1945)
- Capitolo settimo
- 225 L'invenzione della tradizione nelle università minori dell'Italia unita. Il caso delle origini duecentesche dello *Studium Maceratense*
- Capitolo ottavo
- 251 «Alla scoperta dell'Italia migliore e più ignorata». Gli *Almanacchi regionali* per la scuola elementare introdotti dalla riforma Gentile e l'utilizzo del patrimonio culturale e naturale per la promozione dell'identità nazionale e del sentimento di cittadinanza
- Capitolo nono
- 291 Memoria e celebrazione della «Giovinezza eroica». Le organizzazioni giovanili del regime mussoliniano, la scuola e la costruzione dell'«uomo nuovo fascista»
- Parte seconda
- Nuove fonti e nuovi percorsi di ricerca tra storia e storiografia
- Capitolo decimo
- 325 Per un bilancio delle ricerche condotte in Italia sui *quaderni scolastici* come fonte per la storia della scuola e dell'educazione
- Capitolo undicesimo
- 353 La storia dell'educazione in prospettiva europea. Itinerari storiografici
- Capitolo dodicesimo
- 371 Una storiografia in costante evoluzione: nuovi itinerari e prospettive d'indagine nel campo della storia della scuola e dell'educazione
- Capitolo tredicesimo
- 385 L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine

- Capitolo quattordicesimo
- 405 La storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia
in Italia tra adempimenti ANVUR e nuove prospettive di
crescita culturale e di internazionalizzazione
- 415 Indice dei nomi

Introduzione

Sono qui raccolti una serie di saggi e articoli scritti in un arco di tempo compreso tra il 2008 e il 2023 e già comparsi su riviste scientifiche o in atti di convegni e pubblicazioni collettanee. Nel loro complesso, essi riflettono i diversi ambiti tematici attorno ai quali si è articolata una parte indubbiamente cospicua della mia ricerca nel corso degli ultimi due decenni: le problematiche relative al rapporto tra istruzione, modernizzazione scolastica e trasformazioni socio-culturali nell'Italia postunitaria dell'Otto e del Novecento; l'evoluzione dei processi formativi e le questioni concernenti la stampa periodica per gli insegnanti e l'innovazione didattica e metodologica in ambito scolastico; l'educazione speciale dei sordi nell'Italia del secolo XIX; il contributo dei cattolici ai dibattiti e alle iniziative per il rinnovamento e la diffusione dell'istruzione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia unita; l'operato delle organizzazioni giovanili del regime mussoliniano e la costruzione di una nuova immagine dell'infanzia e della gioventù nel corso del ventennio fascista; il dibattito sulle nuove fonti e sui più recenti e autorevoli filoni di ricerca storico-educativa e scolastica sviluppatisi in Italia e in Europa negli ultimi due decenni; in ultimo, i mutamenti intervenuti nella ricerca storico-educativa e della letteratura per l'infanzia a seguito dei provvedimenti di riforma dell'istruzione superiore e dell'università recentemente introdotti dal MIUR e delle disposizioni in materia di ricerca scientifica e di valutazione della ricerca varati dall'ANVUR negli ultimi decenni.

La decisione di raccogliere tali contributi e di riproporli in una versione ampiamente rivista e aggiornata – che ha comportato, in qualche caso, l'introduzione di sostanziali modifiche e integrazioni ai testi originali – scaturisce non solamente dalla

volontà di accogliere l'invito formulato a più riprese da colleghi e collaboratori a recuperare lavori dispersi in pubblicazioni che risultano talora di difficile reperimento, ma anche dal desiderio di ripercorrere una stagione di studi e di ricerche – quella che ha caratterizzato gli ultimi 20-25 anni – particolarmente significativa e feconda per la storia dell'educazione e della scuola nel nostro paese.

Al momento di congedare questo volume, desidero porgere un caloroso ringraziamento ai colleghi e fraterni amici e agli allievi e collaboratori che, nel corso di questi ultimi anni, mi hanno offerto una serie di preziosi stimoli intellettuali e di importanti occasioni di confronto e di discussione sui temi approfonditi in questo volume, tra i quali non posso non ricordare, con viva gratitudine, Alberto Barausse (Università degli Studi del Molise), Carmen Betti (Università degli Studi di Firenze), Carmela Covato, Lorenzo Cantatore e Francesca Borruso (Università degli Studi di Roma Tre), Giorgio Chiosso (Università degli Studi di Torino), Tiziana Pironi e Mirella D'Ascenzo (Università degli Studi di Bologna), Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Sofia Montecchiani (Università degli Studi di Chieti-Pescara) e Andrea Marrone (Università degli Studi di Cagliari).

Macerata, 5 agosto 2026

Il volume, come si è già ricordato, raccoglie una serie di saggi e articoli già pubblicati in altre sedi e riproposti ora in una versione ampiamente rivista e aggiornata. Per quel che concerne la *Parte prima*, il capitolo iniziale ripropone il saggio già edito, con un titolo diverso, in A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 25-46; il secondo è già apparso in M. Bocci (a cura di), «Non lamento ma azione». *I cattolici e lo sviluppo italiano nei 150 anni di storia unitaria*, Milano, Vita e Pensiero, 2013, pp. 29-58; il capitolo terzo ha già visto la luce nel volume R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, Società Editrice Internazionale (SEI), 2008, pp. 3-38; il quarto riproduce l'articolo edito in «History of Education & Children's Literature», XVII (2022), 2, pp. 51-70; il quinto capitolo è

già stato pubblicato anch'esso, in lingua inglese, in «History of Education & Children's Literature», XVIII (2023), 2, pp. 479-489; il sesto riproduce il saggio già edito in J.M. Hernández Díaz (ed.), *La prensa pedagógica de los profesores*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, 2018, pp. 33-64; il capitolo settimo è apparso per la prima volta nel volume collettaneo di H.A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, 2 voll., I, pp. 507-538; l'ottavo è già stato pubblicato in D. Caroli, E. Patrizi (a cura di), «Educare alla bellezza la gioventù della nuova Italia». *Scuola, beni culturali e costruzione dell'identità nazionale dall'Unità al secondo dopoguerra*, Milano, Franco Angeli, 2017, pp. 87-115; il nono capitolo, infine, raccoglie e fonde insieme due diversi contributi: quello edito nel volume collettaneo J. Meda, R. Sani (eds.), *The School and Its Many Pasts. II: Official and Public Memories of School*, Macerata, eum, 2024, pp. 325-339; e quello pubblicato in «History of Education & Children's Literature», XVIII (2023), 1, pp. 479-489.

Relativamente alla *Parte seconda* del presente lavoro, il decimo capitolo è già apparso in J. Meda, A.M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013, pp. 83-103; l'undicesimo è già stato pubblicato in G. Zago (a cura di), *Sguardi storici sull'educazione dell'infanzia. Studi in onore di Mirella Chiaranda*, Fano (PU), Aras Edizioni, 2015, pp. 39-60; il dodicesimo capitolo ha visto la luce per la prima volta in «History of Education & Children's Literature», XIV (2019), 2, pp. 911-934; il tredicesimo è apparso nel volume collettaneo A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)*, Macerata, eum, 2020, pp. 13-26; il quattordicesimo e ultimo capitolo, infine, è già stato pubblicato in «History of Education & Children's Literature», XII (2017), 2, pp. 563-570.

Parte prima

Nuove indagini sulla scuola e sull'istruzione nell'Italia
unita

Capitolo primo

Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra

1. *Le premesse ideologiche e politiche della costruzione dello Stato borghese*

Questo capitolo non ha la pretesa di ripercorrere in modo analitico le complesse vicende del sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi, né, tantomeno, intende focalizzare l'attenzione sulle principali riforme scolastiche e universitarie realizzate nel nostro Paese e sui più rilevanti dibattiti culturali e pedagogici che hanno caratterizzato la vita della scuola e dell'università italiane in oltre un secolo e mezzo di storia unitaria.

Più modestamente, e come già si evince dal titolo, esso si propone di lumeggiare lo stretto nesso che intercorre tra la concezione ideologica e politica di cui erano portatrici le *élites* borghesi che si fecero artefici e protagoniste delle lotte risorgimentali e dell'edificazione dello Stato unitario e la scelta di dare corpo ad un determinato sistema formativo nazionale, il quale, concepito originariamente, e mantenuto poi – almeno fino alla caduta del fascismo e alla conclusione della seconda guerra mondiale – come il luogo privilegiato ed esclusivo per la formazione delle *élites* e delle classi dirigenti¹, con la costituzione dello Stato democratico e repubblicano, all'indomani della seconda guerra mondiale, si è gradualmente trasformato – non senza incertezze, ritardi e patenti contraddizioni – in uno spazio e strumento di democratizzazione e di promozione sociale e civile delle classi subalterne.

¹ Si vedano al riguardo i contributi recentemente raccolti in R. Sani, *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*, Macerata, eum, 2018.

Le *élites* politiche e intellettuali risorgimentali, che sostennero e realizzarono il processo di unificazione della penisola, a questo riguardo, erano animate principalmente dal culto letterario della tradizione, nel quale si intrecciavano valori e sentimenti nazionali di matrice romantica assieme alla rivendicazione di un «primato italiano» che doveva essere riportato all'altezza del prestigio goduto nel passato².

Si trattava, com'è noto, di gruppi liberali largamente minoritari nel Paese, animati in genere da una vigorosa tensione morale e da un'autentica passione civile, ma lontani e in larga misura estranei rispetto alla realtà delle classi popolari:

Quest'Italia – scriveva ad esempio Aristide Gabelli nel gennaio 1870 sulla «Nuova Antologia» –, ci si è rivelata al tasto molto men ricca e molto men colta, che noi, avvezzi a vederla di lontano cogli occhi del Gioberti, del Balbo, del D'Azeglio, del Pellico, del Berchet, del Mazzini, non fossimo rassegnati a volerla credere³.

Queste *élites* politiche e intellettuali si trovarono a gestire un processo unitario nel quale il rapporto tra Stato e società civile, la partecipazione dei singoli alla vita politica e istituzionale e la concreta attuazione di un nuovo tipo di cittadinanza si realizzarono secondo una prospettiva marcatamente oligarchica e all'insegna di una netta divaricazione tra le classi, destinate a riflettersi pesantemente sullo stesso terreno della determinazione e attribuzione di diritti e doveri⁴.

I nuovi ceti dirigenti, nutriti di cultura giobertiana e mazziniana, si identificarono nella nuova nazione, rivendicando per sé un'appartenenza forte e riservando invece alla moltitudine

² Cfr. G. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli Italiani nel secondo Ottocento*, «Pedagogia e Vita», vol. 48, n. 4, 1987, pp. 421-440; G. Talamo, *Scuola e nazione in Italia nei primi decenni post-unitari*, in P.L. Ballini, G. Pécout (edd.), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata*, Venezia, Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, 2007, pp. 17-39.

³ A. Gabelli, *L'istruzione elementare in Italia secondo gli ultimi documenti pubblicati dal Ministero*, «Nuova Antologia», vol. V, n. 13, gennaio 1870, pp. 184-185.

⁴ Al riguardo, si veda ora A. Ascenzi, R. Sani, *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, Macerata, eum, 2016.

una cittadinanza debole e continuamente sorvegliata. L'Italia, in altre parole, si costituì attorno ad un vertice composto da una ristretta *élite* animata da una vera e propria *religione civile*, e su una larga base nella quale il processo di identificazione sociale continuava ad essere quello circoscritto alla comunità d'origine⁵.

E se è senz'altro vero che le condizioni di partenza non erano tali da poter giustificare, realisticamente, altri itinerari rispetto a quelli perseguiti, è altrettanto innegabile che un tale stato di cose era destinato non soltanto a connotare in modo marcato il rapporto tra *governanti* e *governati*, tra gruppi dirigenti e classi subalterne, ma anche a condizionare fortemente i processi di edificazione dello spirito nazionale e di formazione del senso di appartenenza al nuovo Stato.

Emblematica di questo modo di guardare al rapporto tra *élites* e classi popolari fu la riflessione maturata in seno a quello che, all'epoca, era senz'altro il più organico e autorevole cenacolo intellettuale e filosofico-letterario dell'Italia unita, ovvero la *scuola neo-hegeliana* di Napoli, che faceva capo a Francesco De Sanctis, ai fratelli Silvio e Bertrando Spaventa e ad Angelo Camillo De Meis⁶.

⁵ Si veda al riguardo la fondamentale ricostruzione operata in G. Chiosso, *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, in *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 14-15.

⁶ Sulla scuola neo-hegeliana di Napoli si vedano in particolare: L. Russo, *Francesco De Sanctis e la cultura napoletana (1860-1885)*, Bari, Laterza, 1943; G. Oldrini, *Gli hegeliani di Napoli. Augusto Verra e la corrente ortodossa*, Milano, Feltrinelli, 1964; S. Landucci, *L'hegelismo in Italia nell'età del Risorgimento*, «Studi Storici», vol. VI, 1965, pp. 597-625; G. Oldrini, *Il primo hegelismo in Italia*, Firenze, Vallecchi, 1969; Id., *La cultura filosofica napoletana dell'Ottocento*, Roma-Bari, Laterza, 1973; Id., *L'hegelismo italiano tra Napoli e Torino*, «Filosofia», vol. VII, 1982, pp. 247-270; Id., *L'idealismo italiano tra Napoli e l'Europa*, Milano, Guerini, 1998. Di grande interesse, infine, con riferimento proprio alla vicenda unitaria: Istituto Italiano per gli Studi Filosofici (ed.), *Gli hegeliani di Napoli e la costruzione dello Stato unitario. Atti del Convegno: Napoli, 6-7 febbraio 1987*, Roma, Libreria dello Stato, 1989.

Quest'ultimo, il De Meis⁷, in un celebre saggio pubblicato nel 1868 con il titolo *Il Sovrano*⁸, recuperando un motivo già presente nel *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799* di Vincenzo Cuoco⁹, sosteneva che «lo stato democratico è una impossibilità storica», in quanto «la società è divisa in due popoli opposti», vale a dire in una plebe «più vicina all'animalità che all'umanità» ed in una minoranza, molto ristretta, di uomini colti. Pensare, in una siffatta condizione, all'ampliamento dei diritti e delle libertà sarebbe stata «pura irresponsabilità»¹⁰.

Il De Meis riconosceva che tra il ceto superiore e il «popolo-ventre» o ceto «animalesco» e «animalforme», esisteva una classe media che provvedeva a colmare, più in apparenza che nella realtà, l'abisso tra le due società estreme («due popoli qualitativamente diversi, uno passionale, naturale [...], antico; l'altro riflessivo e intellettuale: moderno al pari di forma e di pensiero; codesti due popoli non possono intendersi»). Ma al

⁷ Sulla biografia e sull'opera di Angelo Camillo De Meis, oltre alla voce curata da F. Tessoro, F. Di Trocchio e V. Cappelletti per il *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1990, Vol. 38, pp. 620-634, si vedano B. Croce, *Angelo Camillo De Meis*, «La Critica», vol. V, 1907, pp. 348-351; G. Gentile, *La filosofia in Italia dopo il 1850*, «La Critica», vol. XII, 1914, pp. 286-310; A. Del Vecchio Veneziani, *La vita e l'opera di Angelo Camillo De Meis*, Bologna, Zanichelli, 1921; S. Valitutti, *Angelo Camillo De Meis pensatore politico*, in Istituto Luigi Sturzo (ed.), *Scritti di sociologia e politica in onore di Luigi Sturzo*, 3 voll., Bologna, Zanichelli, 1953, Vol. III, pp. 467-485; G. Negrelli, *Storicismo e moderatismo nel pensiero politico di Angelo Camillo De Meis*, Milano, Giuffrè, 1968; e, infine, il recente e fondamentale G. Sorigi, *Angelo Camillo De Meis. Dal naturalismo dinamico alla teoria del sovrano*, Napoli, Edizioni Scientifiche Napoletane, 2003.

⁸ L'articolo di A.C. De Meis, *Il Sovrano. Saggio di filosofia politica con riferimento all'Italia*, edito per la prima volta nella «Rivista bolognese. Periodico mensile di scienza e letteratura» nel gennaio 1868, è stato in seguito ristampato, assieme ad altri interventi dello stesso De Meis e di G. Carducci, F. Fiorentino, G.B. Talotti ecc., in B. Croce (ed.), *Il Sovrano. Saggio di filosofia politica con riferimento all'Italia* (1868), Bari, Laterza, 1927, pp. 7-21, da cui citiamo. La pubblicazione curata da Benedetto Croce accoglie fra l'altro, alle pp. 52-90, anche un secondo articolo di A.C. De Meis, con il titolo *Il Sovrano. Secondo articolo*, edito anch'esso nella «Rivista bolognese. Periodico mensile di scienza e letteratura» nel marzo 1868 (pp. 180-208), e scritto in risposta ad alcune osservazioni e critiche formulate sul primo intervento del De Meis da G.B. Talotti.

⁹ Cfr. V. Cuoco, *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799*, a cura di F. Nicolini, Bari, Laterza, 1913.

¹⁰ De Meis, *Il Sovrano. Saggio di filosofia politica con riferimento all'Italia*, cit., pp. 12-14 e 20.

ceto intermedio non si potevano affidare più responsabilità di quante fosse realmente «in grado di sopportare»¹¹.

E che la *teoria dei due popoli* non fosse di esclusiva pertinenza dei neo-hegeliani di Napoli, ma che anzi, in senso lato, riflettesse il modo di pensare e di guardare alla società del tempo e alle sue interne articolazioni da parte di ambiti e settori estremamente ampi e significativi della cultura politica nazionale, lo testimoniano taluni scritti di Vincenzo Gioberti, in particolare i *Prolegomeni del primato morale e civile degli italiani* (1845), riedito all'indomani dell'unificazione nell'edizione nazionale degli scritti giobertiani (1861-1867)¹², laddove si afferma che il nuovo ceto borghese, vero e unico artefice del risorgimento nazionale («la nobiltà essendo il popolo invecchiato e la plebe il popolo in erba»), «esprime l'idea e l'essenza della Nazione» e «tende per opera della civiltà ad abbracciare la nazione tutta quanta»: ne consegue che questa borghesia «diverrà in qualche modo il ceto unico, assoluto, universale», e che l'affermazione dei suoi principi e valori in tutta la società «si può dunque considerare come l'apice dell'incivilimento»¹³.

E che dire poi delle preoccupate riflessioni formulate sul finire degli anni Sessanta sulle pagine della «Nuova Antologia» da Giuseppe Guerzoni¹⁴, l'antico patriota garibaldino, eletto deputato tra le file dei democratici dopo l'Unità e divenuto in seguito professore di letteratura italiana presso le università di Palermo e di Padova?

¹¹ Id., *Il Sovrano. Secondo articolo*, cit., pp. 52-54.

¹² V. Gioberti, *Prolegomeni del primato morale e civile degli italiani*, Losanna, S. Bonamici e Compagnia, 1845; poi riedito nel 1864, nell'edizione nazionale degli scritti di Vincenzo Gioberti, stampata, tra il 1861 e il 1867, a Napoli per i tipi dell'editore Morano («Opere edite ed inedite di Vincenzo Gioberti», n. 11).

¹³ V. Gioberti, *Prolegomeni del primato morale e civile degli italiani*, Napoli, Morano, 1864, pp. 18-20.

¹⁴ Sulla biografia e sull'opera di Giuseppe Guerzoni, oltre alla voce curata da F. Conti per il *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, Vol. 60, 2003, pp. 693-696, si vedano gli ampi riferimenti contenuti in A. Scirocco, *I democratici italiani da Sapri a Porta Pia*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1969; S. La Salvia, *La rivoluzione e i partiti. Il movimento democratico nella crisi dell'unità nazionale*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1999; e F. Conti, *L'Italia dei democratici. Sinistra risorgimentale, massoneria e associazionismo fra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

E il popolo delle campagne? – scriveva Guerzoni – Oh quella è addirittura un'altra civiltà, un altro mondo, una gente, staremmo per dire, che ha i segni d'un'altra razza, una colonia straniera la quale vive alle porte delle nostre città ancora sconosciuta e incompresa, e che bisognerà un giorno andare a scoprire e redimere, se non vogliamo averla di fronte come un ostacolo o alle spalle come un nemico¹⁵.

2. Il «doppio binario» scolastico e le sfide dell'educazione nazionale: istruzione e processi formativi nell'Italia postunitaria (1861-1900)

Dalla teoria politica e sociale dei «due popoli» si faceva discendere, sul piano educativo e scolastico, il principio di una duplice circolazione culturale e di un sistema formativo – quello, per intenderci, delineato dalla legge Casati (1859) e organicamente determinato dai regolamenti attuativi e dai programmi didattici emanati a partire dal 1860¹⁶ – caratterizzato da percorsi paralleli e distinti, espressione di approcci e modelli educativi fortemente eterogenei per impostazione, durata e contenuti: quello rivolto alle *élites* borghesi, destinato a culminare nella formazione specialistica di carattere universitario, d'impianto solidamente razionale e umanistico, incentrato sugli studi letterari, storici e filosofici e volto a garantire ai giovani destinati a diventare la futura classe dirigente del Paese un solido bagaglio culturale e una formazione etico-politica nutrita di senso storico e di consapevolezza critica¹⁷; e quello riservato alle classi popolari, di durata ben più circoscritta e senza ulteriori sbocchi culturali, limitato alle conoscenze essenziali (poco più che leggere,

¹⁵ G. Guerzoni, *Il problema dell'educazione nel tempo presente*, «Nuova Antologia», vol. IV, n. 12, dicembre 1869, pp. 718-719. Dello stesso autore si veda anche Id., *L'istruzione obbligatoria in Italia*, «Nuova Antologia», vol. V, n. 13, marzo 1870, pp. 459-504.

¹⁶ Si veda al riguardo M.C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 9-46.

¹⁷ Cfr. A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 123-212.

scrivere e far di conto), da impartire attraverso un metodo volto a valorizzare prevalentemente la fantasia, il sentimento e l'immaginazione¹⁸, nel quale si rifletteva la tradizionale concezione delle «plebi» come «popolo in erba», fatta propria, come abbiamo visto, dal Gioberti e riproposta ancora negli anni Novanta da Francesco Crispi («Le plebi sono ancora pupille»¹⁹), di un «popolo-bambino da guidare verso una graduale maturità»²⁰.

Ora, se è certamente vero che la teoria dei «due popoli» s'intrecciò funzionalmente con l'*idea di nazione*, e con il processo di costruzione dell'identità nazionale²¹, è altrettanto vero che la *nazionalizzazione delle classi popolari*, portata avanti attraverso la scuola e la formazione scolastica, era destinata a risentire fortemente di una simile impostazione, al punto che – almeno nelle scuole elementari e popolari – l'educazione al sentimento della patria e la promozione dell'identità nazionale finirono per intrecciarsi con il più complessivo progetto delle classi dominanti di estendere all'intera società italiana i valori, i modelli culturali, la morale e i costumi della borghesia, fino a configurarsi come un *unicum*, o come le differenti espressioni e modalità di un analogo disegno²².

È quantomeno interessante, al riguardo, il fatto che in tanta parte della letteratura pedagogica ed educativa dei primi decenni postunitari, ivi compresa quella destinata ai maestri, i temi

¹⁸ Cfr. A. Fava, *Istruzione ai maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i programmi approvati con R.D. 15 settembre 1860*, in *Codice dell'istruzione secondaria, classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle Leggi, Regolamenti, Istruzioni ed altri provvedimenti emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note esplicative e raffronti colle leggi preesistenti. Approvato dal Ministero della Pubblica Istruzione*, Torino, Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco e Figli, 1861, pp. 415-436.

¹⁹ Cfr. U. Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1992, pp. 342-348.

²⁰ Sulla persistenza, anche nel corso del Novecento, di una simile concezione si veda ora A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

²¹ Chiosso, *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, cit., pp. 19-20.

²² Cfr. M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 385-445.

della formazione nelle classi subalterne di una solida identità e di un vivo attaccamento alla nazione siano declinati secondo la prospettiva del «*dirozzamento delle plebi*», della «*civilizzazione del popolo basso*» e, in taluni casi, con una curiosa (ma significativa) accentuazione della dimensione religiosa, caratteristica tanto degli ambienti giobertiani, quanto di quelli mazziniani, della «*redenzione delle classi popolari*»²³.

E che la formazione del cittadino e la lealtà e adesione allo spirito nazionale passino necessariamente per l'assimilazione e la riproduzione del sistema di valori, dei modelli di comportamento e dei costumi civili borghesi, lo testimoniano ampiamente le prescrizioni ministeriali allegate ai programmi didattici²⁴ e, in maniera necessariamente più ricca e articolata, i libri di lettura per gli alunni delle scuole elementari pubblicati nell'ultimo quarantennio dell'Ottocento, i cui insegnamenti morali e civili, proposti in genere attraverso *novelle*, *raccontini* e brevi *dialoghi* – sovente incastonati in descrizioni di fatti ed episodi che richiamano esplicitamente il sentimento della patria e i doveri connessi con l'esercizio della cittadinanza –, riflettono appieno una sostanziale diffidenza nei confronti di un mondo popolare che necessita di essere *disciplinato* e costantemente *controllato*²⁵.

Marcella Bacigalupi e Piero Fossati, in un saggio dato alle stampe alcuni anni fa, hanno lumeggiato, sulla scorta di un'amplessissima analisi dei libri di lettura in uso nelle scuole elementari e popolari dell'Italia unita, l'atteggiamento fortemente negativo con cui, da parte delle *élites* borghesi e delle classi dirigenti, si guardava alle classi popolari:

²³ Si veda al riguardo Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit., pp. 48-93.

²⁴ Cfr. D. Bertoni Jovine, *I programmi della scuola primaria nella storia dell'educazione*, in Ead., *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, 2 voll., Roma, Editori Riuniti, 1976, Vol. I, pp. 19-32; e il più recente E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

²⁵ Si vedano al riguardo: S. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del «popolo» dopo l'Unità*, in C. Vivanti (ed.), *Storia d'Italia. Annali*, IV. Intellettuali e potere, Torino, Einaudi, 1981, pp. 553-587; e R. Sani, *L'educazione dell'infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, in L. Caimi (ed.), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento*, Sassari, EDES, 1997, pp. 21-56.

Nei libri scolastici – sottolineavano i due autori – si offre del popolo un'immagine cruda di sé, tessuta di accuse. [Gli si vuole fare] sentire la vergogna della condizione in cui vive e lo si sollecita a un'emancipazione morale più che materiale. Le accuse di rozzezza e di barbarie che libri educativi e testi scolastici rivolgono al popolo cercano di far penetrare fra le masse quelle abitudini di gestione delle energie, del tempo e del denaro, destinate a orientare il comportamento economico delle classi popolari verso il tenore di vita proprio di ceti più elevati e a favorire il passaggio da uno stato di precarietà miserabile a una situazione di onesta e dignitosa povertà²⁶.

Il «dirozzamento delle plebi», vera e propria condizione pre-via per il riconoscimento di una pur debole cittadinanza, passa attraverso l'interiorizzazione dell'etica borghese e dei valori che la sorreggono: l'onestà, la rettitudine, il sentimento dell'onore, il rispetto delle leggi e dell'autorità costituita, il rifiuto degli eccessi e, soprattutto, l'accettazione rassegnata della propria condizione sociale²⁷.

È sintomatica, al riguardo, la peculiare curvatura assunta in Italia dalla letteratura cosiddetta *lavorista* (i cui moduli informarono tanta parte delle stesse «letture» per le scuole primarie e popolari)²⁸, la cui ambigua e assai parziale ispirazione alla tradizione del *self-helpismo* di matrice anglosassone si riscontra proprio nell'esaltazione del lavoro fine a se stessa, e nella parallela negazione di uno dei cardini del filone letterario *self-helpista*: la possibilità di riscatto e di autentica ascesa sociale (il *self-made man*) insita nell'impegno professionale e nella capacità d'intrapresa del singolo²⁹.

²⁶ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 52-53.

²⁷ Cfr. V. Vergani, M.L. Meacci (edd.), *1800-1945. Rilettura storica dei libri di testo della scuola elementare*, Pisa, Pacini, 1984.

²⁸ Cfr. M. Berra, *L'etica del lavoro nella cultura italiana dalla Unità a Giolitti*, Milano, FrancoAngeli, 1981; A. Chemello, *La biblioteca del buon operaio. Romanzi e precetti per il popolo nell'Italia unita*, Milano, Unicopli, 1991; G. Di Bello, *La pedagogia del self-help di Samuel Smiles e dei suoi imitatori italiani; da «chi si aiuta Dio l'aiuta» a «chi si contenta gode» (1865-1890)*, in G. Di Bello, S. Guetta Sadun, A. Mannucci, *Modelli e progetti educativi nell'Italia liberale*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 1998, pp. 19-140.

²⁹ G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, Torino, Einaudi, 1974; S. Lanaro, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia*

In realtà, la prospettiva di educazione nazionale declinata nei manuali per gli insegnanti, nei libri di testo e nelle pratiche educative scolastiche si caratterizzerà, nell'Italia del secondo Ottocento, per la strenua difesa di un modello sociale borghese rigidamente elitario e gerarchico, ostile ad ogni forma di mobilità e di ascesa sociale, come pure ad ogni ipotesi di rimescolamento delle classi. E che una simile prospettiva di chiaro conservatorismo sociale abbia finito per intrecciarsi – fino a divenire tutt'uno – con la prospettiva di promozione dell'identità nazionale rivolta alle classi popolari, lo si coglie agevolmente dall'analisi della rigogliosa pubblicistica educativa e scolastica apparsa nel corso del primo quarantennio postunitario³⁰.

Sul piano precipuamente scolastico, le statistiche relative all'andamento dei processi di alfabetizzazione e di scolarizzazione, per il periodo compreso tra il 1861 e il 1900, confermano la sostanziale persistenza del 'doppio canale formativo' a cui si è accennato precedentemente, ovvero di un sistema estremamente selettivo e rigidamente differenziato di accesso agli studi e all'istruzione.

Non è un caso che, ancora alla fine del secolo XIX, l'Italia fosse il paese dell'Europa occidentale con il più alto tasso di analfabetismo, il quale era passato dal 78% registrato nel 1861 al 56% del 1900³¹. Più in particolare, i dati sugli iscritti e i frequentanti le scuole di diverso ordine e grado, forniscono un quadro assai eloquente della natura rigidamente classista del sistema formativo casatiano.

Con riferimento alla scuola primaria, ad esempio, nell'anno scolastico 1891-1892, sul totale di circa 2.266,593 iscritti alle scuole elementari pubbliche, coloro che frequentavano la terza

1870-1925, Venezia, Marsilio, 1979; e il recente R. Sani, *The 'emulators' of Samuel Smiles: Self-Help literature in Italy during the 19th Century*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 2, 2018, pp. 47-62. Con specifico riferimento al mondo femminile, si veda inoltre: A. Ascenzi, *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, eum, 2009.

³⁰ Cfr. A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, 2 voll., Milano, FrancoAngeli, 2017-2018.

³¹ Cfr. G. Ricuperati, *Analfabetismo e scolarizzazione*, in R. Romano, C. Vivanti (edd.), *Storia d'Italia. VI: Atlante*, Torino, Einaudi, 1976.

classe, al termine della quale si conseguiva il proscioglimento dall'obbligo scolastico, erano solamente 287.171, mentre ammontavano ad appena 27.079 gli alunni della quarta classe ammessi a sostenere gli esami di licenza³². A conferma della persistenza, anche per quel che riguardava il segmento iniziale dell'istruzione, di una struttura piramidale che tendeva a restringersi massicciamente già nel corso del primo quadriennio di studi.

Non sorprende a questo riguardo che, con riferimento all'istruzione secondaria inferiore e superiore, il numero degli iscritti ai diversi ordini di scuole stabiliti dalla legge Casati (Ginnasio-Liceo classico, Scuola tecnica-Istituto tecnico, Scuola normale) corrispondesse in modo quasi perfetto con quello della gioventù maschile in età scolare di estrazione borghese e aristocratica: si passava, infatti, dalle circa 15.848 unità registrate nel 1861, pari allo 0,06% del totale della popolazione, alle 91.991 unità del 1901, pari allo 0,28%³³.

Analogamente, sul versante dell'istruzione superiore e universitaria, i dati relativi agli iscritti alle varie facoltà e scuole superiori disegnavano un sistema di alta formazione rivolto essenzialmente ad una ristrettissima *élite*: dai 6.504 studenti universitari censiti nel 1861, pari allo 0,015% della popolazione, infatti, si passava ai 26.613 del 1900, corrispondenti allo 0,081%³⁴, con un incremento, frutto dell'espansione e della crescente diversificazione dell'economia e del mercato del lavoro, solo in minima parte collegato all'ascesa sociale e all'innalzamento dei livelli d'istruzione dei ceti popolari e delle classi subalterne³⁵.

In realtà, per tutto il corso della seconda metà dell'Ottocento, l'accesso all'istruzione e alla scuola continuò ad essere rego-

³² Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio – Direzione Generale della Statistica, *Statistica dell'istruzione elementare per l'anno scolastico 1891-92*, Roma, Tip. Camera dei Deputati, 1893, pp. LVII-LIX.

³³ *Sommario di statistiche storiche italiane*, Roma, Istituto Centrale di Statistica, 1958, p. 77.

³⁴ Ivi, p. 78.

³⁵ Cfr. G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, I.L.T.E., 1971; e G. Vigo, ... *quando il popolo cominciò a leggere. Per una storia dell'alfabetismo in Italia*, «Società e storia», vol. 22, 1983, pp. 811-816. In una prospettiva comparata affronta il fenomeno il ben noto saggio di C.M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Torino, UTET, 1971.

lato secondo rigidi criteri di stampo classista e a salvaguardia di un modello di società – quello borghese – rigorosamente élitario e gerarchico, ostile ad ogni forma di mobilità e di ascesa sociale, come pure ad ogni ipotesi di rimescolamento delle classi.

Un modello di società, sia detto per inciso, al quale proprio la letteratura per l'infanzia e quella pedagogica ed educativa di matrice tanto confessionale, quanto liberale avrebbero finito per offrire una decisiva legittimazione sul piano culturale e pedagogico.

Basterebbe qui accennare, per fare un solo esempio, al celebre episodio dal titolo «Gli amici operai» contenuto nella parte finale del *Cuore* deamicisiano, laddove, di fronte al comprensibile dispiacere manifestato dal protagonista del romanzo, Enrico Bottini, per la forzata separazione, con la conclusione dell'anno scolastico, dai compagni di scuola di umili origini che non avrebbero continuato gli studi («Con Derossi, con qualche altro, continueremo a far gli studi insieme, forse; ma tutti gli altri? [...] Garrone, Precossi, Coretti, tanti bravi ragazzi, tanti buoni e cari compagni, mai più!»), il padre di Enrico, riproponeva con forza quella logica dei 'buoni sentimenti' e dell'affratellamento 'ideale' fra le diverse classi sociali, che tanta parte doveva avere negli scritti educativi di Edmondo De Amicis e nella maggior parte delle opere per l'infanzia e per la scuola editate nel corso del secondo Ottocento:

Perché Enrico, mai più? Questo dipenderà da te. Finita la quarta tu andrai al Ginnasio ed essi faranno gli operai; ma rimarrete nella stessa città, forse per molti anni. [...] Quando tu sarai all'Università o al Liceo, li andrai a cercare nelle loro botteghe e nelle loro officine, e ti sarà un grande piacere il ritrovare i tuoi compagni d'infanzia – uomini – al lavoro³⁶.

³⁶ E. De Amicis, *Cuore. Libro per i ragazzi*, Milano, Fratelli Treves, 1934 (1^a edizione: 1886), pp. 187-188.

3. Le coraggiose aperture dell'età giolittiana e la svolta restauratrice della riforma Gentile (1923) e della politica scolastica del regime fascista

L'età giolittiana ha rappresentato senza dubbio una stagione estremamente significativa e per molti aspetti nodale della storia scolastica postunitaria. A questo riguardo, sorprende non poco che essa sia stata talora sbrigativamente liquidata dalla storiografia scolastica ed educativa, la quale, viceversa, ha riservato le sue principali attenzioni alle complesse vicende del periodo tra le due guerre e ai radicali mutamenti prodotti dalla riforma Gentile del 1923 e dalla politica scolastica inaugurata dal regime fascista.

Tanta parte della storiografia scolastica ed educativa degli ultimi cinquant'anni ha poi fatto propria, paradossalmente, l'interpretazione patentemente 'riduttiva' e 'fuorviante' che della politica scolastica e dei processi di trasformazione dell'istruzione e della scuola verificatisi in epoca giolittiana avevano proposto, nel primo dopoguerra, Giovanni Gentile e i Gentiliani, primo fra tutti – con specifico riferimento alle problematiche della formazione degli insegnanti e della diffusione dell'istruzione elementare e popolare – Giuseppe Lombardo Radice.

Si è trattato, per certi versi, di una lettura delle vicende scolastiche che ha fatto proprie le ragioni dei 'vincitori', ossia del gruppo gentiliano artefice della riforma scolastica del 1923, assumendo un po' acriticamente, in sede storiografica, interpretazioni e motivi polemici propri del confronto ideologico e politico dell'epoca.

In realtà, quella giolittiana ha rappresentato una stagione nel corso della quale sono state gettate le fondamenta per una ridefinizione organica delle caratteristiche e del ruolo che la scuola italiana era chiamata a svolgere nel quadro di una società in rapida e profonda trasformazione. Basterebbe qui fare cenno alla riconversione della produzione agricola e artigiana dopo le ricorrenti crisi degli anni Ottanta e Novanta del secolo XIX, all'allargamento del processo di industrializzazione nelle aree urbane e al mutamento della produzione agricola nelle stesse realtà rurali della penisola; all'incipiente secolarizzazione della

mentalità e dei costumi; e, infine, alla graduale apertura e democratizzazione del sistema politico, dopo la 'crisi di fine secolo' e il fallimento dei tentativi di una 'svolta autoritaria' avviati nella fase crispina e sul finire degli anni Novanta³⁷.

L'età giolittiana è stata caratterizzata, com'è noto, da un vigoroso impegno riformatore dei governi nazionali in ambito scolastico, solo parzialmente concretizzatosi in provvedimenti legislativi e, soprattutto, solo in parte approdato a mutamenti concreti, ma non per questo meno significativo e degno di attenzione: un impegno riformatore che si propose di porre rimedio alle più vistose carenze, inadeguatezze e contraddizioni riscontrate negli ordinamenti d'impronta casatiana e nelle caratteristiche del sistema scolastico quale si era venuto determinando nel primo quarantennio post unitario; che cercò di dare risposta alle nuove sfide poste dalle trasformazioni socio-economiche e dai rilevanti mutamenti del sistema produttivo; infine, che mirò a promuovere l'indispensabile apertura alle classi popolari e l'effettiva democratizzazione del sistema scolastico.

Una stagione segnata altresì dalla costante crescita di una nuova sensibilità per la scuola e l'istruzione da parte dell'opinione pubblica e degli enti locali (comuni e province): si pensi al diffondersi in seno alle popolazioni – anche in virtù della propaganda socialista e repubblicano-democratica – di una maggiore consapevolezza della incisiva funzione di «riscatto e di promozione sociale» esercitata dalla scuola e dall'istruzione; nonché al maturare, anche nelle *élites* amministrative e tra le file del notabilato locale, di una più larga sensibilità per il significato e il valore dell'alfabetizzazione e dell'istruzione popolare e tecnica ai fini della crescita economica e sociale dei territori e delle comunità (un fenomeno importante, che altrove abbiamo definito come l'affermarsi di una «cultura della scuola» in seno alle classi dirigenti municipali e locali)³⁸.

³⁷ Cfr. E. Gentile, *Le origini dell'Italia contemporanea. L'età giolittiana*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

³⁸ Cfr. R. Sani, *Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, in R. Sani, A. Tedde (edd.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 3-18.

E ancora: una fase storica caratterizzata dal crescere e dall'affermarsi di un associazionismo professionale degli insegnanti finalmente di carattere e rilievo nazionali e da una crescente sindacalizzazione del corpo docente, con il parallelo superamento del 'paternalismo scolastico' di matrice ottocentesca: basterebbe qui ricordare il sorgere dell'Unione Magistrale Nazionale (UMN) di Luigi Credaro e, di lì a poco, della cattolica «Nicolò Tommaseo» sul versante magistrale³⁹; della Federazione Nazionale Insegnanti di Scuola Media (FNISM), per quel che attiene ai docenti delle scuole secondarie⁴⁰; e all'Unione Nazionale delle Educatrici d'Infanzia (UNEI) per le educatrici degli asili e giardini d'infanzia. A conferma che il processo assunse caratteri e dimensioni generali, infine, va anche ricordata la coeva fondazione della Unione fra i maestri italiani dei sordomuti e della Associazione nazionale italiana fra gli educatori e gli amici dei sordomuti ed anormali affini, espressione di un nuovo protagonismo professionale e culturale dei docenti delle scuole speciali⁴¹.

Una stagione, quella giolittiana, segnata fra l'altro dall'ascesa dei grandi movimenti politici di massa (il movimento operaio e socialista e quello cattolico: gli eredi della polemica contro lo Stato liberale)⁴² e dal diffondersi, non solo nella classe dirigente e tra gli addetti ai lavori, ma anche nell'opinione pubblica, di una più viva sensibilità per le condizioni della scuola e dell'istruzione popolare, per il complesso rapporto intercorrente tra istruzione e sviluppo economico e sociale⁴³ e, infine, per l'indispensabile

³⁹ Cfr. A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, Brescia, La Scuola, 2002.

⁴⁰ Cfr. L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

⁴¹ Cfr. R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in Id. (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, pp. 36-37.

⁴² Cfr. *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926)*, Firenze, Sansoni, 1982; F. Taniello, *Nuove prospettive sul clerico-moderatismo*, in F. Passerin d'Entrèves, K. Repgen (edd.), *Il cattolicesimo politico e sociale in Italia e Germania dal 1870 al 1914*, Bologna, il Mulino, 1977, pp. 123-150.

⁴³ Cfr. V. Zamagni, *Istruzione e sviluppo economico in Italia 1861-1913*, in G. Toniolo (ed.), *Lo sviluppo economico italiano 1861-1940*, Roma-Bari, Laterza, 1973, pp. 200-206.

ruolo che l'istruzione pubblica e le istituzioni scolastiche erano chiamate ad esercitare nella promozione dell'identità nazionale e nella formazione ai valori della cittadinanza, ovvero nella crescita etico-civile e politica delle popolazioni⁴⁴.

Il tentativo di porre rimedio al carattere troppo asfittico ed elitario dell'ordinamento scolastico casatiano e alle gravi disfunzioni che avevano contrassegnato la scuola italiana – massime quella elementare e popolare – nel primo quarantennio postunitario sfociò, nel primo quindicennio del secolo XX, in un'intensa iniziativa di carattere legislativo e riformatore, come testimoniano taluni importanti provvedimenti varati in questo periodo.

È il caso, ad esempio, della legge Nasi (legge 19 febbraio 1903, n. 45) e del successivo Testo Unico sullo stato giuridico ed economico degli insegnanti elementari (R.D. 21 ottobre 1903, n. 431); della successiva legge Orlando (legge 8 luglio 1904, n. 407) per il riordinamento dell'istruzione elementare e popolare, che prevedeva fra l'altro l'estensione dell'obbligo scolastico fino a 12 anni e la creazione del corso complementare popolare con la 5^a e 6^a classe; della legge speciale per il Mezzogiorno (legge 15 luglio 1906, n. 383), con la quale erano stabiliti finanziamenti statali per l'edilizia scolastica, l'integrazione dei salari per i maestri delle scuole rurali, la riorganizzazione e il potenziamento delle direzioni didattiche e delle circoscrizioni ispettive, l'istituzione di scuole serali e festive per gli analfabeti adulti⁴⁵.

È anche il caso della legge Daneo-Credaro (legge 4 giugno 1911, n. 407) sull'avocazione delle scuole elementari allo Stato, che introduceva altresì tutta una serie di disposizioni destinate a migliorare il funzionamento dell'istruzione primaria e popolare⁴⁶; e di quella varata qualche settimana più tardi per iniziativa dello stesso Luigi Credaro (legge 21 luglio 1911, n. 466),

⁴⁴ Cfr. A. Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009.

⁴⁵ Cfr. G.F. Ferrari, *Stato ed enti locali nella politica scolastica: l'istituzione di scuole da Casati alla vigilia della riforma Gentile*, Padova, Cedam, 1979; e L. Pazzaglia, *La scuola fra Stato e società negli anni dell'età giolittiana*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 171-211.

⁴⁶ Cfr. G. Bonetta, *L'avocazione della scuola elementare allo Stato*, in Pazzaglia,

la quale – al termine di un lungo dibattito sul riordinamento dell'istruzione secondaria che aveva preso il via con l'istituzione, ad opera dell'allora ministro della Pubblica Istruzione Leonardo Bianchi, con R.D. 19 novembre 1905, della Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia⁴⁷ – istituiva il Liceo Moderno, a fianco del tradizionale Ginnasio-Liceo Classico⁴⁸.

In questo contesto, un'attenzione privilegiata fu dedicata proprio alla formazione degli insegnanti, considerata a tutti gli effetti una questione centrale ai fini dello sviluppo del sistema scolastico e del potenziamento dell'istruzione nel Paese, nonché uno dei principali nodi irrisolti dell'ordinamento scolastico casatiano ereditato dall'Ottocento⁴⁹.

Al principio del Novecento, infatti, la realtà del mondo magistrale e quella dell'istruzione elementare e popolare furono investite dall'insorgere di due vere e proprie emergenze nazionali, connesse la prima con l'accresciuto fabbisogno di maestri elementari, e la seconda con la ormai indilazionabile necessità di migliorare qualitativamente la loro formazione culturale e professionale.

Le ragioni dell'accresciuto fabbisogno di maestri elementari debbono essere ricondotte senza dubbio ai positivi effetti della lotta all'analfabetismo e alla sempre maggiore diffusione della scuola elementare registrata in questa stessa fase, come peraltro ai mutamenti legati all'innalzamento dell'obbligo scolastico fino a 12 anni introdotto con la già ricordata legge Orlando del luglio 1904.

Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, cit., pp. 213-237.

⁴⁷ Ministero della Pubblica Istruzione, *Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, Roma, Cecchini, 1909. Ma si vedano anche: G. Salvemini, A. Galletti, *La riforma della scuola media. Note, osservazioni, proposte*, Milano-Palermo-Napoli, Sandron, 1908; e G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. 561-602.

⁴⁸ Cfr. C. Graziani, *Luigi Credaro e la politica scolastica nell'età giolittiana*, «I problemi della pedagogia», vol. 1, 1961, pp. 76-106; vol. 2, pp. 276-290; L. Ambrosoli, *Luigi Credaro e la scuola italiana dell'età giolittiana*, «Scuola e Città», vol. 5, 1980, pp. 199-206.

⁴⁹ Cfr. M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974, pp. 101 e ss.

Gli effetti di tale provvedimento e della successiva legge Daneo-Credaro del giugno 1911, infatti, si fecero ben presto sentire sotto il profilo dell'espansione dell'istruzione primaria e popolare: già nell'anno scolastico 1907-1908 gli alunni iscritti alle scuole elementari ammontavano a 3.002.168 unità, rispetto ai 2.548.583 del 1901-1902, per poi salire ulteriormente a 3.692.024 unità nel 1915-1916. Nell'arco dei primi 15 anni del secolo XX, in sostanza, la popolazione scolastica elementare registrava un incremento del 44,9%⁵⁰.

Su un diverso piano, i dati relativi alla peculiare crescita dell'istruzione secondaria inferiore e superiore rivelano come il periodo compreso tra l'inizio del secolo e la prima guerra mondiale costituisca, anche dal punto di vista della scuola e dell'istruzione di massa, un momento di radicale svolta rispetto alla fase precedente.

L'espansione della produzione industriale, particolarmente nelle regioni settentrionali, il potenziamento e la modernizzazione delle strutture produttive artigiane e della rete commerciale, il nuovo impulso dato all'agricoltura, specie in alcune aree del Meridione, infatti, favorirono il sorgere e il consolidarsi, a cavallo tra l'Otto e il Novecento, di un ceto medio costituito in larga misura da operai specializzati e tecnici intermedi per l'industria, addetti con diverse funzioni e competenze alle attività commerciali, nonché impiegati e funzionari amministrativi di livello medio-basso per la pubblica amministrazione.

È proprio questo ceto medio il protagonista della significativa espansione fatta registrare dall'istruzione secondaria in questa fase. Se guardiamo all'incremento degli iscritti registrato nelle scuole medie inferiori, ad esempio, ci accorgiamo che, a fronte di una sostanziale stabilità degli alunni delle scuole ginnasiali, notoriamente frequentate dai rampolli delle classi dirigenti (nel periodo compreso tra il 1881 e il 1913, al riguardo, gli iscritti al Ginnasio passavano dalle 24.833 unità, ossia il 16,25 per mille abitanti tra i 15 e i 20 anni, alle 108.044 unità, ovvero il 16,44 per mille abitanti dai 15 ai 20 anni), sono i percorsi d'istruzione

⁵⁰ Cfr. R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Da Risorgimento ai giorni nostri*, Torino, Sintagma, 1998, p. 100.

secondaria ad indirizzo tecnico e professionale a far registrare il maggiore incremento di alunni: tra i primi anni Ottanta e la vigilia della Grande Guerra, infatti, gli iscritti alle Scuole tecniche passano dai 24.833 del 1881, pari al 9,24 per mille abitanti dai 15 ai 20 anni, ai 108.044 del 1913, pari al 33,42 per mille abitanti tra i 15 e i 20 anni.

Allo stesso modo, se esaminiamo le statistiche relative all'istruzione secondaria superiore per lo stesso periodo, troviamo che, a fronte di una vera e propria contrazione degli iscritti al Liceo classico (si passa dai 12.390 del 1881, pari al 4,70 per mille abitanti dai 15 ai 20 anni, ai 14.670 del 1913, pari al 4,54 per mille abitanti dai 15 ai 20 anni), notevole è l'incremento fatto registrare dagli alunni degli Istituti tecnici, i quali passano dai 7.858 del 1881, un numero davvero esiguo, pari al 2,98 per mille abitanti dai 15 ai 20 anni, ai 25.189 del 1913, ovvero al 7,79 per mille abitanti tra i 15 e i 20 anni⁵¹.

La costituzione di un vasto e articolato ceto medio, frutto dell'espansione e della differenziazione economica e produttiva registrata nel nostro paese a cavallo tra Otto e Novecento segnava, di fatto, il superamento di quella struttura fondamentalmente bipolare della società italiana – le *élites* aristocratiche e borghesi da un lato, le classi popolari dall'altro, ossia i «due popoli» ai quali si è fatto riferimento in precedenza – caratteristica della stagione postunitaria⁵².

⁵¹ Al riguardo, Marzio Barbagli ha giustamente rilevato: «Per i ginnasi e i licei, lo sviluppo più forte si ebbe nel ventennio 1870-1890, mentre nel periodo seguente il numero degli iscritti rimase praticamente stazionario (nei licei) o subì addirittura una flessione (nei ginnasi). Per quanto riguarda invece le scuole tecniche, gli istituti tecnici e le scuole normali, l'aumento del numero degli iscritti continuò, con un ritmo abbastanza sostenuto, per tutto il cinquantennio seguente alla promulgazione della legge Casati» (M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974, pp. 105-109).

⁵² Sempre Marzio Barbagli, in riferimento alla stagione postunitaria, e in particolare all'ultima fase dell'Ottocento, ha notato: «Che la formazione di un vasto e articolato ceto medio costituisse un obiettivo politico cruciale per la classe dirigente italiana è facilmente comprensibile. [...] Era necessario formare, attraverso i ginnasi e i licei, impiegati governativi di un certo rango. [...] Non meno importante era, nel programma di politica scolastica della classe dirigente, la funzione affidata all'istruzione tecnica. A livello inferiore – nella scuola tecnica – essa doveva preparare quei capi operai di cui alcuni imprenditori del Nord sentivano un grande bisogno. A

Di questo nuovo assetto sociale e delle accresciute e assai più articolate istanze ed esigenze formative che lo caratterizzavano, la politica scolastica avviata in età giolittiana cercò – non senza difficoltà, incertezze e ritardi – di farsi carico, come testimoniano in particolare il varo della legge Orlando (legge 8 luglio 1904, n. 407) sull'estensione dell'obbligo scolastico fino a 12 anni e la creazione del corso complementare popolare post-elementare, così come, su un diverso piano, l'istituzione, con la legge 21 luglio 1911, n. 860, del cosiddetto Liceo moderno⁵³.

Ad interrompere il processo riformatore che, pur non senza ambiguità e contraddizioni, si proponeva di adeguare gli ordinamenti scolastici e le politiche dell'istruzione alla nuova struttura e ai più complessi bisogni della società italiana d'inizio Novecento contribuirono indubbiamente la riforma scolastica varata da Giovanni Gentile nel 1923 e poi, a partire soprattutto dalla fine degli anni Venti, i provvedimenti scolastici introdotti dal regime fascista.

Intervenendo alla Camera dei deputati all'indomani del varo della riforma Gentile, com'è noto, Mussolini la definì «la più fascista delle riforme»⁵⁴. In realtà tale provvedimento, lungi dal fare proprie le idee e i programmi – all'epoca, peraltro, assai vaghi e fumosi – del P.N.F. in materia di scuola e istruzione, s'inscriveva sotto ogni profilo nella tradizione del liberalismo conservatore ottocentesco o, per meglio dire, si collocava sulla scia dell'esperienza casatiana, della quale costituiva, per molti aspetti, un tentativo di recupero e di riproposizione nella ormai profondamente mutata società italiana del primo Novecento.

A riprova di quanto andiamo affermando, basterebbe qui far riferimento ai diversi provvedimenti volti a riportare in auge – contro le trasformazioni sopraggiunte successivamente e i mutamenti talora assai rilevanti introdotti in epoca giolittiana – il modello casatiano nella sua essenza, in particolare attraverso il

livello secondario-superiore – negli istituti tecnici – si dovevano invece formare tecnici intermedi soprattutto per l'industria» (ivi, pp. 92-95).

⁵³ Cfr. R. Sani, *School policy and teacher training in Italy in the Giolitti age*, «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 1, 2010, pp. 239-257.

⁵⁴ G. Riciperati, *La scuola italiana durante il fascismo*, in Pazzaglia, Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., p. 264.

mantenimento della dicotomia tra istruzione popolare e istruzione di *élites* e la riproposizione della logica che assegnava alla scuola il prioritario compito di formare le future classi dirigenti, il potenziamento della statalizzazione e l'accentramento del governo della scuola e dell'università, l'accentuazione del carattere elitario e rigidamente selettivo dell'istruzione pubblica⁵⁵.

Ora, se è senz'altro vero che la scuola disegnata da Giovanni Gentile era destinata, per la sua impostazione generale e le sue caratteristiche di fondo, a costituire una sorta di ostacolo al processo di 'fascistizzazione integrale' della gioventù italiana avviato dal regime mussoliniano dopo il 1925 (e qui si potrebbe parlare di una sorta di eterogenesi dei fini...), è altrettanto vero che essa finì per bloccare, di fatto, il processo di graduale apertura e democratizzazione del sistema scolastico italiano avviato in epoca giolittiana e per procrastinare, non senza disagi e tensioni, un modello di istruzione e di formazione di massa assai poco rispondente alle accresciute esigenze connesse con industrializzazione del paese e con l'espansione e la modernizzazione delle attività economiche e produttive, come del resto ai rilevanti mutamenti del mercato del lavoro registratisi nei primi decenni del Novecento.

Non a caso, con riferimento proprio agli effetti della riforma Gentile del 1923, e al complesso dei provvedimenti di politica scolastica varati nella fase immediatamente successiva, uno studioso attento a tali dinamiche, quale è Marzio Barbagli, ha parlato giustamente di un «fortissimo squilibrio fra scuola e mercato del lavoro»⁵⁶.

Ai fini del nostro discorso, tuttavia, merita di essere segnalato come, all'origine della scelta di Giovanni Gentile di rimettere in auge l'ordinamento scolastico casatiano, si ponesse in via prioritaria la volontà di impedire o, quanto meno, di contenere sensibilmente l'accesso delle classi popolari all'istruzione secondaria e superiore; una volontà condivisa dall'intero gruppo gentiliano, come si evince, ad esempio, dalle dichiarazioni rese a distan-

⁵⁵ Cfr. J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

⁵⁶ Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, cit., p. 159.

za di qualche anno dal varo del provvedimento riformatore da uno dei più stretti e fidati collaboratori del ministro della Pubblica Istruzione, Ferruccio Emilio Boffi, il quale, in un saggio dal titolo *La scuola media fascista*, dato alle stampe nel 1929, notava come la scuola media gentiliana fosse «insidiata da vari lati: l'hanno insidiata e la insidiano le famiglie che sono tuttora attaccate alla *cartoffia*, alla conquista del diploma, poco o nulla curandosi della cultura vera, effettiva dei loro figliuoli»⁵⁷.

Le sprezzanti considerazioni formulate da Boffi, rivolte essenzialmente a quei ceti medio-bassi da poco approdati ad una condizione di relativo benessere che vedevano nella scuola media un formidabile canale di mobilità sociale, e dunque rivendicavano per i loro figli un percorso scolastico che andasse oltre l'istruzione elementare, appaiono tanto simili a quelle formulate da Aristide Gabelli quarant'anni prima, nel 1889, sulle pagine della «Nuova Antologia»:

Per un concorso di cause in parte spontanee e vecchie, in parte artificiali e nuove – notava lo studioso –, la democrazia si allarga di giorno in giorno con maggiore rapidità. Di qui una quantità di fenomeni buoni o cattivi, ma fra l'altro il volgersi alle professioni di un numero sempre crescente di giovani, che non hanno in famiglia esempi e tradizioni di studi. Il figlio del pizzicagnolo vuole fare il medico, quello del falegname si avvia a diventare avvocato, quello del calzolaio sarà ingegnere. [...] Purtroppo nella maggior parte dei casi questo spostamento di condizioni è una difficoltà di più per la scuola. Il calzolaio, il pizzicagnolo, il falegname e con questi tanti altri, che non ebbero a fare coi libri, non intendono degli studi se non l'utilità diretta e immediata. Ciò che loro sta a cuore è il grado accademico, perché apre la porta alla professione e rende pane⁵⁸.

A distanza di oltre quarant'anni, dunque, e in una situazione socio-economica e politica profondamente mutata, la principale preoccupazione delle classi dirigenti nazionali rimaneva quella di limitare drasticamente il preoccupante fenomeno dell'accesso da parte dei ceti medio-bassi agli studi secondari e universitari e alle professioni liberali, ovvero di contenere le crescenti aspettative di ascesa sociale e le sempre più diffuse aspirazioni a ri-

⁵⁷ F.E. Boffi, *La scuola media fascista*, Roma, Libreria del Littorio, 1929, p. 20.

⁵⁸ A. Gabelli, *La libertà in Italia*, «Nuova Antologia», vol. XXIV, n. 21, 1889, p. 38.

mettere in discussione gli equilibri tradizionali provenienti dagli strati subalterni della popolazione.

Una preoccupazione, quest'ultima, che la politica scolastica fascista degli anni Venti e Trenta, con la sua prioritaria esigenza di promuovere la 'fascistizzazione integrale' della gioventù italiana, non solo non accantonò, ma che continuò a tenere viva per tutto il corso del ventennio mussoliniano, come testimonia, fra l'altro, la scelta della *Carta della Scuola* promulgata dal ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai alla vigilia della seconda guerra mondiale (1939) di riproporre, in una versione aggiornata e maggiormente adeguata ai tempi e alla più complessa e articolata struttura della società italiana, il 'doppio canale formativo' caratteristico del modello scolastico casatiano, introducendo, al termine della scuola elementare, percorsi di studio rigidamente differenziati per le *élites* borghesi (la *scuola media unica* triennale preparatoria all'istruzione secondaria superiore e all'università) e per le classi popolari (la *scuola del lavoro* biennale e quella *artigiana* triennale, entrambe scarsamente qualificate e senza ulteriori sbocchi)⁵⁹.

4. *La nascita dell'Italia democratica e repubblicana nel secondo dopoguerra: il lento e difficoltoso cammino della scuola e dell'università verso il superamento delle barriere socio-economiche e l'inclusione delle classi subalterne*

Per registrare una netta e radicale inversione di tendenza rispetto agli indirizzi di fondo e ai modelli scolastici sopra richiamati, è necessario giungere al secondo dopoguerra e, più precisamente, ai lavori dell'Assemblea Costituente.

Proprio il dibattito avviato in sede costituente sui temi scolastici⁶⁰ e, più in generale, l'aspirazione condivisa dalle forze politiche democratiche e antifasciste che erano state protagoniste

⁵⁹ Cfr. G. Bottai, *La Carta della Scuola*, Milano, Mondadori, 1939, pp. 9-12.

⁶⁰ Cfr. G. Limiti, *La scuola nella Costituente*, in *Studi per il XX anniversario dell'Assemblea Costituente*, vol. III: *Rapporti sociali ed economici*, Firenze, Le Monnier, 1969, pp. 81-140; C.G. Lacaita, *La Costituente e i problemi della scuola*, in N. Raponi (ed.), *Scuola e Resistenza*, Parma, La Pilotta, 1978, pp. 285-313; L. Pazzaglia, *Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea Costituente*, in G. Rossini

della lotta di Liberazione di operare un profondo rinnovamento della scuola italiana in sintonia con il più complessivo disegno, poi compiutamente recepito dalla *Costituzione* repubblicana del 1948, di dare vita ad uno Stato democratico e pluralista⁶¹, portarono all'approvazione dell'art. 34 della nostra carta costituzionale, il quale, com'è noto, era destinato a sancire una vera e propria rivoluzione rispetto al passato.

Esso, infatti, oltre ad innalzare l'obbligo scolastico almeno fino al quattordicesimo anno di età, stabiliva in particolare che l'istruzione non era più il privilegio di una minoranza benestante o di una determinata classe sociale, ma costituiva un diritto inalienabile di ciascun individuo; diritto limitato solamente dalle 'capacità' e dal 'merito' dell'individuo stesso e che lo Stato aveva il compito di rendere effettivamente esercitabile anche da parte di coloro che non disponevano dei mezzi economici necessari:

La scuola è aperta a tutti – recita l'art. 34 della *Costituzione* –. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso⁶².

Come si vede, ci troviamo di fronte al vero e proprio superamento del modello scolastico di stampo casatiano-gentiliano e all'assunzione, almeno in linea di principio, di un'idea di scuola e d'istruzione pienamente in sintonia con gli ideali e le aspirazioni di crescita civile e di riscatto sociale dei ceti subalterni e delle classi popolari.

(ed.), *Democrazia Cristiana e Costituente*, 3 voll., Roma, Cinque Lune, 1980, Vol. III, pp. 457-517; L. Ambrosoli, *La scuola alla Costituente*, Brescia, Paideia, 1987.

⁶¹ Per un quadro complessivo degli orientamenti e programmi che caratterizzavano le forze politiche antifasciste all'indomani della conclusione del secondo conflitto mondiale, si vedano: A. Gambino, *Storia del dopoguerra dalla Liberazione al potere D.C.*, 2 voll., Bari, Laterza, 1975, Vol. I; e P. Scoppola, *La proposta politica di De Gasperi*, Bologna, il Mulino, 1988³.

⁶² Per un quadro complessivo delle discussioni che portarono all'approvazione dell'art. 34, si veda *La Costituzione della Repubblica nei lavori preparatori dell'Assemblea Costituente*, vol. VI: *Commissione per la Costituente*, Roma, Camera dei Deputati – Segretariato generale, 1971, pp. 567-633.

In realtà, affinché i principi relativi alla scuola e all'istruzione sanciti dalla carta costituzionale del 1948 potessero trovare concreta attuazione e dunque, anche su questo versante, la «democrazia meramente formale» potesse cedere il posto ad una «democrazia sostanziale» in grado di assicurare la promozione sociale e la crescita culturale e civile dell'intero paese, per dirla con Giuseppe Lazzati⁶³, era necessario che trascorressero diversi decenni e che, in seno all'opinione pubblica maturassero posizioni critiche e di protesta nei riguardi di una classe dirigente incapace di promuovere l'effettiva democratizzazione del sistema scolastico e formativo italiano.

Se si guarda, infatti, alle vicende scolastiche e alle scelte operate sul versante dell'istruzione e della scuola dai governi del secondo dopoguerra e fino a tempi recenti si resta sorpresi per le incertezze, le resistenze e i ritardi che hanno contraddistinto il processo di democratizzazione e di adeguamento alle disposizioni costituzionali di tale fondamentale settore della vita pubblica⁶⁴.

Basterebbe qui ricordare, innanzi tutto, come solamente nel dicembre del 1962, al termine di un'estenuante battaglia politica e parlamentare destinata a produrre una decisa frattura fra le forze democratiche, sia stata istituita in Italia la scuola media unica (legge 31 dicembre 1962, n. 1859), con la quale si dava effettiva applicazione alla norma costituzionale che elevava l'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno di età e rinviava al legislatore ordinario il compito di predisporre, anche per l'ultimo ciclo di studi obbligatori, quello relativo al triennio dagli 11 ai 14 anni⁶⁵, una scuola che, al pari di quella elementare, fosse autenticamente «né selettiva né predeterminante», per dirla con Aldo Agazzi, ma realmente capace di rendere possibile a tutti gli

⁶³ G. Lazzati, *Educazione e democrazia*, «La scuola e l'uomo», vol. 9, 1947, p. 2.

⁶⁴ Cfr. R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Corsi, R. Sani (edd.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 43-62.

⁶⁵ Si vedano al riguardo: G. Chiosso, *I cattolici e la scuola della Costituente al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 95-112; e R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra 1944-1958*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 145-167.

alunni, senza distinzione di censo e di condizione sociale, l'eventuale accesso alla scuola secondaria superiore e all'università⁶⁶.

Basterebbe altresì far cenno alla complessa temperie che, sull'onda della contestazione studentesca esplosa nel Sessantotto e all'indomani del forzato accantonamento del disegno di legge n. 2314 di riforma dell'istruzione superiore e universitaria predisposto dal ministro della Pubblica Istruzione Luigi Gui⁶⁷, portò al varo della legge 11 dicembre 1969, n. 910 dal titolo *Provvedimenti urgenti per l'università*, la quale, stabilendo l'apertura generalizzata degli accessi universitari, sanciva di fatto, anche sul versante degli studi superiori e universitari, il superamento della disciplina introdotta dalla legge Casati e confermata in seguito dalla riforma Gentile secondo cui solo il ginnasio-liceo classico consentiva l'accesso a tutte le facoltà universitarie⁶⁸.

Varati quale mera anticipazione di una riforma organica dell'università italiana che sarebbe arrivata in realtà molto più tardi – con il D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382 – e avrebbe solo parzialmente posto rimedio alle accresciute e drammatiche esigenze del settore, i *Provvedimenti urgenti per l'università* del dicembre 1969 sancirono di fatto la fine della 'università di élite', secondo il modello casatiano-gentiliano in auge da oltre un secolo, e l'avvento della cosiddetta 'università di massa', potenzialmente accessibile a tutti coloro che disponevano di un titolo di studio secondario-superiore.

In realtà, l'incapacità da parte della classe politica del tempo di «prevedere e governare le conseguenze» di una simile svolta e di «approntare strumenti adeguati» per far fronte alle inedite e crescenti necessità di un settore dell'istruzione pubblica destinato nel giro di pochi anni a moltiplicare i propri iscritti e a crescere in maniera caotica e incontrollata ebbe come principale effet-

⁶⁶ Si veda l'intervento di Aldo Agazzi in *La scuola dagli 11 ai 14 anni. Proposte della Commissione ministeriale per lo studio dei problemi della scuola dagli 11 ai 14 anni*, Firenze, Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione, pp. 231-232.

⁶⁷ Cfr. S. Sani, *La politica scolastica del centro-sinistra: 1962-1968*, Perugia, Morlacchi, 2000; e D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana: Luigi Gui e la politica scolastica del Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2010.

⁶⁸ Cfr. L. Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana 1946-1986*, Bologna, il Mulino, 2018 e il più recente L. Pomante, *L'Università nella Repubblica (1946-1980)*, Bologna, il Mulino, 2022.

to quello di vanificare in una certa misura e per lungo tempo la portata innovativa e le indubbie ricadute sul piano della equità sociale e della crescita democratica di un simile provvedimento, come testimoniano, a partire dai primi anni Settanta, fenomeni quali: l'enorme crescita dei fuoricorso e degli abbandoni già al termine del primo anno di università, il numero relativamente contenuto dei laureati rispetto agli iscritti, nonché il costante abbassamento della qualità della formazione superiore, tale per cui da più parti si è parlato – e non del tutto a torto – di una progressiva *licealizzazione* dell'istruzione universitaria⁶⁹.

Ma al di là dei ritardi legislativi e dell'assenza di adeguata programmazione con cui si procedette, a partire dal secondo dopoguerra, nell'opera di rinnovamento in senso democratico e di adeguamento ai principi costituzionali del sistema scolastico e universitario italiano, merita di essere sottolineato che a rendere, di fatto, più incerto e complicato il definitivo superamento del modello casatiano-gentiliano contribuirono molteplici altri fattori, primi fra tutti le resistenze al cambiamento di una burocrazia ministeriale e di una dirigenza scolastica (provveditori, presidi, ispettori, direttori didattici ecc.) formatesi in larga misura in epoca fascista e – su un diverso piano – la mancata diffusione, tra le file dei docenti di ogni ordine e grado, di un'idea della scuola e del ruolo dell'insegnante davvero alternativa a quella di stampo gentiliano ancora largamente in auge e schiettamente ispirata ai principi della nostra carta costituzionale⁷⁰.

Lo ponevano bene in luce Marzio Barbagli e Marcello Dei nella loro importante ricerca, data alle stampe nel 1969, e dedicata a *Le vestali della classe media*, laddove sottolineavano, con riferimento alla realtà italiana degli anni Sessanta, come «le due più importanti funzioni, sostanzialmente conservatrici», esercitate dagli insegnanti» continuassero ad essere: «l'eliminazione

⁶⁹ Si veda al riguardo la ricostruzione, in larga misura condivisibile, proposta recentemente in A. Graziosi, *L'università per tutti: riforme e crisi del sistema universitario italiano*, Bologna, il Mulino, 2010.

⁷⁰ Lo ha giustamente rilevato Giorgio Chiosso esaminando le risposte fornite dagli insegnanti elementari alla cosiddetta *Inchiesta nazionale per il riordinamento della scuola italiana* avviata nel 1947 dal ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella. Cfr. G. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'Inchiesta Gonella (1947-1949)*, «Pedagogia e Vita», vol. XLIV, n. 3, 1983-1984, pp. 307-312.

dal sistema scolastico degli allievi delle classi sociali inferiori, con la conseguente legittimazione delle differenze sociali preesistenti» e «la socializzazione alla subordinazione, cioè la trasmissione agli allievi dei valori dominanti, di quei valori tanto utili per formare il suddito ideale, per addestrare i giovani alla passività e all'ubbidienza»⁷¹.

Non stupisce, a questo riguardo, la forte e appassionata denuncia avanzata da don Lorenzo Milani e dagli alunni della scuola di Barbiana nella *Lettera ad una professoressa* (1967) riguardo al permanere, ancora negli anni Cinquanta e Sessanta, di una «scuola classista [...] tagliata su misura dei ricchi», la quale, lungi dal configurarsi come strumento di crescita e di promozione sociale e civile per i ceti popolari, continuava ad essere «uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile» a vantaggio dei giovani delle classi abbienti⁷².

Solo a partire dai primi anni Settanta, sotto questo profilo, e pur tra mille contraddizioni, incertezze e ritardi, la scuola e l'università italiane hanno cominciato ad esercitare la funzione di ascensore sociale e di strumento di promozione civile per tanti giovani delle classi meno abbienti, molti dei quali, rispetto alle generazioni che li avevano preceduti, hanno potuto per la prima volta conseguire un diploma o una laurea e accedere alle professioni di medio-alto profilo.

Un processo di democratizzazione e di crescita dell'equità sociale, quello che ha visto protagonista il nostro sistema formativo negli ultimi decenni, il quale, recentemente, anche in ragione delle difficoltà della nostra economia da un lato e della crisi delle istituzioni e degli ordinamenti politici che ha investito l'Italia e l'Europa dall'altro, sembra avere esaurito la sua forza propulsiva e la sua capacità di incidere sulla realtà sociale e civile del nostro paese.

⁷¹ M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, Bologna, il Mulino, 1969, p. 8.

⁷² Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967. Sulla figura e l'opera di don Lorenzo Milani esiste ormai una vastissima bibliografia. Qui mi limito a rinviare a R. Sani, D. Simeone (edd.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola*, Macerata, eum, 2011.

Ma tutto questo ci riporta alla situazione attuale e alla sua indubbia complessità, davanti alla quale la nostra ricostruzione storica è costretta, necessariamente, ad arrestarsi.

Capitolo secondo

«Buoni cristiani e onesti cittadini». Le opere scolastiche ed educative del cattolicesimo nell'Italia postunitaria

Premessa

Nel corso dei numerosi convegni, seminari e mostre commemorative che hanno caratterizzato, nei mesi scorsi, le celebrazioni per il 150° anniversario dell'unità d'Italia si è assistito, in taluni casi, ad un sorprendente quanto inatteso fenomeno: da un lato, al riemergere di vecchi e ormai desueti schemi interpretativi (di carattere più politico e attualizzante, che autenticamente storiografico) in ordine al ruolo esercitato dalla Chiesa e dal cattolicesimo italiano nella costruzione dello Stato unitario; dall'altro, al sorprendente riaffiorare di letture e interpretazioni della vicenda scolastica ed educativa postunitaria improntate ad una visione dell'operato dei cattolici e delle istituzioni ecclesiastiche su tale versante all'insegna della separatezza/autoreferenzialità e dell'indifferenza/estraneità rispetto alle istanze della costruzione di un sistema scolastico e formativo autenticamente nazionale e, parimenti, nei riguardi dell'ancora più arduo e fondamentale compito del «fare gli italiani» – secondo la ben nota e un po' abusata formula di Massimo d'Azeglio –, ovvero di promuovere la costruzione dell'identità nazionale e di diffondere, attraverso la scuola e l'educazione, l'idea di cittadinanza e il senso di appartenenza al nuovo Stato unitario.

Non a caso, al fine di legittimare e avvalorare una simile lettura delle vicende scolastiche ed educative dell'Italia unita, si è scelto a bella posta di ignorare (o almeno di mettere tra paren-

tesi) i più recenti e fecondi risultati della storiografia di settore¹ e di rispolverare il vecchio schema crociano che riconduceva l'estrema varietà e complessità della vita scolastica e dei processi formativi della stagione postunitaria (ed il ruolo di primaria importanza esercitato dai cattolici su tale versante) entro gli angusti e assai riduttivi confini dei contrasti ideologici e delle vivaci contrapposizioni verticistiche tra lo Stato e la Chiesa.

1. Al di là delle contrapposizioni ideologiche e del conflitto tra Stato e Chiesa: dimensioni e caratteristiche dell'operato della Chiesa e del cattolicesimo italiano nel sistema scolastico postunitario

In realtà, se si guarda alle vicende scolastiche dei primi decenni unitari non attraverso la lente indubbiamente importante ma altrettanto parziale, e per taluni aspetti addirittura distorta, degli accessi dibattiti parlamentari e delle prese di posizione governative da un lato, come pure degli interventi del magistero ecclesiastico e delle infuocate prese di posizione della stampa cattolica intransigente dall'altro, ma alla luce dei dati e con riferimento all'effettiva evoluzione dell'istruzione pubblica e privata, lo scenario che emerge è di gran lunga più complesso e variegato di quello delineato a bella posta, da una parte e dall'altra, nel corso degli accessi contrasti ideologici e politici di questa difficile stagione.

Si tratta, innanzi tutto, di uno scenario nel quale i processi di ridefinizione e di adattamento ai nuovi assetti istituzionali, da parte del clero e delle scuole cattoliche, più che dalle conseguenze di una sempre più aspra conflittualità fra lo Stato e la Chiesa,

¹ Cfr. L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001; M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario 1848-1861*, Milano, Vita e Pensiero, 2003; R. Sani, A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita e Pensiero, 2003; G. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, Torino, Sei, 2007; A. Ascenzi, *Metaformosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, Eum, 2009; G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta all'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, Sei, 2011.

sembrano condizionati dalla volontà non solamente di preservare una funzione e una presenza significativa negli assi portanti del nuovo sistema scolastico nazionale (l'istruzione elementare e quella media, innanzi tutto), ma anche di rafforzare ed espandere il proprio operato in quegli ambiti e settori dell'educazione e dell'istruzione per certi aspetti marginalizzati, quando non addirittura del tutto ignorati dall'ordinamento casatiano, e successivamente fatti oggetto di un'attenzione assai parziale nel quadro delle strategie scolastiche dei governi liberali.

Con riferimento a questi ultimi ambiti e settori, basterebbe qui far cenno agli asili e alle scuole infantili, inopinatamente collocati nel limbo delle cosiddette *Opere pie*, ovvero nel novero delle istituzioni di carattere puramente assistenziale; agli educandi e collegi di educazione e d'istruzione secondaria per la gioventù femminile del ceto borghese e aristocratico; alle scuole e agli istituti speciali per l'istruzione ed educazione speciale dei disabili (sordomuti, ciechi, deficienti ecc.), anch'essi ascritti nella maggior parte dei casi tra le istituzioni di tipo assistenziale poste sotto la sorveglianza del ministero dell'Interno; infine, ma non certo per ultimo, al variegato e multiforme settore delle scuole artigiane e professionali.

Prima di addentrarci in tale analisi, tuttavia, deve essere segnalato che, per una serie di ragioni legate alla carenza di personale insegnante laico adeguatamente preparato², ma anche – ed è un fatto che non può essere sottovalutato – in virtù della scelta degli uomini della Destra storica di non inasprire ulteriormente il terreno di scontro con la Chiesa, aprendo un nuovo fronte del contenzioso con il clero in un momento assai delicato per il consolidamento dello Stato unitario³, il periodo compreso tra il 1861 e il 1870 (ma il fenomeno, in realtà, continuerà a rivestire dimensioni significative almeno fino alla fine degli anni Ottanta) registrò la presenza nelle scuole governative, ovvero nel circuito

² Cfr. C. Ghizzoni, *Il Maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 19-80.

³ Cfr. 1861-1887. *Il processo d'unificazione nella realtà del paese. Atti del I Congresso di Storia del Risorgimento italiano* (Bologna, 5-9 Novembre 1980), Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1982.

dell'istruzione pubblica sia elementare che secondaria, di un numero notevolissimo di maestri e regi professori provenienti dalle file del clero e dagli istituti religiosi.

Per quel che concerne le scuole elementari, ad esempio, presentando nel gennaio 1870 sulla «Nuova Antologia» i dati statistici e i documenti ministeriali relativi all'Inchiesta Broglio⁴, Aristide Gabelli tracciava un preoccupato bilancio di quella che egli definiva la «formidabile concorrenza» esercitata dai «maestri del clero» sugli insegnati primari laici: «Il clero – egli scriveva – diede nel 1868 alle scuole elementari un contingente di 9.086 maestri, fra maschi e femmine, ch'è quanto dire il 26 per cento sul numero totale»⁵. Il dato sulla già di per sé rilevante presenza di sacerdoti e di religiose e religiosi riscontrata nel 1868 tra i maestri delle scuole pubbliche appariva ancora più eclatante e degno di considerazione, secondo il pedagogista e uomo di scuola bellunese, allorché si poneva attenzione alla dinamica evolutiva fatta registrare dalle statistiche scolastiche relative al trascorso primo decennio unitario.

In particolare, notava ancora Aristide Gabelli, se era vero «che i maestri appartenenti al clero» erano «diminuiti di ben 2.098 dal 1864 al 1866», facendo registrare un'indubbia flessione rispetto alla percentuale del 31,7% sul totale riscontrata nel 1864 (che saliva al 44% laddove ci si riferiva ai soli maschi)⁶, era altrettanto vero che «dal 1866 al 1868» gli insegnanti primari pubblici provenienti dalle file del clero e delle corporazioni religiose erano aumentati di circa 296 unità, facendo registrare una singolare inversione di tendenza rispetto al *trend* registrato nella fase precedente. «Invero – notava lo studioso – l'aumento fra i maestri del clero non giunge che alla metà, relativamente al loro numero, di quello avvenuto nel medesimo tempo fra i laici», ma questa più contenuta crescita appariva più legata a

⁴ *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, Firenze-Roma, Eredi Botta, 1868-1873, 4 voll.

⁵ A. Gabelli, *L'istruzione elementare in Italia secondo gli ultimi documenti pubblicati dal Ministero*, «Nuova Antologia», V (1870), 13, p. 190.

⁶ *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Milano, Stamperia Reale, Milano, 1865, pp. 403-405.

fattori contingenti che ad una vera e propria trasformazione della tipologia magistrale: «Per ora – concludeva Aristide Gabelli – fanno ostacolo le passioni politiche; calmate le quali i maestri del clero [...] faranno ai laici una formidabile concorrenza»⁷.

In realtà, forse proprio il progressivo accentuarsi, nel corso del decennio seguente, delle «passioni politiche», e, al tempo stesso, l'introduzione di nuove e più rigorose disposizioni disciplinari e pastorali circa il ruolo del clero e dei religiosi ad opera della Santa Sede e delle autorità diocesane della penisola erano destinati a ridimensionare in larga misura l'ipotesi formulata da Gabelli. Vero è che la presenza del clero e dei religiosi nelle scuole elementari pubbliche si sarebbe mantenuta abbastanza stabile anche nei decenni successivi, come testimoniano, ad esempio, la percentuale del 21% sul totale registrata nell'anno scolastico 1875-76 (che saliva al 36% laddove si prendeva in esame solo il dato sui maestri di sesso maschile) e quella del 17% sul totale riscontrata alla fine degli anni Ottanta⁸.

A dispetto, dunque, di una laicizzazione della scuola elementare sottoposta al controllo del governo, agitata in Parlamento e sui giornali come urgente e indispensabile dai più agguerriti sostenitori del monopolio statale sull'istruzione⁹ e, per converso, denunciata come pericolosamente già in atto e foriera di conseguenze gravissime sul costume religioso e morale del popolo e della gioventù della penisola dalla tanto vituperata «propaganda clericale»¹⁰, il quadro offerto nel corso dei primi decen-

⁷ Gabelli, *L'istruzione elementare in Italia secondo gli ultimi documenti pubblicati dal Ministero*, cit., pp. 191-192.

⁸ Cfr. rispettivamente [G. Buonazia], *Sull'obbligo della istruzione elementare nel Regno d'Italia. Attuazione della legge del 15 luglio 1877*, Roma, Eredi Botta, 1878; Ministero dell'Interno, Direzione Generale di Statistica, *Annuario statistico italiano*, Roma, Tipografia Elzeviriana, 1881 (che fornisce rilevazioni quinquennali relative agli anni scolastici: 1861-1862, 1865-1866, 1870-1871 e 1875-1876); e i dati forniti dalla *Statistica per l'adempimento della legge sull'istruzione obbligatoria del 15 luglio 1877*, predisposta nel 1889-1890 e conservata in Archivio Centrale dello Stato, Ministero della Pubblica Istruzione, Divisione scuole primarie e normali, tomi 1-3.

⁹ A. Talamanca, *Libertà della scuola e libertà nella scuola*, Padova, Cedam, 1975, pp. 157-173.

¹⁰ Cfr. R. Sani, *I periodici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, in G. Chiosso (a cura di), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 223-288.

ni unitari dalla scuola pubblica – *in primis* quella elementare e popolare – appare assai più articolato e complesso di quello che ci restituiscono le aspre ed esasperate polemiche ideologiche e politiche.

Del resto, alla luce della documentazione disponibile, anche la *leyenda negra* di un clero parrocchiale in larghissima maggioranza sistematicamente ostile, specie nelle campagne e nei piccoli centri montani, all'istituzione delle scuole pubbliche e alla diffusione dell'alfabeto e dell'istruzione elementare tra le classi popolari appare oggi largamente ridimensionata e collocata, molto opportunamente, nel novero di quelle manifestazioni di propaganda ideologica a sfondo anticlericale e laicista caratteristiche della stagione postunitaria.

In realtà, al pari dei ceti possidenti e di altri gruppi sociali, il clero manifestò nei riguardi delle scuole e dell'istruzione del popolo atteggiamenti estremamente diversificati, alla base dei quali si collocavano convincenti e motivazioni solo in minima parte riconducibili a fattori di tipo ideologico o politico. Emblematica al riguardo, ma tutt'altro che isolata, era la risposta fornita, nell'ambito della già ricordata inchiesta sulle condizioni della pubblica istruzione del 1864, dall'ispettore scolastico di Porto Maurizio al quesito relativo all'atteggiamento manifestato dal clero locale nei riguardi delle scuole: «Alcuni parrochi – egli scriveva – visitano in questa Provincia qualche volta le scuole; prendendo poi tutti parte, o personalmente o per mezzo dei vicecurati, agli esami di promozione. [...] In molti Comuni poi i parrochi furono nominati dai Municipj soprintendenti alle scuole. In generale i maestri sono in buoni rapporti colle autorità ecclesiastiche e non si trovano più da un pezzo parrochi che credano di dover osteggiare le scuole in nome di quella religione che prescrive la buona istruzione come base del vivere cristiano»¹¹.

Gli faceva eco l'ispettore scolastico di Lucca il quale, dopo avere premesso come «i parrochi» presentassero «molta varietà rispetto alle scuole», sottolineava il notevole numero di sacerdo-

¹¹ *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, cit., p. 444.

ti e religiosi che operavano come maestri elementari nei comuni della Lucchesia e concludeva, non senza una punta d'inconsapevole ironia: «Ora non è punto da dubitare che i *cinquanta-sei* maestri *ecclesiastici*, e le *trentaquattro* maestre *religiose* si trovino in buona relazione colle autorità scolastiche. Quanto ai maestri e alle maestre secolari sono ben pochi quelli o quelle che non stiano coi parrochi in strette relazioni»¹².

Il quadro sopra delineato relativo all'istruzione elementare sembra arricchirsi di ulteriori e significativi elementi di conforto allorché ci si addentri nell'altrettanto complessa e variegata realtà delle scuole primarie e secondarie di carattere confessionale. Anche su questo versante, in assenza di studi specifici, è opportuno preliminarmente affidarsi alle statistiche disponibili, le quali ci restituiscono, assai più di tante discussioni e polemiche, la concretezza di una situazione e dei suoi effettivi sviluppi.

La relazione predisposta da Girolamo Buonazia nel quadro dell'inchiesta sull'istruzione elementare sollecitata nel maggio 1868 dal Senato del Regno e promossa l'anno seguente dal ministro della Pubblica Istruzione Emilio Broglio¹³ fornisce, al riguardo, dati di un certo interesse. Nel periodo compreso tra il 1862 e il 1872, a fronte del generale e sensibile incremento fatto registrare dal complesso delle scuole elementari maschili e femminili sull'intero territorio della penisola (si passava dalle 28.490 unità del 1862 alle 43.380 del 1872), l'andamento di quelle private (in larghissima parte di natura confessionale) presenta un bilancio destinato a smentire seccamente le previsioni di coloro – non ultimo lo stesso Aristide Gabelli – che si erano mostrati certi di una rapida e inarrestabile «decadenza» delle

¹² Al riguardo, l'ispettore scolastico della provincia di Lucca sottolineava: «Nella nostra Provincia nell'anno scolastico 1863-64 si contavano n. 110 *maestri* di scuole pubbliche elementari, 56 dei quali sono *ecclesiastici*; e n. 70 *maestre*, 34 delle quali sono *monache*, o *suore*, od *oblate*. Di più dee notarsi che dei 56 maestri *ecclesiastici*, 12 sono *parrochi*, mentre gli altri sono, fatte non molte eccezioni, *cappellani* delle rispettive chiese parrocchiali» (ivi, pp. 444-445).

¹³ [G. Buonazia], *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica sulle scuole elementari del regno d'Italia nel 1872*, in *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia. Appendice alla parte terza* (1873), cit., pp. 5-56 (i dati di nostro interesse si trovano alle pp. 14-16 e 52).

scuolette tenute dal clero e dai religiosi¹⁴; «decadenza» dovuta specialmente al carattere gratuito dell'istruzione elementare, tale per cui «l'insegnamento privato per l'istruzione primaria» poteva ancora esercitare un minimo di attrazione «soltanto nelle grandi città, dove un numero considerevole di famiglie agiate rifugge dal mescolare i proprii figli a quelli talvolta delle infime classi»¹⁵.

In realtà, le scuole elementari private, circa 7.137 sul totale complessivo di 28.490 unità nel 1862 (25,05%), dopo avere conosciuto una certa flessione negli anni immediatamente seguenti, durante i quali erano scese a 6.805 nel 1864, toccando la punta minima di 5.435 unità nel 1866, a partire dal 1868 avevano registrato una netta e costante crescita, toccando in quello stesso anno quota 6.414 unità, raggiungendo il numero di 7.075 nel 1870 e – in virtù anche dell'inserimento delle scuole di Roma e provincia – arrivando a 9.167 unità sul totale di 43.380 nel 1872 (21,14%)¹⁶.

A distanza di un quindicennio dal compimento del processo di unificazione nazionale, ovvero nell'anno scolastico 1875-76, le scuole elementari private accoglievano circa il 10% del totale degli iscritti, con un incremento complessivo del numero degli alunni pari al 66% rispetto all'anno scolastico 1860-61¹⁷.

Ben più ampia e articolata, nel corso dell'intero primo quarantennio dell'Italia unita, fu la rete delle scuole secondarie private confessionali, solo in parte costituita dalla preesistente e capillare realtà dei seminari vescovili, che accoglievano anche

¹⁴ «Noi – aggiungeva inoltre Buonazia – abbiamo circa 9000 scuole tenute dal Clero, visitate dagli Ispettori del Governo; non pochi, dunque, sono i comuni che affidarono le scuole loro a frati, suore od oblate, al cappellano od al parroco» (ivi, pp. 35-36).

¹⁵ Gabelli, *L'istruzione elementare in Italia secondo gli ultimi documenti pubblicati dal Ministero*, cit., pp. 188-189.

¹⁶ Oltre ai dati forniti da Ministero dell'Interno, Direzione Generale di Statistica, *Annuario statistico italiano* (1881), cit., si vedano anche: [G. Buonazia], *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica sulle scuole elementari del regno d'Italia nel 1872*, cit., pp. 14-15; e [G. Buonazia], *Sull'obbligo della istruzione elementare nel Regno d'Italia. Attuazione della legge del 15 luglio 1877*, pp. 66-67.

¹⁷ Ministero dell'Interno, Direzione Generale di Statistica, *Annuario statistico italiano* (1881), cit.

alunni esterni non destinati al sacerdozio¹⁸, e dagli ex collegi e istituti d'istruzione media fondati e diretti dai tradizionali ordini religiosi insegnanti negli Stati italiani preunitari¹⁹. Nella maggior parte dei casi si tratta di istituzioni scolastiche sorte all'indomani dell'Unità avvalendosi delle pur limitate «guarentigie» e tutele riconosciute dalle disposizioni casatiane o dalla legislazione scolastica preesistente e mai abrogata, come nel caso della Toscana, del Veneto e delle Province napoletane.

I dati statistici disponibili attestano una presenza articolata e tutt'altro che trascurabile delle scuole secondarie private di carattere confessionale, le cui dinamiche evolutive lungo il corso dell'ultima fase dell'Ottocento e del primo Novecento, più che al soddisfacimento di particolari esigenze dei territori o alle peculiari necessità di specifici settori della popolazione, appaiono strettamente correlate da un lato con la tradizionale dislocazione dei seminari vescovili e degli antichi collegi ed educandati religiosi preunitari, dall'altro con il radicamento e l'iniziativa delle nuove congregazioni religiose maschili e, soprattutto, femminili di vita attiva che operavano nel settore scolastico ed educativo²⁰.

Con specifico riferimento alle scuole ginnasiali e liceali, ovvero al nerbo dell'istruzione secondaria riservata alle *élites* ari-

¹⁸ Cfr. C. Fantappiè, *Istituzioni ecclesiastiche e istruzione secondaria nell'Italia moderna: i seminari-collegi vescovili*, «Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento», XV (1989), pp. 189-241; Id., *La riforma dei seminari tra Stato e Chiesa*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 595-627. Per un quadro statistico, con specifico riferimento alla prima fase postunitaria, si veda Ministero dell'Istruzione Pubblica, *Statistica del Regno d'Italia. Istruzione primaria e secondaria classica data nei seminari*, Firenze, Tofani, 1865.

¹⁹ Cfr. G. Rocca, *Riorganizzazione e sviluppo degli istituti religiosi in Italia dalla soppressione del 1866 a Pio XII*, pp. 221-270; Id., *La vita religiosa dal 1878 al 1922*, in E. Guerriero, A. Zambarbieri (a cura di), *La Chiesa e la società industriale (1878-1922)*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1990, pp. 137-160; Id., *Istituti religiosi in Italia tra Otto e Novecento*, in M. Rosa (a cura di), *Clero e società nell'Italia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1992, pp. 207-256 (al quale si rinvia anche per ulteriori indicazioni bibliografiche). Si vedano, inoltre, le indicazioni e i dati forniti in A. Gabelli, P. Villari, *L'istruzione classica in Italia*, Roma, Loescher, 1889; e in G. Castelli, *I seminari, le scuole private e le paterne. Studio di legislazione scolastica*, Roma, Dante Alighieri, 1897.

²⁰ Cfr. G. Rocca, *Aspetti istituzionali e linee operative nell'attività dei nuovi istituti religiosi*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 173-200.

stocratiche e borghesi destinate a divenire la nuova classe dirigente del Paese, ancora nei primi anni Ottanta la situazione si presentava largamente squilibrata a favore degli istituti privati o pareggiati, in larga misura direttamente dipendenti dalle autorità ecclesiastiche diocesane o dagli istituti religiosi, rispetto a quelli governativi: le statistiche relative all'anno scolastico 1881-82, ad esempio, attestano come dei 728 ginnasi presenti sul territorio nazionale, solamente 114 (ossia il 16%) erano statali, mentre gli altri figuravano nella maggioranza dei casi come ginnasi vescovili o gestiti dalle corporazioni religiose; in taluni casi, come in Toscana e nelle Marche, la presenza di ginnasi governativi si attestava addirittura molto al di sotto della pur modesta media nazionale sopra richiamata, facendo registrare, rispettivamente, 3 unità sul totale dei 53 istituti censiti e, addirittura, un solo istituto sui 44 esistenti.

Un po' più equilibrata appariva, sempre a distanza di un ventennio dall'Unità d'Italia, la situazione per quel che concerneva i licei: dei 245 presenti nella penisola, infatti, 84 erano governativi (il 24%), mentre tutti gli altri figuravano nella categoria dei privati, pareggiati e non²¹.

A riprova di tale peculiare evoluzione dell'istruzione secondaria classica in Italia nella prima stagione unitaria, vale la pena di soffermarsi sui dati relativi alla distribuzione degli alunni dei ginnasi e licei: nell'anno scolastico 1860-61, al riguardo, dei circa 18 mila studenti che frequentavano le scuole ginnasiali, solo 7.221 risultavano iscritti a ginnasi governativi; allo stesso modo, sul totale dei circa seimila studenti liceali, solo poco più della metà, 3.005, frequentavano i licei statali²². Vent'anni dopo, nell'anno scolastico 1881-82, i 42.811 studenti ginnasiali della penisola risultavano iscritti per il 32% negli istituti statali, per il 15% in quelli pareggiati e per ben il 53% in ginnasi privati non pareggiati, in larga parte diretti da ecclesiastici e religiosi; mentre per quel che riguarda gli alunni dei licei, il 54% frequen-

²¹ A. Gabelli, *Sulla statistica dell'istruzione secondaria per l'anno scolastico 1881-'82*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», XI (1884), II, pp. 590-591.

²² *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, cit., p. 56.

tava gli istituti governativi, il 9% quelli pareggiati ed il 37% i licei privati²³.

Al di là delle accese e costanti polemiche suscitate, fin dai primissimi anni Sessanta, dai frequenti dinieghi delle autorità ecclesiastiche diocesane di autorizzare le ispezioni ministeriali nelle scuole interne ai seminari vescovili e dagli altrettanto diffusi episodi di ricorsi contro quella che veniva ritenuta sovente «un'indebita invadenza» perpetrata dalle autorità scolastiche governative nei riguardi degli istituti religiosi d'istruzione e di educazione²⁴, non c'è dubbio che la vasta e articolata rete delle scuole private confessionali si sforzò, all'indomani dell'Unità, di adeguare gradualmente i propri ordinamenti didattici e i regolamenti interni e di rimodulare il proprio operato in ottemperanza alle nuove disposizioni scolastiche varate dai governi nazionali.

Si è trattato, a questo riguardo, di un processo lento ma costante, portato avanti silenziosamente, senza clamore, ad opera dei singoli istituti e delle diverse comunità religiose insegnanti; un processo che si è sviluppato in sostanziale controtendenza con i toni accesi e le aspre e reiterate polemiche e contrapposizioni che – a livello istituzionale e di vertice – andavano sempre più caratterizzando, in materia scolastica, i rapporti tra lo Stato e la Chiesa, il quale si tradusse in un imponente sforzo di adattamento organizzativo e didattico delle rispettive scuole e di sostanziale adeguamento delle prassi tradizionali al nuovo corso legislativo e politico sancito dalla nascita dello Stato unitario.

Le caratteristiche di tale evoluzione dell'istruzione privata confessionale, è appena il caso di rilevarlo, sono state solo recentemente approfondite e poste in evidenza dalla storiografia religiosa ed educativa, allorché questa, andando oltre l'approc-

²³ A. Gabelli, *Sulla statistica dell'istruzione secondaria per l'anno scolastico 1881-'82*, pp. 596-597. «Nel 1892 – ha ricordato Bonetta – erano attivi 303 *convitti seminarili*, con 18.486 scolari su un totale di circa 55.000 iscritti ai ginnasi-licei» (G. Bonetta, *L'istruzione classica nell'Italia liberale*, in G. Bonetta, G. Fioravanti (a cura di), *Istruzione classica (1860-1910)*, Roma, Pubblicazioni degli Archivi di Stato, 1995, p. 93).

²⁴ Cfr. N. Raponi, *Legislazione, politica scolastica e scuola privata cattolica nell'Italia liberale. Il ruolo del Consiglio di Stato*, in Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, cit., pp. 345-370.

cio tradizionale incentrato sui conflitti politico-ecclesiastici e sulle contrapposte e inconciliabili posizioni dottrinali della gerarchia ecclesiastica e delle istituzioni dello Stato liberale, ha concentrato la sua attenzione sul concreto operato di quegli istituti religiosi insegnanti di antica e, soprattutto, di recente fondazione i quali furono i principali protagonisti del vasto e incisivo processo di riconversione e di rilancio dell'istruzione privata e delle istituzioni scolastiche ed educative confessionali nell'Italia postunitaria²⁵.

Ed è a questa complessa e multiforme realtà in larga misura ignorata dalla storiografia tradizionale, che occorre volgere lo sguardo se davvero si vogliono cogliere le caratteristiche e la peculiare evoluzione dell'istruzione privata cattolica nella penisola all'indomani del 1861, come anche le controverse e tutt'altro che lineari dinamiche fatte registrare, nella stagione postunitaria, dal conflitto tra lo Stato e la Chiesa in materia di scuola e istruzione.

2. Il peculiare contributo offerto della Chiesa e del cattolicesimo italiano all'edificazione del sistema educativo e scolastico nazionale

Nel corso del secolo XIX, com'è noto, si registrò in Europa una sorprendente fioritura di nuovi istituti religiosi, soprattutto femminili²⁶. I dati di cui disponiamo attestano la straordinaria ampiezza del fenomeno. A fronte, infatti, dei circa 43 istituti religiosi maschili e femminili che, complessivamente, avevano visto la luce nei tre secoli precedenti, nel corso dell'Ottocento sorsero ben 288 fondazioni maschili e femminili nella sola Fran-

²⁵ Sui nuovi orientamenti in materia della recente storiografia educativa e scolastica, mi permetto di rinviare a R. Sani, *Ad Maiorem Dei Gloriam. Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, Macerata, Eum, 2009, pp. 7-13 (introduzione) e 331-345.

²⁶ Cfr. J. de Meyer, S. Lepae, J. Schmiedl, *Religious Institutes in Western Europe in the 19th and 20th Century. Historiography, Research and Legal Position*, Leuven, Leuven University Press, 2004.

cia²⁷, oltre 90 in Spagna²⁸, e circa 185 nella penisola italiana²⁹. Con specifico riferimento al nostro Paese, occorre aggiungere che, delle 185 fondazioni sopra richiamate, 127 sorsero nel periodo preunitario, dal 1800 al 1860, e ben 58 tra il 1861 e la fine del secolo XIX³⁰.

La maggior parte di questi nuovi istituti religiosi elesse come ambiti privilegiati – e talora esclusivi – del proprio apostolato quelli compresi nella vasta gamma dell'assistenza alla gioventù povera e diseredata, del recupero dei minori *pericolanti* e maggiormente a rischio dal punto di vista morale, della cura dei disabili, degli orfani e dell'infanzia abbandonata e, soprattutto, dell'istruzione ed educazione civile e religiosa dei fanciulli e ragazzi d'ambo i sessi e delle diverse classi sociali, per i quali furono istituiti scuole, convitti, collegi, educandati, corsi di formazione professionale e di avviamento ai mestieri artigiani e al lavoro agricolo³¹.

²⁷ Si veda Cl. Langlois, *Le catholicisme au féminin. Les congregations françaises à supérieure générale au XIX^e siècle*, Paris, Les Editions du Cerf, 1984.

²⁸ Cfr. V. Faubell, *Las Ordenes y Congregaciones religiosas y la educación en la España contemporánea*, in J.M. Pillezo (a cura di), *L'impegno dell'educare. Studi in onore di Pietro Braido*, Roma, Las, 1991, pp. 113-134.

²⁹ Si vedano al riguardo: G. Rocca, *Le nuove fondazioni religiose femminili in Italia dal 1800 al 1860*, in *Problemi di storia della Chiesa dalla restaurazione all'unità d'Italia*, Napoli, Dehoniane, 1985, pp. 107-192; Id., *Donne religiose. Contributo ad una storia della condizione femminile in Italia nei secoli XIX-XX*, Roma, Edizioni Paoline, 1993; Id., *Aspetti istituzionali e linee operative nell'attività dei nuovi istituti religiosi*, cit., pp. 173-200; R. Sani, *Spiritualità e ideali di vita religiosa in Francia e in Italia tra Rivoluzione e Restaurazione*, «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata», I (2004), 1, pp. 337-355.

³⁰ Cfr. P. Arosio, R. Sani, *Sulle orme di Vincenzo de' Paoli. Jeanne-Antide Thouret e le Suore della Carità dalla Francia rivoluzionaria alla Napoli della Restaurazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2001; P. Borzomati, *Chiesa e società meridionale dalla Restaurazione al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 1982; Id., *Le congregazioni religiose nel Mezzogiorno e Annibale di Francia*, Roma, Studium, 1992; Rocca, *La vita religiosa dal 1878 al 1922*, cit., pp. 137-160; Id., *Istituti religiosi in Italia tra Otto e Novecento*, cit., pp. 207-256; S. Tramontin, *Le nuove congregazioni religiose femminili dell'Ottocento nel Veneto*, in A.I. Bassani (a cura di), *Il vescovo Giovanni Antonio Farina e il suo istituto nell'Ottocento veneto*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1988, pp. 377-407; Id., *Nuove congregazioni religiose nel Veneto nell'Otto e Novecento*, «Ricerche di storia sociale e religiosa», 1995, 47, pp. 185-199.

³¹ Si vedano: G. Rocca, *Il nuovo modello di impegno religioso e sociale delle congregazioni religiose dell'Ottocento in area lombarda*, in *L'opera di don Luigi Guanella. Le origini e gli sviluppi nell'area lombarda*, Como, Amministrazione provinciale di Como, 1988, pp. 19-59; Sani, *Ad Maiorem Dei Gloriam. Istituti*

Al pari degli ordini religiosi insegnanti di carattere tradizionale (Gesuiti, Scolopi, Barnabiti, Somaschi ecc.), anche queste nuove congregazioni dovettero porre mano ad un organico impegno per adeguare il proprio operato alle nuove leggi dello Stato italiano. Su tale versante, infatti, esse si trovarono a dovere affrontare due ordini di problemi: da un lato salvaguardare la propria autonomia scolastica e il proprio progetto educativo, dall'altro difendere la propria fisionomia di istituzione religiosa, minacciata dall'adeguamento alla legislazione ecclesiastica statale³².

Al riguardo, deve essere sottolineato che la normativa scolastica postunitaria e i nuovi assetti organizzativi spinsero gli istituti religiosi insegnanti ad accentuare ulteriormente un processo già in atto fin dalla prima metà del secolo XIX: quello di adeguare le forme della vita religiosa comunitaria e gli ordinamenti ecclesiastici ai ritmi e alle caratteristiche operative (solo in parte nuovi) dettati dallo specifico apostolato nell'ambito dell'istruzione e dell'educazione e dalla specifica normativa scolastica vigente³³.

Su questo versante, pur non mancando atteggiamenti di polemica e di contrapposizione nei riguardi delle disposizioni governative e dei nuovi assetti creati dallo Stato liberale, sembra di poter dire che l'atteggiamento largamente predominante fu quello dell'accettazione e del graduale adeguamento al nuovo corso, come testimoniano, ad esempio, le scelte operate da istituti religiosi largamente impegnati nella scuola e nell'attività

religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea, cit., pp. 63 e ss.; R. Sani, A. Ascenzi (a cura di), *Vita religiosa, carità ed educazione nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2007.

³² Cfr. M. Taccolini, *L'altro movimento cattolico: le congregazioni religiose tra Otto e Novecento*, in C. Mozzarelli (a cura di), *Identità italiana e cattolicesimo. Una prospettiva storica*, Roma, Carocci, 2003, pp. 309-329; Id. (a cura di), *A servizio dello sviluppo. L'azione economico-sociale delle congregazioni religiose in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004; G. Loparco, *Donne consacrate all'apostolato nel mondo: la genesi degli Istituti secolari in Italia*, in F. Lovison, L. Novo (a cura di), *Missione e carità. Scritti in onore di P. Luigi Mezzadri C.M.*, Roma, Edizioni CLV, 2008, pp. 623-647.

³³ Si veda al riguardo G. Rocca, *La formazione delle religiose insegnanti tra Otto e Novecento*, in Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, cit., pp. 419-426.

educativa lungo tutta la penisola, quali le Stimmatine, le Adoratrici del Preziosissimo Sangue, le Oblate dello Spirito Santo, le Marcelline, le Maestre Pie Venerini, le Maestre di S. Dorotea di Vicenza e le Figlie di Maria Ausiliatrice, per richiamare solo qualche caso³⁴.

Un esempio indubbiamente significativo, tra i tanti che si potrebbero fare, della volontà degli istituti religiosi insegnanti di corrispondere alla legislazione scolastica del nuovo Stato concerne la scelta di promuovere la sistematica acquisizione della patente che abilitava all'insegnamento da parte del proprio personale docente attraverso la frequenza delle scuole normali e degli appositi corsi magistrali. Un impegno, questo, che coinvolse soprattutto le fondazioni religiose maschili e femminili sorte dopo il 1861, in quanto il possesso della patente di abilitazione all'insegnamento, com'è noto, era già invalso e ormai dato per scontato da quegli istituti religiosi insegnanti che avevano operato negli ex domini sabaudi e austriaci.

Occorre aggiungere che, sulla scia degli ordini religiosi tradizionali, non poche delle nuove fondazioni religiose insegnanti, specie quelle femminili, stabilirono, nell'ultima fase dell'Ottocento, di dotarsi di scuole interne per formare il proprio personale docente in vista dell'esame di abilitazione pubblico. È il caso, ad esempio delle Marcelline in Lombardia, delle Suore di S. Anna a Torino, delle Figlie dei Sacri Cuori di Gesù e di Maria a Genova, delle Collegine in Sicilia, delle Figlie della Carità di Vincenzo de' Paoli a Napoli, per fare solo qualche esempio.

L'esito di tale iniziativa fu senza dubbio rilevante e riveste un significato particolare, in quanto attesta il maturare di una sensibilità che si poneva, di fatto, in sostanziale controtendenza con la logica del *muro contro muro* e della radicale e insanabile contrapposizione tra le istituzioni scolastiche confessionali e l'ordinamento dell'istruzione e della scuola sancito dalla legge Casati.

Già intorno al 1870, infatti, la gran parte degli istituti religiosi insegnanti operanti in varie parti della penisola poteva vantare un significativo numero di religiose-maestre patentate

³⁴ Ivi, pp. 428-432.

(destinato naturalmente ad aumentare in modo sensibile nei decenni successivi), che in qualche caso, come per l'Istituto delle Suore Marcelline fondato nel 1838 a Milano da don Luigi Biraghi, e per le Figlie di Nostra Signora della Misericordia, istituite da Maria Giuseppa Rossello a Genova nel 1837, coincideva in larga misura con l'organico docente delle proprie scuole³⁵.

L'impegno degli istituti religiosi insegnanti per il rinnovamento e l'adeguamento, all'indomani dell'Unità, della propria offerta formativa e scolastica non si esaurì esclusivamente nella mera ricezione delle nuove disposizioni legislative e dai vari regolamenti scolastici emanati dalle autorità ministeriali, ovvero sul piano della indispensabile accettazione delle regole formali. Come ha efficacemente dimostrato Giancarlo Rocca, lo sforzo di aggiornare le metodologie didattiche e di favorire l'innalzamento qualitativo dell'insegnamento offerto nelle rispettive scuole spinse, fin dal 1861, numerosi istituti religiosi insegnanti della penisola – basterebbe qui citare, a mo' di esempio, le Adoratrici del Preziosissimo Sangue della De Mattias, le Maestre Pie Venerini e le Figlie della Divina Provvidenza – a far partecipare le proprie religiose-maestre alle conferenze pedagogiche e magistrali indette dal Ministero della Pubblica Istruzione per migliorare la qualità didattica e uniformare, sotto il profilo metodologico, l'insegnamento nelle scuole elementari. Ed è quantomeno indicativo del diffondersi in ambito cattolico di tale nuova sensibilità didattica e culturale, il fatto che alle conferenze magistrali istituite a Roma del 1872 abbiano preso parte ben 98 religiose-maestre di diversi istituti religiosi insegnanti femminili³⁶.

E tuttavia, il quadro sin qui fornito sarebbe largamente carente e riduttivo se non prendessimo in esame, sia pure in modo rapido ed essenziale, altri aspetti della presenza e dell'operato in ambito scolastico ed educativo che ebbero come protagonisti, all'indomani dell'unificazione nazionale, il clero e gli istituti religiosi di antica e recente fondazione.

Intendiamo riferirci, come si è già accennato precedentemente, a quegli ambiti e settori dell'educazione e dell'istruzione

³⁵ Ivi, pp. 436-443.

³⁶ Ivi, pp. 434-435.

nazionale che, per una complessa serie di fattori e di motivazioni, furono sostanzialmente ignorati o, nel migliore dei casi, fortemente marginalizzati dalla legislazione scolastica casatiana e dalle politiche dell'istruzione avviate, all'indomani dell'Unità, dai governi liberali. Ambiti e settori, è il caso di sottolinearlo, sui quali la Chiesa e il cattolicesimo italiano, attraverso le loro organizzazioni e articolazioni di tipo assistenziale, educativo e scolastico, hanno finito per esercitare di fatto un ruolo non solamente integrativo e sussidiario della funzione pubblica, come nel caso delle scuole e dell'insegnamento di carattere elementare e secondario, ma sostanzialmente sostitutivo e di supplenza rispetto ad una strutturale carenza di presenza dello Stato.

È il caso, innanzi tutto, delle scuole e degli istituti speciali per l'istruzione ed educazione speciale dei disabili (sordomuti, ciechi, deficienti ecc.)³⁷, i quali, del tutto ignorati dalla legge Casati, all'indomani dell'unificazione nazionale furono nella maggior parte dei casi declassati ad istituzioni di tipo assistenziale, in attuazione della legge 3 agosto 1862, n. 753, con la quale veniva disciplinata la beneficenza e si procedeva all'organamento e alla determinazione dei criteri di gestione delle cosiddette Opere pie³⁸.

Tale provvedimento, che recepiva con poche modificazioni la legge Rattazzi del 20 novembre 1859, n. 3754 sulle Opere

³⁷ Cfr. F. Bosio, *Istruzione dei sordo-muti in Italia*, in *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia. Parte terza*, vol. I (1872), cit., pp. 208-233; E. Raseri, *Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia. Risultati dell'Inchiesta statistica ordinata dal Comitato pel Congresso Internazionale dei Maestri dei Sordomuti da tenersi in Milano nel settembre 1880*, Roma, Tip. Elzeviriana, 1880; Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio, Direzione Generale della Statistica, *Inchiesta statistica sugli Istituti dei sordomuti e dei ciechi*, Roma, Tip. Pasqualini e Zappa, 1887; e la ricostruzione storica e statistica dell'evoluzione delle istituzioni scolastiche speciali in Italia fino all'inizio del secolo XX proposta in Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con particolare riguardo all'anno scolastico 1907-1908. Relazione presentata a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore Generale per l'Istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini*, vol. I, Roma, Tip. Operaia Romana Cooperativa, 1910, pp. 355-358 e 730-733.

³⁸ Cfr. P. Castiglioni, *Le Opere pie del Regno d'Italia secondo la Statistica del 1861*, Roma, Tip. Barbèra, 1873. Ma si vedano anche: S. Lepre, *Le difficoltà dell'assistenza. Le Opere Pie in Italia fra '800 e '900*, Roma, Bulzoni, 1988; e G. Farrell-Vinay, *Povertà e politica nell'Ottocento. Le Opere Pie nello Stato liberale*, Torino, Paravia, 1997.

pie del Regno di Sardegna, a sua volta ispirata alla legislazione assistenziale belga³⁹, rifletteva innanzi tutto la concezione privatistica e contraria all'impegno dello Stato nel settore caritativo-assistenziale tipica del liberalismo ottocentesco.

Per cogliere il significato e la portata di una simile scelta, basterà dire che, dei 27 istituti d'istruzione ed educazione per i sordomuti esistenti nella penisola all'indomani dell'Unità, solamente tre – quelli di Genova, Milano (l'ex Imperial-Regio Istituto) e Palermo – furono riconosciuti come *Istituti governativi d'istruzione* e sottoposti al ministero della Pubblica Istruzione, dapprima alle dirette dipendenze della Direzione delle Scuole Medie, più tardi a quelle della Direzione generale dell'Istruzione primaria e popolare; un quarto Istituto, quello di Roma, elevato anch'esso a Regio Stabilimento come i tre sopra ricordati, venne posto sotto la giurisdizione di uno speciale consorzio Governo-Provincia, al quale furono attribuite le competenze sull'amministrazione e sul funzionamento del convitto e delle relative scuole interne. Il resto degli Istituti, ossia la maggior parte di essi, laddove non stabilirono di conservare la gestione privata, furono trasformati in Opere Pie. Nel 1880, a distanza cioè di un ventennio dall'unificazione nazionale, la situazione era la seguente: sul totale dei 35 Istituti in funzione, ben 18 risultavano eretti in Opere pie e 13 figuravano come Stabilimenti privati gestiti dalla Chiesa⁴⁰.

A sostenere e ad incrementare l'istruzione ed educazione speciale dei disabili nell'Italia postunitaria dell'Ottocento e dei primi decenni del Novecento furono dunque, nella quasi totalità dei casi, soprattutto enti ecclesiastici e istituti religiosi. Per ciò che riguarda questi ultimi, accanto all'opera degli Scolopi, dei

³⁹ Si veda, al riguardo, quanto scrive F. Della Peruta, *Le opere pie dall'Unità alla legge Crispi*, in *Problemi istituzionali e riforme nell'età crispina*. Atti del LV Congresso di Storia del Risorgimento Italiano (Sorrento, 6-9 dicembre 1990), Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1992, pp. 195-250.

⁴⁰ Cfr. R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in Id. (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, pp. 19-26. Per quel che concerne l'istruzione e le istituzioni scolastiche ed educative riservati ai ciechi, si vedano in particolare i dati e le notizie contenuti in M. Alliegro, *L'educazione dei ciechi. Storia, concetti, metodi*, Roma, Armando, 1991.

Somaschi e delle Figlie della Carità di Vincenzo de' Paoli, deve essere segnalata quella delle nuove fondazioni ottocentesche.

È significativo, ad esempio, che circa una decina di congregazioni religiose siano sorte, nel corso del secolo XIX, con lo specifico ed esclusivo fine di dedicarsi alla cura e all'educazione e istruzione dei sordomuti ciechi e minorati fisici e psichici d'ambo i sessi, come nel caso delle Figlie della Provvidenza di Modena, della Compagnia di Maria di Verona, della Piccola Missione Gualandi di Bologna, della congregazione dei Padri Salesiani di Napoli e, infine, dell'Istituto dei Salesiani e delle Salesiane dei Sacri Cuori di Molfetta.

A queste si aggiunsero anche altre congregazioni religiose insegnanti, le quali, sia pure nel quadro di un impegno scolastico ed educativo a più largo raggio, dedicarono le proprie cure anche ai soggetti disabili e svantaggiati, come nel caso delle Cannonossiane, dei Pavoniani, delle Ancelle della Carità, dei Salesiani di don Giovanni Bosco, dei frati Bigi del padre Lodovico da Casoria, delle Suore Stimmatine, delle Figlie di N.S. al Monte Calvario e delle Suore Maestre di S. Dorotea di Vicenza⁴¹.

Un'evoluzione per certi versi analoga a quella sopra richiamata doveva registrarsi, all'indomani dell'Unità, nel delicato settore dell'educazione prescolastica, ovvero degli asili e delle scuole infantili, che le disposizioni contenute nella già ricordata legge 3 agosto 1862, n. 753, poi confermate e ulteriormente ribadite dalla legge 17 luglio 1890, n. 6972, sulle istituzioni pubbliche di beneficenza, dovevano collocare, al pari delle scuole speciali per i disabili, tra le istituzioni assistenziali sottoposte al controllo del ministero dell'Interno⁴².

⁴¹ Per un quadro organico dell'operato di tali istituti nell'ambito dell'educazione speciale dei disabili tra Otto e Novecento, con particolare riferimento ai sordomuti, si rinvia a R. Sani, *Towards a history of special education in Italy: schools for the deaf-mute from the Napoleonic era to the Gentile Reforms*, «History of Education & Children's Literature», vol. II (2007), 1, pp. 35-55.

⁴² Si veda al riguardo R. Moro, *Gli Istituti Infantili nel diritto positivo dal 1859 ad oggi*, Brescia, C.D.N.S.M., 1952, pp. 37-42. Dati e notizie di prima mano sull'evoluzione degli asili e delle scuole infantili in Italia nei primi decenni postunitari si ritrovano in *Statistica del Regno d'Italia. Gli asili infantili nel 1869*, Firenze. Tip. Tofani, 1870; e in C. Gioda, *Gli asili per l'infanzia in Italia. Rapporto all'on. Ministro per la Pubblica istruzione P. Boselli*, Roma, Eredi Botta, 1889.

Anche su questo versante, l'iniziativa degli istituti religiosi femminili ebbe un ruolo di primaria importanza, sia attraverso la diretta istituzione di asili infantili privati, sia attraverso la gestione da parte delle suore di quelli fondati dalla beneficenza privata, sia infine attraverso il frequente utilizzo, da parte dei municipi, di personale religioso per la direzione e il funzionamento degli asili infantili comunali⁴³.

Le statistiche relative all'ultimo quarantennio dell'Ottocento attestano la ragguardevole presenza delle corporazioni religiose nel settore: dei circa 373 asili infantili censiti in Italia nel 1862, ben 211 figuravano come emanazioni di enti morali ecclesiastici e di non specificate «associazioni» religiose; un quarto di secolo dopo, nel 1886, dei 2139 asili infantili esistenti 976 risultavano «costituiti in corpo morale, 360 fondati dai Comuni, 650 privati e 153 aperti da altro ente o da Associazioni»⁴⁴.

Per quel che concerne il personale impiegato negli asili infantili, la statistica compilata da Vittore Ravà sul finire del secolo in vista della mostra didattica italiana per l'Esposizione universale di Parigi del 1900 indicava in ben 2.564, sul totale di 6.393, le suore-maestre appartenenti ad «istituti religiosi», le quali, veniva precisato, «non insegnano soltanto negli asili istituiti dalle rispettive congregazioni o da privati, ma anche in molti di quelli che sono mantenuti dai Comuni o da altri Enti morali»⁴⁵.

Ma la presenza della Chiesa, attraverso l'operato degli istituti religiosi di antica e recente fondazione, fu particolarmente rilevante e incisiva anche in altri settori della realtà educativa e scolastica postunitaria oggetto di scarse cure e attenzioni da parte delle classi dirigenti liberali, come, ad esempio, gli educandati e i collegi d'istruzione femminile e il variegato e multiforme ambito delle scuole artigiane e professionali destinate alla gioventù delle classi popolari.

⁴³ G. Vidotto, *Sulla istituzione degli asili e della scuola infantile in Italia. Cenni storici e critici (1827-1898)*, Roma-Milano, Albrighi-Segati, 1910³, pp. 48-51.

⁴⁴ Ivi, pp. 60-62.

⁴⁵ Ivi, pp. 65-66.

Relativamente ai primi – gli educandati e colleghi d'istruzione femminile⁴⁶ – basterebbe qui far riferimento al ruolo di primaria importanza esercitato in diversi centri della penisola, anche all'indomani dell'Unità, da quegli istituti religiosi femminili specializzati nell'educazione e istruzione della gioventù femminile delle *élites* borghesi e aristocratiche, come nel caso delle Orsoline, delle Visitandine o Salesiane, della Dame del S. Cuore di Madeleine-Sophie Barat e delle Figlie del S. Cuore di Teresa Eustochio Verzeri, per citare solamente gli istituti religiosi di più solida e radicata tradizione in questo ambito⁴⁷.

Quanto alle scuole artigiane e professionali⁴⁸, è appena il caso di richiamare, a titolo puramente esemplificativo, la vasta e multiforme opera realizzata su tale versante, all'indomani dell'unificazione nazionale, dai Salesiani di don Giovanni Bosco in campo maschile e dalle Figlie di Maria Ausiliatrice sul versante femminile, attraverso la creazione di una vasta rete di scuole artigiane, laboratori professionali, corsi serali per giovani lavoratori, colonie agricole, convitti per operaie e altre istitu-

⁴⁶ «Non si può certo dire – ha scritto Silvia Franchini – che, nel primo quarantennio postunitario, gli organi di governo della scuola siano stati sollecitati nello stimolare e promuovere la crescita di un'istruzione femminile secondaria e superiore “parallela” o tanto meno pari – come siamo da tempo assuefatti a pensarla – a quella riservata agli uomini. [...] Sintomatica appare la totale mancanza di progettualità sull'istruzione secondaria femminile già più volte rilevata nella legge 13 novembre 1859 (Casati). [...] Era di solito agli educandati – e quasi sempre, per forza di cose, agli innumerevoli educandati condotti da religiose – che i i membri della nuova classe dirigente pensavano in quei decenni quando facevano riferimento alla formazione delle proprie figlie» (S. Franchini, *Educandati, conservatori, istituti di beneficenza femminili: il difficile compito del Ministero della pubblica istruzione*, in S. Franchini, P. Pizzuoli (a cura di), *Gli istituti femminili di educazione e di istruzione (1861-1910)*, Roma, Pubblicazioni degli Archivi di Stato, 2005, pp. 21-22).

⁴⁷ Riferimenti all'evoluzione dei collegi femminili tenuti dagli istituti religiosi nella fase postunitaria (con relative indicazioni bibliografiche in R. Sani, *Nuovi istituti religiosi femminili ed educazione delle fanciulle nobili nella Roma pontificia dell'Ottocento: i collegi della Società del Sacro Cuore di Madeleine-Sophie Barat*, in G. Tortorelli (a cura di), *Educare la nobiltà. Atti del convegno nazionale di studi, Perugia 18-19 giugno 2004*, Bologna, Edizioni Pendragon, 2005, pp. 165-186.

⁴⁸ Cfr. A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai nostri giorni*, Milano, Giuffrè, 1964; G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971; C.G. Lacaita, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Firenze, Giunti-Barbèra, 1973; e M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna, il Mulino, 1974.

zioni dislocate in numerosissime località urbane e rurali della penisola⁴⁹.

Una rete articolata di centri di formazione, destinata a registrare una crescita costante e a sopperire, in molte aree della penisola, alla carenza di scuole tecniche e professionali istituite dallo Stato e dagli enti locali⁵⁰.

3. *Una scuola per gli italiani? Contrapposizioni ideologiche e fratture identitarie nel sistema scolastico unitario dell'Ottocento*

È senz'altro vero che i primi decenni unitari, al di là delle aspre polemiche ideologiche e dei forti contrasti politici tra lo Stato e la Chiesa in materia di scuola ed educazione, registrarono il lento ma costante delinearci di un sistema scolastico e formativo nazionale, nell'ambito del quale l'istruzione privata – e segnatamente quella di carattere confessionale – era destinata a trovare un suo spazio e una sua dimensione vitale, anche in virtù di quello spirito di adattamento al «mutare dei tempi e delle condizioni», e di quel sia pur graduale e faticoso adeguamento *dal basso* alle nuove regole e ai nuovi ordinamenti dello Stato liberale, che si è cercato in precedenza di documentare e che, com'è chiaramente intuibile, non rappresentò una svolta subitanea, ma fu un processo dai tempi dilatati, destinato a travalicare il decennio in oggetto e a connotare – tra alti e bassi – l'intero ultimo quarantennio dell'Ottocento.

⁴⁹ Cfr. J.M. Prellezo, *Scuole professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, Roma, Istituto Salesiano Pio XI, 2010. Sulle origini dei laboratori e delle scuole artigiane e professionali salesiane, si vedano: L. Panfilo, *Dalla Scuola di arti e mestieri di don Bosco all'attività di formazione professionale (1860-1915). Il ruolo dei Salesiani*, Milano, Libreria Editrice Salesiana, 1976. Ma si vedano ora anche i numerosi riferimenti e i dati quantitativi offerti in F. Motto (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, Roma, LAS, 2011; G. Loparco, M.T. Spiga (a cura di), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia. Donne nell'educazione*, Roma, LAS, 2011.

⁵⁰ Cfr. Prellezo, *Scuole professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, cit., *passim*. Per un confronto statistico si veda *Statistica del Regno d'Italia. Istruzione pubblica e privata: Istituti industriali e professionali*, Firenze, Tipografia degl'Ingegneri, 1867.

È altrettanto vero, tuttavia, che proprio la svolta registratasi a partire dal 1870, e in particolare le scelte operate dalla classe dirigente liberale negli anni immediatamente successivi⁵¹, erano destinate non solamente a rendere più difficile e accidentato il già faticoso processo di integrazione tra la scuola pubblica e la scuola privata confessionale, ridando forza e argomenti a quanti – sia pure su fronti contrapposti e per motivi antitetici – si mostravano ostili ad una progressiva e pacifica inserzione del sistema delle scuole cattoliche all'interno dell'ordinamento scolastico dello Stato unitario; ma anche a trasferire sul piano della radicale contrapposizione culturale e ideologica un conflitto che, fino a quel momento, anche in virtù della mancata laicizzazione dell'insegnamento e, anzi, in forza del chiaro riferimento alla religione cattolica come fondamento dell'istruzione e dell'educazione religiosa nelle scuole, si era sviluppato essenzialmente sul versante giurisdizionale e politico, enfatizzando soprattutto le questioni della competenza in materia d'istruzione e del riconoscimento dei diritti e della funzione delle scuole non statali nel quadro del sistema scolastico nazionale⁵².

Lo scoppio con il 20 settembre 1870 della cosiddetta *Questione romana*, com'è noto, ebbe ripercussioni gravissime sulle già problematiche relazioni tra lo Stato italiano e la Chiesa di Pio IX⁵³, segnando di fatto una sorta di spartiacque rispetto al passato e inaugurando, con la successiva proibizione per i cattolici di partecipare alla vita politica nazionale (*non expedit*), una stagione di profonde divisioni e lacerazioni tra laici e cattolici⁵⁴,

⁵¹ Cfr. B. Pisa, *Cesare Correnti e il dibattito sulla laicità dell'insegnamento*, «Rassegna Storica del Risorgimento», LXII (1975), pp. 212-229; e M. Bendiscioli, *La Sinistra storica e la scuola*, «Studium», LXXIII (1977), pp. 447-466.

⁵² Si veda al riguardo U. Pototschnig, *Insegnamento (libertà di)*, in *Enciclopedia del Diritto*, Milano, Giuffrè, XXI, pp. 721-751.

⁵³ Per un quadro d'insieme, si vedano i contributi raccolti in *Stato e Società dal 1876 al 1882*. Atti del XLIX Congresso di Storia del Risorgimento italiano (Viterbo, 30 settembre-5 ottobre 1978), Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1980. Interessanti annotazioni sul tema specifico sono contenute in A. Ciampani, *Cattolici e liberali durante la trasformazione dei partiti. La «questione di Roma» tra politica nazionale e progetti vaticani 1876-1883*, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 2000.

⁵⁴ Cfr. P. Scoppola, *Laicismo e anticlericalismo*, in *Chiesa e religiosità in Italia dopo l'Unità (1861-1878)*, Atti del IV Convegno di Storia della Chiesa (La

le quali – come la storiografia degli ultimi decenni ha adeguatamente posto in luce – avrebbero esercitato un notevole peso non solamente sulla successiva evoluzione dello Stato liberale, ma anche sul maturare di un'idea comune e condivisa di identità e di appartenenza nazionale.

Lo sviluppo, negli anni immediatamente successivi, di un vasto e agguerrito movimento cattolico intransigente di dimensioni nazionali, organizzato poi, dal 1874, nella cosiddetta Opera dei Congressi⁵⁵, segnò non solamente un salto di qualità sul versante di quella che, con una formula divenuta famosa, Giovanni Spadolini ha definito l'«opposizione cattolica» allo Stato liberale⁵⁶, ma anche – ed è ciò che qui interessa – l'apertura di un'ulteriore e ben più radicale contrapposizione, rispetto alla fase precedente, sui temi dell'istruzione e della scuola⁵⁷. Per comprendere appieno le ragioni di tale inasprimento della conflittualità fra Stato e Chiesa è opportuno focalizzare l'attenzione sulla vera e propria svolta fatta registrare, al principio degli anni Settanta, dalla politica scolastica della Destra storica a seguito dell'avvento di Cesare Correnti al ministero della Pubblica Istruzione⁵⁸. È appena il caso di accennare alla carica innovativa e alla vigorosa progettualità che contraddistinsero l'operato di Cesare Correnti nel periodo – dal dicembre 1869 all'agosto 1872 – in cui ricoprì

Mendola, 31 agosto-5 settembre 1871), *Relazioni*, II, Milano, Vita e Pensiero, 1973, pp. 225-274; F. Traniello, *L'opposizione cattolica e la Sinistra*, «Il politico», XLIII (1978), pp. 236-249.

⁵⁵ Della vastissima bibliografia in materia, ci limitiamo qui a segnalare: A. Gambasin, *Il movimento sociale nell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, Roma, Pontificia Università Gregoriana, 1958; e *Il movimento cattolico e la società italiana in cento anni di storia*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1976.

⁵⁶ Cfr. G. Spadolini, *L'opposizione cattolica da Porta Pia al '98*, Firenze, Vallecchi, 1954.

⁵⁷ Si vedano al riguardo vedano: L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, in Pazzaglia, Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., pp. 87-126; e Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, cit., pp. 223-288.

⁵⁸ Cfr. T. Massarani, *Cesare Correnti nella vita e nelle opere*, Firenze, Le Monnier, 1907; R. Moscati, *I ministri del Regno d'Italia*, Napoli, ESI, 1957, pp. 239-268; M. Brignoli, *I lombardi della Sinistra storica (Da carteggi inediti di Agostino Depretis, Benedetto Cairoli, Cesare Correnti)*, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1985.

l'incarico di titolare della Minerva nel primo governo presieduto da Giovanni Lanza⁵⁹.

La storiografia degli ultimi decenni, infatti, si è a più riprese soffermata su tale figura, ponendo fra l'altro in evidenza come l'esponente politico lombardo, «al di là della valutazione dei risultati raggiunti», abbia assunto «il rilievo di protagonista non solo dell'azione di riforma scolastica svolta dalla Destra, ma anche di quella complessivamente dispiegatasi nell'arco di tempo post-risorgimentale», collocandosi tra i promotori e maggiori artefici di quella politica di marcata laicizzazione della scuola italiana che, al principio degli anni Settanta, «sfociò in alcune significative leggi ma che, ancor più, indicò le precise linee di una programmazione di cui i successori portarono avanti il disegno, talora favoriti, come nel caso di Coppino, dalla maturazione degli eventi politici e da un diverso equilibrio parlamentare»⁶⁰.

A questo riguardo, Anna Talamanca ha notato come «non una tessera del mosaico che compone il quadro della laicizzazione dell'insegnamento» era «assente dalle iniziative del Correnti», elencando, fra gli altri, provvedimenti quali la circolare ministeriale emanata il 29 settembre 1870, che rendeva di fatto facoltativo l'insegnamento religioso nelle scuole elementari (scelta ribadita poi nella successiva circolare del 12 luglio 1871); il progetto di legge che prevedeva l'abolizione dei direttori spirituali nei ginnasi e nei licei, presentato nel maggio 1872 e in seguito ritirato dal governo, il quale sarebbe stato poi riproposto ed esteso anche alle scuole tecniche, qualche anno più tardi, da Michele Coppino e approvato dal Parlamento con la legge del 23 giugno 1877; il progetto di legge per l'abolizione delle Facoltà di Teologia nelle Università statali che, al termine di un lungo dibattito parlamentare, avrebbe ottenuto l'approvazione e sarebbe divenuto la legge 26 gennaio 1873, n. 1251; nonché il progetto di legge sull'obbligo scolastico presentato dal ministro alla Camera dei deputati il 17 aprile 1872, nel quale era già operata quella tacita esclusione della religione tra gli insegnamenti

⁵⁹ Pisa, *Cesare Correnti e il dibattito sulla laicità dell'insegnamento*, cit., pp. 212-229.

⁶⁰ Talamanca, *Libertà della scuola e libertà nella scuola*, cit., pp. 192-193.

da impartire nella scuola elementare obbligatoria, che sarebbe stata in seguito recepita dal ministro Coppino e riproposta nella legge 15 luglio 1877 sull'obbligo scolastico⁶¹, la quale, com'è noto, oltre a suscitare le vivaci e reiterate proteste dei cattolici, avrebbe poi prodotto una serie di ricorsi di fronte al Consiglio di Stato⁶².

Ai fini del nostro discorso, merita di essere rilevato come, proprio nel corso del lungo e complesso *iter* parlamentare che doveva portare all'approvazione della legge sull'istruzione obbligatoria del luglio 1877, fosse stata da più parti sottolineata la necessità d'introdurre nella scuola obbligatoria uno specifico insegnamento di carattere etico-civile – le *Prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino* – finalizzato alla promozione, negli alunni, di una più organica conoscenza dei principi che ispiravano l'idea di cittadinanza e il sentimento di convivenza civile e nazionale⁶³. Un'esigenza invero ineccepibile e di notevole significato, che colmava fra l'altro una vera e propria lacuna nella formazione di base, l'unica alla quale avevano realmente accesso le masse popolari, tanto che essa sarebbe stata recepita e fatta propria dalla legge 15 luglio 1877⁶⁴.

È quantomeno indicativo di una determinata scelta ideologica, tuttavia, il fatto che fin dalla prima ipotesi di inserzione nel piano di studi della scuola elementare obbligatoria, e poi, naturalmente, nel progetto predisposto da Coppino e divenuto legge, l'insegnamento delle *Prime nozioni dei doveri dell'uomo e*

⁶¹ Ivi, pp. 193-198. Ma si vedano anche Bendiscioli, *La Sinistra storica e la scuola*, cit., pp. 447-466; e Pisa, *Cesare Correnti e il dibattito sulla laicità dell'insegnamento*, cit., pp. 212-229.

⁶² Cfr. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, cit., pp. 87-126; e Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, cit., pp. 127-169.

⁶³ Si veda al riguardo l'ampia e documentata ricerca di I. Botteri, *Una morale per il cittadino nell'Italia unita: la nascita dell'educazione civica nei dibattiti parlamentari, nei programmi e nei testi scolastici tra Otto e Novecento*, in *Identità politiche e usi della storia (secoli XVIII-XIX). Casi per una riflessione critica*, «Cheiron», XXIV (2007), pp. 207-242.

⁶⁴ Cfr. A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004; e Ead., *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009.

del cittadino fosse prospettato in alternativa o, per meglio dire, in sostituzione dell'insegnamento religioso previsto dalla legge Casati.

In sostanza, la politica di laicizzazione dell'istruzione elementare e popolare avviata a partire dal 1870 e culminata con i provvedimenti predisposti dal ministro Coppino all'indomani dell'avvento al potere della Sinistra di Depretis⁶⁵ rifletteva l'aspirazione – sostenuta sul piano teorico e culturale dalle nuove correnti della pedagogia scientifica di matrice positivistica⁶⁶ – a fare della scuola, e nello specifico della scuola elementare e popolare, lo strumento di una formazione del tutto disancorata dalla dimensione religiosa e alimentata, per converso, da un'etica fondata su presupposti scientifici e sui valori immanenti dello spirito nazionale⁶⁷.

Si è trattato indubbiamente di una scelta nella quale si rifletteva una progettualità di ampio respiro, confortata dai risultati di una scienza pedagogica e di una cultura politica che aspiravano non solamente a fornire risposte – con i provvedimenti relativi all'obbligo scolastico – alla drammatica piaga dell'analfabetismo e della ancora notevolmente carente scolarizzazione popolare, ma anche a dare concreta attuazione a quel programma di «nazionalizzazione» delle classi popolari e di promozione di una più salda ed efficace idea di cittadinanza, il quale, sebbene fosse stato a più riprese caldeggiato negli anni precedenti, in realtà era rimasto, fino a quel momento, in larga misura sulla carta⁶⁸.

È pur vero, tuttavia, che la contrapposizione tra la dimensione religiosa e quella etico-civile e nazionale che i provvedimenti

⁶⁵ Cfr. G. Chiosso, *La questione scolastica in Italia: l'istruzione popolare*, in R. Lill, F. Traniello (a cura di), *Il «Kulturkampf» in Italia e nei paesi di lingua tedesca*, Bologna, il Mulino, 1992, pp. 335-388.

⁶⁶ Su questa materia, rinviamo volentieri ai fondamentali studi di G. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli italiani nel secondo Ottocento*, «Pedagogia e Vita», 1987, 4, pp. 421-440; Id., *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, in *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 7-56.

⁶⁷ Cfr. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli italiani nel secondo Ottocento*, cit., pp. 421-440.

⁶⁸ Cfr. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit., pp. 33-34 e passim.

di laicizzazione dell'istruzione e della scuola degli anni Settanta portava con sé si sarebbe rivelata gravida di conseguenze non solamente – e forse non in misura prevalente – sulla capacità della scuola pubblica, o *governativa* come usava dire allora, di riuscire a conservare il suo ruolo centrale e la sua peculiare capacità di attrazione, come fra l'altro paventavano taluni uomini di governo del calibro di Ruggiero Bonghi⁶⁹; quanto, piuttosto, sull'evoluzione del sistema scolastico e formativo nazionale nel suo complesso e – su un diverso piano – sui più generali processi di costruzione, attraverso la scuola e le istituzioni formative, di una comune e condivisa identità nazionale e di un altrettanto unitario senso di appartenenza al nuovo Stato.

Ma per cogliere appieno la portata e il reale significato delle conseguenze a cui si è fatto riferimento sopra, conviene allargare un po' il discorso e tentare di guardare al nostro scenario da un'angolatura diversa.

In un saggio apparso ormai diversi decenni fa, ma che risulta essere ancora oggi ricco di stimoli e di suggestioni, Pietro Scoppola sollevava forti perplessità riguardo alla tendenza di una parte della storiografia scolastica del secondo dopoguerra a identificare *tout court* la «tendenza laicista» espressa nella storia scolastica italiana dell'ultimo Ottocento e del primo Novecento – da Michele Coppino a Leonida Bissolati, per intenderci – con «le esigenze di progresso culturale e democratico della scuola italiana». Al riguardo, egli precisava: «Sembra invece che questo accentuarsi dell'orientamento laicista [...] rappresenti una deviazione rispetto a quelle esigenze di progresso democratico. La tendenza infatti ad un allargamento delle basi sociali dello Stato risorgimentale, implicando necessariamente il rein-

⁶⁹ Ruggiero Bonghi, ministro della Pubblica Istruzione nel secondo governo presieduto da Marco Minghetti, l'ultimo della Destra storica, intervenendo alla Camera dei deputati il 5 febbraio 1875, pur dichiarandosi favorevole a predisporre una legge capace di garantire la laicità della scuola, non si nascondeva i rischi insiti nell'adozione di un simile provvedimento. Egli, infatti, ribadiva il suo impegno in tal senso, ma precisava che il paese aveva bisogno «di una scuola laica, difesa da quei principi di negazione i quali, infusi nell'animo dei fanciulli, sarebbero causa che le famiglie allontanerebbero la loro prole dalle scuole governative mandandola a popolare le scuole private» (Atti Parlamentari, Camera dei deputati, *Discussioni*, leg. XIII, sess. 1874-75, tornata del 5 febbraio 1875, p. 1033).

serimento in esso dei cattolici, poneva obiettivamente l'esigenza di un superamento dell'anticlericalismo: identificare in Italia la causa della democrazia e di una maggiore rappresentatività delle istituzioni con quella del laicismo sembra perciò storicamente assai discutibile».

È pur vero, notava ancora Scoppola, che alla rigidità ideologica e alla scarsa lungimiranza dei fautori della «tendenza laicista» si era contrapposta, nella stagione postunitaria, una proposta cattolica in ambito scolastico anch'essa inficiata dalle stesse rigidità e da un'analoga ristrettezza di vedute e di prospettive: «Il che non esclude – egli notava – che i cattolici abbiano avuto essi pure la loro parte di responsabilità e che la loro difesa dell'insegnamento religioso non sia stata indebolita da molte incoerenze e contraddizioni. [...] Il diritto rivendicato dai cattolici alla presenza della religione nella scuola pubblica non può essere disgiunto da certe responsabilità di fronte alla cultura del tempo: un insegnamento religioso che resti del tutto estraneo all'ambiente e ai problemi che in esso si dibattono si condanna alla sterilità, dà credito alla pretesa di chi lo vuole soppresso. Non è stato questo il limite dell'istruzione religiosa nelle scuole italiane?»⁷⁰.

L'analisi di Pietro Scoppola ha l'indubbio merito, a mio avviso, di porre talune fondamentali premesse per una rilettura della storia scolastica postunitaria che, lasciando inalterato lo spazio delle differenti e talora addirittura contrapposte opinioni e valutazioni sulle singole scelte e sugli specifici eventi, pure obbliga gli studiosi ad interrogarsi circa la portata più generale e gli effetti di lungo periodo di quelle scelte e di quegli eventi. L'evoluzione sopra ricordata, infatti, non è stata priva di conseguenze sulla stessa caratterizzazione e funzionalità del sistema scolastico e formativo italiano nel suo insieme.

⁷⁰ P. Scoppola, *Aspetti del dibattito sulla politica scolastica*, in Id., *Coscienza religiosa e democrazia nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1966, pp. 102-103.

4. «Onesti cittadini e buoni cristiani»: l'opera educativa degli Oratori salesiani nell'Italia unita

È pur vero che la presenza educativa della Chiesa nell'Italia postunitaria dell'Ottocento non può essere in alcun modo circoscritta al pur fondamentale ambito della scuola e delle istituzioni deputate all'istruzione e alla formazione culturale e professionale. Sia pure in modo estremamente sintetico, è opportuno fare almeno un cenno all'esperienza educativa svolta nella penisola da un'istituzione eminentemente extrascolastica come gli *oratori parrocchiali* – primi fra tutti quelli promossi da don Giovanni Bosco e dalla Società Salesiana – e al ruolo da questi esercitato, fin dai primordi dello Stato unitario e lungo l'intero arco della vicenda nazionale, ai fini della crescita umana, sociale e civile delle giovani generazioni nel nostro paese⁷¹. L'esperienza dell'*Oratorio Salesiano* si configura, sotto questo profilo, come esemplare risposta ai profondi e radicali mutamenti della società italiana postunitaria, ma anche alle carenze di spazi di socialità e di formazione civile delle classi popolari caratteristica dello Stato liberale ottocentesco⁷².

Don Bosco prende le mosse da un'esperienza educativa cattolica tradizionale (si pensi alla tradizione filippina e borromasca⁷³) per creare un originale luogo di socializzazione e di crescita della gioventù, attorno al quale si struttureranno via via gli altri spazi destinati a favorire e a rendere possibile l'integrazione delle giovani generazioni con il mondo adulto: quelli dell'istruzione e della formazione, come anche quelli dell'inseri-

⁷¹ L. Caimi, *Gli Oratori salesiani in Italia dal 1888 al 1921*, in F. Motto (a cura di), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale*, Roma, Las, 2001, 2 voll., I, pp. 199-229.

⁷² Cfr. G. Chiosso, *L'oratorio di don Bosco e il rinnovamento educativo nel Piemonte carloalbertino*, in P. Braidò (a cura di), *Don Bosco nella Chiesa a servizio dell'umanità. Studi e testimonianze*, Roma, Las, 1987, pp. 83-116; Id., *Don Bosco e l'oratorio (1841-1855)*, in M. Midali (a cura di), *Don Bosco nella storia. Atti del 1° Congresso internazionale di studi su Don Bosco (Università Pontificia Salesiana – Roma, 16-20 gennaio 1989)*, Roma, Las, 1990, pp. 171-212; P. Braidò, *Don Bosco per i giovani: l'«Oratorio». Una «Congregazione degli oratori»*, Roma, Las, 1988.

⁷³ Cfr. C. Gasbarri, *L'Oratorio Filippino 1552-1952*, Roma, Istituto di Studi Romani, 1957; G. Barzaghi, *Tre secoli di storia e pastorale degli oratori milanesi*, Leumann (Torino), Ldc, 1985.

mento nel mondo del lavoro e della produzione⁷⁴. L'*Oratorio Salesiano*, esperienza pressoché unica nel suo genere e destinata a incontrare notevole fortuna nel corso degli oltre 150 anni che ci separano dall'Unità, ha rappresentato a lungo (assai prima della scuola, divenuta un luogo di socializzazione popolare e di massa solo in tempi molto recenti; e di altre istituzioni e realtà associative), specie per i figli del popolo e per la gioventù delle classi subalterne, la principale – e talora unica – forma di accesso ad una dimensione comunitaria più ampia e articolata di quella della famiglia d'origine, il luogo in cui sperimentare per la prima volta i valori e le regole della civile convivenza, lo spazio in cui riconoscersi come parte di una comunità più larga e di sperimentare una dimensione di fede non avulsa o separata dalla pratica quotidiana del mondo e dell'esistenza, ma intrecciata – e quasi impastata – con la vita stessa⁷⁵.

Porre l'accento sul fondamentale ruolo esercitato dagli *Oratori salesiani* per la crescita civile, oltre che religiosa, dei singoli individui significa porre innanzi tutto in primo piano un preciso modello di spiritualità e di impegno religioso che si colloca alla base ed ha costantemente alimentato e connotato l'esperienza plurisecolare della Famiglia Salesiana. Tanto più che, nel caso di Don Bosco e dei Salesiani, l'obiettivo più volte ribadito di operare tra le giovani generazioni attraverso l'educazione per realizzare tanti «onesti cittadini e buoni cristiani», non allude a due itinerari formativi distinti – quello di carattere civile e quello più propriamente d'indole religiosa – ma riflette un unico e integrale *modello* di crescita umana e di maturazione personale⁷⁶.

Per cogliere il significato dello straordinario investimento compiuto, nella stagione postunitaria, dalla Famiglia Salesiana

⁷⁴ Cfr. G. Bosco, *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*, introduzione e testi critici a cura di P. Braidò, Roma, Las, 1985, pp. 66-72 e *passim*. Ma si vedano anche le attente riflessioni di P. Braidò, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Don Bosco nella Chiesa a servizio dell'umanità. Studi e testimonianze*, cit., pp. 34-36.

⁷⁵ Cfr. G. Chiosso, *I cattolici e l'educazione popolare. L'esperienza dei Salesiani*, in Id., *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, cit., pp. 125-175.

⁷⁶ Cfr. P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, Roma, Las, 1979-1988², 3 voll.; e, con un approccio di carattere più squisitamente pedagogico ed educativo, P. Braidò, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, Roma, Las, 2009³, 2 voll.

sul versante della crescita sociale e civile di generazioni e generazioni di giovani attraverso una pluralità di iniziative ed esperienze di stampo educativo e scolastico sembra opportuno, allora, partire da questo *modello* e provare a lumeggiarne, sia pure rapidamente, le peculiari radici spirituali e culturali.

Il progetto che anima Don Bosco e che alimenterà l'intera esperienza pastorale ed educativa della Famiglia Salesiana, è da lui stesso riassunto nella ben nota e icastica formula «salvare le anime», a più riprese riproposta negli scritti e nelle lettere⁷⁷. Ma quali nuovi e impegnativi significati assume, per questo prete piemontese che opera nella società post-rivoluzionaria dei primi decenni dell'Ottocento⁷⁸, una formula dal carattere così tradizionale e onnicomprensivo da risultare ormai quantomeno generica, come «salvare le anime»?

Don Bosco fa suo uno dei cardini dell'indirizzo spirituale di François de Sales (1567-1622), il grande maestro di spirito e vescovo di Ginevra vissuto a cavallo tra Cinque e Seicento⁷⁹, a cui fra l'altro intitolerà il suo Istituto religioso: la *perfezione cristiana* non è uno stato privilegiato, appannaggio di una minoranza di anime elette, ma è raggiungibile da tutti i cristiani qualunque sia la condizione di vita in cui essi si trovano. Il *mondo* diviene così il luogo dove il cristiano è chiamato a realizzare la propria perfezione e la *vita quotidiana* rappresenta, dunque, il *contesto normale* nel quale ciascun credente può guadagnare la *salvezza eterna*, non in virtù di gesti eccezionali, ma attraverso l'*assolvi-*

⁷⁷ Cfr. G. Bosco, *Epistolario (1835-1875)*, introduzione, testi critici e note a cura di F. Motto, Roma, Las, 1991-2003, 4 voll.; e P. Braidò (a cura di), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, Las, 1997³.

⁷⁸ Riflessioni significative, su tale versante, in P. Stella, *Il prete piemontese dell'800 tra la rivoluzione francese e la rivoluzione industriale*, Atti del convegno promosso dal «Centro di studi sulla storia e sociologia religiosa del Piemonte» (Torino, 27 maggio 1972), Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 1973; e Id., *Don Bosco*, Bologna, il Mulino, 2001, pp. 23-37.

⁷⁹ Cfr. M. Marcocchi, *Alle radici della spiritualità di don Bosco*, in Midali (a cura di), *Don Bosco nella storia. Atti del 1° Congresso internazionale di studi su Don Bosco (Università Pontificia Salesiana - Roma, 16-20 gennaio 1989)*, cit., pp. 158-170.

mento dei doveri del proprio stato, ovvero dei compiti e delle responsabilità che derivano dal suo essere parte della comunità⁸⁰.

E tuttavia, proprio negli anni in cui Don Bosco giunge a Torino per svolgervi il suo ministero sacerdotale, i tradizionali modi di vita e le consuetudini che per secoli avevano caratterizzato l'esperienza quotidiana delle comunità urbane e di quelle rurali sembrano investiti da una crisi irreversibile e di vaste dimensioni⁸¹. Una crisi testimoniata dalla diffusione, nelle città (prima fra tutte Torino), di sempre più larghe sacche di disagio e di miseria, per la comparsa di un pauperismo dai tratti nuovi e dalle dimensioni sconosciute nei secoli precedenti: un pauperismo che ebbe come protagonista un'umanità composita e dolente di uomini, donne e fanciulli i quali, dalle campagne, si riversarono incessantemente nei grandi centri urbani alla ricerca di un'occupazione stabile, di una sistemazione meno precaria di quella che avevano abbandonato, di condizioni migliori di vita⁸².

Ed è proprio nei riguardi di questo esercito di *nuovi poveri*, e in particolare della fascia dei più giovani tra di essi, generalmente privi non solo d'ogni mezzo di sostentamento, ma anche delle conoscenze e delle abilità atte a favorire una loro positiva integrazione nella realtà urbana, che si dispiegherà l'intensa esperienza educativa di Don Bosco e dei Salesiani⁸³.

Tre intuizioni di fondo caratterizzano, a mio avviso, le scelte operate da Don Bosco in questo frangente; tre intuizioni che di-

⁸⁰ Sulla spiritualità di François de Sales (1567-1622) e sull'influsso da essa esercitato sui fondatori dei nuovi istituti religiosi dell'Ottocento si veda Sani, «*Ad Maiorem Dei Gloriam*». *Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, cit., pp. 62-78 e *passim*.

⁸¹ Si vedano al riguardo: F. Della Peruta, *Aspetti sociali dell'età della Restaurazione*, in *La Restaurazione in Italia. Strutture e ideologie*, Atti del XLVII Congresso di Storia del Risorgimento Italiano (Cosenza, 15-19 settembre 1974), Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1976, pp. 423-469.

⁸² Cfr. G. Chiosso, *La gioventù «povera e abbandonata» a Torino nell'Ottocento. Il caso degli allievi-artigiani della Mendicità istruita (1818-1861)*, in J.M. Prellezo (a cura di), *L'impegno dell'educare. Studi in onore di Pietro Braidò promossi dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, Roma, Las, 1991, pp. 375-402.

⁸³ Cfr. P. Stella, *Don Bosco nella storia economica e sociale 1815-1870*, Roma, Las, 1980; e P. Braidò, «*Poveri, abbandonati, pericolanti e pericolosi*»: pedagogia, assistenza, socialità nell'«esperienza preventiva» di Don Bosco, «*Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*», 3 (1996), pp. 183-236.

verranno poi gli elementi cardine (i veri e propri fattori ordinatori e unificanti) della vasta e multiforme opera educativa e scolastica della Famiglia Salesiana. In primo luogo, la percezione che l'accentuata condizione di *precarietà e di disagio sociale e civile*, caratteristica della Torino (e dell'intera penisola) dell'Ottocento, non è un fatto transitorio, congiunturale, ma rappresenta, per certi versi, uno dei tratti caratteristici della nuova realtà sociale scaturita dalla dissoluzione dell'*ancien régime* (e che, in seguito, gli incipienti processi di riconversione economica e produttiva e di secolarizzazione della mentalità e dei costumi sociali contribuiranno ad accentuare e ad estendere⁸⁴).

In secondo luogo, l'impressione che, a fronte di tali profondi e radicali mutamenti, le forme, gli strumenti e i modi tradizionali con cui la Chiesa si è fatta carico, nei secoli precedenti, del fondamentale compito di «salvare le anime» appaiono in larga misura da ripensare⁸⁵.

In ultimo, la consapevolezza che le stesse tradizionali forme della *carità cristiana* (l'elemosina, l'assistenza, le tante modalità del fornire «solievo ai poveri») fossero insufficienti alla bisogna, e che ad esse fosse necessario sostituire l'*educazione*, nella consapevolezza che proprio l'*educazione* rappresentava *una forma eminente della carità*, la sola capace di fornire risposte incisive e durature⁸⁶.

Contro la sottile e ricorrente tentazione di talune correnti ed espressioni del cattolicesimo del primo Ottocento (e di quelle delle epoche successive) di una *fuga mundi* o, per meglio dire, di una *damnatio mundi*, Don Bosco non rifiuta la società moderna (e lo *Stato laico* che ne è l'espressione) e non vagheggia impossibili ritorni al passato, ma mostra nei riguardi della *modernità*

⁸⁴ Cfr. M. Romani, *Storia economica d'Italia nel secolo XIX (1815-1882)*, Bologna, il Mulino, 1982. Sulla specifica realtà torinese: C. Bermond, *Torino da capitale politica a centro manifatturiero. Ricerche di storia economica, sociale e urbanistica nel trentennio 1840-1870*, Torino, Tirrenia-Stampatori, 1983.

⁸⁵ Si vedano al riguardo: G. Verucci, *Chiesa e società nell'età della Restaurazione (1814-1830)*, in N. Raponi (a cura di), *Istituzioni e società nella storia d'Italia. Dagli stati preunitari d'antico regime all'unificazione*, Bologna, il Mulino, 1981, pp. 399-426.

⁸⁶ Si veda al riguardo Sani, «Ad Maiorem Dei Gloriam». *Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, cit., pp. 83-87.

(della società moderna) – di cui naturalmente non nega o sminuisce gli aspetti negativi, le insidie, le lacerazioni e i rischi – un atteggiamento fondamentalmente positivo⁸⁷.

Per quanto incerta e lacerante si configuri, questa modernità è l'orizzonte entro il quale si costruisce la vicenda personale e collettiva degli uomini e si gioca la loro fede e la loro salvezza. Occorre, dunque, operare *dentro la modernità*, coglierne e utilizzarne in positivo le potenzialità e gli sviluppi più rilevanti.

L'«ottimismo cristiano» che ispira l'atteggiamento di Don Bosco, e che caratterizzerà l'approccio ai problemi delle giovani generazioni dei Salesiani, si riflette in questa apertura e in questa disponibilità a ripensare la fede – e la stessa tradizione educativa cristiana – alla luce delle nuove sfide poste dalla modernità⁸⁸.

Don Bosco e i suoi primi compagni e collaboratori intuirono che, in una società sempre più segnata dalla trasformazione economica e sociale, dallo sradicamento dalle campagne e dalla crescente frammentazione della vita nei centri urbani, dal delinearsi di ampie sacche di disagio e di precarietà tra le giovani generazioni, «salvare le anime» vuol dire non solamente farsi carico di un'essenziale formazione e cura religiosa della gioventù, ma anche – e soprattutto – ricomporre i frammenti di esistenze precarie, segnate sovente dall'abbandono, dalla miseria e dall'ignoranza in un vero e proprio *progetto di vita* capace di reintegrare i singoli soggetti nella dimensione comunitaria, restituendo loro un ruolo e una dignità sul piano sociale e civile, rendendo possibile la maturazione di un autentico sentimento di identità e di appartenenza.

Sotto questo profilo, l'«onesto cittadino» e il «buon cristiano» si configurano davvero come le due dimensioni strettamente intrecciate di un unico progetto formativo⁸⁹. Parafrasando Vincent Depaul, un altro grande scrittore spirituale francese del

⁸⁷ Cfr. P. Scoppola, *Don Bosco nella storia civile*, in M. Guasco, P. Scoppola, F. Traniello, *Don Bosco e le sfide della modernità*, Torino, Centro studi sul giornalismo piemontese «Carlo Trabucco», 1988, pp. 12-13.

⁸⁸ Cfr. Scoppola, *Don Bosco nella storia civile*, cit., pp. 18-19; e Marcocchi, *Alle radici della spiritualità di don Bosco*, cit., pp. 158-170.

⁸⁹ Si veda al riguardo l'eccellente analisi di Braidò, *Buon cristiano e onesto cittadino. Una formula dell'«umanesimo educativo» di don Bosco*, cit., pp. 36-48.

Gran Siècle tanto caro a Don Bosco), che scriveva: «I poveri muoiono di fame e si dannano»⁹⁰; si potrebbe dire che per Don Bosco e i Salesiani: *Le giovani generazioni vivono nella precarietà civile e sociale e si dannano*. E queste due dimensioni dell'esistenza appaiono inesorabilmente interconnesse.

L'obiettivo – che è allo stesso tempo autenticamente religioso ed eminentemente secolare – di porre rimedio alla condizione di precarietà esistenziale delle giovani generazioni, caratteristica della società moderna, anche se destinata a materializzarsi in forme sempre nuove di generazione in generazione fino ai giorni nostri, rappresenta, dunque, il principio unificatore attorno al quale si costituisce e si sviluppa la vasta e multiforme realtà delle opere educative salesiane nell'Italia postunitaria⁹¹.

Sembra di poter dire, anzi, che ognuna di queste opere educative veda la luce – e si evolva talora, nel corso del tempo, man mano che le condizioni di necessità per cui è sorta mutano⁹² – per dare risposta a quella dimensione di *precarietà esistenziale* caratteristica della città e della società moderna, di una società destinata ad evolversi nel segno della secolarizzazione, e nella quale, dunque, l'esperienza religiosa non si configura più come una dimensione naturale – e quasi scontata – del vivere sociale e dell'esistenza collettiva, e necessita dunque di essere costantemente ravvivata e rifondata interiormente nelle coscienze dei singoli e delle comunità.

Per altri versi, di una società che, recisi definitivamente i legami con le tradizionali forme di socialità, di convivenza comunitaria e di progressiva integrazione delle nuove generazioni con la vita adulta, sperimenta la drammatica assenza di nuovi e significativi spazi di socializzazione e di condivisione di un'appartenenza più larga di quella assicurata dall'originario microcosmo

⁹⁰ Cfr. Marcocchi, *Alle radici della spiritualità di don Bosco*, cit., pp. 158-170. Ma si veda anche R. Sani, *Spiritualità e ideali di vita religiosa in Francia e in Italia tra Rivoluzione e Restaurazione*, «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata», I (2004), 1, pp. 337-355.

⁹¹ Si veda ora Motto (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, cit.

⁹² Cfr. J.G. González, G. Loparco, F. Motto, S. Zimniak (a cura di), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze, attuazioni in diversi contesti*, Roma, Las, 2007, 2 voll.

familiare e parentale, di autentiche occasioni ed esperienze di crescita individuale e collettiva, di istituzioni capaci di collocare gli individui, specie tra quelli in età evolutiva e in formazione, entro una *comunità educante*, entro un universo di *relazioni interpersonali significative*, capaci cioè di assicurarne, attraverso l'acquisizione e condivisione del patrimonio valoriale comunitario, la crescita non solo umana, ma anche civile e sociale⁹³.

Conclusioni

A mo' di conclusione, si potrebbe dire che l'obiettivo di Don Bosco di «salvare le anime» operando affinché maturassero «onesti cittadini e buoni cristiani», si è configurato un po' come l'autentica cifra e il tratto distintivo dell'impegno educativo e scolastico di tanta parte del cattolicesimo italiano postunitario e si è declinato in una presenza e in una molteplicità di iniziative e di esperienze educative che hanno contribuito concretamente a dare dignità a generazioni e generazioni di giovani, specie di quelli delle classi più povere e neglette, i quali, talora proprio all'interno degli spazi formativi e scolastici animati da ecclesiastici, religiosi e organizzazioni del laicato cattolico hanno imparato che cosa voleva dire *essere italiani*, ovvero a sentirsi parte di una comunità più ampia di quella parentale e locale e a condividere un patrimonio di valori e di significati etici e civili.

⁹³ Cfr. P. Braidò, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, Las, 2006; e Id., *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, cit.

Capitolo terzo

L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento. Itinerari, esperienze, discussioni

1. *Le origini e i primi sviluppi dell'educazione dei sordomuti in Italia*

La fase delle origini e dei primi sviluppi dell'educazione dei sordomuti in Italia, ossia quella dell'Ottocento preunitario, si rivela di fondamentale importanza ai fini della comprensione delle vicende successive. È in questo periodo, infatti, che si determina, nelle sue linee essenziali, il *modello istituzionale e operativo* che caratterizzerà le iniziative per l'istruzione e l'educazione dei sordomuti nel nostro paese per oltre un secolo e ne condizionerà profondamente, come vedremo, la fisionomia e gli stessi indirizzi culturali e metodologico-didattici.

Per comprendere appieno le caratteristiche e le ragioni del successo di questo *modello*, occorre innanzi tutto ricordare che, nell'Europa a cavallo tra Sette e Ottocento, erano due i poli più progrediti nel campo dell'educazione dei sordomuti, e che tali poli costituivano un punto di riferimento imprescindibile per gli educatori delle varie nazioni. Si trattava di vere e proprie «scuole» con metodi, indirizzi e ordinamenti profondamente diversi: la *scuola francese*, che faceva capo all'abate Charles-Michel de l'Épée e all'Istituto per i sordomuti di Parigi¹, da lui fondato nel

¹ Cfr. F. Berthier, *L'abbé de l'Épée, sa vie, son apostolat, ses travaux, sa lutte et ses succès*, Paris, Lévy Frères, 1852; L. Gaussens, *Étude sur les principaux instituteurs des sourds-muets et leurs méthodes*, Bordeaux, L. Coderc, 1877, pp. 26-47. Ma si vedano anche *Institution Impériale des sourds-muets de Paris*, Paris, Typ. Boucquin, 1859; *Notice sur l'Institution Nationale des Sourds-muets de Paris*, Paris, Typ. Institution Nationale, 1896.

1771 ed eretto poi, per volontà sovrana, a istituzione pubblica nel 1778²; e la *scuola tedesca*, che aveva il suo promotore e principale animatore nell'insegnante laico Samuel Heinicke³ e il suo centro a Lipsia, dove l'Heinicke aveva dato vita, con la protezione e il sostegno finanziario del re di Sassonia, a una scuola pubblica gratuita per i sordomuti, solo più tardi trasformata in convitto⁴.

L'elemento principale – sebbene non unico – di differenziazione tra le due esperienze risiedeva nel metodo d'insegnamento adottato con i sordomuti⁵. Nell'Istituto dell'abate de l'Épée l'istruzione era impartita prevalentemente attraverso il *metodo mimico o gestuale*, che l'istitutore francese aveva modificato, trasformando i gesti naturali in un vero e proprio sistema regolato di comunicazione (*gesti convenzionali o metodici*). Integravano la mimica altri due metodi: la dattilologia, ossia l'alfabeto manuale («scrittura aerea», come la definiva il de l'Épée), e la scrittura, che rendeva possibile al sordomuto la comunicazione con quanti ignoravano la mimica e la dattilologia⁶. Nella scuola dell'Heinicke, al contrario, era bandita la mimica e l'istruzione

² Cfr. M. Martinez, *Histoire de l'enseignement spécial: anciens établissement pour sourds*, «Les Cahiers de l'enfance inadaptée» (Paris), 1979, 228, pp. 21-49; C. Cuxac, *L'éducation des sourds en France depuis l'Abbé de L'Épée*, Paris, Thèse de 3.^e cycle, Université de Paris-V, 1980; D. Séguillon, *Une histoire «à corps et à cri»*. *L'éducation de l'écolier sourd à l'Institution nationale de Paris*, Paris, INJS, s.d.; Z. Weygand, *Les débuts de l'éducation des infirmes sensoriels*, in *De l'infirmité au handicap: jalons historiques*, «Les cahiers du CTNERHI», 50 (1990), pp. 5-25.

³ Cfr. N. Osman, *Samuel Heinicke*, München, Nashorn-Verlag, 1977.

⁴ Cfr. E. Walther, *Geschichte der Taubstumm-Bildungswesens*, Leipzig, Velhagen & Klasing, 1882; Id., *Die Königliche Taubstummenanstalt zu Berlin in ihrer geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Verfassung*, Berlin, E. Staude, 1888.

⁵ Cfr. J. Alard, *Controverse entre l'Abbé de l'Épée et Samuel Heinicke au sujet de la véritable manière d'instruire les sourds-muets (traduit du latin)*, Paris, Impr. G. Pelluard, 1881; E. Scuri, *Heinicke e De L'Épée nella controversia intorno ai metodi d'insegnamento pei sordomuti*, Napoli, L. Piero, 1906; C.B. Garnett (ed.), *The exchange of letters between Samuel Heinicke and Abbé Charles Michel de l'Épée: a monograph on the oralist and manualist methods of instructing the deaf in the eighteenth century*, New York, Vintage Press, 1968.

⁶ Si vedano al riguardo Ch.-M. De L'Épée, *De la Véritable manière d'instruire les sourds muets, confirmée par une longue expérience*, Paris, Nyon, 1784; Id., *Institution des Sourds et Muets par la voie des Signes Méthodiques. Ouvrage qui contient le projet d'une Langue Universelle, par l'entremise des Signes naturels assujettis à une Méthode*, Paris, Nyon, 1776.

dei sordomuti si fondava esclusivamente sul *linguaggio orale*, ossia sul metodo che prevedeva l'insegnamento «della parola con la parola»⁷.

Occorre precisare, comunque, che, tutt'altro che ignoto all'abate de l'Épée, il *metodo orale* praticato a Lipsia era anche da questi utilizzato, sia pure in rari casi: in particolare con gli allievi migliori e già istruiti per mezzo della mimica. Ciò in quanto l'ecclesiastico francese lo riteneva poco adatto, per l'elevato grado di difficoltà che presentava, ai sordomuti di mediocre intelligenza; e, soprattutto, scarsamente funzionale, per le cure assidue e i tempi lunghi che richiedeva, ad un'istruzione di massa⁸. A questo uso limitato e aggiuntivo del *metodo orale* si atterrano anche i discepoli e i numerosi seguaci italiani dell'abate de l'Épée.

Le istituzioni per i sordomuti sorte in Italia nel primo cinquantennio del secolo XIX s'ispirarono essenzialmente al sistema francese e, tranne rari e isolati casi, adottarono il *metodo mimico* integrato dalla dattilologia e dalla scrittura. All'origine di tale scelta si pongono diverse motivazioni. Innanzi tutto va ricordato che i primi istitutori italiani – penso, in particolare, all'abate romano Tommaso Silvestri⁹ – avevano soggiornato a lungo a Parigi, presso il de l'Épée, per apprendervi il metodo; oppure – ed è il caso degli scolopi Ottavio Assarotti¹⁰ e Tommaso Pendola¹¹, dell'ecclesiastico napoletano Benedetto Cozzo-

⁷ Cfr. S. Heinicke, *Beobachtung über Stumme und die menschliche Sprache*, Hamburg, 1778; Id., *Über die Denkart der Taubstummen*, Leipzig, 1783; Id., *Wichtige Entdeckungen und Beiträge zur Seelenlehre und zur menschlichen Sprache*, Leipzig, 1786. Ma si veda la raccolta di scritti dell'istitutore tedesco curata da G. und P. Schumann, *Samuel Heinicke's Gesammelte Schriften*, Leipzig, E. Wiegandt, 1912.

⁸ Cfr. R.-A. Sicard, *Cours d'instruction d'un Sourd-Muet de naissance, et qui peut être utile à l'Education de ceux qui entendent et qui parlent. Avec Figures et Tableaux*, Paris, Le Clere, et a Londres, chez Charles Prosper, 1803.

⁹ Cfr. A.G. Donnino, *L'arte di far parlare i sordomuti dalla nascita e l'abate Tommaso Silvestri. Memorie*, Roma, Tip. Armani, 1889.

¹⁰ Cfr. M.G.G., *Il P. Assarotti e l'Istituto dei Sordomuti in Genova. Alfabeto Manuale Genovese e Metodo di insegnamento*, «Magazzino Pittorico Universale», 1834; L. Boselli, *Sui sordomuti, sulla loro istruzione e il loro numero. Memoria*, Genova, Tip. Y. Gravier, 1834; L. Picanyol, *Il primo apostolo dei sordomuti in Italia. P. Ottavio Assarotti delle Scuole Pie. Monografia storica*, Roma, Curia Generalizia Scuole Pie, 1941.

¹¹ Cfr. T. Pendola, *Sulla educazione dei sordo-muti in Italia. Studi morali, storici, economici*, Siena, Tip. del R. Istituto Toscano Sordomuti, 1855. Si vedano

lino¹² e del sacerdote modenese Severino Fabriani¹³ – si erano formati direttamente sugli scritti dell'abate francese e del suo successore Roch-Ambroise Sicard¹⁴ e sulla coeva pubblicistica specializzata d'oltralpe¹⁵.

inoltre: M.P. Biagini Transerici, *Tommaso Pendola e l'educazione dei sordomuti in Italia nel secolo XIX. Con appendice di documenti inediti*, «Rivista Rosminiana», 1975, 3-4, pp. 237-274 e 381-457; A. Armaioli, I. Giannini, A. Scopelliti, *Tommaso Pendola e l'Istituto per Sordomuti in Siena*, Siena, Edizioni Cantagalli, 1999.

¹² Cfr. B. Cozzolino, *Cenno storico sul merito di diversi sistemi d'insegnamento dei sordomuti*, Napoli, Tip. Reale Albergo dei Poveri, 1878; E. Scuri, *Benedetto Cozzolino e la scuola dei sordomuti in Napoli*, «Il Sordomuto», IV (1892), 2, pp. 63-68.

¹³ Cfr. R. Sani, *Severino Fabriani educatore e le iniziative per l'istruzione dei sordomuti avviate a Modena negli anni della Restaurazione (1814-1849)*, in *Severino Fabriani nel bicentenario della nascita: il suo tempo e l'educazione dei sordomuti*, Modena, Accademia Nazionale di Scienze Lettere e Arti, 1994, pp. 255-311.

¹⁴ Ch.-M. De L'Épée, *De la Véritable manière d'instruire les sourds muets, confirmée par une longue expérience*, Paris, Nyon, 1784; Id., *Institution des Sourds et Muets par la voie des Signes Méthodiques. Ouvrage qui contient le projet d'une Langue Universelle, par l'entremise des Signes naturels assujettis à une Méthode*, Paris, Nyon, 1776; R.-A. Sicard, *Cours d'instruction d'un Sourd-Muet de naissance, et qui puet être utile à l'Education de ceux qui entendent et qui parlent. Avec Figures et Tableaux*, Paris, Le Clere, et a Londres, chez Charles Prosper, 1803; Id., *L'art d'enseigner à parler aux sourd-muet de naissance*, Paris, Imprimerie J.G. Dentu, 1820 (il quale riproduce, con aggiunte e note esplicative dell'autore, la seconda parte de *La véritable manière* di C.-M. de L'Épée); Id., *Théorie des signes pour servir d'introduction à l'étude des langues*, Paris, Roret, 1823.

¹⁵ In particolare, meritano di essere segnalati, per l'ampia fortuna incontrata tra gli istituti italiani dei sordomuti della prima metà del secolo XIX, la pubblicazione periodica «*Annales de l'Éducation des Sourds-Muets et des Aveugles*» (Paris, 1844-1855), le celebri *Circulaires de l'Institut royal des sourds-muets de Paris à toutes les institutions des sourds-muets de l'Europe, de l'Amérique, et de l'Asie*, Paris, Impr. Royale, 1827-1836, 4 voll., edite dall'Istituto parigino e inviate a tutti gli stabilimenti educativi per sordomuti del mondo; infine, gli scritti di autori quali: *Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets par M. l'Abbé Deschamps, Chapelain de l'Église d'Orléans. Suivi d'une Dissertation sur la Parole, traduite du latin de Jean-Conrad Amman, Médecin d'Amsterdam. Par M. Beauvais de Préau, Docteur en Médecine à Orléans*, Paris, Chez les Freres Debure, 1779; P.-F. Jamet, *Mémoire sur l'instruction des sourds muets*, Caen, Imprimerie de l'Académie, 1820-1821; J.-M. Degérando, *De l'éducation des sourds-muets de naissance*, Paris, Méquignon, 1827, 2 voll.; *Manuel d'Enseignement Pratique des Sourds-Muets. Par M. Bébien, Ancien Censeur des Études de l'Institution Royale des Sourds-Muets de Paris; Directeur d'une Institution spéciale de Sourds-Muets. Ouvrage adopté et publié par le Conseil d'Administration de l'Institution Royale des Sourds-muets*, Paris, Méquignon, 1827, 2 voll.; J.-M. Itard, *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, Paris, Méquignon Marvis, 1821, 2 voll.; *Essai sur l'éducation, et spécialement sur celle du sourd-muet, par M. Désiré Ordinaire*, Paris, Impr. Hachette, 1838.

La dominazione napoleonica in Italia contribuì peraltro a diffondere il sistema francese, soprattutto attraverso il consolidamento delle prime, fragili esperienze e istituzioni educative per i sordomuti sorte per iniziativa di singoli istitutori privati, attribuendo loro il riconoscimento giuridico e la dotazione finanziaria¹⁶. È il caso, ad esempio, della scuola aperta a Genova dall'abate Assarotti e trasformata nel 1812 in Istituto nazionale¹⁷, come pure del Convitto di Milano, sorto per iniziativa privata nel 1805 e posto qualche anno più tardi, dal governo del Regno Italico, a carico dello Stato¹⁸.

Per comprendere appieno le ragioni del successo del *modello francese*, occorre però anche soffermarsi sul tipo di evoluzione che, sotto il profilo istituzionale e organizzativo, l'educazione dei sordomuti conobbe in Italia nel corso del primo sessantennio dell'Ottocento. Tra il 1801 e il 1861 sorsero nella penisola ben 27 Istituti speciali d'istruzione ed educazione, dei quali 25 nella fase successiva al Congresso di Vienna¹⁹. Promotori e fondatori di tali Istituti furono, nella quasi totalità dei casi, ecclesiastici e religiosi²⁰. Per ciò che riguarda questi ultimi, accanto all'opera degli Scolopi, dei Somaschi e delle Figlie della Carità di Vincenzo de' Paoli, deve essere segnalata quella delle nuove congregazioni religiose sorte nel secolo XIX. È significativo, ad esempio, che circa una diecina di fondazioni religiose siano nate, tra il 1828 e il 1874, con lo specifico ed esclusivo fine di dedicarsi alla cura

¹⁶ Per un panorama generale cfr. C. Capra, *L'età rivoluzionaria e napoleonica in Italia (1796-1815)*, Torino, Loescher, 1978, pp. 148-156. Sul caso lombardo, si vedano ora i saggi raccolti in M. Bona Castellotti, E. Bressan, C. Fornasieri, P. Vismara (a cura di), *Cultura, religione e trasformazione sociale. Milano e la Lombardia dalle riforme all'Unità*, Milano, F. Angeli, 2001.

¹⁷ Cfr. S. Monaci, *Storia dell'Istituto Nazionale pei Sordomuti in Genova*, Genova, Tip. Sordomuti, 1901.

¹⁸ Cfr. G.B. Ceroni, *La prima vita del R. Istituto Nazionale pei Sordomuti in Milano e l'opera importante di Giuseppe Bagutti da Rovio*, Milano, F.lli Bocca, 1900.

¹⁹ Cfr. G. Rocca, *Le nuove fondazioni religiose femminili in Italia dal 1800 al 1860*, in *Problemi di storia della Chiesa dalla Restaurazione all'Unità d'Italia*, Napoli, Edizioni Dehoniane, 1985, pp. 107-192; Id., *Istituti religiosi in Italia tra Otto e Novecento*, in M. Rosa (a cura di), *Clero e società nell'Italia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1992, pp. 207-256.

²⁰ Si vedano al riguardo T. Pendola, *Le istituzioni dei sordomuti in Italia*, Siena, Tip. O. Porri, 1867; G. Ferreri, *Disegno storico dell'educazione dei sordomuti*, Milano, Editrice Società Libreria, 1917, 3 voll., vol. II, pp. 164-170.

e all'educazione e istruzione dei sordomuti d'ambo i sessi. Tra queste, meritano di essere ricordate le Figlie della Provvidenza, fondate a Modena da don Severino Fabriani²¹; la Compagnia di Maria, del veronese don Antonio Provolo²²; la Piccola Missione per i sordomuti di Bologna, dei fratelli sacerdoti Giuseppe e Cesare Gualandi²³; la congregazione dei Padri Salesiani del napoleotano Luigi Aiello²⁴ e, infine, quelle dei Salesiani e delle Salesiane dei Sacri Cuori, fondate a Molfetta da don Filippo Smaldone²⁵.

Va detto, comunque, che numerose altre congregazioni religiose ottocentesche si occuparono, in questo periodo, dell'educazione dei sordomuti: dalle Canossiane (che fondarono e diressero buona parte degli Istituti femminili della Lombardia e del Veneto)²⁶ ai Pavoniani²⁷, dalle Ancelle della Carità di Maria

²¹ Cfr. R. Sani, *Don Severino Fabriani nella Chiesa e nella società modenese della Restaurazione (1792-1849)*, in R. Sani, P.P. Saladini, *Un ecclesiastico ed educatore nella Modena della Restaurazione. Severino Fabriani (1792-1849)*, Roma, Città Nuova, 2001, pp. 49-90.

²² Cfr. *Nel primo centenario dell'opera di Don Antonio Provolo, 1830-1930*, Verona, Tip. Sordomuti, 1930; G. Ederle, *Antonio Provolo Fondatore dell'Istituto per l'educazione dei sordomuti in Verona*, Chievo (Verona), Scuola Grafica «A. Provolo», 1971.

²³ Cfr. A. Albertazzi, A. Natali, *Don Giuseppe Gualandi. Fondatore della Piccola Missione per i sordomuti (1849-1872)*, Bologna, Piccola Missione Sordomuti, 1991.

²⁴ Cfr. G. Rocca, *Salesiani del P. Luigi Aiello*, in *Dizionario degli Istituti di Perfezione* [in seguito DIP], diretto da G. Pelliccia (1962-1968) e G. Rocca (1969 -), Roma, Edizioni Paoline, 1974-1988, 8 voll., vol. VIII, 1988, cc. 390-391; R.P. Violi, *Luigi Aiello e l'educazione dei sordomuti a Napoli a metà Ottocento*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 849-861.

²⁵ Cfr. G. Rocca, *Smaldone Filippo*, in DIP, vol. VIII, 1988, c. 1583; Id., *Salesiane dei Sacri Cuori*, *ibid.*, cc. 388-389; Id., *Salesiani dei Sacri Cuori*, *ibid.*, cc. 390-391. Ma si veda ora anche Congregatio de Causis Sanctorum, Canonizationis Servi Dei Philippi Smaldone Sacerdotis Fundatoris Sororum Salesianarum a Sacris Cordibus (1848-1923), *Positio super virtutibus*, Romae, Typ. Guerra, 1989.

²⁶ Si veda L. Pastorino, *Maddalena di Canossa e l'attività educativa delle Figlie della Carità nella prima metà dell'Ottocento*, in R. Sani (a cura di), *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo Ottocento. Gli Istituti religiosi tra impegno educativo e nuove forme di apostolato (1815-1860)*, Milano, Centro Ambrosiano, 1996, pp. 251-280.

²⁷ Cfr. *Lodovico Pavoni e il suo tempo 1784-1849*. Atti del Convegno di studi storici tenutosi a Brescia il 30 marzo 1985, Milano, Ancora, 1986; F. Bossi, *L'Istituto Sordomuti «Lodovico Pavoni»*, Trento, Grafica Artigianelli Pavoniani, 1991.

Crocifissa Di Rosa²⁸ alle Suore Marcelline del Biraghi²⁹, dai frati Bigi del padre Lodovico da Casoria³⁰ alle Suore Stimmatine³¹, alle Figlie di N.S. al Monte Calvario³², alle Suore Maestre di S. Dorotea di Vicenza³³.

Le ragioni che spinsero questi religiosi e i tanti ecclesiastici impegnati sullo stesso versante ad occuparsi dei sordomuti sono in larga parte le stesse che ispirarono, in quegli anni, la più complessiva opera assistenziale ed educativa della Chiesa in favore della gioventù povera e abbandonata³⁴. Nel caso specifico, comunque, tale impegno traeva alimento da due obiettivi prioritari: assicurare ai sordomuti, attraverso l'indispensabile ausilio dell'istruzione, la possibilità stessa di acquisire il concetto di Dio e la conoscenza delle principali verità della fede; preservarli – specie le femmine – dai gravi pericoli morali ai quali la loro

²⁸ Cfr. L. Fossati, *La beata Maria Crocifissa Di Rosa fondatrice delle Ancelle di Carità*, Brescia, Tip. Pavoniana, 1940; e soprattutto A. Monticone, A. Fappani, A. Nobili, *Una intuizione di carità. Paola Di Rosa e il suo Istituto tra fede e storia*, Milano, Ancora, 1991.

²⁹ Cfr. P.P. Saladini, *Le Marcelline e l'educazione delle giovani di condizione civile nella Milano asburgica*, in Sani (a cura di), *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo Ottocento*, cit., pp. 217-250.

³⁰ Cfr. A. Capecelatro, *La vita del Padre Lodovico da Casoria*, Napoli, Tip. Accattoncelli, 1887, pp. 284-299.

³¹ Cfr. *Cent'anni di vita dell'Istituto delle Suore Stimmatine, 1850-1950*, Firenze-Galluzzo, Casa Generalizia, 1960; G. Rocca, *Povere Figlie delle Sacre Stimmate di S. Francesco*, in DIP, vol. VII, 1983, cc. 207-208.

³² Cfr. A.G. Donnino, *Cenni sull'Istituto dei sordo-muti nello Stato Pontificio esistente in Roma presso le Terme Diocleziane*, Roma, Tip. dell'Orfanotrofio di S. Maria degli Angeli, 1858; *Le Suore di Carità di Nostro Signore al Monte Calvario nel primo centenario della loro chiamata a Roma: 1827-1927*, Roma, Casa Generalizia, 1928.

³³ Cfr. G.G. Sterbini, *L'Istituto delle Suore Maestre di S. Dorotea Figlie dei Sacri Cuori, dalla fondazione alla morte del Farina (1836-1888)*, in A.I. Bassani (a cura di), *Il vescovo Giovanni Antonio Farina e il suo Istituto nell'Ottocento veneto*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1988, pp. 455-512.

³⁴ Cfr. M. Petrocchi, *Storia della spiritualità italiana*, Torino, SEI, 1996, pp. 244-274; R. Sani, *Spiritualità e ideali di vita religiosa in Francia e in Italia tra Rivoluzione e Restaurazione*, «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Macerata», I (2004), pp. 337-356; M. Marcocchi, *Indirizzi di spiritualità ed esigenze educative nella società post-rivoluzionaria dell'Italia settentrionale*, in Id., *Spiritualità e vita religiosa tra Cinquecento e Novecento*, Brescia, Morcelliana, 2005, pp. 435-468.

particolare condizione di minorati, accompagnata sovente dalla povertà e dallo stato di abbandono, li espose nel mondo³⁵.

Si comprende bene, allora, come il *metodo mimico* dell'abbate de L'Épée si prestasse assai meglio di quello tedesco – più difficile da applicare e meno rapido e sicuro sotto il profilo dei risultati – a realizzare tali obiettivi. Allo stesso modo, è chiaro che una struttura come quella dell'Istituto (convitto con scuola interna), direttamente mutuata dal *sistema francese*, si prestasse assai meglio della Scuola esterna (*Externat*) di Lipsia a preservare i sordomuti dai pericoli morali e ad assicurare loro, negli anni della formazione, un ambiente protetto³⁶.

Dall'analisi del tipo di sviluppo fatto registrare dalle istituzioni educative per i sordomuti nella fase preunitaria è possibile ricavare indicazioni preziose circa le caratteristiche e i problemi del settore.

1) Occorre rilevare, in primo luogo, che la loro dislocazione sul territorio corrispondeva solo parzialmente alla domanda di educazione speciale riscontrata nelle diverse regioni della penisola nello stesso periodo, e altrettanto parzialmente coincideva con le aree di maggiore diffusione della piaga del sordomutismo³⁷.

³⁵ Si veda, ad esempio, quanto scrivevano T. Pendola, *Sopra un nuovo Istituto aperto in Siena per i sordomuti*, Siena, O. Porri, 1832, p. 27; S. Fabriani, *Sopra il novello Istituto delle Figlie della Provvidenza per l'educazione delle fanciulle sordo-mute. Ragionamento*, Modena, Eredi Soliani, 1845, pp. 30-31; e L. Aiello, *Considerazioni religiose e civili intorno all'educazione dei sordomuti*, Napoli, Stamperia Reale, 1856, pp. 126-127.

³⁶ Si vedano al riguardo: T. Pendola, *Considerazioni sulle condizioni economiche degli Istituti dei sordo-muti in Italia*, «Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia», serie prima, 1877, pp. 112-115; G. Ferreri, *L'esperienza dell'Externato*, ivi, serie seconda, 1896, pp. 205-209; P. Fornari, *Le riforme dei nostri Istituti principalmente di quello governativo di Milano*, ivi, serie terza, 1904, pp. 170-178, che ripercorrono le discussioni sviluppatesi tra gli istitutori italiani dei sordomuti prima e dopo l'Unità in ordine al tema.

³⁷ Cfr. F. Bosio, *Istruzione dei sordo-muti in Italia*, in *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, Firenze-Roma, Eredi Botta, 1868-1873, 4 voll., vol. III/1, 1872, pp. 208-233. Per una serie di raffronti statistici, si vedano: A. Balbi, *Cenni statistici degli istituti dei sordomuti*, «Biblioteca Italiana», 1838, 89, pp. 37-44; T. Pendola, *Tavole statistiche dei sordo-muti esistenti nel Granducato di Toscana al termine dell'anno 1843*, Siena, Tip. O. Porri, 1844; Id., *Sulla educazione dei sordomuti in Italia. Studi morali, storici, economici*, Siena, Tip. del R. Istituto Toscano Sordomuti, 1855; G. Sacchi, *Scuole speciali per sordomuti e ciechi*, in Id., *Relazione*

Fino alla metà degli anni Cinquanta, ad esempio, per l'intero bacino dell'Italia meridionale e insulare funzionò un solo Istituto, quello di Palermo (1834), destinato per altro ad accogliere, per circa un cinquantennio, solo poche decine di convittori³⁸.

Tra il 1855 e il '60 furono fondati, ad opera del sacerdote Luigi Aiello e dei suoi collaboratori, altri tre Istituti (Napoli-S. Maria de' Monti, Catanzaro, Casoria), anch'essi con una capacità di posti assai limitata³⁹.

A fronte di tale situazione, colpisce la massiccia concentrazione di istituzioni esistenti, nello stesso periodo, nei territori del Lombardo-Veneto: ben 14 convitti (11 in Lombardia e 3 nel Veneto), sul totale di 27⁴⁰.

È questo un elemento – ma altri se ne potrebbero ancora indicare – che conferma, mi sembra, la maggiore sensibilità e attenzione per il problema educativo (nella fattispecie per l'educazione speciale) in quelle aree dove più forte risultava la presenza dei nuovi Istituti religiosi di vita attiva e dove maggiormente radicata era la concezione della *carità* come impegno precipuamente sociale ed educativo⁴¹.

sullo stato dell'istruzione elementare e tecnica in Lombardia durante l'anno 1846, «Annali Universali di Statistica», 13 (1847), pp. 191-193; S. Fabriani, *Sopra la statistica dei sordo-muti degli Stati Estensi nell'anno 1838*. Memoria, Modena, Tip. Eredi Soliani, 1849; *Tavole statistiche dei Sordo-Muti esistenti nelle Legazioni dello Stato Pontificio: Bologna, Ferrara, Forlì, Ravenna, compilate nel 1852 dai fratelli sacerdoti Giuseppe e Cesare Gualandi di Bologna*, Bologna, Società Tipografica Bolognese, 1853.

³⁸ Sul Regio Istituto di Palermo, fondato nel 1834, si vedano Pendola, *Le istituzioni dei sordomuti in Italia*, cit., p. 57; e Ferreri, *Disegno storico dell'educazione dei sordomuti*, cit., vol. II, pp. 159-160.

³⁹ Si tratta degli Istituti di: S. Maria de' Monti ai Ponti Rossi di Napoli (1855), dell'Istituto Provinciale di Catanzaro (1859) e dell'Istituto per le sordomute di Casoria (1860). Cfr. Violi, *Luigi Aiello e l'educazione dei sordomuti a Napoli a metà Ottocento*, cit., pp. 849-861.

⁴⁰ Si tratta degli Istituti di: Milano (Regio Istituto, 1805), Verona (Istituto Provolo, 1830), Brescia (Istituto Pavoni, 1836), Vicenza (Istituto Farina, 1840), Crema (Canossiane, 1840); Bergamo (Canossiane, 1844), Cremona (Canossiane, 1847), Venezia (Canossiane, 1849), Como (Canossiane, 1852), Milano (Sordomuti poveri di campagna, 1853), Mantova (Ancelle della Carità, 1853), Lodi (Istituto S. Gualtiero Vecchio, 1856), Pavia (Canossiane, 1856), Brescia (Canossiane, 1856).

⁴¹ Cfr. R. Sani, *Indirizzi spirituali e proposte educative dei nuovi Istituti religiosi dell'Ottocento in area lombarda*, in Id. (a cura di), *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo Ottocento*, cit., pp. 77-137; S. Tramontin, *Le nuove congregazioni religiose femminili dell'Ottocento nel Veneto*, in Bassani (a cura di),

2) Un ulteriore fattore da tenere presente è quello relativo alla tipologia e allo *status* giuridico-amministrativo delle istituzioni per l'educazione dei sordomuti. La peculiare condizione di organismi sostenuti prevalentemente dalla carità privata (lasciti, donazioni, legati pii, sussidi di diversa provenienza), e solo in qualche caso sovvenzionati regolarmente dai governi o dagli enti locali⁴², limitò fortemente (e lo abbiamo già rilevato a proposito degli Istituti meridionali) le loro possibilità operative. Per tutto il primo sessantennio dell'Ottocento, furono assai pochi i convitti che riuscirono a fornire annualmente ospitalità e istruzione ad un numero superiore ai 20-30 sordomuti⁴³.

Ciò spiega l'impegno profuso dai primi istitutori italiani – e penso in particolare a Severino Fabriani, a Tommaso Pendola, a Eliseo Ghislandi e, più tardi, al milanese Giulio Tarra –, attraverso gli scritti, gli interventi sui grandi organi di stampa («L'Antologia» del Viessesux, la «Rivista Ligure», «La Guida dell'Educatore» del Lambruschini, le «Letture popolari» e «L'Istitutore» di Torino), la promozione di «pubblici saggi», nell'opera di sensibilizzazione dell'opinione pubblica (compreso il clero) in favore dell'educazione dei sordomuti⁴⁴. Così come spiega le crescenti pressioni esercitate dagli stessi sui rispettivi governi, soprattutto a partire dagli anni Quaranta, al fine di ottenere il riconoscimento giuridico e una dotazione finanziaria stabile,

Il vescovo Giovanni Antonio Farina e il suo Istituto nell'Ottocento veneto, cit., pp. 377-407.

⁴² Dei 27 Istituti per l'istruzione dei sordomuti esistenti nella penisola nel 1860, solo 7 erano posti a carico del pubblico erario o ricevevano sovvenzioni dai rispettivi governi: i RR. Istituti di Genova (1801), Milano (1805), Siena (1828), Palermo (1834), Torino (1835), l'Istituto di Modena (1822) e quello di Roma (1841).

⁴³ Gli Istituti per sordomuti che prima del 1860 potevano ospitare un numero di convittori superiore a 30 erano solo 13 su 27, tutti collocati nelle regioni del centro-nord della penisola, con l'unica eccezione del R. Istituto di Palermo. Cfr. Pendola, *Le istituzioni dei sordomuti in Italia*, cit., p. 47.

⁴⁴ A titolo puramente esemplificativo, ci limitiamo a segnalare: T. Pendola, *Sopra un nuovo Istituto aperto in Siena per i sordomuti*, Siena, O. Porri, 1832; Id., *Sulla necessità di educare il sordomuto*, Siena, P. Rossi, 1833; *Esperimento pubblico dato dai sordomuti del Pio Istituto di Siena*, Siena, P. Rossi, 1837; S. Fabriani, *Del beneficio dalla Religione cristiana recato agli uomini nell'istruzione de' sordi-muti*, Modena, Tip. Cappelli, 1848; E. Ghislandi, *Discorso di prolusione al secondo esperimento delle sordo-mute dalla Commissione promotrice de' sordo-muti poveri della campagna*, Milano, E. Besozzi, 1855.

al pari delle altre istituzioni scolastiche ed educative: iniziative, queste ultime, coronate sovente da successo, come testimoniano i casi dell'Istituto di Siena, di quello di Roma e dei due Istituti, femminile e maschile, di Modena⁴⁵. Vale la pena di rilevare fra l'altro, che, nel caso del Ducato Estense e dello Stato Pontificio, l'elevazione a istituzioni educative pubbliche dei convitti esistenti coincise con l'introduzione dell'obbligo, per tutti i sordomuti in età scolare, di ricevere la prima istruzione⁴⁶.

3) Va ricordato infine che, pur contrassegnate in taluni casi da uno *status* ambiguo, oscillante tra il riconoscimento della funzione eminentemente educativa e scolastica e la collocazione tra le opere assistenziali e caritative, le iniziative in favore dei sordomuti furono sostenute, nel corso del primo sessantennio del sec. XIX, da un'intensa e feconda elaborazione culturale e pedagogica, destinata in molti casi a far compiere un vero e proprio salto di qualità alla pratica didattica e formativa degli Istituti.

Se è vero, peraltro, che la carenza di collegamenti (resi difficili anche dalla frammentazione politica della penisola) e la mancanza di una stampa specializzata e di un'organizzazione editoriale nazionali contribuirono ad accentuare l'isolamento degli Istituti e a limitare la circolazione delle esperienze e dei risultati degli studi⁴⁷; è altrettanto vero che, proprio in questa

⁴⁵ Cfr. *Nel centenario del R. Istituto Pendola per i sordomuti*, Siena, Tip. Sordomuti, 1928; C. Lazzarotti, *Disegno storico del R. Istituto Sordomuti di Roma*, Roma, Tip. del R. Istituto Sordomuti, 1927; Sani, *Severino Fabriani educatore e le iniziative per l'istruzione dei sordomuti*, cit., pp. 255-311; A. Leonelli, *Tommaso Pellegrini*, Modena, Paltrinieri, 1996.

⁴⁶ Cfr. Sani, *Don Severino Fabriani nella Chiesa e nella società modenese della Restaurazione*, cit., pp. 49-90; Id., *Istruzione e istituzioni educative nella Roma pontificia (1815-1870)*, in Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, cit., pp. 707-771.

⁴⁷ Su tali carenze e difficoltà, si vedano O. Tosti, *Le origini dell'Istituto «Pendola» e le preoccupazioni didattiche del Fondatore nei suoi primi anni di attività*, «L'Educazione dei Sordomuti», serie VII, marzo-aprile 1971, 4, pp. 160-187; Id., *Due lettere dell'Ab. Luigi Boselli al P. Pendola*, ivi, novembre-dicembre 1971, 6, pp. 268-275; Id., *I cento anni de «L'Educazione dei Sordomuti»*, ivi, gennaio-febbraio 1972, 1, pp. 3-24. Ma si veda ora anche l'ampio carteggio dell'abate Severino Fabriani con i principali istitutori speciali italiani degli anni Trenta e Quaranta (L. Boselli, T. Pendola, A. Farina, G.B. De Negri, I. Ralli), in Sani, Saladini, *Un ecclesiastico ed educatore nella Modena della Restaurazione*, cit., pp. 119-806.

fase, segnatamente negli anni Quaranta e Cinquanta, in virtù delle ricerche linguistico-grammaticali del Fabriani e delle innovative riflessioni in materia di didattica speciale del Provolo, del Pendola e del Tarra⁴⁸, l'educazione dei sordomuti abbandonò progressivamente i panni dell'*arte*, per assumere quelli della vera e propria *scienza*⁴⁹.

Sul piano più propriamente filosofico e pedagogico, la riflessione degli istitutori dei sordomuti trovò, in questi come negli anni seguenti, un punto di riferimento fondamentale nelle dottrine di Antonio Rosmini. Soprattutto la gnoseologia e la filosofia morale rosminiane alimentarono gli studi e le ricerche di educatori come il già ricordato Tommaso Pendola (che del filosofo roveretano, anche dopo la condanna ecclesiastica, si professò

⁴⁸ Cfr. *Lettere logiche dell'Abate Severino Fabriani al Professore Marc'Antonio Parenti sopra la grammatica italiana pe' sordo-muti*, Seconda edizione colle ultime cure dell'autore e giunte di note e tavole sinottiche, Modena, Tip. della R.D. Camera, 1857 (la prima edizione risale al 1837-1838); A. Provolo, *Saggio sul modo d'insegnare ai sordi di nascita le idee spirituali ed astratte*, Verona, Tip. Sanvito, 1838; Id., *Manuale per la scuola dei sordo-muti di Verona*, Verona, Tip. Libanti, 1840; T. Pendola, *Corso di pratico insegnamento per il sordo-muto italiano*, Siena, O. Porri, 1842; Id., *Sulla educazione dei sordo-muti in Italia. Studi morali, storici, economici*, Siena, Tip. Istituto Sordomuti, 1855; G. Tarra, *Del metodo pratico-razionale da seguirsi per l'insegnamento della lingua patria in relazione a quello usato nell'istruzione dei sordomuti*, Milano, Boniardi-Pogliani, 1862. Ma dello stesso Tarra si vedano anche gli interventi pubblicati in: *Rendiconto per l'anno 1856 della Commissione promotrice la educazione dei sordo-muti nella provincia di Milano*, Milano, Boniardi-Pogliani, 1857, pp. 67-74; *Rendiconto per l'anno 1857 della Commissione promotrice la educazione dei sordo-muti nella provincia di Milano*, Milano, Boniardi-Pogliani, 1858, pp. 143-153; *Rendiconto per l'anno 1859 della Commissione promotrice la educazione dei sordo-muti nella provincia di Milano*, Milano, Boniardi-Pogliani, 1860, pp. 132-139).

⁴⁹ Cfr. F. Mangioni, *L'evoluzione storica della pedagogia emendatrice in Italia*, Firenze, Tip. Romula, 1899, pp. 46-48 e *passim*.

«discepolo delle sue profonde ed intemerate dottrine»)⁵⁰, come Giulio Tarra⁵¹, come Eliseo Ghislandi e altri⁵².

Merita notare, infine, che i contatti e gli scambi da sempre esistenti tra gli istituti speciali italiani e i loro colleghi stranieri divennero in questo periodo più intensi e frequenti (corrispondenze epistolari, viaggi di studio, invio di pubblicazioni ecc.), fino ad assumere, in qualche caso, la forma di collaborazioni stabili⁵³; e che proprio intorno alla metà del secolo vide la luce, nella penisola, una manualistica specializzata per l'insegnamento ai sordomuti, cui si accompagnò la pubblicazione dei primi testi scolastici (sillabari, catechismi, letture graduate, manuali) appositamente redatti per le scuole speciali⁵⁴.

⁵⁰ Cfr. O. Tosti, *Carteggio Pendola-Rosmini. Omaggio a Rosmini nel primo centenario della morte*, «L'Educazione dei Sordomuti», serie VII, novembre-dicembre 1955, 6, pp. 277-291; Id., *Sei lettere del P. Pendola al P. Francesco Paoli rosminiano*, ivi, serie VII, luglio-agosto 1974, 4, pp. 133-154. Del notevole influsso esercitato dal pensiero rosminiano sulla riflessione pedagogica e didattica del padre Tommaso Pendola, si ritrova ampia conferma un po' in tutti gli scritti dello scolopio toscano. In particolare, si vedano: T. Pendola, *Filosofia della morale. Corso sommario*, Siena, Tip. Istituto Sordomuti, 1854; Id., *La metodica applicata alla istruzione ed educazione del sordo-muto*, Siena, Tip. Lazzeri, 1869; Id., *Corso di lezioni di pedagogia speciale*, Siena, Tip. S. Bernardino, 1882. Sui rapporti di Rosmini con il Pendola e con altri istituti dei sordomuti del tempo si sofferma ampiamente F. Paoli, *Della vita di Antonio Rosmini Serbati*, Torino, Paravia, 1880, pp. 415-418 e *passim*.

⁵¹ Cfr. G. Tarra, *Della semplicità del modo di insegnare la lingua nazionale ai sordo-muti fatti per arte parlanti*, Milano, Tip. Editrice Lombarda, 1877; Id., *Cenni storici e compendiosa esposizione del metodo seguito per l'istruzione dei sordo-muti poveri d'ambo i sessi nella Provincia e Diocesi di Milano*, Milano, Tip. Messaggi, 1880. Si veda inoltre C. Perini, *L'abate Giulio Tarra*, Milano, Tip. Messaggi, 1889; Id., *Vita di Giulio Tarra*, Milano, Tip. Messaggi, 1896.

⁵² Cfr. E. Ghislandi, *Opuscoli sui sordo-muti, editi ed inediti*, Milano, Boniardi-Pogliani, 1861; Id., *Sulla istruzione dei sordo-muti*, Milano, Tip. S. Giuseppe, 1865. Si veda inoltre G.B. Ceroni, *In memoria di don Eliseo Ghislandi*, Milano, Tip. Cogliati, 1898.

⁵³ Si veda al riguardo Ferreri, *Disegno storico dell'educazione dei sordomuti*, cit., vol. II, pp. 184-211.

⁵⁴ Manca ancora un repertorio della manualistica e dei libri di lettura in uso nelle scuole speciali per i sordomuti italiane del secolo XIX. A titolo puramente esemplificativo, ricordiamo fra gli altri: T. Pendola, *Esercizi graduati di lettura proposti ai sordo-muti italiani*, Siena, Tip. Porri, 1844; S. Fabiani, *Primo corso d'insegnamento pratico della lingua italiana per le fanciulle sordo-mute educate dalle Figlie della Provvidenza in Modena*, Modena, Tip. Cappelli, 1849; C. Marzullo, *La grammatica pei sordo-muti*, Palermo, Tip. Amenta, 1857.

2. «...Considerando la non dubbia superiorità della parola sui gesti»: il dibattito sulla riforma del metodo d'insegnamento

Alla vigilia dell'unificazione nazionale prese l'avvio il processo che, nell'arco di un ventennio, avrebbe portato anche in Italia al definitivo abbandono della *mimica* e degli altri metodi tradizionali ad essa collegati e all'adozione, come sistema d'insegnamento comune ed esclusivo, del *metodo orale*.

Si è trattato di un'autentica rivoluzione non soltanto sotto il profilo metodologico e didattico, ma anche, in particolare, sul piano culturale e della mentalità: non sorprende, a questo proposito, che un simile mutamento, pur realizzato con gradualità (dapprima con l'introduzione del cosiddetto *metodo misto*, e solo in seguito con l'approdo al vero e proprio *metodo orale puro*), abbia incontrato, almeno in principio, perplessità e resistenze, specie da parte di quegli istitutori e di quelle scuole che maggiormente si erano impegnati nel perfezionamento del tradizionale sistema mimico⁵⁵.

Non è certamente casuale che l'iniziativa di rinnovamento sia partita dalla Lombardia, l'area culturalmente più vicina al mondo tedesco, dove ancora si conservava la memoria della solitaria ma significativa esperienza di insegnamento con il *metodo orale* condotta dall'ecclesiastico veronese Antonio Provolo, prematuramente scomparso nel 1842⁵⁶; e dove, soprattutto, i contatti

⁵⁵ Cfr. Bosio, *Istruzione dei sordo-muti in Italia*, cit., p. 228. Tra i casi più clamorosi di opposizione nei riguardi della scelta di abbandonare la mimica e di procedere all'applicazione sistematica del metodo orale puro nelle scuole speciali dei sordomuti debbono essere ricordati quelli dell'Educatório Estense e dell'Istituto delle Figlie della Provvidenza di Modena e quello del R. Istituto di Genova. Cfr. G. Grandi, *Il programma uniforme*, «Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia», serie prima, 1873, pp. 153-157 (il Grandi era maestro dei sordomuti nell'Educatório Estense di Modena); G. Nicolussi, *Proposta*, ivi, 1874, pp. 174-176; T. Pendola, *Il sordo-muto e la società*, ivi, 1877, pp. 40-42; *Al direttore del periodico. Lettera di D. Giuseppe Pollastri*, ivi, 1881, pp. 116-119. G. Pollastri era il direttore dell'Istituto delle Figlie della Provvidenza di Modena). Per un più complessivo quadro dell'ampio dibattito registratosi in Italia, a partire soprattutto dai primi anni Settanta, in ordine al mutamento del metodo, si vedano in particolare gli *Atti del Primo Congresso degli Insegnanti Italiani dei Sordomuti* (1873), ristampa a cura e con introduzione di O. Tosti, Siena, Scuola Tipografica Sordomuti, 1972.

⁵⁶ Cfr. [G.M. Giori], *Il Provolo al Congresso Internazionale dei maestri dei sordomuti in Milano nel settembre MDCCCLXXX*, Verona, Tipografia Sordomuti,

con gli ambienti pedagogici e con gli studiosi e istitutori speciali tedeschi erano stati sempre mantenuti vivi⁵⁷.

Protagonisti della riforma del metodo d'insegnamento furono l'abate Giulio Tarra, nominato nel 1855 direttore del neonato Istituto dei sordomuti poveri di campagna di Milano (1854)⁵⁸, e don Serafino Balestra, direttore dal 1865 dell'Istituto femminile di Como tenuto dalle Canossiane⁵⁹; ma occorre subito aggiungere che la loro opera incontrò il determinante appoggio di quello che, dopo la morte degli altri grandi istitutori della prima metà del secolo XIX (Giuseppe Bagutti, Ottavio Assarotti, Severino Fabriani), era ormai divenuto il principale punto di riferimento per gli educatori dei sordomuti italiani: il direttore dell'Istituto di Siena padre Tommaso Pendola.

Si deve in special modo al Pendola e alla rivista «Dell'educazione dei sordomuti in Italia», da lui fondata nel 1872 con l'obiettivo di promuovere una coscienza unitaria tra gli educatori della penisola e di potenziare gli studi nel settore dell'educazione speciale⁶⁰, se il problema dell'adozione del *metodo orale* ha superato i confini un po' angusti delle dispute tra istitutori e si è imposto come questione d'importanza nazionale⁶¹.

Del resto, il passaggio al nuovo sistema d'insegnamento non rifletteva solamente un'esigenza di modernizzazione didatti-

1880; e ora anche M.P. Pelloso, *Silenzio e parola. Don Antonio Provolo e i sordomuti: «oltre il silenzio, l'amore»*, Verona, Istituto Don Provolo, 1989, pp. 181-238.

⁵⁷ Si veda al riguardo quanto scrive Ferreri, *Disegno storico dell'educazione dei sordomuti*, cit., vol. II, pp. 131-135 e 153-157.

⁵⁸ Cfr. A. Seralessandri, *Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti a Milano*, «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini» (Milano), XI, luglio-settembre 1917, 7-9, pp. 120-132; ivi, XI, ottobre-dicembre 1917, 10, pp. 163-169; ivi, XII, gennaio-marzo 1918, 1-3, pp. 62-73; ivi, XII, luglio-settembre 1918, 7-9, pp. 116-124; ivi, XII, ottobre-dicembre 1918, 10-12, pp. 173-184.

⁵⁹ Cfr. M.L. Betri, *Una pagina di storia dell'assistenza nell'Ottocento: Serafino Balestra e l'educazione dei sordomuti*, «Periodico della Società Storica Comense», LIII (1988-1989), 1, pp. 10-26.

⁶⁰ T. Pendola, *Agli Istitutori italiani dei sordo-muti e agli Associati*, «Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia», serie prima, 1874, pp. 285-288. Cfr. O. Tosti, *I cento anni de «L'Educazione dei Sordomuti»*, «L'Educazione dei Sordomuti», serie VII, gennaio-febbraio 1972, 1, pp. 3-24; Id., *Momento storico in tre lettere del Boselli del 1872 al P. Pendola*, ivi, luglio-agosto 1972, 4, pp. 91-110.

⁶¹ Si veda al riguardo P. Fornari, *Il sordomuto e la sua istruzione*, Milano, Hoepli, 1897, pp. 36-39.

co-metodologica, ma investiva il significato e le finalità stesse dell'opera educativa nei riguardi dei sordomuti. Lo poneva bene in evidenza lo stesso Pendola in un articolo del 1873, nel quale, dopo aver sottolineato che soltanto l'insegnamento «della parola con la parola» poteva consentire al sordomuto di uscire dall'isolamento e di stabilire un'effettiva comunicazione con il mondo degli «udenti» – ossia con l'intera società – e non solo con i suoi «comuni compagni di sventura», aggiungeva: «La mimica porta con sé il pericolo di materializzare le idee pure, e di produrre fatali illusioni [...]; la sintassi della lingua mimica non risponde ai procedimenti logici del pensiero, come vi corrisponde la parola articolata». Il *metodo orale*, dunque, considerato come lo strumento più idoneo per consentire al sordomuto di sviluppare appieno le sue doti intellettuali e di integrarsi positivamente nella vita sociale⁶².

Sono note le tappe che hanno scandito l'affermazione del nuovo metodo in Italia. Nel settembre del 1873, convocato dallo stesso Pendola e dalla rivista da lui diretta, si apriva a Siena il primo Congresso degli Insegnanti italiani dei sordomuti, il quale, al termine di un ampio e serrato confronto tra i rappresentanti dei diversi Istituti della penisola, deliberò l'adozione del sistema orale: «L'istruzione dei sordomuti – recitava il documento approvato a conclusione dell'incontro – vuolsi impartire col mezzo precipuo della parola»⁶³.

Qualche anno più tardi, al Congresso internazionale di Milano (1880), la scelta per il *metodo orale* – auspici proprio i delegati italiani (Giulio Tarra, Serafino Balestra e Pasquale Fornari), fra i più attivi e intelligenti sostenitori della svolta⁶⁴ – assunse

⁶² T. Pendola, *Che può fare in Italia un Congresso degli Istitutori dei sordomuti?*, «Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia», serie prima, 1873, pp. 177-181.

⁶³ *Atti del primo Congresso degli insegnanti italiani dei sordo-muti aperto in Siena il 15 settembre 1873*, «Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia», serie prima, 1873, pp. 218-219.

⁶⁴ Sulla fondamentale opera svolta dal prof. Pasquale Fornari, insegnante nel R. Istituto dei sordomuti di Milano (più tardi, nel 1891, sarà chiamato a dirigere l'annessa R. Scuola di Metodo «Girolamo Cardano») e segretario generale del Congresso Internazionale di Milano del 1880, si veda F. Montorzi, *Pasquale Fornari (1837-1937) nel primo centenario della nascita*, «Contributi pedagogico-didattici della R. Scuola di Metodo 'Girolamo Cardano'», serie II, 1937, 12, pp. 45-57.

un carattere ancora più marcato ed esclusivo: «Il Congresso – si affermava nelle dichiarazioni finali approvate dai partecipanti – considerando la non dubbia superiorità della parola sui gesti, per restituire il sordomuto alla società e dargli una più perfetta conoscenza della lingua, dichiara che il *metodo orale* deve essere preferito a quello della mimica per l'educazione e l'istruzione dei sordomuti»; inoltre, «considerando che l'uso simultaneo della parola e dei gesti mimici ha lo svantaggio di nuocere alla parola [...] e alla precisione delle idee, dichiara che il *metodo orale puro* deve essere preferito»⁶⁵.

In realtà, pur accolte in via di principio, le deliberazioni del Congresso internazionale di Milano furono ben lungi dall'incontrare, almeno fino alla fine del secolo, un'effettiva e organica applicazione negli Istituti della penisola. E le cause di tale ritardo sono da addebitare non tanto a resistenze e prevenzioni di tipo pedagogico o culturale, ma piuttosto alle condizioni di difficoltà e di crescente disagio in cui l'intero settore dell'istruzione speciale per i sordomuti si trovò ad operare dopo l'Unità.

3. Difficoltà e progressi dell'educazione dei sordomuti nella fase postunitaria

Un primo problema che si pose, all'indomani dell'unificazione nazionale, fu quello dello *status* e della funzione delle istituzioni educative per i sordomuti e, più in generale, dei convitti e delle scuole speciali. Al pari degli Asili infantili, com'è noto, tali Istituti non erano compresi dalla legge Casati del 1859 tra quelli di carattere propriamente scolastico⁶⁶. La soluzione adottata per il loro inquadramento giuridico-amministrativo fu, sotto

⁶⁵ Si vedano le *Risoluzioni* votate al Congresso Internazionale di Milano del 1880 in *Atti del Congresso Internazionale tenuto in Milano dal 6 all'11 settembre 1880 per il miglioramento della sorte dei sordomuti*, Roma, Tip. Eredi Botta, 1881, pp. 126-127.

⁶⁶ Sulla genesi e sulle motivazioni di fondo di tale esclusione si rinvia a M.C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati. La costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, Editrice La Scuola, 2001, pp. 9-46; Ead., *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 64-156.

certi aspetti, contraddittoria, ma gravida di conseguenze per il successivo sviluppo del settore.

Sulla base di una valutazione di tipo meramente organizzativo, infatti, tre dei Convitti-scuola esistenti nella penisola – quelli di Genova, Milano (l'ex I.R. Istituto) e Palermo – furono riconosciuti come *Istituti governativi d'istruzione* e sottoposti al ministero della Pubblica Istruzione, dapprima alle dirette dipendenze della Direzione delle Scuole Medie, più tardi a quelle della Direzione generale dell'Istruzione primaria e popolare⁶⁷. Merita notare, peraltro, che fino al 1909 il ministero della Pubblica Istruzione non riconobbe ai docenti ed educatori di questi Istituti il titolo di «insegnanti pubblici», in virtù della mancata attribuzione del valore legale al diploma di abilitazione all'insegnamento speciale da essi posseduto⁶⁸.

Un quarto Istituto, quello di Roma, elevato anch'esso a Regio Stabilimento come i tre sopra ricordati, venne posto sotto la giurisdizione di uno speciale consorzio Governo-Provincia, al quale furono attribuite le competenze sull'amministrazione e sul funzionamento del convitto e delle relative scuole interne⁶⁹.

Il resto degli Istituti, ossia la maggior parte di essi, laddove non stabilirono di conservare la gestione privata, furono trasformati in Opere Pie⁷⁰. Nel 1880, a distanza cioè di un ventennio dall'unificazione nazionale, la situazione era la seguente: su 35 Istituti in funzione, ben 18 risultavano eretti in Opere Pie e 13 figuravano come Stabilimenti privati⁷¹.

⁶⁷ Cfr. E. Raseri, *Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia. Risultati dell'Inchiesta statistica ordinata dal Comitato per il Congresso Internazionale dei Maestri dei Sordomuti da tenersi in Milano nel settembre 1880*, Roma, Tip. Elzeviriana, 1880, p. 24.

⁶⁸ Cfr. *Atti della Prima Riunione dei maestri italiani dei sordomuti tenuta a Roma dal 31 agosto al 2 settembre 1899*, Siena, Tip. S. Bernadino, 1900, pp. 60-61.

⁶⁹ Cfr. G. Boggi-Bosi, *Il R. Istituto per i sordomuti dall'Ospizio di Termini alla sede di via Nomentana 1838-1938*, Roma, Tip. del Gianicolo, 1939, pp. 71-77.

⁷⁰ Cfr. P. Castiglioni, *Le Opere pie del Regno d'Italia secondo la Statistica del 1861*, Roma, Tip. Barbèra, 1873. Si veda anche S. Lepre, *Le difficoltà dell'assistenza. Le Opere Pie in Italia fra '800 e '900*, Roma, Bulzoni, 1988, pp. 105-106.

⁷¹ Raseri, *Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia*, cit., p. 24. Gli Istituti per i sordomuti che nel 1880 risultavano eretti in Opera Pia erano i seguenti: Modena (Figlie della Provvidenza), Siena, Verona (Istituto Provolo), Torino, Brescia (Istituto Pavoni), Bergamo, Bologna (Istituto Gualandi), Bologna (Istituto femminile), Como, Oneglia, Milano (Istituto sordomuti poveri di campagna), Pavia (Pio Istituto), Lodi

Sono state ampiamente indagate le ragioni di fondo che portarono alla promulgazione della Legge 3 agosto 1862, con la quale veniva disciplinata la beneficenza e si procedeva all'organizzazione e alla determinazione dei criteri di gestione delle Opere Pie⁷². Tale provvedimento, che recepiva con poche modificazioni la Legge Rattazzi del 20 novembre 1859 sulle Opere Pie del Regno di Sardegna, a sua volta ispirata alla legislazione assistenziale belga, rifletteva innanzi tutto la concezione privatistica e contraria all'impegno dello Stato nel settore caritativo-assistenziale tipica del liberalismo ottocentesco⁷³: quella concezione che, come avrebbe sottolineato in seguito Aristide Gabelli, proprio con riferimento alla legge del 1862, «mirava piuttosto a spogliare il governo di facoltà e di poteri che ad accaparrargliene, nell'intendimento che a poco a poco imparassero a farne buon uso i cittadini»⁷⁴. Esso, tuttavia, si alimentava di altre non meno importanti considerazioni: «Una qualche parte – ha osservato in proposito Franco Della Peruta – la giocò anche il desiderio della Destra storica di non allargare ulteriormente il terreno di scontro con la Chiesa aprendo un nuovo fronte del contenzioso con il clero in un momento assai delicato per il consolidamento dello Stato unitario. Vi era poi il timore che l'ingerenza governativa potesse assottigliare il flusso delle liberalità benefiche [...]. E un peso assai rilevante lo esercitarono da ultimo le preoccupazioni per le pericolose ripercussioni che l'avvio di una politica

(Istituto S. Gualtiero Vecchio), Catanzaro (Istituto provinciale), Genova (Contubernio D'Albertis), Venezia (Istituto Crovato), Chiavari, Sassari (R. Orfanotrofio). Quelli che avevano conservato lo *status* di istituzioni private: Crema (Istituto Canossiane), Vicenza, Modena (Educatore dei sordomuti, già *Educatore Estense*), Cremona (Istituto Canossiane), Venezia (Istituto Canossiane), Mantova (Istituto Ancelle della Carità), Napoli (Istituto Santa Maria de' Monti ai Ponti Rossi), Brescia (Istituto Canossiane), Casoria (Pia Casa Arcivescovile), Molfetta, Cagliari, Assisi (Istituto Frati Bigi), Piacenza (Pio Istituto).

⁷² G. Farrell-Vinay, *Povertà e politica nell'Ottocento. Le Opere Pie nello Stato liberale*, Torino, Paravia, 1997.

⁷³ Cfr. F. Della Peruta, *Le opere pie dall'Unità alla legge Crispi*, in *Problemi istituzionali e riforme nell'età crispina*. Atti del LV Congresso di Storia del Risorgimento Italiano (Sorrento, 6-9 dicembre 1990), Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1992, pp. 195-250.

⁷⁴ A. Gabelli, *Il progetto di legge sulle istituzioni pubbliche di beneficenza*, «Nuova Antologia», 16 gennaio 1890, p. 248.

interventista dall'alto [...] avrebbe potuto produrre sia sul piano della finanza pubblica che su quello del controllo sociale»⁷⁵.

Ai fini del nostro discorso, occorre rilevare che la trasformazione della maggior parte dei Convitti speciali in Opere Pie portò di fatto al loro declassamento a istituzioni meramente assistenziali e, di conseguenza, alla perdita dello *status* originario di Istituti d'istruzione e di educazione che, come nel caso degli Istituti di Milano, Genova, Modena e Siena, era stato loro riconosciuto dai passati governi preunitari⁷⁶. Ciò spiega le resistenze fraposte alla nuova disciplina sulle opere assistenziali da taluni Stabilimenti per i sordomuti. È il caso, ad esempio, dell'ex *Educatore Estense* di Modena il quale, dopo una serie di ricorsi contro la legge del 1862, vide riconosciute le proprie ragioni da un pronunciamento espresso nel 1879 dal Consiglio di Stato a sezioni riunite: «Gli Istituti pei sordomuti – veniva affermato nel pronunciamento – non sono dei semplici ricoveri ma veri collegi d'istruzione ed educazione». Merita notare che, sulla base di un simile convincimento, il Consiglio di Stato si spingeva molto oltre nelle sue determinazioni, riconoscendo senz'altro «l'esclusione degli Istituti pei sordomuti dal numero delle Opere Pie, poiché di fatto in essi la beneficenza e la carità hanno ragione non di fine, ma di mezzo precipuo ed indispensabile. Il fine arduo e nobilissimo rimane l'istruzione e l'educazione dei sordomuti»⁷⁷.

È appena il caso di rilevare tuttavia che, in virtù della sua mancata ricezione da parte dell'esecutivo, il parere espresso dal Consiglio di Stato rimase lettera morta e che, di conseguenza, nessun concreto provvedimento intervenne a modificare la condizione giuridica e amministrativa delle istituzioni educative speciali inquadrare tra le Opere Pie⁷⁸.

⁷⁵ Della Peruta, *Le opere pie dall'Unità alla legge Crispi*, cit., p. 221.

⁷⁶ Cfr. Ferreri, *Disegno storico dell'educazione dei sordomuti*, cit., vol. III, pp. 113-114.

⁷⁷ Cfr. P. Spaini, *Educatore Estense dei Sordomuti di Modena*, «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini», VII, 31 gennaio 1913, 1, pp. 28-30; e M. Mattei Baldini, *Il R. Istituto dei sordomuti di Modena ente di educazione e di istruzione*, «L'Educazione dei Minorati», I (1936), 5, pp. 295-301.

⁷⁸ Cfr. [G. Scotti], *Relazione sui risultati dell'Inchiesta amministrativa*, in *Atti della Commissione Reale d'Inchiesta sulle Opere Pie del Regno*, Roma, Tip. della

Ma, di là dal loro inquadramento istituzionale, il principale e più grave problema con cui i vari Stabilimenti per i sordomuti dovettero fare i conti fu quello legato ai finanziamenti pubblici. Vale la pena di ricordare in primo luogo che, «per ragioni stringenti del pubblico erario», nel 1870 dal bilancio del ministero della Pubblica Istruzione, al quale erano ascritti, furono soppressi i fondi assegnati ad alcuni degli Istituti speciali dai rispettivi governi preunitari⁷⁹.

A fronte di tale provvedimento, duramente stigmatizzato sulle pagine della stampa nazionale dal Pendola e da altri istitutori dell'epoca, c'è da dire che i sussidi destinati alle istituzioni per i sordomuti, distribuiti tra i vari capitoli di spesa dei due ministeri competenti – il dicastero della Pubblica Istruzione e quello dell'Interno⁸⁰ – furono sempre largamente insufficienti rispetto ai bisogni e alle crescenti necessità del settore.

Per fare solo qualche esempio, basti dire che, nel 1880, dei 910 posti gratuiti offerti dai 35 Istituti in funzione, lo Stato ne finanziava complessivamente 23, a fronte dei 110 posti a carico delle province e, soprattutto, dei 773 sostenuti economicamente dalla beneficenza privata⁸¹. Vent'anni più tardi, nel 1902, come mostrano i dati dell'Inchiesta sull'assistenza all'infanzia promossa da Giolitti, dei 2.793 sordomuti accolti gratuitamente nei convitti speciali solo 129 risultavano a carico dello Stato⁸².

Né la situazione si rivela più rosea se si prende in esame il quadro complessivo dei finanziamenti pubblici (Stato e Enti locali): nel 1880 quasi 1/4 degli Istituti (ossia 9 su 35) riceveva solamente sussidi privati (lasciti, donazioni, ecc.); 21 su 35 usu-

Camera dei Deputati, 1887, vol. VI, pp. 17-23.

⁷⁹ Cfr. T. Pendola, *Una parola al Governo*, «Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia», serie prima, 1875, pp. 137-140; La Direzione, *I deputati al Parlamento italiano e i sordomuti*, ivi, 1876, pp. 163-166. Ma si veda anche la ricostruzione dei successivi sviluppi della vicenda in G. Ferreri, *I sordomuti e l'istruzione obbligatoria*, in *Primo Congresso di Beneficenza per i sordomuti in Milano, 21-22-23 aprile 1898*, Milano, Tip. Pulzano e Giani, 1898, pp. 173-174.

⁸⁰ Cfr. Lepre, *Le difficoltà dell'assistenza*, cit., pp. 221-222.

⁸¹ Cfr. Raseri, *Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia*, cit., pp. 25-27.

⁸² Cfr. G. Fè, *Stato giuridico-economico delle istituzioni e degli educatori dei sordomuti*, in *Atti del Terzo Congresso Nazionale per l'educazione dei sordomuti tenuto in Biologa nei giorni 12, 13, 14 settembre 1907*, Bologna, Tipografia Sordomuti, 1907, pp. 78-83.

fruivano di sostegni economici – peraltro assai contenuti – dalle province; mentre solo 10 su 35 potevano contare sui sussidi comunali⁸³. A distanza di un ventennio, il quadro si presenta ancora molto problematico: nel 1901, a fronte di un intervento finanziario dei privati che superava, seppure di poco, il milione e mezzo di lire, i contributi erogati da Stato e Enti locali ammontavano complessivamente a 465 mila lire (il carico maggiore – quasi 250 mila lire – pesava sulle province): ossia meno di 1/3 del totale⁸⁴.

Si comprende bene come un simile stato di cose fosse destinato ad avere pesanti ripercussioni sull'andamento organizzativo e didattico degli Stabilimenti per i sordomuti e sul più generale sviluppo dell'istruzione speciale in Italia. Un pur rapido sguardo all'evoluzione del settore nella fase post-unitaria consente di precisare tale affermazione:

– Merita di essere segnalata, innanzi tutto, la contenuta espansione degli Istituti: dai 27 registrati nel 1861 si passa infatti ai 48 del 1898 (nel 1880 erano 35), con un incremento complessivo nell'arco del quarantennio pari al 78% (21 unità), di gran lunga inferiore a quello riscontrato, nello stesso periodo, sul versante delle scuole elementari⁸⁵.

– Per ciò che concerne i livelli di alfabetizzazione e di scolarizzazione primaria dei sordomuti, i dati relativi mostrano, per lo stesso periodo, una crescita decisamente modesta, e comunque di gran lunga inferiore ai rispettivi tassi riferiti all'intera popolazione italiana: nel 1880, su 7.000 sordomuti in età scolare solo poco più di 1/5 riceveva un'istruzione regolare; un ventennio più tardi, nel 1898, i soggetti inseriti nelle scuole speciali ammontavano a 1/4 del totale⁸⁶. Il censimento generale del 1901 documentava come solamente il 27% dei sordomuti dai

⁸³ Cfr. Raseri, *Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia*, cit., pp. 18-22.

⁸⁴ Cfr. Fè, *Stato giuridico-economico delle istituzioni e degli educatori dei sordomuti*, cit., pp. 83-92.

⁸⁵ Per un confronto, si vedano E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996; e X. Toscani, *Alfabetismo e scolarizzazione dall'Unità alla guerra mondiale*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, Editrice La Scuola, 1999, pp. 283-340.

⁸⁶ Cfr. Raseri, *Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia*, cit., pp. 28-34;

sei anni in su fosse capace di leggere, a fronte del 52% di alfabeti riscontrato sul complesso della popolazione⁸⁷.

– Un ulteriore aspetto da tenere presente riguarda la insufficiente corrispondenza tra la specifica domanda di educazione speciale delle diverse aree della penisola e la distribuzione geografica degli Istituti: di fronte, infatti, ad una diffusione della piaga del sordomutismo che, sia pure in maniera disuguale e non uniforme, interessava un po' tutte le regioni (con punte maggiori nelle aree montane, nelle province del Nord-Ovest, nelle isole e in alcune zone del Meridione)⁸⁸, ancora nel 1898 esistevano solo 11 Stabilimenti in tutta l'Italia meridionale, contro i 37 dislocati nel Centro-Nord⁸⁹.

– Il problema si rivela ancora più grave se si prendono in esame dimensioni quali la capienza e il numero di posti dei diversi Istituti: sul totale dei 2.299 alunni censiti nel 1898, solo 495 (ossia meno di 1/4) apparteneva ai convitti-scuola del Sud e delle isole⁹⁰. Soprattutto gli Stabilimenti sorti dopo il 1860 – *in primis* quelli dell'Italia meridionale e insulare – sembrano soffrire condizioni di particolare disagio: si tratta in genere di Istituti piccoli, caratterizzati da una situazione finanziaria incerta, talora ai limiti della sussistenza, con un numero di posti-alunno decisamente basso. Basti dire che nel 1898, sul totale dei 48 convitti-scuola esistenti, ben 17, in massima parte quelli dislocati nell'Italia meridionale e insulare, contavano un numero di allievi inferiore alle 30 unità⁹¹.

Inchiesta statistica sugli Istituti dei sordomuti e dei ciechi, Roma, Tip. Pasqualini e Zappa, 1887; Ferreri, *I sordomuti e l'istruzione obbligatoria*, cit., pp. 179-181.

⁸⁷ Cfr. Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, Direzione generale della Statistica, *Censimento della popolazione del Regno d'Italia al 10 febbraio 1901*, Roma, Tip. Bertero, 1902-1904, 5 voll., V, p. CXXX. Su tali dati si veda *Ciechi e Sordomuti in Italia (Dal V volume della Relazione sul Censimento della popolazione del Regno d'Italia al 10 febbraio 1901)*, «L'Educazione dei Sordomuti», serie terza, settembre 1907, 7, pp. 243-247.

⁸⁸ Cfr. Ferreri, *I sordomuti e l'istruzione obbligatoria*, cit., p. 172.

⁸⁹ Ivi, pp. 181-183. Per un confronto con la situazione del 1880, si veda Raseri, *Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia*, cit., pp. 14-15.

⁹⁰ Cfr. Ferreri, *Disegno storico dell'educazione dei sordomuti*, cit., vol. III, pp. 101-104.

⁹¹ Ferreri, *I sordomuti e l'istruzione obbligatoria*, cit., pp. 181-183.

Alla luce del quadro fin qui delineato non sembra azzardato parlare, a proposito delle istituzioni scolastiche ed educative per i sordomuti dell'Ottocento postunitario, di un sistema a due velocità, con differenze notevoli tanto sotto il profilo geografico (Nord-Centro/Sud-Isole) quanto sotto quello giuridico-amministrativo (Regi istituti da un lato, Opere Pie e Convitti privati dall'altro).

Ma le disparità, gli squilibri, la forte differenziazione di situazioni si riscontrano anche – e soprattutto – sul terreno della proposta formativa, del profilo scientifico-culturale del corpo docente e, in particolare, della qualità dell'offerta didattica degli Istituti. Un approfondimento della ricerca su questo versante implica necessariamente un'analisi a più livelli e, soprattutto, la presa in esame di un numero sufficientemente ampio e rappresentativo di indicatori.

Un primo parametro da tenere presente mi sembra quello relativo all'applicazione del metodo orale-puro. Al principio degli anni Ottanta, ossia nel momento in cui il Congresso internazionale di Milano deliberava l'adozione di tale metodo in tutte le scuole speciali per i sordomuti, la situazione nei 35 Istituti esistenti nella penisola era la seguente: solo in 8 di essi veniva applicato il metodo orale-puro, con la totale esclusione dell'apporto di altre tecniche; in 21 Istituti era pure utilizzato il metodo orale, ma si tollerava, soprattutto nella fase iniziale dell'istruzione, il ricorso alla mimica naturale (metodo misto); negli altri 6 Istituti, infine, si faceva ricorso a una pluralità di metodi e di tecniche: dalla mimica alla dattilologia, dalla parola articolata alla scrittura (come ausilio per l'apprendimento della lingua parlata)⁹².

A distanza di oltre un decennio la situazione non presentava mutamenti di rilievo, tanto che, nella relazione svolta al II Congresso nazionale dei maestri dei sordomuti, celebratosi a Genova nel 1892, Giulio Ferreri denunciava il parziale fallimento, almeno in Italia, della prospettiva formulata dodici anni prima a Milano di estendere il metodo orale-puro a tutti gli Istituti. Nel migliore dei casi, affermava il vicedirettore dell'Istituto di Siena,

⁹² Cfr. Raseri, *Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia*, cit., pp. 40-49.

«ci si contentò di bandire il gesto dalla scuola, ma si lasciò alla porta di questa, perché allievi e maestri lo riprendessero alla fine delle esercitazioni scolastiche»⁹³.

Se era vero, peraltro, che ormai quasi più nessuno praticava in modo esclusivo il metodo gestuale, la dattilologia e la scrittura, era altrettanto vero che il metodo misto veniva ancora largamente utilizzato, nell'insegnamento scolastico, in buona parte degli Istituti della penisola. Specie in quelli piccoli e più periferici, che disponevano di pochi maestri, talora forniti di una preparazione pedagogica e didattica raffazzonata, di fronte alla maggiore complessità di applicazione del metodo orale-puro, si preferiva infatti ricorrere al meno impegnativo connubio della mimica con la parola articolata. «Tornati i congressisti ai loro Istituti – notava ancora il Ferreri – credettero d'innestare in un momento il metodo orale su quello misto, che, sebbene non dichiarato, era pur quello che si usava nella maggior parte delle scuole [...]. Il metodo orale si applicò con titubanza, era quindi naturale che i risultati non fossero ottimi»⁹⁴.

Un'ulteriore e significativa conferma del persistere, nel campo dell'educazione dei sordomuti, di *un sistema a due velocità* si ricava dall'analisi dei curricula formativi e dei piani di studio adottati nei diversi Istituti speciali della penisola. Se prendiamo come riferimento l'anno scolastico 1880-1881, ad esempio, non è difficile riscontrare come negli Istituti Regi e in quelli di più antica e solida tradizione (Milano e le altre istituzioni lombarde, Torino, Genova, Modena, Bologna, Siena, Roma, Palermo ecc.) il curriculum si presenti notevolmente ricco e articolato; e come anzi, in diversi casi, il ventaglio delle discipline insegnate risulti di gran lunga superiore a quello delle prime tre classi della scuola elementare obbligatoria riordinata nel 1877 dal ministro Michele Coppino. Tra gli insegnamenti comuni figurano: lingua e grammatica italiana, catechismo, storia sacra, storia patria, geografia, calligrafia, aritmetica, geometria, storia naturale; ai quali si aggiungono sovente discipline quali: «doveri civili», gin-

⁹³ L'intervento di Giulio Ferreri è in *Atti del Secondo Congresso Nazionale degli educatori dei Sordomuti tenuto in Genova dal 1° al 6 settembre 1892*, Genova, Tipografia del R. Istituto Sordomuti, 1893, pp. 100-101.

⁹⁴ Ivi, pp. 97-98.

nastica, sistema metrico decimale, disegno lineare applicato alle arti.

Nei piccoli Istituti, specie quelli dell'Italia meridionale e delle isole (Catanzaro, Molfetta, Casoria, Napoli-S. Maria de' Monti, Cagliari ecc.), il piano di studi risulta essere, per converso, assai più contenuto ed essenziale, con un'offerta disciplinare assimilabile a quella del ciclo inferiore delle scuole elementari rurali. Esso comprendeva in genere la lingua italiana, il catechismo e la storia sacra, ai quali erano talora affiancati gli *elementi* di storia patria, geografia e aritmetica, nonché i «lavori femminili» per le classi o sezioni destinate alle fanciulle⁹⁵.

La riprova del sensibile divario che, anche sotto il profilo curricolare e didattico, è dato di riscontrare tra i diversi Istituti della penisola si ha prendendo in esame i libri di testo adottati nelle rispettive scuole. Anche in questo caso, gli stabilimenti posti sotto il diretto controllo del ministero della Pubblica Istruzione e quelli di più antica e solida tradizione didattica e culturale rivelano marcate differenze rispetto agli altri. Dagli elenchi dei manuali e libri di lettura in essi utilizzati emergono una serie di elementi dei quali è necessario tenere conto: la maggiore varietà e il costante aggiornamento dei testi, innanzi tutto; ma anche lo sforzo di differenziare le letture per le diverse classi del corso (letture graduate) e di rendere possibile, attraverso l'adozione di manuali distinti, un effettivo approfondimento delle singole discipline stabilite nel curriculum.

Tra i libri di testo maggiormente diffusi in queste scuole figurano peraltro alcune delle opere più valide e accreditate della pubblicistica scolastica specializzata del secondo Ottocento. Intendiamo riferirci, in modo particolare, al *Sillabario pei sordomuti* di G. Nicolussi⁹⁶, alle celebri e diffusissime *Lettture graduate* di G. Tarra⁹⁷, ai racconti e agli avviamenti alla composizione

⁹⁵ Raseri, *Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia*, cit., pp. 40-48.

⁹⁶ G. Nicolussi, *Sillabario pei sordomuti e per gli asili infantili preceduto da una guida pel maestro*, Milano, A. Lamperti, 1873.

⁹⁷ G. Tarra, *Primo grado di letture pel fanciullo italiano*, Milano, G.B. Messaggi, 1867-1868, 3 voll. L'opera, che ebbe una larga circolazione anche nelle scuole elementari e popolari, fu ristampata pressoché ogni anno fino a fine secolo. Cfr. G. Soldatini (a cura di), *A ricordo ed onoranza di Giulio Tarra padre benefico e maestro*

di T. Pendola, C. Perini, P. Fornari, A. Parato, L. Pelliccioni e del già ricordato G. Nicolussi⁹⁸; alle grammatiche della lingua italiana redatte da S. Fabriani, G. Borsari, C. Marzullo e L. Lazzeri⁹⁹; ai manuali di geografia e di storia patria pubblicati da E. Ricotti, A. Parato, L. Pelliccioni e G. Tarra¹⁰⁰; infine, ai catechismi e ai compendi di storia sacra messi a punto da T. Pendola, S. Fabriani, G. Tarra, L. Bianchi, E. Ghislandi e D. Graglia¹⁰¹.

insigne dei sordomuti... Scelta Crestomazia delle sue opere, Milano, G.B. Messaggi, 1914, pp. XXV-XXXVIII.

⁹⁸ T. Pendola, *Lecture di primo grado e avviamento al comporre ad esercizio del sordo-muto italiano*, Siena, Tip. Lazzeri, 1866; C. Perini, *Cento racconti ad uso dei sordo-muti nel primo periodo della loro istruzione*, Milano, Tip. S. Giuseppe, 1876; Id., *Prime nozioni sulle arti e sui mestieri ad uso delle scuole primarie e delle serali e di quelle dei sordo-muti*, Milano, P. Carrara, 1878; P. Fornari, *Tomaso o il galantuomo istruito*, Milano, P. Carrara, 1868; Id., *Raccontini narrati ai giovinetti*, Milano, P. Carrara, 1873; Id., *La buona Giannina educata ed istruita*, Torino, Paravia, 1878; A. Parato, *Il libro dei fanciulli proposto alle scuole d'Italia*, Torino, Paravia, 1859; L. Pelliccioni, *Libro di lettura per i sordomuti*, Siena, Tip. Lazzeri, 1872; G. Nicolussi, *Corso di lecture ad uso dei sordomuti. Primo e secondo grado*, Milano, A. Lamperti, 1876-1877, 3 voll.

⁹⁹ S. Fabriani, *Primi elementi di grammatica italiana per le fanciulle sordomute educate dalle Figlie della Provvidenza in Modena secondo i principj delle Lettere logiche dell'Ab. Severino Fabriani*, Modena, Tip. Cappelli, 1845; *Grammatica della lingua italiana secondo i principj delle lettere logiche dell'abate Severino Fabriani. Opera inedita compiuta e annotata dal sac. Giuseppe Pollastri*, Modena, Tip. dell'Immacolata Concezione, 1875; G. Borsari, *Una guida all'insegnamento della lingua italiana ai sordomuti*, Modena, Tip. Vincenzi, 1855-1856, 2 voll.; C. Marzullo, *La grammatica per i sordo-muti*, Palermo, Tip. Amenta, 1857; L. Lazzeri, *Primo corso di grammatica pratica e lecture graduate ad uso dei sordo-muti italiani*, Siena, Tip. Sordomuti, 1873.

¹⁰⁰ E. Ricotti, *Compendio di storia patria*, Milano, Maisner, 1878; A. Parato, *Piccolo compendio della storia d'Italia esposta per biografie. Ad uso specialmente delle scuole elementari*, Torino, Paravia, 1865; L. Pelliccioni, *I fatti principali della storia patria raccontati ai sordomuti*, Siena, Tip. Sordomuti, 1869; G. Tarra, *Compendio di Storia Patria*, in appendice a Id. *Lecture graduate al fanciullo italiano. III. Libro per le classi maggiori elementari*, Milano, G.B. Messaggi, 1863.

¹⁰¹ T. Pendola, *Piccolo Catechismo ad uso dei sordomuti*, Siena, Tip. Lazzeri, 1870; [S. Fabriani], *Compendio di storia sacra compilato dal chiar.mo abate Severino Fabriani ad uso delle sordo-mute educate dalle Figlie della Provvidenza in Modena*, Modena, Tip. dell'Immacolata Concezione, 1877; G. Tarra, *Prime notizie di storia sacra, di religione e di morale. Lezioncine fatte ai sordomuti*, Milano, Tip. Ferrari, 1864; L. Bianchi, *Catechismo religioso esposto ai sordomuti delle classi inferiori*, Siena, Tip. Sordomuti, 1857; E. Ghislandi, *Catechismo ad uso specialmente dei sordo-muti per istruirsi per la prima santa Comunione*, Milano, E. Besozzi, 1855; Id., *Compendio della storia sacra ad uso specialmente dei sordo-muti*, Milano, E. Besozzi, 1856; Id., *Dio o Prime nozioni di religione. Libro per le scuole dei sordomuti*, Bergamo, Tip. Cattaneo, 1880; D. Graglia, *Fatti principali della storia sacra*, Genova,

Negli Istituti dell'Italia meridionale e insulare, viceversa, il quadro appare carente tanto sotto il profilo del numero quanto sotto quello della tipologia e degli *standard* qualitativi dei manuali e libri di testo adottati, fino ai casi limite degli stabilimenti di Napoli e Catanzaro nelle cui scuole era previsto l'utilizzo del solo libro di lettura – rispettivamente i *Cento racconti ad uso dei sordomuti* di C. Perini e i *Raccontini* di P. Fornari – integrato, nel caso dell'istituto calabrese, dal già ricordato *Sillabario* di G. Nicolussi¹⁰².

Analoghi risultati si riscontrano laddove si prenda in esame la dotazione di sussidi e strumenti didattici (cartelloni, litografie, quadri iconografici, apparecchi speciali per gli esercizi linguistici ecc.) delle diverse istituzioni speciali, come si evince, ad esempio, dall'inchiesta su *Gli istituti e le scuole dei sordomuti in Italia* condotta nel 1879 dalla Direzione della Statistica generale del Regno per conto del comitato ordinatore del Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti di Milano (1880)¹⁰³.

Indicativa, infine, del notevole divario che caratterizzava i diversi Istituti speciali della penisola risulta essere la presenza o meno di sussidi e strumenti per l'aggiornamento degli insegnanti dei sordomuti. Anche in questo caso, i dati disponibili rivelano la modesta circolazione, nei piccoli Istituti, di trattati scientifici, manuali di metodo, pubblicazioni periodiche per gli istitutori, a fronte dell'esistenza di vere e proprie biblioteche specializzate a disposizione del corpo docente che si riscontra negli Istituti Regi e in quelli di più antica e solida tradizione (tra i testi più diffusi e utilizzati si ritrovano: il manuale di J.-J. Valade-Gabel, *Méthode à la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds-*

Tip. Sordomuti, 1852. Sulla straordinaria fortuna di quest'ultimo testo, che nel 1898 raggiunse la XXII edizione, si veda ora A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, p. 52.

¹⁰² Cfr. *Nuovi bisogni per la istruzione dei sordomuti*, Genova, R. Istituto Sordomuti, 1872; e *Inchiesta statistica sugli Istituti dei sordomuti e dei ciechi*, Roma, Tip. Pasqualini e Zappa, 1887. Ma si veda anche quanto rilevava A. Lazzeri nel suo intervento al II Congresso degli educatori dei sordomuti italiani (Genova 1892), in *Atti del Secondo Congresso Nazionale degli educatori dei Sordomuti*, cit., pp. 41-45.

¹⁰³ Cfr. Raseri, *Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia*, cit., pp. 40-48.

muets, e quelli di A. Blanchet, di H. Cousin e di M. Hill¹⁰⁴; *La metodica applicata all'istruzione ed educazione del sordo-muto*, pubblicata da T. Pendola¹⁰⁵, il testo di P. Fornari *La chiave per far parlare i sordomuti italiani*¹⁰⁶ e il *Cours d'articulation* dato alle stampe da M. Magnat¹⁰⁷.

4. Da Cesare Correnti a Giovanni Gentile. Cinquant'anni di discussioni, polemiche e progetti di legge per il riordinamento delle scuole speciali dei sordomuti (1872-1923)

Alla luce del quadro sin qui delineato, appaiono tutt'altro che sorprendenti le reiterate e crescenti pressioni esercitate dopo l'Unità sul governo e sul Parlamento dagli istitutori dei sordomuti nel corso dei loro congressi e attraverso le pagine della stampa specializzata (in particolare sulla longeva e battagliera rivista «Dell'educazione dei sordomuti in Italia», diretta da T. Pendola e poi da L. Pelliccioni, V. Bianchi e G. Ferreri¹⁰⁸; alla quale, nei primi anni del secolo XX si affiancherà l'altrettanto battagliera «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini», fondata a Milano nel

¹⁰⁴ J.-J. Valade-Gabel, *Méthode à la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds-muets la langue française*, Paris, Dezobry et Magdeleine, 1857; A. Blanchet, *Manuel pour l'enseignement des sourds-muets dans les écoles primaires*, Paris, L. Hachette, 1866; H. Cousin, *Enseignement des sourds-muets dans les écoles primaires. IIe partie. Livre du maître*, Lons le Saunier, Fr. Gauthier, 1875; M. Hill, *Aleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder. Für Pfarrer und Lehrer*, Essen, Bädcker, 1840; Id., *Grundzüge eines Lehrplans für Taubstummen-Anstalten*, Weimar, H. Böhlau, 1867.

¹⁰⁵ T. Pendola, *La metodica applicata all'istruzione ed educazione del sordo-muto*, Siena, Tip. Lazzeri, 1869.

¹⁰⁶ P. Fornari, *La chiave per far parlare i sordomuti italiani*, Milano, P. Carrara, 1872.

¹⁰⁷ M. Magnat, *Cours d'articulation. Enseignement de la parole articulée aux sourds-muets*, Paris, Sandoz et Fischbacher, 1874.

¹⁰⁸ Cfr. L. Gobbi, *Tommaso Pendola e la rivista «Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia»*, (1872-1884), Tesi di Laurea, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Facoltà di Magistero, a. a. 1994-1995 (relatore: prof. Norberto Galli); e M. Paoli, *L'evoluzione delle scuole speciali per sordomuti in Italia attraverso le pagine del periodico «Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia» (1872-1901)*, Tesi di Laurea, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Facoltà di Scienze della Formazione, a. a. 1998-1999 (relatore: prof. Roberto Sani).

1907 da L. Casanova)¹⁰⁹ affinché si ponesse mano ad un generale riordinamento del settore attraverso il riconoscimento della funzione di istituzioni deputate all'istruzione ed educazione dei sordomuti degli stabilimenti esistenti e, nel contempo, dell'applicazione anche ai sordomuti delle disposizioni relative all'obbligo scolastico sancite dalla legge Casati e poi, dopo il 1877, dalla legge Coppino¹¹⁰.

Deve essere ricordato, a questo proposito, che tra il 1872 e il 1918 furono istituite sei commissioni ministeriali e presentati alla Camera dei deputati ben sette progetti di legge in materia, i quali non ebbero neppure l'onore della discussione parlamentare e, in virtù dell'«insuperabile scoglio», come scriveva il Ferreri, frapposto dal necessario stanziamento di cospicui «mezzi finanziari» da parte dello Stato, rimasero «lettera morta»¹¹¹. Il primo progetto, messo a punto dall'allora titolare della Pubblica Istruzione Cesare Correnti, fu presentato ufficialmente alla

¹⁰⁹ Cfr. R. Sani, *Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini*, in G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, Editrice La Scuola, 1997, pp. 568-569.

¹¹⁰ Tra i numerosi e reiterati interventi in materia, ci limitiamo qui a segnalarne taluni tra i più significativi: T. Pendola, *Una parola al Governo*, «Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia», serie prima, 1875, pp. 137-140; La Direzione, *I deputati al Parlamento italiano e i sordomuti*, ivi, 1876, pp. 163-166; E. Micheli, *Bando agli indugi*, ivi, 1877, pp. 201-205; *Di una discussione al Parlamento italiano per l'istruzione obbligatoria gratuita dei sordomuti e dei ciechi*, ivi, 1884, pp. 131-134; G. Ferreri, *Il sordomuto e la società*, ivi, serie seconda, 1891, pp. 19-21, 59-63, 253-257; *La causa dei sordomuti al Parlamento nazionale*, ivi, 1893, pp. 25-31; *La questione dei sordomuti al Parlamento nazionale*, ivi, 1896, pp. 2-10; G. Morbidi, *Per l'istruzione obbligatoria dei sordomuti*, ivi, 1896, pp. 233-237; *Il Parlamento e i sordomuti*, ivi, 1897, pp. 34-39; G. Morbidi, *Le scuole dei sordomuti e lo Stato*, ivi, 1897, pp. 53-55; *La causa dei sordomuti al Parlamento nazionale*, ivi, 1899, pp. 210-223; *La causa dei sordomuti al Parlamento nazionale*, ivi, 1901, pp. 177-192; *Il Governo e i Sordomuti*, ivi, serie terza, 1903, pp. 259-260; *Il Governo e i Sordomuti*, ivi, 1904, pp. 33-38; *Il Governo e i Sordomuti*, ivi, 1906, pp. 173-174; V. Locatelli, *Una parola franca*, ivi, 1906, pp. 191-194; F. Mangione, *Il presente disagio delle Scuole e degli Insegnanti de' Sordomuti in Italia*, ivi, 1907, pp. 65-80; G.B. Picozzi, *Un po' di politica scolastica. La causa dei sordomuti in Parlamento e nella Nazione*, «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini», V, 31 gennaio 1911, 1, pp. 17-21; P. Spaini, *Il dovere dello Stato verso i Sordomuti*, ivi, VI, 31 dicembre 1912, 10, pp. 280-286.

¹¹¹ Ferreri, *Il sordomuto e la società*, cit., p. 255. Ma si vedano anche Id., *Questioni varie intorno all'istruzione dei sordomuti (1889-1909)*, Torino, Paravia, 1910; e i contributi raccolti in *Atti del II Convegno nazionale dei sordomuti tenutosi in Roma il 7, 8, 9 settembre 1922*, Roma, Tip. Regionale, 1923.

Camera nella seduta del 25 aprile 1872; ad esso fecero seguito quelli predisposti, sulla base delle indicazioni fornite dalle varie commissioni di esperti, dai ministri Guido Baccelli (1881), Michele Coppino (1886), Paolo Boselli (1890), Emanuele Gianturco (1897), Nunzio Nasi (1902), Agostino Berenini (1918)¹¹².

Vale la pena di soffermarsi sul progetto di legge «Pel riordinamento delle Scuole speciali dei sordomuti» presentato nel 1872 dal ministro Correnti, e ciò non solamente in quanto tale progetto sarebbe divenuto il modello e l'imprescindibile punto di riferimento, sul piano dell'impostazione e degli indirizzi e criteri ispiratori, di quelli elaborati successivamente; ma anche perché in esso si riflettono ampiamente le aspirazioni e i propositi di matrice cattolico-liberale del padre Tommaso Pendola, che ne

¹¹² Cfr. G. Pollastri, *Il progetto di legge sui sordo-muti*, «Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia», serie prima, 1872, pp. 77-81 (sul progetto di legge «Pel riordinamento delle Scuole speciali dei sordomuti» presentato in Parlamento nel 1872 dal ministro della Pubblica Istruzione Cesare Correnti); L. Pelliccioni, *Il nuovo progetto di legge sui sordomuti*, ivi, 1881, pp. 97-110 (che dà notizia del D.M. 6 marzo 1881, con cui il ministro della Pubblica Istruzione Guido Baccelli aveva istituito una commissione ministeriale – della quale facevano parte Tommaso Pendola (presidente), Serafino Balestra, Vittorio Bianchi, Enrico Marchiò e Giulio Tarra – incaricata di predisporre un nuovo progetto di legge «per la educazione di tutti i sordomuti»); *La legge sulla istruzione obbligatoria dei sordo-muti*, ivi, 1882, p. 76 (nel quale si dà notizia dell'istituzione, ad opera del ministro della Pubblica Istruzione Guido Baccelli, di una seconda commissione ministeriale – della quale facevano parte l'on. Giulio Bianchi, il comm. Aristide Gabelli, l'on. Emanuele Borromeo, il comm. Stanislao Mocenni e don Serafino Balestra – incaricata di introdurre «nello schema di Legge presentato dalla prima, alcune modificazioni, che ne rendessero più facile l'accettazione del Parlamento»); G. Tarra, *Il sordo-muto davanti alla legge*, ivi, 1884, pp. 117-126; G. Ferreri, *Il sordomuto e la società*, ivi, serie seconda, 1891, pp. 253-257 (sui progetti di legge predisposti dai ministri della Pubblica Istruzione Michele Coppino e Paolo Boselli); *Il Governo e i sordomuti*, ivi, 1898, pp. 174-175 (sul progetto di legge messo a punto dal ministro della Pubblica Istruzione Emanuele Gianturco); *Il Governo e i sordomuti*, ivi, 1900, pp. 270-271; *Per la causa dei sordomuti italiani*, ivi, 1901, p. 313 (sull'istituzione, da parte del ministro della Pubblica Istruzione Nunzio Nasi di una commissione presieduta dal prof. Ernesto Scuri, direttore del R. Istituto dei Sordomuti di Napoli, incaricata di mettere a punto un nuovo progetto di legge sull'istruzione ed educazione dei sordomuti); Ferreri, *Disegno storico dell'educazione dei sordomuti*, cit., vol. III, pp. 154-157 (che ripercorre il dibattito avviato alla vigilia della prima guerra mondiale e destinato poi a sfociare nel progetto di legge del ministro della Pubblica Istruzione Agostino Berenini).

fu il diretto ispiratore, in ordine al ruolo e alle prerogative dello Stato in campo educativo e scolastico¹¹³.

Dopo aver sancito l'estensione delle norme sull'istruzione obbligatoria previste dalla legge Casati anche ai sordomuti (artt. 1-2), il progetto Correnti stabiliva che «gli istituti e le scuole speciali dei sordomuti, anche provinciali, comunali o private», pur conservando la loro originaria configurazione giuridica, fossero ammessi al finanziamento pubblico, attraverso un sistema misto Stato-Enti locali, che prevedeva stanziamenti distribuiti «a carico per un terzo del Governo, per un terzo della Provincia, e per un terzo del Comune» (artt. 3-5); il governo si riservava altresì di «concorrere per un terzo nella spesa per la istituzione di nuovi posti gratuiti e borse [di studio] presso gli istituti e le scuole speciali dei sordomuti» (art. 6).

Il progetto Correnti faceva proprie le preoccupazioni espresse a più riprese dal Pendola e dagli altri maggiori istitutori italiani dei sordomuti circa la necessità di mantenere elevati la qualità culturale e scientifica e il livello delle prestazioni didattiche degli Istituti esistenti e di quelli in via di costituzione, nonché di dedicare particolari cure alla formazione professionale degli insegnanti speciali. Non a caso, l'art. 6 stabiliva: «Il Governo non concederà sovvenzioni di sorta, neppure sussidiando la istituzione di posti gratuiti e borse [di studio] a quegli Istituti e a quelle Scuole antiche o nuove, aperte o da aprirsi, che credessero di non abbracciare e praticare i metodi di insegnamento ai risultati e alle esigenze della moderna scienza ed esperienza informati»; mentre il successivo art. 7 sanciva l'assunzione, da parte dello Stato, di tutte le spese necessarie a «mantenere almeno una scuola normale per l'educazione dei sordomuti, e per l'istruzione pratica dei maestri ed istitutori speciali»¹¹⁴.

¹¹³ Cfr. Bosio, *Istruzione dei sordo-muti in Italia*, cit., pp. 208-233. Ma si veda anche il già ricordato Tosti, *Momento storico in tre lettere del Boselli del 1872 al P. Pendola*, cit., pp. 91-110.

¹¹⁴ Il testo del Disegno di Legge sul «Riordinamento delle scuole speciali pei sordo-muti», predisposto dal ministro della Pubblica Istruzione Cesare Correnti e presentato alla Camera dei Deputati il 25 aprile 1872 è riprodotto in *Rendiconto per gli anni 1870-1871 della Commissione promotrice la educazione dei sordo-muti poveri di campagna nella provincia di Milano*, Milano, Tip. Pogliani e C., 1872, pp. 97-98; e «L'Unità Cattolica», 15 maggio 1872, 114, pp. 453-454.

I successivi progetti di riordinamento del settore, come si è detto, erano destinati a riproporre, senza sostanziali modificazioni, l'impostazione e i criteri d'intervento fissati da Correnti. Fa eccezione l'ultimo di essi, ossia quello predisposto nel 1918 dal ministro Berenini sulla base delle indicazioni fornite da un'apposita commissione ministeriale insediata nello stesso anno, la quale poté avvalersi dei risultati raggiunti da una precedente commissione di esperti, quella istituita nel 1914 dall'allora titolare della Pubblica Istruzione Luigi Credaro, che era stata costretta a interrompere i suoi lavori a causa della guerra¹¹⁵. Per ovviare all'ostacolo che aveva portato all'accantonamento di tutti i progetti precedenti, ossia l'ingente copertura finanziaria necessaria al riordinamento del settore, il progetto Berenini introduceva una variante significativa allo schema tradizionale, stabilendo che, in un primo tempo, lo Stato avrebbe provveduto alla sistemazione amministrativa e didattica solo di alcuni istituti e, nel contempo, aumentato il numero degli alunni a carico dell'erario. In seguito, l'intervento statale sarebbe stato esteso gradualmente anche agli altri Istituti, sulla base delle specifiche esigenze delle varie regioni¹¹⁶.

L'impostazione del progetto Berenini era destinata ad essere recepita, qualche anno più tardi, dal ministro Gentile, il quale com'è noto, nell'ambito della riforma generale dell'istruzione pubblica che porta il suo nome, con il R.D. del 31 dicembre 1923 n. 3126 estese l'obbligo scolastico «ai ciechi ed ai sordomuti che non presentino altra anormalità che ne impedisca loro l'ottemperanza» (per i sordomuti l'obbligo era esteso fino al 16° anno d'età) e, nel contempo, provvide al riordinamento amministrativo e didattico dell'intero settore. In forza di tale provvedimento, infatti, tutti gli stabilimenti d'istruzione speciale per i sordomuti furono posti sotto la diretta sorveglianza del

¹¹⁵ Sui lavori della commissione ministeriale insediata nel 1918 dal ministro della Pubblica Istruzione Agostino Berenini, si veda *Riforma... nei nostri istituti*, «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini», XII, gennaio-marzo 1918, 1-3, pp. 39-40; e *La «Commissionissima» pei sordomuti*, ivi, luglio-settembre 1918, 7-9, pp. 131-134.

¹¹⁶ Cfr. Ferreri, *Disegno storico dell'educazione dei sordomuti*, cit., vol. III, pp. 156-157.

ministero della Pubblica Istruzione; solo tre di essi – ossia i Regi Istituti di Milano, Roma e Palermo – vennero riconosciuti, però, come Istituti governativi e posti direttamente a carico del bilancio statale; per gli altri il R.D. 31 dicembre 1923 introduceva un regime di parificazione, sulla base del quale il governo s'impegnava a sovvenzionare con appositi stanziamenti iscritti al bilancio della Pubblica Istruzione quegli Istituti riconosciuti idonei ad assolvere i compiti stabiliti dalla legge (capo XI, artt. 5-6 e 10).

Con la nuova normativa introdotta dalla riforma Gentile del 1923, che riordinava fra l'altro anche le scuole di metodo per gli insegnanti speciali e introduceva talune importanti modifiche all'ordinamento didattico degli Istituti (artt. 8-9)¹¹⁷, si concludeva una lunga stagione di attese, di discussioni, di vivaci polemiche legate alla questione – per molti versi fondamentale – dell'intervento dello Stato nel campo dell'istruzione per i sordomuti. Occorre sottolineare tuttavia che, già a partire dai primi anni del nuovo secolo, l'ambiente degli istitutori speciali italiani era stato interessato da altre non meno importanti questioni, prime fra tutte quella della rimessa in discussione del modello organizzativo e didattico tradizionale incentrato sul convitto-scuola, sopravvissuto anche al cambiamento del metodo e alle profonde trasformazioni che il settore aveva subito nell'arco di un quarantennio¹¹⁸; e quella del maturare, tra le

¹¹⁷ R.D. 31 dicembre 1923, n. 3126 – *Disposizioni sull'obbligo dell'istruzione*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 2 febbraio 1924, 28, pp. 53-64. Cfr. G. Ferreri, *L'applicazione della legge sull'obbligo scolastico*, «L'Educazione dei Sordomuti in Italia», serie quarta, maggio 1924, 3, pp. 53-58. Sulla politica successivamente avviata dal regime fascista nei riguardi delle scuole speciali per i sordomuti, si veda Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla riforma Gentile alla «Carta della scuola»*, Firenze, Sansoni, 1941.

¹¹⁸ Su questa fondamentale questione, destinata a polarizzare l'attenzione degli studiosi e degli istitutori italiani dei sordomuti e a suscitare vigorose polemiche sulla stampa specializzata per tutto il primo ventennio del secolo XIX, si vedano le differenti posizioni espresse in: G. Ferreri, *La coscienza di classe negli educatori dei sordomuti in Italia*, «L'Educazione dei Sordomuti in Italia», serie terza, 1903, pp. 197-205; P. Fornari, *Le riforme dei nostri Istituti principalmente di quello governativo di Milano*, ivi, 1904, pp. 38-45, 100-104, 170-178, 206-216, 239-244, 290-295; ivi, 1905, pp. 150-161; Id., *La condizione dei Maestri dei Sordomuti in Italia*, ivi, 1905, pp. 115-121, 193-201; ivi, 1906, pp. 47-52; F. Mangione, *Il presente disagio delle Scuole e degl'Insegnanti dei Sordomuti in Italia*, ivi, 1907, pp. 65-80.

file dei maestri ed istitutori dei sordomuti, di una più accentuata coscienza critica nei riguardi della complessiva arretratezza del sistema delle scuole speciali e del suo crescente isolamento rispetto alle correnti vive della riflessione pedagogica e didattica e all'evoluzione del sistema scolastico nazionale¹¹⁹ e della conseguente necessità di favorire la modernizzazione e la laicizzazione del settore e, su un diverso piano, la diretta partecipazione degli insegnanti dei sordomuti alle iniziative per il rinnovamento dell'istruzione e della scuola e per la tutela degli interessi della classe docente¹²⁰.

¹¹⁹ Cfr. C. Perini, *Dell'empirismo nelle scuole dei sordomuti*, «L'Educazione dei Sordomuti in Italia», serie seconda, 1901, pp. 78-82 e 155-158; *Per la preparazione speciale dei Maestri dei Sordomuti*, ivi, serie terza, 1906, pp. 207-210; G.B. Picozzi, *La Pedagogia Emendatrice*, «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini», I, gennaio 1907, 1, pp. 3-8; S. Pagani, *Anti-intellettualismo e Pragmatismo*, ivi, IV, novembre 1910, 9, pp. 185-190; G.B. Picozzi, *Il Pragmatismo e l'educazione. La crisi della «scienza pedagogica»*, ivi, IV, dicembre 1910, 10, pp. 293-303; A. Hecker, *Carità e Scienza*, ivi, IX, aprile-giugno 1917, 4-6, pp. 90-96. Ma si vedano anche G. Ferreri, *Il sordomuto e la sua educazione*, Siena, Tip. all'Insegna dell'Àncora, 1902, 3 voll.; E. Scuri, *Le basi scientifiche della pedagogia riparatrice e coordinamento di essa alla pedagogia generale*, Napoli, E. Pietroccola, 1907; Id., *Problemi fondamentali e questioni di pedagogia emendativa*, Napoli, Tip. Albergo dei Poveri, 1918.

¹²⁰ Nel corso della «Prima riunione dei maestri italiani dei sordomuti», svoltasi a Roma dal 31 agosto al 2 settembre 1899, ad esempio, fu deliberato di dare vita all'*Unione fra i maestri italiani dei sordomuti*, alla quale aderirono numerosi insegnanti ed educatori speciali operanti negli Istituti per i sordomuti della penisola (cfr. *Atti della prima Riunione dei Maestri Italiani dei Sordomuti, tenuta in Roma dal 31 agosto al 2 settembre 1899*, Siena, Tip. S. Bernardino, 1900). Nel giugno 1901, l'*Unione fra i maestri italiani dei sordomuti*, presieduta dal direttore del R. Istituto dei sordomuti di Napoli prof. Ernesto Scuri, aderì all'*Unione Nazionale delle Maestre e dei Maestri Italiani* (UMN), fondata all'inizio del nuovo secolo da Luigi Credaro (cfr. A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo 1901-1925*, Brescia, La Scuola, 2002, pp. 38-54). Successivamente, dopo una lunga polemica interna iniziata fin dal 1907, nel luglio 1910, alcuni istitutori ed insegnanti dei sordomuti italiani di orientamento cattolico (L. Casanova, G.B. Picozzi, A. Hecker, E. Bellani, G. Pasetti, E. Gerosa, G. Falconi, R. Grassi ecc.) deliberarono di abbandonare l'*Unione fra i maestri italiani dei sordomuti*, in polemica con l'indirizzo laicista e filo-governativo impresso all'*Unione* dai suoi vertici, e di dare vita ad un nuovo sodalizio: l'*Associazione Nazionale Italiana fra gli Educatori e gli Amici dei Sordomuti ed Anormali Affini* (cfr. *Per dissipare gli equivoci. Ai promotori della «Unione fra i maestri italiani dei sordomuti»*, «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini», I, giugno 1907, 6, pp. 215-219; *Associazione fra gli Educatori dei sordomuti*, ivi, V, giugno 1910, 6, pp. 194-196; *Schema di Statuto dell'Associazione fra gli Educatori dei sordomuti*, ivi, V, luglio

Si tratta di aspetti e questioni di notevole portata e significato, che rinviano però a una nuova fase storica dell'educazione e della didattica speciale dei sordomuti in Italia, quella novecentesca. La nostra ricostruzione, incentrata sulle vicende e sui problemi del secolo XIX, si arresta dunque necessariamente qui.

1910, 7, pp. 223-225; *Associazione Nazionale Italiana fra gli Educatori e gli Amici dei Sordomuti ed Anormali Affini*, ivi, VII, aprile 1913, pp. 127-128). Sull'operato dell'*Unione fra i maestri italiani dei sordomuti* e dell'*Associazione Nazionale Italiana fra gli Educatori e gli Amici dei Sordomuti ed Anormali affini* in epoca giolittiana e negli anni della guerra mondiale e del primo dopoguerra, si vedano le rubriche fisse *Atti dell'Unione*, «L'Educazione dei Sordomuti in Italia» (1901 e 1903-1907); e *Fatti e Commenti*, «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini» (1907-1922).

Capitolo quarto

«Sprovincializzare la cultura pedagogica, rinnovare la scuola italiana». Il ministero della Pubblica Istruzione, lo studio comparato dei sistemi scolastici stranieri e le missioni conoscitive all'estero dall'Unità alla fine del XIX secolo

Introduzione

Il 15 novembre 1874, a distanza di poco più di un decennio dal compimento del processo di unificazione nazionale, per volontà dell'allora titolare della Minerva Ruggiero Bonghi¹, vedeva la luce il «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», una pubblicazione caratterizzata inizialmente da periodicità quindicinale e costituita da fascicoli di circa 32 pagine, la quale era inviata a tutti gli istituti d'istruzione e distribuita attraverso una rete di librai operanti nelle principali città della penisola².

¹ Sulla figura di Ruggero Bonghi si rinvia innanzi tutto alla voce redatta da P. Scoppola, *Bonghi, Ruggiero*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1971, vol. 12, pp. 42-51. Si vedano, inoltre, il volume di S. Rogari, *Ruggiero Bonghi nella vita politica dell'Italia unita*, Napoli, Vivarium, 2001; e i saggi raccolti in *Ruggiero Bonghi. La figura e l'opera attraverso le carte dell'archivio privato. Atti del Convegno di studi – Archivio di Stato – Napoli, 20-21 novembre 1998*, Roma, Ministero per i Beni e le Attività Culturali – Direzione Generale per gli Archivi, 2004. Sul Bonghi ministro della Pubblica Istruzione nel secondo governo presieduto da Marco Minghetti, dal 27 settembre 1874 al 20 novembre 1876, oltre al saggio di G. Ciampi, *Ruggiero Bonghi ministro della Pubblica istruzione*, contenuto nella raccolta sopra citata (pp. 163-178), si veda G. Talamo, *Ruggero Bonghi e i problemi dell'istruzione*, in L. Bellingeri, M.G. Gajo Mazzoni (edd.), *Ruggero Bonghi fra politica e cultura. Atti della giornata di studio, Roma, 6 dicembre 1995*, Roma, Tipografia della Biblioteca Nazionale Centrale, 1996, pp. 39-52.

² Una sintetica presentazione della testata si ritrova in *Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, in G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e*

Come lo stesso Bonghi sottolineava qualche tempo dopo, intervenendo alla Camera dei deputati in occasione della discussione del bilancio di previsione del ministero della Pubblica Istruzione, l'intendimento con il quale era stata avviata «la pubblicazione del bollettino dell'istruzione pubblica [...] era quello di avere una pubblicazione che rappresentasse al paese tutto quanto il movimento dell'amministrazione dell'istruzione pubblica; tutte quante le ricerche fatte dal Ministero e i risultati di esse; tutto quanto era fatto nelle divisioni interne del Ministero stesso; tutto quanto insomma lo sviluppo della istruzione», non solo in Italia ma anche all'estero, «che potesse essere rappresentato e descritto»³.

Oltre a raccogliere e a rendere pubblici, dunque, «tutti gli atti legislativi ed amministrativi concernenti le scuole del regno» e «le massime che il Consiglio Superiore di Pubblica Istruzione e l'Amministrazione Centrale vanno fissando in materia d'istruzione», il «Bollettino Ufficiale» si proponeva di diffondere «le notizie proprie a dare idea piena dell'operato del Ministero e de' suoi intendimenti».

scolastica in Italia (1820-1943), Brescia, La Scuola, 1997, p. 167. Sul periodico voluto da Ruggiero Bonghi si vedano le attente e stimolanti osservazioni formulate da M. Raichich nel saggio *Editori d'oltralpe nell'Italia unita*, apparso per la prima volta in *Un secolo per il libro. Atti del Convegno per il centenario della casa editrice Leo S. Olschki* (Firenze – Istituto di studi sul Rinascimento, 9-10 maggio 1986), Firenze, Olschki, 1987 e ora riedito in Id., *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996, nel quale lo studioso sottolineava giustamente: «Loeschner non disdegna affatto di porsi al servizio del governo. [...] Si fa depositario esclusivo nel 1874 del “Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione”, nato per volontà del Ministro di allora, Ruggiero Bonghi: va tenuto presente che l'organo ufficiale della Minerva non offriva, come ora, la pura riproduzione delle leggi, delle ordinanze e delle circolari ministeriali. Era anche un organo di orientamento pedagogico; pubblicava per esempio le relazioni delle ispezioni più significative, delle commissioni per i libri di testo, della Giunta degli esami e dava infine notevole spazio alla traduzione di saggi di pedagogia apparsi su riviste straniere, specie tedesche – siamo dopo Sedan – sui più vari argomenti» (p. 215).

³ *Discorso dell'onorevole Bonghi durante la discussione del bilancio di prima previsione della spesa del Ministero dell'istruzione pubblica per il 1879* (tornata del 6 marzo 1879), in *Discorsi parlamentari di Ruggero Bonghi pubblicati per deliberazione della Camera dei Deputati*, Roma, Tipografia della Camera dei Deputati, 1918, 2 voll. I, pp. 716-717.

Esso, infatti, accolse, con sistematica regolarità almeno fino alla fine degli anni Novanta, nelle rubriche *Miscellanea* e *Cose varie* della «Parte non Ufficiale», contributi di carattere pedagogico e didattico o su temi di statistica e legislazione scolastica dovuti in larga misura ad esperti e specialisti stranieri e tratti dalle più autorevoli e diffuse pubblicazioni specializzate internazionali.

Diede alle stampe, inoltre, resoconti e relazioni – sempre concernenti l'istruzione pubblica e privata e le questioni attinenti agli ordinamenti didattici e al funzionamento delle scuole di diverso ordine e grado – relativi a viaggi e missioni di studio all'estero autorizzati dal ministero della Pubblica Istruzione e condotti da professori universitari, funzionari ministeriali e uomini di scuola con finalità conoscitive e di aggiornamento per il personale scolastico.

Si tratta di una documentazione a stampa poco nota e finora scarsamente considerata, nonostante sia di facile accesso e presenti più di un motivo d'interesse, soprattutto in quanto consente di lumeggiare un aspetto fino ad oggi pressoché ignorato delle politiche scolastiche avviate nel nostro paese all'indomani dell'unificazione nazionale, ovvero il convinto e sistematico impegno della Minerva – almeno a partire dalla metà degli anni Settanta dell'Ottocento – diretto ad acquisire una conoscenza precisa di quanto, in materia di scuola e istruzione pubblica e privata, era stato realizzato e si andava realizzando negli Stati europei ed extra-europei maggiormente progrediti e di più antica tradizione civile, culturale e politica.

Uno sguardo comparativo e un impegno di documentazione, merita di essere sottolineato, finalizzati non solamente a tenere presenti e a far tesoro, nella predisposizione delle politiche e dei provvedimenti di riforma della scuola e dell'istruzione, delle più qualificate esperienze internazionali registrate su tale versante e delle scelte operate in materia nei paesi più avanzati; ma anche, in particolare, a promuovere – attraverso uno strumento agile e poco costoso, destinato per sua natura a circolare in ogni istituto d'istruzione del Regno e, dunque, ad essere disponibile per la consultazione a tutto il personale scolastico – la graduale «sprovvincializzazione» e l'«indispensabile e doverosa crescita»

delle conoscenze pedagogiche e didattiche tanto dei funzionari ministeriali centrali e periferici «preposti all'istruzione e agli studi», quanto dei dirigenti scolastici e degli insegnanti operanti nelle scuole di ogni ordine e grado.

Sotto questo profilo, accanto all'indispensabile funzione di strumento finalizzato alla raccolta e pubblicazione di tutte le disposizioni legislative e normative concernenti l'istruzione pubblica e privata (leggi, decreti, regolamenti, ordinanze, circolari ecc.)⁴, il «Bollettino Ufficiale» ebbe anche quella di fungere da strumento di aggiornamento professionale per il personale amministrativo e per il corpo docente della scuola, in una fase storica cruciale per la generale carenza di iniziative e di strumenti operativi su tale versante, nella quale non solo l'informazione sulle disposizioni di legge e sui provvedimenti ministeriali era frammentaria e affidata esclusivamente ai quotidiani e ai periodici privati⁵, ma la stessa formazione di base e l'aggiornamento in servizio degli insegnanti erano largamente carenti e del tutto inadeguati alle necessità dell'epoca⁶.

⁴ Si veda quanto scrive Ciampi, *Ruggiero Bonghi ministro della Pubblica Istruzione*, cit., p. 167.

⁵ Tra i numerosi periodici di carattere didattico destinati agli insegnanti che, nei primi due decenni dell'Italia unita pubblicavano anche le disposizioni legislative e amministrative relative alla scuola e all'istruzione, ci limitiamo qui a segnalare: «Effemeridi della Pubblica Istruzione» (Torino, 1860-1861), «Rivista italiana di Scienze Lettere ed Arti colle Effemeridi della Pubblica Istruzione» (Torino, 1861-1865), «L'Ateneo italiano. Giornale di Scienze Lettere ed Arti. Con le Effemeridi del pubblico insegnamento» (Firenze, 1866-1867), «Il Monitore» (Treviso, 1867-1870), «Rivista della Pubblica Istruzione» (Firenze, 1868-1869) e «L'istruzione nazionale italiana. Periodico ebdomadario» (Foligno, 1874-1875). Per una sintetica ma efficace presentazione di tali pubblicazioni periodiche si rinvia al già ricordato repertorio curato da Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., *ad vocem*.

⁶ Per quel che concerne la formazione dei maestri elementari, si veda R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Torino, Sintagma, 1998. Sugli insegnanti delle scuole secondarie, si veda A. Santoni Rugiu, A. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

1. *Uno sguardo comparativo alle politiche dell'istruzione dei paesi più progrediti in Europa e fuori*

A partire dai primi anni Ottanta del secolo XIX, a questo riguardo, vedevano la luce sul «Bollettino Ufficiale», in un'apposita rubrica della sezione *Miscellanea* denominata «Cronaca della legislazione scolastica straniera», una serie di contributi tradotti in italiano e relativi alle istituzioni formative e agli ordinamenti scolastici di diversi paesi europei ed extra-europei editi in talune tra le principali e più autorevoli riviste pedagogiche e scolastiche internazionali o in quotidiani e periodici di carattere culturale e politico.

È il caso, ad esempio, di pubblicazioni specializzate quali il «Paedagogium. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht», edita a Vienna a partire dal 1868⁷; della longeva «Revue Pédagogique», data alle stampe a Parigi nello stesso 1878⁸; dell'«Éducateur Suisse», il bollettino della *Société des Instituteurs de la Suisse Romande* fondato a Lausanne nel 1865⁹; del «Journal de l'Instruction Publique», edito a Parigi dal 1827¹⁰; della «Revue Scientifique de la France et de l'Étranger», edita

⁷ Sulle origini e i primi sviluppi della rivista austriaca «Paedagogium. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht», fondata e diretta dal 1868 al 1896 dal filosofo dell'educazione Frierich Dittes, si veda G. Golay, *Le Paedagogium, revue mensuelle paraissant à Vienne (Autriche)*, «Revue Pédagogique», 1 (1878), 2, pp. 566-568.

⁸ Sulla celebre e longeva «Revue Pédagogique» (1878-1940), fondata a Parigi da Ch. Delagrave, si veda: *Revue Pédagogique*, in P. Caspard-Karydis, A. Chambon, *La Presse d'Education et d'Enseignement XVIII^e siècle – 1940. Répertoire analytique établi sous la direction de Pierre Caspard, Tome III: K-E*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique – Éditions du CNRS, 1986, pp. 478-481.

⁹ Sull'«Éducateur Suisse», organo della *Société des Instituteurs de la Suisse Romande* istituita a Lausanne nel 1865, si veda: A. Fontaine, *Une revue à l'affût du monde? L'Éducateur comme relais des transferts et métissages pédagogiques en Suisse romande (1865-1890)*, «Revue Suisse des Sciences de l'Éducation», 36 (2014), 1, pp. 17-34.

¹⁰ Sul «Journal de l'Instruction Publique», edito a Parigi a partire dal 1827, si veda: *Journal de l'Instruction Publique*, in P. Caspard-Karydis, A. Chambon, G. Fraisse, D. Poindron, *La Presse d'Education et d'Enseignement XVIII^e siècle – 1940. Répertoire analytique établi sous la direction de Pierre Caspard, Tome II: D-J*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique – Éditions du CNRS, 1984, pp. 557-558.

anch'essa nel capoluogo francese a partire dal 1871¹¹; della «Revue Internationale de l'Enseignement», l'organo della *Société pour l'Études des Questions d'Enseignement Supérieur* dato alle stampe nel 1878¹²; e, in ultimo, della «Revue de l'Instruction Publique en Belgique», pubblicata a Gand dal 1858¹³; nonché di quotidiani quali il parigino «Le Globe» (1824)¹⁴ e la «Neue Freie Presse», stampata a Vienna dal 1864¹⁵; o, infine, di pubblicazioni particolari come la «Statistische Monatschrift», edita nella stessa capitale austriaca a partire dal 1875¹⁶.

Tradotti in lingua italiana, come si è detto, e dotati in qualche caso di commenti redazionali e note esplicative destinate a presentarne l'autore o a sottolineare la rilevanza e opportunità del tema trattato con specifico riferimento allo scenario italiano, i contributi editi nel «Bollettino Ufficiale» e tratti dalle pubblicazioni periodiche sopra ricordate offrono, nel complesso, un ricco e articolato panorama della realtà scolastica e delle politiche dell'istruzione attuate nella maggior parte delle nazioni europee e in alcuni tra i maggiori paesi del mondo, fornendo dati e statistiche di prima mano sulle istituzioni formative e i

¹¹ Sulla «Revue Scientifique de la France et de l'Étranger» (Paris 1871-1883), si veda: *L'histoire des sciences aux ravers des revues scientifiques*, in la Revue Scientifique - Gloubik Sciences.info/spip.php?rubrique8 (Dernière mise à jour du site: mardi 21 juin 2022).

¹² Sulla longeva «Revue Internationale de l'Enseignement» (1878-1940), fondata a Parigi quale bollettino ufficiale della *Société pour l'Études des Questions d'Enseignement Supérieur*, si veda: *Revue Internationale de l'Enseignement*, in Caspard-Karydis, Chambon, *La Presse d'Education et d'Enseignement XVIII^e siècle - 1940. Répertoire analytique établi sous la direction de Pierre Caspard*, Tome III: K-E, cit., pp. 467-469.

¹³ Sulla «Revue de l'Instruction Publique en Belgique», pubblicata a Gand a partire dal 1858, si veda: G. Braive, *Les groupe de presse belges en 1858*, «Revue Belge de Philologie et d'Histoire», 45 (1967), 2, pp. 408-437.

¹⁴ Sul quotidiano parigino «Le Globe. Journal philosophique et littéraire» (Paris 1824-1832), si vedano: P. Gerbod, *La vie universitaire à Paris sous la restauration, de 1820 à 1830*, «Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine», 13 (1966), 1, pp. 5-48; G. Feyel, *La diffusion nationale des quotidiens parisiens en 1832*, ivi, 34 (1987), 1, pp. 31-65.

¹⁵ Sul giornale viennese «Neue Freie Presse» (1864), si veda: E. Beverley Driver, *Felix Salten: Man of Many Faces*, Riverside (Ca.), Ariadne Press, 2010.

¹⁶ Sulla «Statistische Monatschrift», data alle stampe a Vienna tra il 1875 e il 1921, si vedano i riferimenti contenuti nel profilo biografico del suo promotore: H. Matis, *Inama von Sternegg, Theodor*, in *Neue Deutsche Biographie*, Berlin, & Duncker & Humblot, 1974, vol. 10, pp. 166-168.

processi di scolarizzazione ai diversi livelli (dagli asili infantili alla formazione superiore e universitaria), analisi rigorose e documentate in ordine agli ordinamenti scolastici e alla didattica (piani di studio, programmi d'insegnamento, libri di testo, sistemi di valutazione ecc.), alle modalità di reclutamento e di formazione degli insegnanti delle scuole di diverso ordine e grado e, infine, su temi e aspetti particolari, ma d'indubbia importanza, quali l'edilizia scolastica e gli arredi e i materiali didattici da collocare nelle aule d'insegnamento.

Nel corso del biennio 1881-1882, ad esempio, dalle pagine della rivista austriaca «Paedagogium. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht» sono tratti una ventina di interventi relativi a diverse questioni, quali ad esempio: *Le scuole secondarie in Prussia*, *Le scuole superiori femminili in Germania*, i *Ginnasi e Scuole professionali nei paesi di lingua tedesca*, le *Notizie sull'istruzione in Inghilterra*, *L'insegnamento superiore in Svizzera*, *L'istruzione pubblica agli Stati Uniti*, solo per indicare i più significativi¹⁷, sovente dovuti a veri e propri specialisti e uomini di scuola, come nel caso di Wilhelm Nöldeke, direttore della Scuola superiore femminile di Lipsia e di Franz Pfalz, direttore della Scuola reale di Lipsia.

Altrettanto rilevanti, come si è accennato, erano i contributi tratti da riviste di lingua francese e incentrati sugli ordinamenti scolastici e sul funzionamento delle scuole di diverso ordine e grado, ivi comprese le università e gli istituti d'istruzione supe-

¹⁷ Cfr. W. Nöldeke, *Le scuole superiori femminili in Germania*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», giugno 1881, pp. 559-566; *Le scuole secondarie in Prussia*, ivi, luglio 1881, pp. 641-643; *Le scuole anglicane ed il bilancio dell'istruzione in Inghilterra*, ivi, luglio 1881, pp. 643-644; *L'istruzione pubblica agli Stati Uniti*, ivi, luglio 1881, pp. 644-645; *Le scuole professionali in Baviera*, ivi, luglio 1881, p. 645; *I libri d'insegnamento in Prussia*, ivi, luglio 1881, p. 645; *Gli studenti delle Università tedesche*, ivi, agosto 1881, p. 686; *Ginnasi e Scuole professionali*, ivi, settembre 1881, pp. 763-766; *I libri scolastici*, ivi, settembre 1881, pp. 767-769; F. Lange, *Notizie sull'istruzione in Inghilterra*, ivi, settembre 1881, pp. 773-775; *L'insegnamento femminile superiore pel professore F. Pfalz Direttore della Scuola Reale di Lipsia*, ivi, ottobre 1881, pp. 858-860; *L'insegnamento superiore in Svizzera*, ivi, gennaio 1882, pp. 75-76; *L'istruzione pubblica in Ungheria*, ivi, agosto 1882, pp. 676-683; *Le scuole primarie di Berlino*, ivi, agosto 1882, pp. 683-684; *Nuovo ordinamento degli istituti d'istruzione secondaria in Prussia*, ivi, agosto 1882, pp. 681-685; *La revisione dei programmi dell'insegnamento secondario in Prussia*, ivi, ottobre 1882, pp. 782-797.

riore, presenti non solamente in Francia, Svizzera e Belgio, ma anche in Scozia, Germania, Ungheria e Stati Uniti¹⁸.

Un certo spazio, in questo ambito, era riservato a questioni e problematiche particolari, come nel caso dei bilanci della pubblica istruzione e delle spese sostenute, nei principali paesi d'Europa, per l'allestimento e il regolare funzionamento degli istituti d'istruzione¹⁹ o nel caso dell'insegnamento della ginnastica e del lavoro manuale nelle scuole²⁰, tema quest'ultimo destinato ad essere fatto oggetto, come vedremo, anche di una serie di missioni conoscitive all'estero affidate a pedagogisti e a funzionari ministeriali.

Infine, merita di essere segnalata l'attenzione rivolta dalla «Cronaca della legislazione scolastica straniera» all'attività e ai congressi delle organizzazioni professionali degli insegnanti dei vari ordini di scuole²¹, nonché alla presentazione dei principali provvedimenti di riforma dei curricula e degli ordinamenti didattici in discussione o appena approvati nei principali paesi d'Europa.

Relativamente a quest'ultimo filone, di grande interesse era l'articolo su *La riforma dell'insegnamento delle scienze naturali*

¹⁸ A puro titolo esemplificativo, segnaliamo: Ad. Zidler, *L'istruzione primaria in Iscozia*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», giugno 1881, pp. 555-559; agosto 1881, pp. 677-684; *L'insegnamento medio nel Belgio*, ivi, luglio 1881, pp. 645-646; *Le scuole normali della Pensilvania*, ivi, agosto 1881, pp. 685-686; E. Thomas, *Il riordinamento delle Facoltà di Filosofia e Lettere del Belgio*, ivi, settembre 1881, pp. 769-773; *Notizie intorno alle Scuole popolari di Vienna, Monaco, Bruxelles, Berlino, Amburgo e Praga*, ivi, dicembre 1881, pp. 1029-1041; *L'istruzione primaria obbligatoria e le scuole complementari nel Cantone di Neuchâtel*, ivi, aprile 1882, pp. 561-566; M. Collignon, *L'insegnamento dell'archeologia classica e la raccolta dei gessi nelle Università della Germania*, ivi, giugno 1882, pp. 561-566.

¹⁹ Cfr. *Il bilancio dell'istruzione pubblica in Francia per 1882*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», settembre 1881, pp. 760-762 (estratto dal «Journal de l'Instruction Publique»); *La Cassa della Scuola in Francia*, ivi, settembre 1881, pp. 762-763 (estratto dal «Globe»); *Le spese per le scuole popolari in Austria, in Bosnia ed Erzegovina*, ivi, aprile 1882, pp. 321-324 (estratto dalla «Statistische Monatschrift»).

²⁰ È il caso, ad esempio, di A. Reichenbach, *L'insegnamento del lavoro manuale – sistema Claussou-Kaas*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», agosto 1881, p. 686 (estratto dall'«Educateur Suisse» (prof. A. Reichenbach)).

²¹ Cfr. *Il quarto Congresso dei maestri tedeschi*, ivi, dicembre 1882, pp. 1026-1028.

in Francia, del prof. Gaston Bonnier, originariamente apparso sulla «Revue Scientifique de la France et de l'Étranger» e subito tradotto e riproposto sul «Bollettino Ufficiale» del giugno 1882, il quale, sulla scorta di una ricca documentazione, attraverso un'analisi serrata delle ragioni di fondo che avevano portato alla rimessa in discussione dell'impostazione tradizionale della disciplina e all'adozione di approcci, metodologie didattiche e contenuti scientifici più aggiornati e maggiormente in sintonia con gli indirizzi della pedagogia scientifica di matrice positivista, forniva ai lettori un resoconto puntuale e di rara efficacia dell'innovazione introdotta nelle scuole d'oltralpe²².

Altrettanto documentato, e ricco di stimoli e di motivi di riflessione per gli insegnanti e uomini di scuola italiani, era l'articolo su *L'insegnamento della ginnastica e degli esercizi militari in Francia* edito nel «Bollettino Ufficiale» del gennaio 1882, nel quale la pubblicazione integrale in lingua italiana del testo della circolare del ministero dell'Istruzione Pubblica francese emanata dal ministro Jules Ferry il 29 maggio 1880 sugli *Esercizi ginnastici e militari* costituiva l'occasione per un'ampia riflessione di carattere pedagogico e didattico sulle discussioni e sulle più rilevanti problematiche che avevano accompagnato l'introduzione dell'educazione fisica e militare negli istituti d'istruzione d'oltralpe a partire dal 1869 e sulle scelte operate in materia dalle autorità scolastiche francesi²³.

2. Le «missioni di studio all'estero»: una moderna versione dei «viaggi pedagogici» della prima metà dell'Ottocento

Gli articoli dedicati all'analisi in chiave comparativa delle istituzioni formative e degli ordinamenti scolastici di diversi paesi europei ed extra-europei, tradotti in italiano e pubblicati nella rubrica «Cronaca della legislazione scolastica straniera», costituivano comunque solo una parte, sia pure qualitativamente assai

²² G. Bonnier, *La riforma dell'insegnamento delle scienze naturali in Francia*, ivi, aprile 1882, pp. 324-338.

²³ *L'insegnamento della ginnastica e degli esercizi militari in Francia*, ivi, gennaio 1882, pp. 71-75.

significativa, del più generale contributo offerto dal «Bollettino Ufficiale» all'internazionalizzazione del sistema scolastico italiano e alla maturazione, tra gli insegnanti e gli stessi funzionari del ministero, di una più larga sensibilità comparativa.

L'altra parte, di gran lunga più ampia e articolata, concerneva, come si è già ricordato, le relazioni, pubblicate anch'esse nel «Bollettino Ufficiale», delle missioni di studio all'estero autorizzate dal ministero della Pubblica Istruzione e condotte da professori universitari, funzionari ministeriali e uomini di scuola con l'obiettivo di approfondire determinate questioni attinenti alle politiche scolastiche perseguite dai principali governi europei o agli ordinamenti dell'istruzione presenti in altri paesi, nonché per seguire e dare conto di congressi, esposizioni e altre manifestazioni di carattere internazionale.

Sono ben 25 le relazioni alle quali facciamo riferimento date alle stampe sul «Bollettino Ufficiale» del ministero della Pubblica Istruzione tra il 1875 e il 1897. Esse riguardano molteplici e svariati campi: dall'educazione infantile all'igiene e alla ginnastica; dal lavoro manuale alla libertà d'insegnamento e al ruolo dello Stato nell'organizzazione scolastica, dalla condizione materiale della scuola elementare agli arredi e alle attrezzature didattiche; dall'istruzione professionale alla comparazione tra gli orari e i programmi d'insegnamento nelle scuole classiche, fino alla presentazione di alcuni aspetti dell'educazione femminile e all'organica e dettagliata ricognizione del sistema d'istruzione degli Stati Uniti.

Alcune di queste relazioni si basano sull'analisi e la comparazione di documenti, ma nella maggior parte dei casi si tratta di resoconti frutto di viaggi e soggiorni all'estero o di partecipazioni a congressi ed esposizioni come, ad esempio, quelle di Parigi del 1878 e di Zurigo del 1883. Da tutte trapelano, d'un lato, la curiosità intellettuale, la passione educativa, l'intento di sprovvincializzare la cultura pedagogica e scolastica italiana, senza peraltro rinunciare a riconoscere anche i meriti delle scuole italiane; dall'altro, gli sforzi per migliorare le sorti dell'istruzione, facendo tesoro delle esperienze altrui e puntando a sensibilizzare sull'opportunità di diffondere in Italia la conoscenza delle esperienze realizzate all'estero.

Di questo ampio materiale sono note – e sono state utilizzate come fonti e materiali documentari di particolare pregio per ricerche di carattere storico-scolastico – soltanto le relazioni di Aristide Gabelli, Pasquale Villari e Adolfo Pick sulle esperienze di lavoro manuale educativo in varie realtà europee di cui diremo più avanti. Ma prima è opportuno focalizzare la nostra attenzione sulle origini di tali esperienze, con particolare riferimento alla realtà italiana ed europea della prima metà del secolo XIX.

Il ricorso al viaggio quale strumento, di volta in volta, di documentazione educativa, di analisi politico-scolastica e di riflessione pedagogica appare ricorrente tra il XIX e la prima metà del XX secolo. Il viaggio fornisce l'opportunità di raccogliere informazioni attinte in modo diretto attraverso l'osservazione, di vagliare le diverse forme organizzative e didattiche, di favorire la consuetudine con educatori e studiosi di questioni pedagogiche. Questi dati variamente combinati consentono di procedere alla comparazione tra i diversi modelli e sistemi educativi. È significativo che il viaggio pedagogico sia stato in prevalenza indagato dagli studiosi della comparazione educativa, al punto da costituirne per molto tempo una delle fonti principali, almeno fino a quando gli strumenti della documentazione si sono moltiplicati per giungere alla complessità dei metodi di indagine e di comparazione attuale.

Non è un caso, dunque, che il viaggio pedagogico costituisca un'esperienza soprattutto ottocentesca e volta a studiare sia le forme per la più efficace promozione dell'alfabetizzazione e della scolarizzazione e sia l'impianto dei sistemi d'istruzione nazionali. Si tratta di due aspetti distinti e al tempo stesso reciprocamente interattivi: nel primo caso si guarda soprattutto alle iniziative di quella che oggi definiamo la "società civile", nel secondo alle intraprese pubbliche e dello Stato.

Due tra i più celebri viaggi pedagogici del primo Ottocento, quasi contemporanei tra loro, interpretano in modo esemplare questo diverso modo di guardare all'istruzione e alle strategie per promuoverla. In quello di Enrico Mayer, apparso a puntate sulla «Guida dell'Educatore» di Raffaello Lambruschini tra il

1836 e il 1845 e poi in seguito raccolto in volume²⁴, s'intrecciano figure di educatori e di pedagogisti ed esperienze concrete espressione di quella sensibilità filantropica e caritativa animata dalla convinzione che la via del progresso materiale e morale passi attraverso l'educazione e quella popolare in modo tutto speciale. Lo sguardo di Mayer si rivolge di preferenza verso la Svizzera, l'Inghilterra e la Scozia, paesi nei quali la società civile manifesta la propria vitalità nel campo educativo con una grande varietà di esperienze pratiche.

Il viaggio di Victor Cousin nella Prussia dell'inizio degli anni Trenta del XIX secolo si sostanzia invece di una progettualità più immediatamente politica, tanto da essere unanimemente acquisito che la riforma dell'istruzione elementare del Guizot del 1833 abbia avuto come sfondo proprio le suggestioni raccolte dallo studioso francese nella sua minuziosa esplorazione in terra tedesca. Fin dal secondo Settecento il sistema d'istruzione prussiano si faceva apprezzare per la sua capacità formativa, poi potenziata con le riforme humboldtiane, e l'attenzione riservata all'istruzione elementare e popolare. Il principio dell'obbligatorietà della scuola e la creazione di scuole primarie superiori di tipo professionale erano altrettante suggestioni prussiane raccolte dal Cousin e innestate oltralpe.

Il fascino della scuola prussiana, ancor prima di Sedan, circola anche in Italia. Nel 1851 Luigi Parola e Vincenzo Botta pubblicano a Torino il saggio *Del pubblico insegnamento in Germania*²⁵, anche se in quegli anni l'attenzione di numerosi circoli liberali va con preferenza alla realtà anglosassone dove la società civile è in grado di organizzare la scuola attraverso un'iniziativa dal basso, limitando l'intervento dello Stato agli aspetti normativi e di vigilanza. L'attenzione verso la scuola tedesca si accentuerà, come è noto, dopo il 1870 quando la potenza militare bismarckiana sarà associata alla diffusione della scolari-

²⁴ Cfr. E. Mayer, *Frammenti d'un viaggio pedagogico*, Firenze, Barbèra, 1867.

²⁵ *Del pubblico insegnamento in Germania. Studi del dottore Luigi Parola e professore Vincenzo Botta già deputati alla Camera Subalpina. Libri Tre*, Torino, Tip. di G. Favale, 1851.

zione, facendo della Prussia, in particolare, uno dei Paesi a più alto tasso di alfabetizzazione del secondo Ottocento²⁶.

Non mancano, tuttavia, anche altri modi di concepire e valorizzare il viaggio pedagogico su cui vorrei fare almeno un cenno prima di tornare all'argomento principale, a testimonianza della varietà di spunti e suggestioni che derivano da questa esperienza. Intendo riferirmi ad Adolphe Ferrière e ad Howard Gardner, due eccezionali pedagogisti "viaggiatori" che non appartengono in senso proprio alla categoria dei "comparatisti" e sono collocati cronologicamente in tempi molto diversi.

Il Ferrière accumula attraverso i suoi viaggi e la molteplicità delle relazioni che riesce a stabilire un'imponente documentazione attraverso cui scorrono i progressi del rinnovamento pedagogico nei primi decenni del Novecento. I suoi libri restituiscono in modo esemplare e spesso con toni entusiasti l'ampiezza e la varietà di orizzonti con cui si svolgono i mutamenti della realtà educativa del suo tempo. Quanto al Gardner sono noti i suoi viaggi in lontane regioni del mondo per trovare conferma alle sue ipotesi circa la natura e le caratteristiche della mente umana. Attraverso l'analisi di ambienti e contesti diversi egli giunge a definire la pluralità di prospettive attraverso cui l'intelligenza risponde alle sollecitazioni dell'ambiente e agli interrogativi che l'uomo si pone.

3. *Le missioni di studio all'estero e la questione del «lavoro manuale scolastico»*

Ho già fatto cenno alla varietà delle tematiche percorse dalle relazioni sulle «missioni di studio all'estero». Esse rappresentano altrettante tracce per cogliere le priorità assegnate dal ceto dirigente liberale all'educazione nazionale nell'ultimo quarto del secolo XIX. Le missioni di studio all'estero non si svolgono in modo casuale, ma si possono leggere come altrettanti tasselli

²⁶ Si vedano i vari riferimenti contenuti in N. Matteucci, R. Lill (a cura di), *Il liberalismo in Italia e in Germania dalla rivoluzione del '48 alla prima guerra mondiale*, Bologna, il Mulino, 1980; e in R. Lill, F. Traniello (a cura di), *Il Kulturkampf in Italia e nei paesi di lingua tedesca*, Bologna, il Mulino, 1992.

di un piano messo in campo dal ministero della Pubblica Istruzione per approfondire questioni specifiche, assumere decisioni, stabilire confronti. Anche quando l'interesse risulta in apparenza più estrinseco od occasionale, è sempre riconducibile ad esigenze concrete.

La scelta, poi, di pubblicare sul «Bollettino Ufficiale» del ministero della Pubblica Istruzione i testi delle relazioni indica come, all'originario obiettivo sopra richiamato, se ne sia aggiunto abbastanza presto un secondo: quello di utilizzare i cospicui resoconti e le relazioni predisposte al termine delle missioni di studio all'estero come strumenti per l'aggiornamento degli insegnanti e degli stessi funzionari del ministero.

Il caso del lavoro manuale scolastico si presenta come esemplare. Le varie missioni di cui furono incaricati tra il 1884 e il 1887 il Buonazia²⁷, il Gabelli²⁸, il Villari²⁹, il Pick³⁰ e il gruppo che si recò a Nääs si svolsero a ridosso del dibattito sull'opportunità, sulle condizioni e sulla fattibilità dell'introduzione del lavoro manuale nelle scuole italiane e alla vigilia della stesura dei programmi per la scuola elementare del 1888. Diffusa era nell'opinione pubblica la convinzione circa l'indispensabilità del lavoro infantile quando esso fosse contenuto nel tempo e non gravoso sul piano fisico. Pur se non precisato nelle sue dimensioni quantitative, l'impiego della forza lavoro infantile emerge concorde da numerose testimonianze e dalle inchieste avviate in quegli anni sulle condizioni della manodopera. Nel 1886 fu approvata una legge sulla regolamentazione del lavoro infantile, limitata tuttavia a garantire il soddisfacimento dell'obbligo e a reprimere abusi e lavori pesanti.

Forti erano, dunque, le pressioni non soltanto del mondo produttivo, ma anche degli stessi ceti popolari perché la scuola stessa preparasse al lavoro. Una certa abilità della mano, una

²⁷ C. Buonazia, *Congresso di Ginevra del 6 e 7 agosto 1884*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», ottobre 1884, pp. 606-611.

²⁸ A. Gabelli, *Del lavoro manuale presso le scuole elementari in Francia*, ivi, dicembre 1885, pp. 1222-1237 e Id., *Del lavoro manuale in Germania*, ivi, dicembre 1886, pp. 1404-1427.

²⁹ P. Villari, *Il lavoro manuale nelle scuole elementari*, ivi, marzo 1888, pp. 241-288.

³⁰ A. Pick, *Sul lavoro manuale*, ivi, maggio 1888, pp. 299-239.

certa intelligenza del lavoro, ottenuto praticandolo in forme semplici, erano esigenze a cui sembrava che la scuola non si potesse sottrarre. Lo stesso ministro dell'istruzione allora in carica, Michele Coppino, non era contrario all'ipotesi che nelle grandi città alcune delle scuole elementari si trasformassero in vere e proprie scuole popolari, affrancate dall'obbligo di preparare gli alunni alle scuole secondarie e perciò libere di svolgere programmi speciali, includenti il lavoro manuale.

Ma quale lavoro era adatto per gli alunni delle scuole elementari? E ancora: lo scopo della scuola elementare era quello di preparare delle "teste" oppure soltanto addestrare le abilità manuali? Fu all'interno di queste discussioni che maturò la decisione di guardare alle esperienze straniere.

Nel 1885 il Ministero inviò il Gabelli a visitare le scuole francesi e l'anno appresso quelle tedesche. In Francia il lavoro manuale aveva indirizzo in prevalenza industriale ed era affidato ad operai esperti assistiti dai maestri; in Germania l'insegnamento era impartito dagli stessi insegnanti, ma si svolgeva in laboratori distinti da quelli scolastici. In entrambi i casi si trattava comunque di alunni in età superiore agli 11 anni. Il Gabelli concludeva le relazioni con un parere sostanzialmente negativo non solo riferito alla diversa età degli alunni, con l'invito a non «farsi troppe illusioni» e soprattutto a «non chiudere gli occhi alle difficoltà» che si sarebbero prevedibilmente incontrate. In ogni caso se si fosse deciso di optare per il lavoro nelle scuole si doveva trattare «di un lavoro semplicemente di natura preparatoria, non punto tecnico né che avesse un'immediata utilità, ma ideato ad esercitare l'occhio e la mano, a fortificare l'attenzione, a interrompere gradevolmente lo studio»³¹.

Parere condiviso dal Villari ed espresso nella sua relazione del 1887 nella quale si chiedeva «se la sega e la pialla, che i nostri alunni non avranno la forza di adoperare, sapranno portare rimedio a tutti i mali della scuola italiana». A suo avviso era più urgente prolungare il corso elementare di un biennio ulteriore a finalità pratica con un grande esercizio del disegno giudicato

³¹ Gabelli, *Del lavoro manuale presso le scuole elementari in Francia*, cit., p. 1237.

alla base di tutti i mestieri. La stessa missione svedese, pur apprezzando l'originalità e l'efficacia dello *slöjd* e tessendone gli elogi, alla fine doveva riconoscerne anche i non pochi limiti: vi si lavorava solo il legno, non si associava il disegno al lavoro, non esisteva molta gradazione negli esercizi, poca importanza era attribuita alle lezioni teorico-pratiche.

Del lavoro manuale non si fece, per il momento, nulla. Di esso non c'è infatti traccia nei programmi per le scuole elementari del 1888 stesi da una Commissione di cui il Villari era il presidente e il Gabelli il segretario e soltanto un decennio più tardi il ministro Baccelli lo introdusse in via facoltativa. Non è azzardato avanzare l'ipotesi che l'esame delle esperienze straniere abbia costituito un'abile copertura predisposta dagli ambienti del Ministero dell'Istruzione per resistere alle tesi di quanti premevano per disporre di una manodopera a basso costo.

4. *«L'esperienza dei più progrediti Paesi stranieri» per il rinnovamento dell'edilizia scolastica, degli arredi e dei materiali didattici nelle scuole italiane*

Anche nel caso della missione di Emanuele Latino all'Esposizione universale di Parigi del 1878 si verifica uno stretto rapporto tra la commissione del viaggio e l'urgenza di migliorare la qualità degli edifici e degli arredi scolastici. I regolamenti attuativi della legge Casati avevano previsto che le scuole fossero salubri, con molta luce, in luoghi tranquilli e adatte per ampiezza al numero degli allievi, ma la realtà si presentava con caratteristiche di elevata precarietà.

Nel luglio del 1878 entrò in vigore una legge di agevolazioni finanziarie per provvedere alla costruzione, all'ampliamento e al restauro di edifici da destinare a scuole elementari. Non bastava aver compiuto il passo dell'obbligatorietà scolastica se poi venivano meno le condizioni perché la frequenza non si svolgesse in condizioni adeguate. Ancora scarsa appariva l'attenzione nei confronti dello sviluppo fisico e psicologico degli alunni. L'impostazione tradizionale della "lezione" e dell'ascolto passivo si rifletteva nell'arredo scolastico, improntato a criteri di staticità e di economia dello spazio con banchi in genere poco funzionali.

Edilizia, arredi e igiene scolastica apparivano aspetti diversi di un unico problema che si concentrava nella necessità di migliorare gli ambienti scolastici e rafforzare l'educazione del corpo.

L'amplessima relazione del Latino, pubblicata a puntate tra il novembre del 1880 e il dicembre del 1882 – il contributo più ampio in assoluto, svolgendosi per un totale di ben 268 pagine – si configura come un'approfondita analisi delle condizioni materiali necessarie per assicurare alla scuola la sua funzione educatrice³². Si tratta di un documento di straordinario interesse pedagogico che spazia dalla descrizione degli edifici più adatti da adibire all'insegnamento alle caratteristiche degli arredi e del mobilio delle scuole. Particolare attenzione viene riservata alla questione dei banchi, tema giudicato di così grande rilevanza da meritare, più tardi, l'onore di un'altra apposita relazione interamente dedicata all'argomento in occasione del Congresso internazionale d'igiene svoltosi in Budapest nel 1894³³.

Nel suo entusiasmo per le novità presentate nell'assise parigina il Latino non resisteva a qualche slancio utopico, presentando anche modelli di fabbricati scolastici avveniristici, ma al tempo stesso manifestando notevole senso pratico e dimostrando straordinaria competenza anche in materia di progettazione architettonica, dislocazione geografica degli edifici, addirittura sui colori più adatti per le pareti delle aule, sugli arredi necessari e sulle attrezzature fondamentali. Un quadro da cui traspariva come in tutta Europa si stesse lavorando per migliorare la scuola a partire dalla soluzione dei "mattoni".

La sensibilità per questi problemi era tuttavia destinata da noi a crescere molto lentamente. Soltanto a fine secolo si sareb-

³² E. Latino, *L'istruzione primaria alla Esposizione universale di Parigi nel 1878*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», novembre-dicembre 1880, pp. 1287-1309; novembre 1881, pp. 939-946; maggio 1882, pp. 457-474; settembre 1882, pp. 725-745; ottobre 1882, pp. 797-863; dicembre 1882, pp. 1028-1064.

³³ C. Gorini, *Contributo alla questione dei banchi di scuola a proposito del Congresso internazionale d'igiene di Budapest*, ivi, maggio 1895, pp. 721-748. Ma si vedano anche, dello stesso C. Gorini, *Contributo alla questione dei banchi di scuola a proposito della Esposizione Internazionale d'Igiene dell'Hàvre*, ivi, marzo 1894, pp. 492-512; e Id., *Contributo alla questione dei banchi di scuola a proposito di un viaggio in Germania e in Danimarca (1895)*, ivi, maggio 1897, pp. 808-832.

bero diffusi criteri di maggior funzionalità e igiene nella costruzione e nell'arredo delle scuole, più attenti alle esigenze fisiche di allievi ancora in fase di sviluppo. Frutto di questi nuovi principi furono le disposizioni del regolamento del 1895 che raccomandavano l'impiego del banco a due posti, costruito secondo precise regole medico-igieniche in varie grandezze per adattarsi alla diversa statura degli allievi.

5. La cura dell'infanzia, la ginnastica nelle scuole e il dibattito sul rinnovamento delle istituzioni educative infantili nelle missioni di studio all'estero

Un altro ricorrente interesse delle missioni di studio all'estero promosse dal ministero della Pubblica Istruzione riguardò il campo della cura dell'infanzia nei suoi vari e diversi aspetti: educazione e scuole infantili, igiene scolastica, sviluppo e salute fisica, educazione del corpo. Anche in questo caso le missioni furono parte di un preciso disegno politico dei titolari della Minerva impegnati, tra gli anni Ottanta e Novanta dell'Ottocento, a rivendicare la specifica competenza educativa contro quanti continuavano a reputare che le istituzioni per la cura dell'infanzia dovessero svolgersi nell'ambito del ministero dell'Interno in quanto attività di natura preminentemente assistenziale.

Si possono fare a questo riguardo almeno due tipi di osservazioni. La prima riguarda l'attenzione verso l'infanzia, concepita come un'età della vita non solo da assistere, ma da far crescere e, quindi, da proteggere ed educare. La circolazione della pedagogia fröbeliana, nella sua particolare curvatura filo-positivista con cui venne per lo più interpretata in Italia, costituì non casualmente una buona carta per rivendicare alle scuole infantili uno status di carattere educativo. La seconda riguarda il ruolo dello Stato che si voleva più efficace ed incisivo, uno Stato "interventista" nelle politiche dell'istruzione che una parte non secondaria della cultura italiana avrebbe voluto anche più "educatore", accentuando quel centralismo statalista di cui la legge Casati aveva posto le premesse.

Questi motivi si ritrovano facilmente nelle relazioni dedicate all'educazione infantile. Nella breve relazione di Francesco

Veniali³⁴ del 1883 e in quelle più distese di Eugenio Paolo Paolini³⁵ e di Egisto Rossi³⁶ del 1888 s'intrecciano infatti tre tipi di osservazione: in tutti i Paesi più progrediti, compresi i lontani Stati Uniti, grande attenzione era riservata all'educazione infantile prescolastica; il metodo pedagogico più efficace era ritenuto quello fröbeliano; ovunque questo settore educativo rientrava tra le competenze dello Stato.

Il Veniali confrontava la realtà elvetica con quella italiana, traendone sconcertate conclusioni: nella sola città di Ginevra funzionavano «ben 56 giardini d'infanzia, ma veri giardini, con maestre giardiniere, istituzioni nazionali e gratuite», mentre in Italia questo tipo di istituzione educativa era ancora «scarsamente conosciuta»³⁷. Anche il Rossi, durante il viaggio negli Stati Uniti, aveva constatato come «i principi di Fröbel» avessero «una parte assai rilevante nell'educazione dei fanciulli» e come il numero dei Kindergarten crescesse «di anno in anno sensibilmente»³⁸.

Quanto al Paolini, egli partiva dalla constatazione che nella «maggioranza dei Governi stranieri» era sentita «la necessità di avocare allo Stato l'alta direzione e la sorveglianza degli istituti infantili» e che «in grande maggioranza» era stato riconosciuto nel «Giardino Fröbeliano il tipo dell'istituto infantile rispondente alle moderne esigenze della pedagogia»³⁹. Il Villari, a sua volta, sfiorò questi temi in più punti, riflettendo sul lavoro manuale con osservazioni non molto diverse da quelle fin qui sviluppate.

Insomma, in un modo o nell'altro, chi si occupava di educazione infantile ne denunciava non solamente l'arretratezza dal

³⁴ F. Veniali, *Brevi considerazioni sulla esposizione scolastica di Zurigo*, ivi, settembre 1883, pp. 750-754.

³⁵ E.P. Paolini, *Lo Stato e l'educazione all'estero e in Italia*, ivi, novembre 1888, pp. 945-988.

³⁶ E. Rossi, *L'istruzione pubblica agli Stati Uniti*, ivi, febbraio 1888, pp. 207-217; marzo 1888, pp. 289-293; aprile 1888, pp. 207-244; maggio 1888, pp. 287-299; giugno 1888, pp. 387-399; agosto 1888, pp. 709-722; dicembre 1888, pp. 1339-1348; dicembre 1888 (appendice), pp. 1508-1558.

³⁷ Veniali, *Brevi considerazioni sulla Esposizione scolastica di Zurigo*, cit., p. 752.

³⁸ Rossi, *L'istruzione pubblica negli Stati Uniti*, cit., febbraio 1888, p. 208.

³⁹ Paolini, *Lo Stato e l'educazione all'estero e in Italia*, cit., p. 963.

punto di vista delle dottrine pedagogiche, ma anche la indubbia debolezza sul piano istituzionale.

La relazione che più delle altre manifestava un esplicito intento politico era quella del Paolini che si collegava alle iniziative avviate nel 1888, non senza aspre discussioni e contrasti, in sede parlamentare. Il suo intervento si concludeva infatti con la proposta di un Progetto di regolamento per gli istituti infantili con una serie di istruzioni per il loro ordinamento pedagogico e didattico che avrebbe dovuto far seguito all'approvazione definitiva della legge già varata in Senato. Ma la legge non riuscì ad oltrepassare la discussione alla Camera dei deputati e gli sforzi del Paolini si rivelarono del tutto vani, restando allo stadio di uno dei tanti progetti di cui è contrassegnata la storia scolastica italiana.

Avrebbero dovuto, tuttavia, trascorrere ancora molti anni prima che il settore fosse ordinato secondo quei criteri pedagogici e non più assistenziali auspicati dal Paolini e da studiosi quali Adolfo Pick, Pietro Pasquali e Maria Cavanna Viani Visconti, direttamente impegnati nel campo dell'educazione infantile.

Quanto alla relazione di Felice Valletti sull'insegnamento della ginnastica in Europa del 1887⁴⁰, essa obbediva a due peculiari esigenze: assicurare maggiore dignità alla nuova disciplina scolastica introdotta nell'ordinamento scolastico italiano nel 1878 e confermarne l'efficacia educativa sia sul dell'educazione del corpo sia su quello dell'educazione militare. Va ricordato che proprio in quegli anni l'impostazione civico-militare che aveva sostenuto l'introduzione della ginnastica nella scuola cominciava ad essere vivacemente criticata dagli esponenti di una nuova corrente che, sull'onda degli apporti della cultura igienica e medica, ne riorientava le finalità verso la dimensione dell'educazione corporea in quanto parte della formazione generale dell'uomo.

Il Valletti era stato il grande ispiratore della legge del 1878, coordinando fin dal 1872 l'apposita commissione ministeriale

⁴⁰ F. Valletti, *La ginnastica come mezzo di educazione civile e militare negli Stati Uniti d'Europa*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», giugno 1887, pp. 111-132.

che aveva messo a punto il provvedimento legislativo. Varata la legge, ne predispose i primi programmi assumendo al tempo stesso il ruolo strategico di Ispettore generale per la ginnastica⁴¹.

Per contrastare le nuove tendenze il Valletti si faceva forte delle esperienze compiute in varie parti d'Europa, sulla base di una imponente documentazione che spaziava da Francia, Germania ed Inghilterra ai Paesi del Nord Europa fino a Grecia, Romania e Russia. Per ogni nazione egli illustrava il sorgere delle prime esperienze di ginnastica nelle scuole, gli interventi legislativi, i metodi in uso ed i libri di testo impiegati, la preparazione degli insegnanti e la diffusione delle varie società ed associazioni per l'incremento dell'esercizio fisico. Confortato dal fatto che ovunque era manifesto «il desiderio, il bisogno e la volontà fermamente decisa di rendere i giovani forti, coraggiosi ed esercitati nella disciplina per mezzo della ginnastica» in modo da rendere «sempre più diretta ed estesa la preparazione di degni figli della patria, pronti a morire per essa, ma atti eziandio a vivere per renderla rispettata e temuta», al Valletti non restava che confermare, in linea con le proprie convinzioni, la permanente validità dell'impostazione civico-militare dell'esercizio ginnico.

6. Il nodo dell'istruzione secondaria: il confronto con le istituzioni ed esperienze dei principali Paesi europei

Neppure l'istruzione secondaria sfuggì al confronto con le realtà degli altri paesi. Anche in questo caso le missioni di studio all'estero riflessero i dibattiti e gli interrogativi che animavamo la discussione politica. Per certi versi si prendeva atto dei ritardi e delle inefficienze che si verificavano nel comparto dell'istruzione tecnica, industriale e professionale rispetto alla realtà scolastica dei Paesi industrialmente più avanzati, Germania in testa; per altri versi, particolarmente con riferimento al setto-

⁴¹ Si vedano al riguardo il 'classico' studio di G. Bonetta, *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Milano, Franco Angeli, 1990; e i più recenti e documentati lavori di P. Alfieri, *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2017; e Id., *La scuola elementare e l'educazione fisica nell'Italia liberale (1888-1923)*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2020.

re dell'istruzione classica, scattava una specie di senso di orgoglio nazionale, rivendicando al liceo-ginnasio la buona qualità dell'organizzazione didattica e dell'insegnamento.

Svariati rapporti si susseguirono tra gli anni Ottanta e Novanta dell'Ottocento, spaziando su varie tematiche e diversi paesi, anche se l'attenzione preminente finì per soffermarsi sulla natura e il ruolo dell'istruzione classica, concepita come il cuore pulsante dell'intero sistema educativo.

Il documento più autorevole e significativo in tal senso è costituito da un'ampia sintesi comparativa sui programmi delle scuole secondarie classiche apparsa sulle pagine del «Bollettino Ufficiale» del ministero nel 1887⁴² ed affidata ad un gruppo di studiosi tra i quali spiccavano, per autorevolezza scientifica ed entrate politiche, il matematico piemontese Valentino Cerruti e il letterato Giuseppe Chiarini, entrambi influenti personalità degli ambienti ministeriali romani, affiancati da altri studiosi di pari valore, anche se meno noti, come il fisico Moisé Ascoli, il naturalista Lamberto Moschen, il matematico Ignazio Pittarelli e il classicista Vincenzo Tosato.

Per cogliere il contesto ed il clima culturale nel quale operò la Commissione va ricordato che non si erano ancora sopite le polemiche e le discussioni che, fin dai tempi dell'Inchiesta Scialoja, avevano accompagnato lo sviluppo e la fisionomia del Ginnasio e del Liceo⁴³. Nel 1884 il ministero della Pubblica Istruzione aveva provveduto a rinnovare i programmi d'insegnamento⁴⁴, la cui architettura restava, tuttavia, quella disegnata dal ministro Michele Coppino nel 1867⁴⁵. Per un verso si trattava di stabilire quale dovesse il peso dei "classici" e quali le modalità

⁴² A. Andreasi, M. Ascoli, V. Cerruti, G. Chiarini, L. Moschen, G. Pittarelli, I. Tosato, *Esame comparativo dei programmi nelle scuole secondarie classiche*, ivi, ottobre 1887, pp. 193-241.

⁴³ Cfr. L. Montevocchi, M. Raicich (a cura di), *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile, 1872-1875*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1995.

⁴⁴ Cfr. *Programmi e istruzioni per l'insegnamento nei Ginnasi e nei Licei (Regio Decreto 23 ottobre 1884, n. 2737)*, «Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», dicembre 1884, suppl. al n. 12.

⁴⁵ Cfr. *Istruzioni e programmi per l'insegnamento secondario classico e tecnico, normale e magistrale, ed elementare nelle pubbliche scuole del Regno*, Tipografia Eredi Botta, Firenze, 1867.

della loro lettura; per un altro, se nel ginnasio-liceo si dovessero o meno potenziare le discipline matematiche e naturalistiche per rinforzare quella cultura scientifica il cui peso specifico sembrava crescere ogni giorno di più.

Non va infine dimenticato che, anche in Italia come accadeva in quegli stessi anni in Francia e in Germania, i sostenitori delle scuole tecniche e professionali puntavano, poi, non soltanto al potenziamento dell'istruzione scientifica, ma anche all'esplicito ridimensionamento della cultura classica, attraverso una revisione dei programmi.

La Commissione indagò la natura e l'organizzazione della scuola classica italiana in rapporto a quella di altri cinque Paesi europei – Austria, Francia, Germania, Inghilterra e Spagna – con particolare riferimento agli orari, alla distribuzione delle materie, ai contenuti dell'insegnamento, agli esami finali e ai libri di testo. Dall'esame dei documenti emergeva, a giudizio della Commissione, che «lo stato delle nostre scuole secondarie classiche non è così cattivo come si predica da taluni» anche se «siano desiderabili alcune riforme, ma queste più per la qualità e l'estensione delle materie insegnate». Questa rassicurante conclusione si poneva in linea di continuità con altri rapporti e documenti ministeriali come un analogo lavoro di tipo comparatistico svolto dal ministro Ruggero Bonghi nel 1875⁴⁶ e la relazione dello storico Antonio Rolando sull'insegnamento della storia in Germania e in Inghilterra del 1876⁴⁷ nella quale si poteva leggere un altro lusinghiero giudizio sulla scuola classica italiana.

Si direbbe che mentre la classe dirigente italiana era disposta ad accettare il confronto, che di solito era quasi sempre a perdere, con la realtà dell'Europa ed a prendere atto dei ritardi che segnavano i processi di scolarizzazione in vari ambiti dell'istruzione nazionale, nel settore della scuola classica essa rivendicava, invece, una orgogliosa eccellenza le cui radici affondavano

⁴⁶ R. Bonghi, *Studio comparativo sull'orario fissato negli istituti classici italiani, tedeschi, austriaci e francesi*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», giugno 1875, pp. 538-547.

⁴⁷ A. Rolando, *L'insegnamento della storia nelle Università e nelle scuole secondarie di Germania e Inghilterra*, ivi, ottobre 1876, pp. 834-844.

nella consapevolezza di essere la patria della cultura umanistica, nella buona qualità della tradizione collegiale sei-settecentesca, semplicemente ripresa e reinterpretata con il ginnasio-liceo, nella preferenza tuttora assegnata alla retorica e alle discipline letterarie piuttosto che a quelle filologiche.

Su questi presupposti si rafforzava ulteriormente il principio della centralità della componente classica nella formazione del ceto dirigente e questo nella stagione in cui, in via di principio, lo spazio destinato alla scienza e alla tecnica avrebbe dovuto favorire una diversa curvatura dell'impianto scolastico nazionale, a conferma che in Italia la cultura (compresa quella pedagogica) di quegli anni fu più "positivistica" che "positiva" e cioè con caratteri più ideologici che realmente riformistici.

Conclusioni

In conclusione, i contributi di pedagogia, didattica e politica scolastica apparsi sulle più autorevoli e diffuse pubblicazioni specializzate internazionali e i resoconti delle missioni di studio all'estero dati alle stampe sul «Bollettino Ufficiale» nel corso del primo quarantennio postunitario⁴⁸, attestano, in primo luogo, la volontà di Ruggero Bonghi e dei suoi successori alla Minerva di fare di tale organo di stampa non solamente lo strumento di raccolta e pubblicazione di tutte le disposizioni legislative e amministrative relative all'istruzione pubblica del regno, ma anche un mezzo per acquisire una precisa conoscenza di quanto sul versante scolastico e dell'istruzione pubblica era stato realizzato

⁴⁸ Con riferimento ai resoconti delle missioni di studio all'estero, oltre a quelli già citati nelle pagine precedenti, segnaliamo anche, a titolo esemplificativo: A. Vertunni, *La pittura italiana alla Esposizione universale di Parigi del 1878*, ivi, gennaio 1880, pp. 64-103; F. Lange, *I Collegi-convitti (Boarding Schools) inglesi*, ivi, aprile 1880, pp. 409-414; E. Scherdling, *La scuola alla Mostra universale di Parigi del 1878*, ivi, maggio 1880, pp. 505-514; luglio 1880, pp. 743-773; Maggioli, *Relazione a S.E. in Ministro dell'Istruzione Pubblica sullo stato e progresso degli studi in ostetricia e ginecologia all'estero dopo avere visitato alcune principali Cliniche ed Ospedali*, cit., novembre 1881, pp. 946-964; G. Calderini, *L'ostetricia e la ginecologia nelle Università tedesche. Relazione a S.E. il Ministro della Istruzione pubblica*, ivi, febbraio 1882, pp. 156-170; G. Grassi, *Visita a scuole e laboratori elettrotecnici di Germania e Inghilterra*, ivi, dicembre 1886, pp. 1427-1432.

e si andava realizzando negli stati europei ed extra-europei più progrediti, nonché per orientare e aggiornare dal punto di vista pedagogico e didattico il personale docente delle scuole di diverso ordine e grado e gli stessi funzionari della Minerva.

Sotto questo profilo, tale iniziativa non è stata vana, come testimonia la crescente attenzione tributata alle politiche scolastiche e universitarie adottate all'estero nei dibattiti sulle riforme dell'istruzione sviluppatasi nel nostro paese negli ultimi due decenni del secolo XIX.

A partire dai primi del Novecento, il notevole incremento di istituzioni e strumenti per la formazione degli insegnanti (a titolo puramente esemplificativo, basterebbe qui fare riferimento alla notevole crescita della rete delle scuole normali e magistrali per la preparazione dei maestri) e, su un diverso piano, la sempre maggiore diffusione di una stampa periodica specializzata rivolta agli insegnanti e alla scuola con finalità di aggiornamento professionale, contribuirono a rendere del tutto superflua la strategia adottata da Ruggero Bonghi nella prima stagione postunitaria di fare del «Bollettino Ufficiale» uno strumento per la promozione di nuove e più larghe competenze pedagogiche e didattiche e di politica scolastica comparata tra le file del corpo docente e nella stessa burocrazia ministeriale.

Di qui il definitivo accantonamento, con il nuovo secolo, del modello originario di «Bollettino Ufficiale», quello propugnato dal Bonghi e caratterizzato da una duplice finalità, informativa e formativa, cui fece seguito l'adozione, da parte del ministero della Pubblica Istruzione, di uno strumento di comunicazione più agile e diretto esclusivamente alla pubblicazione degli «atti legislativi e amministrativi concernenti le scuole del regno».

Capitolo quinto

«Un concentrato di italici difetti». La figura dell'Ispettore scolastico nella narrativa italiana tra Otto e Novecento (1865-1962)

Introduzione

È tutt'altro che agevole ritrovare traccia di ispettori scolastici o della funzione ispettiva esercitata nell'ambito dell'istruzione e della scuola tra le pagine di romanzi e racconti editi in Italia nel corso del primo secolo post-unitario. Non sono molte, infatti, le opere letterarie nelle quali troviamo narrate le gesta, o anche solo brevemente richiamata la funzione esercitata dagli ispettori scolastici.

Eppure, quella dell'ispettore scolastico è indubbiamente una figura cardine dell'ordinamento scolastico casatiano (1859) esteso dopo l'Unità d'Italia all'intera penisola, come del resto di quello riordinato alcuni decenni più tardi dalla riforma Gentile del 1923 e destinato a rimanere pressoché inalterato fino al secondo dopoguerra¹.

Lo testimoniano, in primo luogo, la mezza dozzina di articoli del *Titolo primo* (quello relativo all'Amministrazione) della Legge 13 novembre 1859, n. 3725 (*Legge Casati*), che ne definiscono la funzione, le competenze, il trattamento economico e

¹ Cfr. R. Ugolini, *Per una storia dell'amministrazione centrale. Il Ministero della Pubblica Istruzione. 1859-1880*, Roma, Edizioni dell'Ateneo & Bizzarri, 1979; M. Ostenc, *L'administration scolaire et la réforme Gentile*, «Prospettive pedagogiche», XXI (1984), 1, pp. 13-31; M. Galfrè, *Giovanni Gentile ministro. La restaurazione dell'amministrazione scolastica*, «Passato e Presente», 1996, 38, pp. 61-89.

la collocazione giuridica nella struttura gerarchica della scuola italiana.

Nominati «per Decreto reale fra le persone che per dottrina ed esercizio dell'insegnamento sono stimate più idonee a tale ufficio», gli ispettori scolastici – come recita la Legge Casati – «rappresentano il Ministro e ne fanno eseguire gli ordini»; essi «vegliano perciò all'osservanza delle leggi e dei regolamenti, in tutti gli stabilimento sottoposti alla loro autorità». Inoltre, «promuovono presso il Ministero le ricompense per gli insegnanti [...]; li ammoniscono in caso di negligenza nell'adempimento dei loro doveri, e in caso di mancanze e colpe gravi ne riferiscono al Ministero». Infine, per adempiere al meglio all'ufficio al quale sono preposti, con cadenza periodica «visitano personalmente le scuole e gli stabilimenti sottoposti alla loro vigilanza»².

La lunga sequela di norme e disposizioni destinate, a cavallo tra Otto e Novecento, a meglio precisare, ad ampliare e ad estendere la funzione ispettiva e le competenze degli ispettori scolastici costituisce senza dubbio un'ulteriore e non secondaria conferma della vera e propria centralità attribuita dall'autorità scolastica a tale figura di funzionario ministeriale ai fini del migliore funzionamento della scuola italiana³.

In realtà, tuttavia, se si guarda alle modalità con le quali la figura dell'ispettore scolastico è rappresentata nelle opere letterarie dell'Italia unita si resta sorpresi non soltanto per la relativamente scarsa presenza di tale figura, alla quale si è già accennato, ma anche per il ruolo marginale e di secondaria importanza da lui rivestito nei romanzi e nei racconti nei quali compare – mai, dunque, nella veste di protagonista – e, soprattutto, per

² Cfr. Legge 13 novembre 1859, n. 3725 – *Sul riordinamento della Pubblica Istruzione* [Legge Casati], in *Raccolta dei regi editti, manifesti ed altre providenze de' magistrati ed uffizi*, Torino, Speirani, 1859, vol. 28, parte seconda, pp. 46-50.

³ Per quel che concerne l'evoluzione normativa in ordine al ruolo e alle funzioni dell'ispettore scolastico nel quadro delle vicende scolastiche del primo quarantennio post-unitario si veda il fondamentale: *Vicende legislative della Pubblica Istruzione in Italia dall'anno 1859 al 1899 raccolte e annotate da Giuseppe Saredo*, Torino, Unione-Tipografico-Editrice, 1901, pp. 12-31. Per l'età giolittiana si veda, inoltre, O. Buonvino, *L'amministrazione centrale della Pubblica Istruzione: studio di legislazione scolastica: dottrina, storia, legislazione straniera, diritto positivo italiano, giurisprudenza, critica*, Torino, Paravia, 1916.

la connotazione essenzialmente negativa attribuita dagli autori delle opere letterarie al personaggio dell'*ispettore scolastico*.

La figura dell'*ispettore scolastico*, infatti, compare essenzialmente in taluni dei romanzi che hanno come protagonisti maestre e maestri elementari, nonché nei racconti incentrati sulla scuola e sulle vicende dell'istruzione pubblica e privata: due filoni, quello del 'romanzo magistrale' e l'altro del 'racconto a sfondo scolastico', destinati ad incontrare una certa fortuna nell'Italia liberale e fascista, come pure – sebbene in misura minore – in quella repubblicana e democratica del secondo dopoguerra⁴.

Quanto alla caratterizzazione negativa, talvolta solo apparentemente sostituita da un approccio di tipo caricaturale altrettanto avverso e sprezzante, non sembrano persistere dubbi riguardo allo scarso o nessun favore goduto nell'ambito della narrativa italiana dell'Otto e del Novecento dalla figura dell'*ispettore scolastico*.

E mentre da un lato il profilo dei titolari di tale ufficio disegnato dalla Legge Casati e dalla normativa scolastica successiva pone costantemente l'accento sulla dottrina, le competenze, il rigore morale, la solida esperienza acquisita, la fedeltà alla legge e all'autorità costituita, l'equilibrio e la prudenza nelle scelte, l'autentica e imperitura passione per la scuola e per l'educazione, quasi a rimarcare la vera e propria centralità della funzione ispettiva e del ruolo degli ispettori scolastici per la puntuale applicazione delle leggi e dei regolamenti emanati dal ministero della Pubblica Istruzione, e per il buon andamento della vita scolastica.

Dall'altro, i vari ispettori scolastici nei quali s'imbatte il lettore della variegata produzione letteraria dedicata ai maestri e alla scuola dell'Italia unita sembrano incarnare in sommo grado e riproporre copiosamente, nell'esercizio della propria «alta funzione ispettiva», il conformismo, la malafede, le astuzie, i

⁴ Cfr. G. Bini, *Romanzi e realtà di maestri e maestre*, in C. Vivanti (ed.), *Storia d'Italia. Annali 4: Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 1195-1224; Id., *La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà*, in S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989, pp. 331-362; e C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzì, 1996.

vizi, le viltà e meschinità di un mondo gretto e provinciale – i peggiori «italici difetti», insomma – assieme, talvolta, a palese incompetenza e alla diffusa tendenza ad abusare della propria autorità; caratteristiche tanto negative – quelle tratteggiate dalla penna degli autori di romanzi e racconti – da gettare più di un'ombra di discredito e di diffidenza non solo sul singolo ispettore scolastico, ma sull'intera categoria.

Della dozzina di romanzi e racconti che abbiamo preso in esame nell'ambito della presente ricerca, per evitare inutili ripetizioni, in questo nostro contributo faremo riferimento solo ad alcuni di essi, ovvero a quelli ritenuti più utili ed efficaci per lumeggiare i differenti aspetti del tema affrontato.

1. *Maestri, sovrintendenti scolastici e ispettori ministeriali in Il Castello di Bardespina (1865) di Giovanni Daneo*

Il primo tra i romanzi presi in esame nel corso della nostra indagine è *Il Castello di Bardespina*, dello scrittore e uomo di scuola valdostano Giovanni Daneo, pubblicato originariamente a puntate sulla «Gazzetta di Torino» dal 26 dicembre 1865 al 28 marzo 1866, e poi riedito in volume nel 1869 per i tipi della Tipografia Sociale di Genova⁵.

L'autore, formatosi nelle idee risorgimentali di stampo democratico e mazziniano e animato da una vigorosa tensione morale che traspare largamente nei suoi scritti, ricoprì vari ruoli nell'amministrazione scolastica del regno di Sardegna e poi dell'Italia unita. Dopo avere insegnato per un decennio nel Collegio nazionale di Genova, nel 1859 fu nominato ispettore scolastico, ufficio che abbandonò nel 1862 per andare a ricoprire l'incarico di provveditore agli studi di Macerata; qui, a partire dal 1867, fu anche professore incaricato e poi onorario di Filosofia del diritto nella locale università. Nominato nel 1868 provveditore agli studi di Genova, insegnò fino al 1872 Lette-

⁵ Utilizziamo, in questa sede, la recente riedizione del romanzo: G. Daneo, *Il Castello di Bardespina*, a cura di E. Villa, Genova, SAGEP, 1982.

ratura italiana nella Scuola superiore navale e poi, dal 1884, Pedagogia nell'ateneo del capoluogo ligure⁶.

Critico nei confronti della scelta operata dalla legge Casati (1859) di attribuire la competenza sull'istruzione elementare e popolare e sui maestri ai municipi e profondamente scettico nei riguardi degli assessori o sovrintendenti scolastici comunali preposti – assai spesso senza specifiche competenze e privi di adeguata sensibilità educativa – alla direzione delle scuole, Giovanni Daneo fornisce con il suo romanzo, pubblicato solo qualche anno dopo il compimento dell'unificazione nazionale, un primo, drammatico affresco delle condizioni in cui versava l'istruzione elementare e popolare nei piccoli centri rurali della penisola, nonché dei veri e propri soprusi perpetrati dalle autorità municipali, spesso in combutta con i grandi proprietari e con le famiglie benestanti del luogo, nei riguardi dei maestri e delle maestre.

Ne *Il Castello di Bardespina*, a questo riguardo, si racconta delle vicissitudini attraversate dalla maestra Agata Fiorello e dal maestro Giorgio Lavagna: la prima fatta oggetto degli insani appetiti sessuali del locale sovrintendente alle scuole e divenuta presto vittima di minacce, calunnie, pettegolezzi, accuse di leggerezza, di immoralità e di facili costumi, particolarmente frequenti nei confronti di donne spesso costrette a vivere da sole e prive di effettive garanzie e tutele; il secondo fortemente avversato e considerato una grave minaccia per le sue idee democratiche e per il suo presunto spirito irreligioso dagli amministratori comunali e dai circoli clericali del luogo, gli uni e gli altri ispirati e sostenuti politicamente dalla potente famiglia dei marchesi Fieschi-Lercari, i proprietari del castello situato nell'immaginaria borgata di Bardespina, frazione dell'altrettanto immaginario comune di Tovillano in Liguria.

La fosca vicenda, culminata con il licenziamento in tronco dei due maestri, è costruita da Giovanni Daneo con indubbia efficacia, attraverso la puntuale descrizione delle diverse psicolo-

⁶ Sulla biografia e l'opera di Giovanni Daneo si veda ora: D. Montino, *Daneio Giovanni*, in G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, pp. 433-434.

gie dei personaggi e una serie di dialoghi destinati a lumeggiare i sentimenti e gli stati d'animo dei vari protagonisti.

Così, la vicenda personale della maestra Agata Fiorello, evocata in un intenso quanto drammatico colloquio tra i due insegnanti elementari di Bardespina, assurge a destino comune di un'intera categoria di modeste e operose lavoratrici della scuola, ossia le tante maestre destinate ad insegnare nei borghi rurali e montani della penisola e colpevolmente abbandonate all'arbitrio e ai soprusi dei potentati locali:

Voi sapete – confidava Agata Fiorello al collega Giorgio Lavagna – che con 333 lire e 33 centesimi che mi danno per 365 giorni non posso procurarmi un'abitazione migliore [...]. Io non ho più anima vivente che si prenda cura di me! Mio padre è morto... mia madre è morta. Un fratello che aveva... egli pure è... morto! Più nessuno che mi protegga, più nessuno che mi difenda... sono sola! Sola!

E poi, subito dopo, la rivelazione del vero e proprio dramma vissuto a seguito delle morbose attenzioni manifestate dal sovrintendente comunale alle scuole e delle costanti minacce espresse da quest'ultimo:

Noi povere maestre, che cosa possiamo fare noi? Nulla, nulla e poi nulla. Sole, in mezzo ad una popolazione che non conosciamo, che non ci conosce, noi siamo il bersaglio di tutti gli scioperati. Insidiate da tutte le parti [...]. Se un tristo vi sussurra parole che il pudore non consente ripetere, noi dobbiamo tacere; se un malvagio ci fa proposte, che offendono la santa dignità della donna, noi dobbiamo tacere; se un infame getta sul nostro nome il fango della calunnia, e noi siamo perdute, non vale richiamarcene, noi dobbiamo tacere. [...] io mi trovo nella dura alternativa o di perdere la scuola e vedermi gittata sulla strada, ovvero... Oh raccapriccio! E si chiuse il volto fra le mani⁷.

Nel seguito del colloquio, una sorta di fatale rassegnazione sembra prevalere nell'atteggiamento dei due maestri, persuasi entrambi della sostanziale impossibilità di mutare il corso degli eventi e di ostacolare il perverso disegno del sovrintendente alle scuole:

– Ed ora, le disse il maestro, che cosa pensate di fare?

⁷ Daneo, *Il Castello di Bardespina*, cit., pp. 50-52.

- Non saprei... parlarne al sindaco.
- È un imbecille!
- All'ispettore?
- È impotente.
- Scriverne al ministro?...
- Non sareste creduta!... Eppoi han ben altro da fare, perché vogliano occuparsi d'una buona maestra!...
- Ma dunque?...
- Voi dovete partire di qui⁸.

Merita di essere segnalato il netto e amaro giudizio – «è impotente»! – formulato dal maestro Giorgio Lavagna nei riguardi di un eventuale intervento dell'ispettore scolastico ministeriale nella fosca e grave vicenda che ha coinvolto la maestrina. L'accusa di impotenza è un'accusa grave per un funzionario ministeriale al quale la legislazione scolastica dell'epoca attribuiva ampi poteri; essa, peraltro, sorprende non poco in quanto è messa in bocca al personaggio del maestro Giorgio Lavagna dall'autore del romanzo, quel Giovanni Daneo che, professionalmente, ricopriva anch'egli la funzione di ispettore scolastico ministeriale.

Ma torneremo più avanti sulle ragioni alla base di tale grave giudizio, anche perché, nel prosieguo del racconto, l'accusa di sostanziale «impotenza» dell'ispettore, è destinata a trovare ulteriori conferme.

Convieni ora, prima di occuparci delle vicissitudini del maestro Giorgio Lavagna, gettare un rapido sguardo sulla personalità del focoso e libertino sovrintendente alle scuole e su quella del più defilato e introverso ispettore scolastico Francesco Isolengo.

Il primo, nel rivendicare in un colloquio con la marchesa Amalia Fieschi-Lercari il presunto potere che gli derivava dalla carica di soprintendente scolastico, manifestava appieno la grave mancanza di senso istituzionale, l'assoluto arbitrio e la sostanziale rozzezza di tanta parte degli amministratori municipali dei piccoli borghi rurali della penisola:

Sappiate adunque – affermava l'amministratore locale – che io sono stato sino ad ora soprintendente alle scuole di questo villaggio; che qui ho sempre comandato io, tanto nella scuola maschile quanto in quella delle

⁸ Ivi, p. 53.

fanciulle; che i maestri e le maestre, se piacciono a me, rimangono, se non piacciono, li mando via⁹.

Il secondo, l'ispettore scolastico, è citato per la prima volta nel romanzo in un episodio destinato a metterne in luce, non senza una certa ironia, il carattere vanitoso e l'ambigua personalità:

In Chiesa, durante la funzione, l'ispettore delle scuole era seduto in coro e leggeva un libretto legato in cartoncino verde. Dalla serietà della sua faccia [...] ben si comprendeva quanto gli riuscisse attraente quella lettura: I fabbricieri della parrocchia ed altri che stavano in coro, erano edificati dal grande raccoglimento dell'ispettore ed alcuno anzi diceva: accusano gl'ispettori in genere e questo in ispecie di poca religione: vedete là costui, che pare un San Gerolamo nel deserto. Ma noi che non vogliamo ingannare il nostro lettore gli porremo sott'occhio il frontespizio del libro:

Della libertà d'insegnamento in ordine all'istruzione media e primaria.

Pensieri e proposte

di Francesco Isolengo

L'ispettore leggeva sé stesso e, modestia a parte, si trovava ammirabile¹⁰.

E a conferma del carattere ambiguo e dell'atteggiamento remissivo e di basso profilo manifestato nel romanzo di Giovanni Daneo dall'ispettore scolastico Francesco Isolengo, basterà ripercorrere rapidamente la vicenda del maestro Giorgio Lavagna, a partire dal colloquio intrattenuto dal marchese Giampaolo Fieschi-Lercari, vero e proprio signorotto locale di sentimenti reazionari e clericali, e il parroco di Tovillano don Eusebio Malatesta, persuaso della necessità che occorresse allontanare il giovane maestro di Bardespina, reo di essere ateo e, per ciò stesso, irrimediabilmente ostile al clero e alla Chiesa:

Il Lavagna – notava don Eusebio Malatesta – è giovane di costumi purissimi; d'ingegno robusto, seguace in parte delle nefande dottrine di Ausonio Franchi. Non crede al papa, è nemico del clero, è liberale pericoloso. Vigilatelo e sappiateci dire tutto quanto lo riguarda. [...] Vi fu un lunghissimo silenzio. Il Lercari pareva sopraffatto da gravissimo pensiero.

– Lo farete cacciare?

– Sarà cacciato.

⁹ Ivi, p. 109.

¹⁰ Ivi, p. 131.

- A rivederci, Marchese. Vo' a prepararmi per la messa.
- Vi assisterò io pure. Vi aspetto a pranzo¹¹.

Ben presto, tuttavia, sia il parroco, sia il marchese si sarebbero resi conto che non era certo facile cacciare, così su due piedi, un maestro senza una giusta causa e senza uno straccio di prova della sua eventuale incompetenza o di altre gravi mancanze da esibire di fronte all'opinione pubblica e alle superiori autorità scolastiche.

Di qui la decisione, concordata con l'ispettore Isolengo, di effettuare un'ispezione ministeriale alla scuola, nella speranza di trovare appigli per denunciare l'inefficienza e l'imperizia del maestro e procedere al suo licenziamento. Una iniziativa destinata, in realtà, a rivelarsi controproducente e a mettere in grave imbarazzo i suoi promotori:

Appena l'ispettore fu entrato – si legge nel romanzo a proposito dell'ispezione ministeriale –, mandò attorno il suo sguardo intelligente, e gli bastò per comprendere e giudicare che il Lavagna era un ottimo insegnante. La scolaresca divisa in tre sessioni era disposta in modo che egli, occupandosi di una, non perdeva mai di vista le altre due. [...] La scuola, gli arredi e gli allievi si distinguevano per incredibile nettezza; il che non è piccolo pregio in Italia, dove la scuola tramezza, generalmente parlando, la cucina e la stalla. Entrando le autorità governativa e comunale, i quarantadue allievi si alzarono a tempo, come fossero una compagnia di vecchi soldati, e come soldati salutarono militarmente. Non una voce, non un bisbiglio, non un movimento. [...] Il Lavagna quindi, rispondendo alla interrogazione dell'ispettore, fece breve, lucida ed assennata esposizione del suo sistema educativo ed istruttivo. [...]

– Molto bene! disse l'ispettore. [...]

Il Lavagna proseguì spiegando con vera sapienza didattica quale era il suo modo di insegnamento di tutte le materie del programma ministeriale.

E ancora:

Dopo ciò l'ispettore interrogò ad uno ad uno gli allievi delle tre sezioni. Le risposte erano brevi, chiare, precise e quel che non importa meno, dette con quel tono che tradotto in volgare significa: l'allievo comprende quello che dice. Il che non è la cosa più comune nelle scuole d'Italia. Congedati gli allievi, l'ispettore volle vedere i registri della scuola. Tutto era in perfetta regola. Una cosa l'ebbe colpito, e fu una brevissima biografia di ciascun

¹¹ Ivi, pp. 103-104.

allievo. Ivi erano notati non pure i meriti e i demeriti durante la scuola; non pure le tendenze morali, le qualità dell'ingegno, le abitudini contratte, ma eziandio la costituzione fisica di ogni scolaro con tanta sapienza, che l'ispettore, alzando gli occhi, il domandò:

– Signor maestro, ha ella studiato medicina?

A – Un po', rispose sorridendo Giorgio.

A – Non ci ha che i medici che possono esser buoni maestri! osservò l'ispettore. Dopo di che distese il processo verbale della visita, dove egli segnò con aggettivi tutti di grado superlativo la sua ottima contentezza ed approvazione¹².

A questo punto, si potrebbe ipotizzare che, auspice proprio l'ispettore scolastico ministeriale, positivamente impressionato dall'esito dell'ispezione, la grave e ingiusta manovra perpetrata ai danni dell'ottimo e incolpevole maestro elementare di Bardespina sarebbe stata necessariamente sventata.

In realtà, al termine di questo episodio Giovanni Daneo ci mette nuovamente di fronte alla presunta «impotenza» dell'ispettore scolastico ministeriale, o meglio al suo pavidò e ignobile rifiuto di assumersi le proprie responsabilità e di esercitare fino in fondo il proprio ruolo istituzionale, utilizzando la sua autorità e gli strumenti messi a disposizione dalla normativa scolastica vigente per salvaguardare le ragioni e i diritti del maestro ed impedire che fosse perpetrata una palese e gravissima ingiustizia a suo danno.

Invitato a pranzo dal parroco don Eusebio Malatesta, che nel frattempo aveva radicalmente mutato il proprio giudizio nei riguardi del maestro Lavagna ed era divenuto un convinto estimatore del lavoro svolto dai due insegnanti elementari nella borgata di Bardespina, l'ispettore scolastico manifestava un atteggiamento di fatale rassegnazione, dichiarando la propria impotenza nei riguardi delle losche manovre orchestrate dai potentati locali nei riguardi dei due maestri:

L'ispettore fu a pranzo dal curato – si legge nella parte finale de *Il Castello di Bardespina* –. Più di venti persone [imbeccate dalle autorità municipali] vennero ad accusare il maestro di ateismo.

– Noi non vogliamo più mandare i nostri figli ad una scuola diretta da un maestro ateo! Ella signor ispettore provveda

¹² Ivi, pp. 152-154.

- Ateo, esclamava l'ispettore! Che vuole essa dire codesta parola?
- Noi nol sappiamo; ma non vogliamo un maestro ateo.
- Sta bene: il ragionamento è chiaro: si provvederà [...]

Relativamente al maestro e alla maestra il buon curato non aveva che elogi.

– Vi assicuro, egli diceva, che queste due ottime scuole migliorano il paese e lo rendono più morale.

– E con tutto ciò, osservava l'ispettore, io prevedo che tanto il maestro quanto la maestra dovranno sloggiare da questo paese.

– Sarà una vera disgrazia!

– Così vogliono il padrone e la padrona di Bardespina [ossia i marchesi Fieschi-Lercari e gli amministratori locali loro complici]

– Ma voi non potete?...

– Io non posso far nulla, se non appoggiandomi alla legge; e la legge abbandona al capriccio municipale maestri e maestre, allievi e allieve, scuole e ispettori.

– Ma il vostro ministero?

– Non ha tempo a proteggere i suoi dipendenti.

– Povera istruzione pubblica!

– Bravo curato, recitatele il *Miserere*¹³.

L'atteggiamento fatalistico e rassegnato manifestato dall'ispettore scolastico Francesco Isolengo nel colloquio con il parroco don Eusebio Malatesta svela non solamente la pochezza umana, se non la vera e propria viltà del personaggio, sorta di novello *don Abbondio* di manzoniana memoria, ma – nelle intenzioni dell'autore del romanzo, l'ispettore scolastico Giovanni Daneo – costituisce l'esemplificazione letteraria di un atteggiamento largamente diffuso tra gli uomini di scuola e tutt'altro che estraneo anche tra le file dell'ispettorato scolastico, ovvero di una categoria di funzionari ministeriali che, nell'esercizio del loro alto e delicato ufficio, avrebbero dovuto essere esenti da debolezze, timori reverenziali per chicchessia e vere e proprie meschinità.

Del tutto antitetico rispetto alla vigorosa tensione morale e al senso dello Stato con il quale Giovanni Daneo esercitava il proprio ruolo di funzionario ministeriale nella Pubblica Istruzione, dunque, l'atteggiamento del personaggio romanzesco dell'ispettore scolastico Francesco Isolengo, con la sua colpevole ignavia,

¹³ Ivi, pp. 154-155.

il suo patente servilismo e il suo ossequio ai potenti, avrebbe dovuto costituire – nelle intenzioni dell'autore de *Il Castello di Bardespina* – una sorta di monito per tutti gli uomini di scuola ad esercitare con rigore etico e passione civile il proprio ruolo.

Non sappiamo se tale *intenzionalità pedagogica* nutrita dall'autore del romanzo abbia sortito l'effetto sperato. Di una cosa però siamo certi, ed è che, pubblicato a distanza di pochi anni dall'unificazione nazionale (1865), *Il Castello di Bardespina* presentava il prototipo di una lunga schiera di ispettori scolastici destinati, in ambito letterario, ad incarnare un'umanità priva di slanci e di tensione morale e ad assurgere a potente metafora delle difficoltà e contraddizioni della scuola italiana.

2. *Ispettrici e ispezioni scolastiche in Scuola Normale femminile (1885) di Matilde Serao*

Al principio del 1885, com'è noto, Matilde Serao pubblicava per la prima volta, a puntate, sulla «Nuova Antologia», la novella *Scuola Normale femminile*¹⁴, la quale sarebbe stata poi riedita in volume un anno più tardi, nel 1886¹⁵. L'opera, destinata a suscitare l'interesse della critica fin dalla sua prima apparizione¹⁶, una volta raccolta in volume per i tipi dell'editore Treves di Milano, incontrò un grande successo di pubblico, come testimoniano le due edizioni apparse nello stesso 1886¹⁷ e, in particolare, la nutrita e costante serie di ristampe e riedizioni registrate nel corso dei decenni successivi¹⁸.

¹⁴ M. Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, «Nuova Antologia», XLIX, serie seconda, 1° gennaio 1885, pp. 118-127; 16 gennaio 1885, pp. 282-293; 1° febbraio 1885, pp. 475-487.

¹⁵ M. Serao, *Il romanzo della fanciulla*, Milano, Treves, 1886.

¹⁶ Cfr. la recensione di G. Mazzoni in «La Domenica del Fracassa», 15 novembre 1885, 46, pp. 12-13.

¹⁷ Per i tipi di Treves, oltre alla prima, si registra una seconda edizione nello stesso anno 1886. Nel 1893 l'editore milanese dava alle stampe la quarta edizione dell'opera (M. Serao, *Il romanzo della fanciulla*, Milano, Treves, 1893, 4ª edizione).

¹⁸ A titolo puramente esemplificativo ricordiamo: M. Serao, *Il romanzo della fanciulla*, Napoli, F. Bideri, 1892, 4ª edizione; Ead., *Il romanzo della fanciulla*, Napoli, F. Perella, 1909, 7ª edizione; Ead., *Il romanzo della fanciulla*, novissima edizione riveduta dall'autrice, Firenze, R. Bemporad e Figlio, 1921; Ead., *Il romanzo della fanciulla. La virtù di Checchina*, a cura di F. Bruni, Napoli, Liguori, 1985; Ead.,

Ambientato nel capoluogo campano, *Scuola Normale femminile* intendeva focalizzare l'attenzione su quell'umanità femminile che Matilde Serao aveva avuto modo di conoscere direttamente allorché, quindicenne, priva di titolo di studio ed estranea ad ogni *vocazione magistrale*, aveva preso a frequentare come semplice uditrice la Scuola Normale femminile «Eleonora Pimentel Fonseca» di Piazza del Gesù a Napoli.

Scevro da ogni riferimento esplicito alla personale esperienza scolastica dell'autrice, il racconto si proponeva di descrivere la quotidiana esperienza scolastica di un composito gruppo di giovani aspiranti alla carriera magistrale, lumeggiandone con vivo realismo e con rapidi ed efficaci tratti «la modesta e superficiale formazione ricevuta, la grottesca ritualità della vita scolastica, i 'tristi' luoghi entro i quali essa si compiva e la stessa artificiosità dei metodi d'insegnamento applicati e degli strumenti culturali e professionali loro forniti, mettendo a nudo altresì, con rara efficacia, il senso di rassegnazione e la precarietà delle storie individuali della gran parte delle allieve, in larga misura segnate dalla miseria e dall'assenza di prospettive per il futuro»¹⁹.

Anche la novella *Scuola Normale femminile* dedica un certo spazio alla figura, declinata necessariamente al femminile, dell'ispettrice scolastica, o meglio delle ispettrici, dal momento che sono due ad ispezionare periodicamente, a nome e per conto del ministero della Pubblica Istruzione, l'istituto scolastico napoletano.

L'arrivo delle due ispettrici incaricate di svolgere la periodica *visita* alla scuola per controllare il corretto svolgimento dei programmi e il più generale andamento dell'attività didattica e per verificare i progressi compiuti dalle allieve avviene nel corso dell'ora dedicata all'insegnamento dei cosiddetti *Lavori donneschi* e, da subito, suscita timore e disagio nelle alunne e nella

Il romanzo della fanciulla, a cura di C. D'Agostino, Napoli, Edizioni Danilo, 1994; Ead., *Scuola Normale Femminile e altri racconti*, a cura di P. Bernardini, Napoli, Liguori, 1997.

¹⁹ A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, eum, 2012, pp. 20-21.

stessa insegnante, per l'atteggiamento arcigno e scostante delle nuove arrivate.

Le due ispettrici, «una contessa gobba e zitellona» e «una marchesa pedante, dalle lenti sul naso», entrarono «con la loro aria glaciale e sdegnosa» nell'aula, portandovi, sembrerebbe suggerire la scrittrice napoletana, tutto il loro interiore fastidio per quell'umanità femminile alla quale solamente i recenti rivolgimenti politici e sociali avevano aperto la strada all'istruzione e alla scuola e ad una condizione sociale e civile che, per quanto bassa e meschina, pure sembrava loro esageratamente benevola, al punto da esigere che, almeno, le alunne mostrassero, con il loro contegno e la loro operosità, di meritarsela e di esserne intimamente grate.

Le due ispettrici, aggiungeva Matilde Serao,

compivano quell'ufficio gratuitamente, come se si degnassero di fare la carità della loro assistenza alle ragazze povere: esse occupavano le loro lunghe giornate vuote a girare per le scuole, portandovi la superbia dei loro vestiti di seta, dei loro orecchini di brillanti: esse applicavano la loro nullaggine a seccare alunne, professori e maestre con osservazioni saccenti, con dispute bizantine. Erano detestate: perché non erano né buone, né pietose, né utili a nulla. Ma bisognava fingere di rispettarle, se no, andavano dal provveditore, scrivevano al ministro, mettevano il mondo a soqquadro, come due gazze²⁰.

L'episodio è particolarmente interessante, perché nel fitto dialogo che subito s'instaura tra le «due gazze», la maestra e talune delle alunne impegnate nell'esecuzione *dei lavori donneschi* emergono con forza «tutta una serie di luoghi comuni, di sospetti, di rancorose perfidie nelle quali sembra compendiarsi il diffidente e non facile rapporto che intercorreva tra i ceti superiori e la gente bassa, le classi subalterne»²¹. Due mondi distanti anni luce, quelli rappresentati sulla scena, il cui confronto neppure l'ironia e l'estro caricaturale di Matilde Serao riescono a rendere gradevole e rassicurante:

²⁰ Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, cit., p. 290.

²¹ Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, cit., pp. 56-57.

— Non si lavora molto, mi pare? — osservò la gobba, con il tono acre della zitella schiattosa. — Da un pezzo, queste signorine non si danno pensiero del cucito, — continuò la marchesa pedante, — esse *vogliono diventare troppo sapienti...* Il programma è un po' pesante... — osò dire la maestra. — Se continua così, noi riferiremo, — disse la gobba. — Noi riferiremo, — confermò la marchesa saccente. E principiarono il giro nella classe. [...] — Che trascuranza è questa? Ah, proprio, proprio non ci vogliono dare importanza ai lavori donneschi? Vedranno, vedranno agli esami, che fioritura di riprovazioni! E le due noiose, dal cervello meschino e dal cuore inerte di donne senza maternità, le due donne inutili e tormentatrici, passo passo, alunna per alunna, trovarono modo di fare qualche osservazione acerba, qualche personalità offensiva: alunna per alunna esse le contristarono tutte, con la frase, con l'intonazione, col lusso sempre più posto in evidenza dei loro vestiti, con certe squadrature da capo ai piedi, con certe smorfie di nausea, con certi cenni alteri del capo, con certi gesti eleganti delle mani. Quella visita fu tutta un'amarezza²².

Sbaglierebbe, e di grosso, chi pensasse che, nella descrizione della visita alla scuola delle due ispettrici, Matilde Serao abbia calcolato troppo la mano, esagerando nei toni grotteschi e lasciando scivolare tutto nella caricatura e nella perfida ironia. In realtà, com'è stato giustamente osservato, «al di là dei toni volutamente accesi e parossistici dell'eloquio e delle argomentazioni espresse dalle due sgradevoli e arcigne figure di ispettrici, le cui fattezze fisiche appaiono sorprendentemente in sintonia con l'aridità e la miseria morale delle loro convinzioni e dei loro atteggiamenti, quella "contessa gobba e zitellona" e quella "marchesa pedante" così compiaciute nel loro modo di agire "glaciale e sdegnoso" incarnano appieno una tipologia di funzionari scolastici tutt'altro che rara nella scuola italiana del secondo Ottocento»²³.

E, su un diverso piano, esse riflettono l'ambiguo atteggiamento di tanta parte dei ceti superiori nei riguardi della scuola popolare e dei suoi principali artefici e protagonisti, appunto le maestre e i maestri. Lo si coglie bene laddove, conclusa finalmente la visita ispettiva alla classe, le due nobildonne prende-

²² Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, cit., p. 291.

²³ Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, cit., pp. 57-58.

vano congedo dalle alunne e dalla maestra, riproponendo in un sintetico «fervorino» i temi essenziali del loro *intimo credo*:

Sulla porta, la marchesa, con voce cattedratica pronunziò un fervorino, ricordando a quelle fanciulle che la loro triste condizione le obbligava a fare le maestre, che non avessero dunque la superbia di credersi indipendenti e libere e che cercassero di conciliarsi la indulgenza delle persone importanti e rispettabili, le quali si sacrificavano per loro, per loro che in fondo erano tanto ingrate²⁴.

Se il personaggio di Francesco Isolengo, l'ispettore scolastico de *Il Castello di Bardespina*, aveva incarnato – con il suo ignobile rifiuto di assumersi le proprie responsabilità e di esercitare fino in fondo il proprio ruolo istituzionale – uno dei principali difetti attribuiti all'epoca agli ispettori scolastici, ossia il loro timore reverenziale, destinato in taluni casi a trasformarsi in una sorta di ignobile e immorale servilismo nei riguardi dei potenti, le personalità e il comportamento della «contessa gobba e zittellona» e della «marchesa pedante» narrati da Matilde Serao in *Scuola Normale femminile* sembrano rinviare, per converso, alla più generale contrapposizione tra *élites* e classi subalterne che caratterizza l'Italia post-unitaria dell'Ottocento e che si riflette anche, potentemente, negli ordinamenti e nell'articolazione piramidale e gerarchica della scuola italiana, nell'ambito del quale la figura dell'ispettore scolastico assurge a strumento di tutela dell'ordine costituito non solo sul piano scolastico, ma anche – sia pure in forma indiretta – su quello politico e sociale, una sorta di garante, tra i banchi di scuola, della conservazione dello *statu quo*.

3. «Lasciando il maestro con l'anarchia nella testa»: la figura dell'ispettore scolastico in *Il romanzo d'un maestro* (1890) di Edmondo De Amicis

Ancora diversa è la rappresentazione che, della funzione ispettiva e della figura dell'ispettore scolastico, fornisce un altro grande narratore di vicende scolastiche del tardo Ottocento co-

²⁴ Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, cit., pp. 291-292.

me Edmondo De Amicis, del quale ci proponiamo di prendere in esame, in questa sede, *Il romanzo d'un maestro*, edito nel 1890 per i tipi dell'editore Emilio Treves di Milano²⁵.

Se si ha la pazienza di leggere attentamente le dense ed elaborate pagine de *Il romanzo d'un maestro*, di soffermarsi un momento sui molteplici episodi, sulle variegata e complesse vicende, sugli innumerevoli personaggi che popolano il testo, si resta inevitabilmente colpiti dallo straordinario affresco disegnato dall'autore della realtà scolastica e magistrale dell'Italia umbertina.

Al contrario del più noto e celebrato *Cuore* (1886), *Il romanzo d'un maestro* si presenta ai lettori come un grande manifesto di denuncia sociale, alla cui stesura, crediamo, De Amicis fu sollecitato da quell'innato e in lui vivissimo sentimento di *pietas* nei confronti dei destini di quella moltitudine di *paria* e di *reietti*, di «poveri diavoli» costretti ad sperimentare «il purgatorio e talora l'inferno in terra per sbarcare il lunario»; e, nel contempo, dalla presa di coscienza dello scarto che esisteva tra le enfatiche e retoriche esaltazioni degli «elevati e nobili fini» dell'istruzione e della scuola e della «missione civilizzatrice dei maestri» reiterate «a ogni piè sospinto» dalle classi dirigenti liberali e le desolanti carenze e miserie che caratterizzavano quella realtà, nella quale si manifestavano appieno il «profondo inganno» e la «peggiore disillusione» delle speranze riposte nel nuovo Stato borghese sorto dall'epopea risorgimentale.

Con precisione degna di un chirurgo, De Amicis scava nelle pieghe della «misera condizione degli insegnanti elementari», ne racconta gli stipendi da fame e la sostanziale assenza di ogni forma di garanzia giuridica e di tutela assistenziale, la necessità talora di integrare i miserissimi proventi derivanti dall'insegnamento con il ricorso a un secondo lavoro, spesso degradante, l'esposizione costante ai soprusi e agli arbitri delle autorità municipali, del clero locale, della burocrazia ministeriale e degli stessi parenti degli alunni; infine, la miseria nera, la solitudine e la scarsa considerazione sociale di cui godevano nelle grandi

²⁵ Utilizziamo, in questa sede, la recente riedizione del romanzo: E. De Amicis, *Il romanzo d'un maestro*, a cura di A. Ascenzi e R. Sani, Pisa, ETS, 2021.

città e, ancor di più, nelle comunità rurali e montane, nei piccoli borghi e villaggi di cui era disseminata la penisola.

E in quella sorta di 'epopea magistrale' che il romanzo deamicisiano descrive con sentita partecipazione, non poteva mancare la figura dell'ispettore scolastico. Estremamente significative, anzi, proprio perché dominate da una sottile ironia che stempera il senso di smarrimento e il vero e proprio sconforto che deriva dai fatti narrati, sono le pagine dedicate dall'autore alle periodiche visite alle scuole degli ispettori ministeriali.

Il resoconto della prima visita ispettiva alla scuola di Garasco offre al maestro Emilio Ratti, il protagonista del romanzo deamicisiano, motivi di soddisfazione e di speranza:

Era la prima visita ispettorale che egli riceveva: sul primo momento, ne fu turbato [...]. Ma la faccia benevola dell'ispettore lo rassicurò [...]. Fatte le interrogazioni solite, l'ispettore invitò il maestro a ripigliare la lezione interrotta [...] L'ispettore fece leggere alcuni dei piccoli e ne parve soddisfatto; fece leggere i grandi, e mostrò d'accorgersi che il maestro s'occupava con cura della pronuncia. Ma soprattutto fu contento delle risposte che diedero a varie domande fatte da lui, commentando un raccontino morale, intorno ai doveri verso i parenti, all'affetto dovuto ai compagni, all'amore della scuola e del lavoro [...]. Poi gli disse «Mi rallegro. Continui per questa via, dedicandosi particolarmente all'educazione del carattere» Era contento davvero. Le lodi dell'ispettore erano il primo compenso pubblico ch'egli ricevesse delle sue fatiche, e gli pareva che quell'uomo gli avesse letto nel profondo del cuore²⁶.

Ma la realtà è ben diversa, da come se l'era immaginata il giovane maestro, tant'è che, di lì a poco, nella nuova sede di Piazzena:

Il nuovo ispettore, un uomo sui quarant'anni, piccolo con un pizzico alla napoleonica, e tutto vestito di nero, non era soltanto il rovescio dell'altro per indole e per maniere, ma anche nelle idee [...]. Inteso un pezzo di lezione, che interruppe a mezzo d'un periodo, domandò al maestro: «Dunque, ella segue il metodo interrogativo?». Il maestro espose la sua idea: usava l'uno e l'altro metodo, l'espositivo e l'interrogativo o soggettivo, secondo i casi; li alternava, ma dando la preferenza al secondo, specialmente con gli alunni di 1^a. Così faceva da due anni e non se ne trovava mal soddisfatto. L'ispettore scrollò il capo. Egli era assolutamente contrario al

²⁶ De Amicis, *Il romanzo d'un maestro*, cit., pp. 63-65.

secondo metodo, che non tirava su che dei cianciatorelli presuntuosi. Era tempo buttato via. Poi, avendolo tastato sull'argomento dell'educazione, gli domandò con leggera ironia: «Ella dunque studia i caratteri? E lavora i cuori, per conseguenza». E anche su questo aveva delle idee opposte, ma opposte affatto. Secondo lui il maestro aveva da insegnare, e nient'altro. Tutto il tempo dedicato, come s'usava, a modellar le anime, era tempo rubato, senz'alcun frutto all'istruzione... Fece qualche interrogazione: gli alunni risposero. Ma egli notò che «recitavano». Diede un'occhiata ai componimenti, e condannò l'abuso dei componimenti nelle scuole elementari [...]. Biasimò anche i temi patriottici, perché non bisognava legar nella mente dei fanciulli al concetto della patria e d'altre grandi cose l'idea d'uno sforzo intellettuale, che le rendeva loro odiose o indifferenti per abitudine. Fece leggere, e criticò l'ortofonia [...]. Gli annunciò in ultimo la pubblicazione prossima di una sua circolare, nella quale avrebbe esposto tutte le sue idee. Insomma, il mondo da rifare. E, lasciando il maestro con l'anarchia nella testa, se n'andò, seguito dal suo corteo²⁷.

E tuttavia, si era solo all'inizio. In seguito, il maestro Ratti avrebbe conosciuto altre tipologie di ispettori, come quello caratterizzato da profondo pessimismo:

Quest'uomo, che aveva l'aspetto dello scoraggiamento incarnato, fece la sua ispezione in una forma nuova affatto per il nostro maestro. Interrogando e guardando il Ratti, gli scolari, la scuola e le autorità, pareva preso per tutti d'una grande commiserazione. Per prima cosa, entrando dal Ratti, gli domandò con aria stanca e trascurata: «Quanti metodi le hanno già fatto cambiare?» E senza ascoltar la risposta, domandò daccapo: «Quanti ispettori ha già avuti?» Ma non aspettò la risposta neppure questa volta. E continuò: «Io non farò osservazioni sul suo metodo: se lei esperimenta che è buono, non ha che da continuare a seguirlo; se riconosce che è cattivo, lei solo lo può correggere con l'esperienza propria. In una visita io non posso giudicare il metodo suo, come non posso dargliene uno mio bell'e fatto. In ogni modo, veda di non cambiarne uno al mese, come fanno certuni. Ho trovato dei maestri che prendono la scuola come una palestra di ginnastica pel proprio cervello. Ce n'è che son sulla via d'ammattire. Le raccomando di non far l'uomo di genio. Si contenti della mediocrità. Noi abbiamo una grande scarsità di galline feconde e una grande esuberanza d'aquile inutili»²⁸.

O quello imbevuto di teorie positiviste:

²⁷ Ivi, pp. 111-112.

²⁸ Ivi, pp. 144-151.

Il Ratti se lo vide entrare in scuola all'impensata, accompagnato dal parroco. Era un pezzo d'uomo, con un gran cappello di finto Panama e un enorme panciotto bianco; un viso raccolto e mobile ad un tempo di pensatore disordinato; di quegli uomini di talento e colti, ma dannosi o inutili [...]. Era per il Ratti una varietà nuova dell'ispettore; la quale lo attirò più dell'altre, senza recargli, per questo, maggior vantaggio [...]. Egli era contrario all'idea della più parte dei pedagogisti, che si dovessero coltivare le facoltà dello spirito in maniera da impedir che l'una o più d'una prevalessero alle altre. Egli credeva che il maestro dovesse cercare in ogni ragazzo la facoltà dominante, la quale, più o meno celata, esiste in tutti, e dedicarsi con ogni mezzo a fortificarla e a svolgerla, a farne nascere l'ambizione, la fiducia in sé, l'impulso allo studio, servendosi così di quella, come d'una leva, per innalzar tutte le altre [...]. Poi interruppe daccapo l'alunno per consigliare al maestro la lettura d'un libro uscito di fresco: *Spencer e Schopenhauer nell'educazione*; chiaro, sintetico, che gli sarebbe uscito molto utile [...]. L'ispettore s'alzò, fece un elogio ai ragazzi, al maestro, al soprintendente, e poi, rivolgendosi di nuovo alla scolaresca: «Ricordatevi...» esclamò, come se volesse incominciare un discorso; ma cambiò idea, e detto: «A rivederci, ragazzi!» uscì. Il parroco, buon uomo, che desiderava d'aver un elogio preciso del maestro da riferire al municipio, appena furono fuori, gli domandò: «Le pare dunque, signor ispettore, che il metodo sia buono?» «Oh! Dio mio!» rispose quegli, rimettendosi in capo il largo panama. «Il metodo... Nonostante tutti i progressi delle scienze biologiche illuminate anche dalle scoperte recenti della paleontologia e dell'embriologia, noi non conosciamo ancora abbastanza la genesi, l'evoluzione, le leggi del pensiero, e tutte le facoltà umane in generale, da poter dire in modo assoluto: 'Questo è il metodo buono'. Non esiste un metodo. Ciascun maestro ripara più o meno abilmente a questa mancanza. Il vero è che si dovrebbe usare un metodo diverso per ciascun ragazzo, anzi, un metodo per ciascuna facoltà sua». Il parroco scrollò il capo, guardando in terra. «Del resto», concluse l'ispettore, «chissà! Son forse tutte buggerate, mi scusi, e non esiste nemmeno una scienza dell'educazione...»²⁹.

Gli atteggiamenti stravaganti e le vere e proprie eccentricità che caratterizzano la maggior parte degli ispettori scolastici che fanno capolino ne *Il romanzo di un maestro* di Edmondo De Amicis tendono sovente a suscitare un'istintiva simpatia e a strappare un comprensibile sorriso d'indulgenza e commiserazione al lettore.

Si faccia attenzione però. L'approccio lieve e il tratto sorridente con cui De Amicis descrive le caratteristiche fisiche, gli

²⁹ Ivi, pp. 273-276.

atteggiamenti, i modi di pensare, come pure i suggerimenti e le indicazioni didattiche talora paradossali elargite ai maestri, non debbono trarre in inganno: ritroviamo qui uno dei motivi centrali della difficoltà in cui si dibatte la scuola italiana post-unitaria, per la mancanza di un corpo ispettivo all'altezza della situazione e, dunque, per la sostanziale impossibilità di stabilire un effettivo e funzionale raccordo tra il centro e la periferia, tra le disposizioni didattiche e metodologiche ministeriali e la scuola in atto; per esercitare una seria e proficua vigilanza sulla concreta pratica didattica esercitata quotidianamente dai maestri.

Nel grande affresco sulla scuola del tardo Ottocento tratteggiato da Edmondo de Amicis, dunque, la piccola pattuglia di ispettori scolastici ministeriali che attraversano fuggacemente la scena costituisce una sorta di potente quanto amara metafora della sostanziale debolezza e contraddittorietà del sistema scolastico casatiano, nel quale non solamente risulta impossibile stabilire un solido raccordo tra centro e periferia capace di incidere positivamente sulla didattica e sui processi formativi, ma non si riesce neppure a stabilire un effettivo dialogo e un'autentica collaborazione tra i diversi protagonisti (maestri, direttori didattici, ispettori scolastici ecc.) della realtà scolastica.

4. *Tra conformismo sociale e perbenismo piccolo borghese: la figura dell'ispettore scolastico nel romanzo L'esclusa (1901) di Luigi Pirandello*

Con il romanzo *L'esclusa*, scritto da Luigi Pirandello nel 1893 ma dato alle stampe per la prima volta solo tra il 29 giugno e il 16 agosto del 1901, a puntate, sul quotidiano capitolino «La Tribuna», e riedito poi in volume nel 1908 per i tipi dell'editore milanese Emilio Treves³⁰, la rappresentazione letteraria della figura dell'ispettore scolastico sembra riproporre nuovamente i motivi dell'ignavia e del servilismo nei riguardi dei potenti già largamente emersi nel caso del pavido e subdolo

³⁰ Utilizziamo, in questa sede, un'edizione più recente del romanzo: L. Pirandello, *L'esclusa*, a cura di C. Simioni, Milano, Mondadori, 1979.

ispettore Francesco Isolengo, il protagonista de *Il Castello di Bardespina* di Giovanni Daneo.

Nel romanzo pirandelliano, tuttavia, l'ispettore scolastico «cavalier Claudio Torchiara», più che delle reazioni di qualche potente famiglia del luogo o dell'atteggiamento manifestato dagli amministratori comunali, sembra ossessionato dall'opinione pubblica o, per meglio dire, dalla mentalità ipocrita e perbenista della gente del paese, al punto da rifiutarsi cinicamente di operare al fine di rendere giustizia a chi, innocente, è stato ingiustamente accusato e perseguitato.

Ambientato in un piccolo borgo della provincia di Palermo, il romanzo narra, com'è noto, la triste vicenda di Marta Ajala, una giovane donna ingiustamente accusata di adulterio dal marito, Rocco Pentàgora, e cacciata da casa. Divenuta ben presto di dominio pubblico, la vicenda era destinata ad attirare sulla innocente giovane e sulla sua famiglia d'origine le maldicenze e ostilità della gente del luogo.

Tornata a vivere con i suoi genitori e costretta, a seguito del fallimento della conceria gestita dal padre, a trovarsi un lavoro per far fronte alle gravi difficoltà economiche sopraggiunte, Marta Ajala riprendeva gli studi magistrali e decideva di presentarsi al concorso per un posto di maestra supplente presso la scuola elementare del locale Collegio d'istruzione.

Superato brillantemente il concorso, la giovane era stata nominata maestra supplente dal Direttore del Collegio, ma proprio a seguito di tale nomina s'era registrata una diffusa protesta da parte delle famiglie delle altre candidate al concorso, le quali avevano accusato Marta Ajala di avere prevalso solo in virtù del sostegno ricevuto dal deputato locale Gregorio Alvignani, lo stesso che in passato era stato falsamente accusato di essere l'amante della giovane:

L'invidia da un canto – si legge nel romanzo di Luigi Pirandello –, dall'altro gl'intrighi spezzati, le aspirazioni deluse trassero agevolmente dalla calunnia una scusa alla loro sconfitta.

Era chiaro! Marta Ajala avrebbe occupato il posto di maestra supplente nelle prime classi preparatorie del Collegio, solo perché «protetta» del deputato Alvignani.

E vi fu, nei primi giorni, una processione di padri di famiglia al Collegio: volevano parlare col Direttore. Ah, era uno scandalo! Le loro ragazze si

sarebbero rifiutate d'andare a scuola. E nessun padre, in coscienza, avrebbe saputo costringerle. Bisognava trovare, a ogni costo e subito, un rimedio. Il vecchio Direttore rimandava i padri di famiglia all'Ispettore scolastico, dopo aver difeso la futura supplente con la prova degli ottimi esami. Se qualche altra avesse fatto meglio, sarebbe stata presa a supplire in quella classe aggiunta. Nessuna ingiustizia, nessuna particolarità...³¹.

«Nessuna ingiustizia, nessuna particolarità», andava ripetendo con fermezza il Direttore del Collegio, per il quale solamente «la prova degli ottimi esami» sostenuti da Marta Ajala costituiva la ragione dell'esito del concorso. In questo modo, l'integerrimo funzionario scolastico respingeva al mittente le accuse di brogli. E che andassero pure a lamentarsi con l'Ispettore scolastico...

In realtà, l'anello debole dell'intero meccanismo di difesa era destinato ad essere proprio quest'ultimo, l'ansioso e titubante «cavalier Claudio Torchiara», il quale, di fronte alle medesime proteste delle famiglie delle altre candidate si preoccupava soprattutto di difendere l'onestà e la rettitudine dell'amico deputato, non mancando di solidarizzare, tra sé e sé, con quanti rilevavano l'inopportunità della nomina di un soggetto «chiacchierato» come la giovane Marta Ajala:

Il cavalier Claudio Torchiara, ispettore scolastico, era del paese e amico intimo di Gregorio Alvignani. A lui i reclami si ritorcevano sotto altra forma e sotto altro aspetto. Voleva l'Alvignani rendersi impopolare con quella protezione scandalosa? E invano il Torchiara s'affannava a protestare che l'Alvignani non c'entrava né punto né poco, che quella della maestra Ajala non era nomina governativa. Eh via, adesso! Che sostenesse ciò il Direttore del Collegio, Transeat!, ma lui, il Torchiara, ch'era del paese; eh via! Bisognava aver perduto la memoria degli scandali più recenti... Era venuta dunque così dall'aria quella nomina dell'Ajala? E in coscienza se il Torchiara avesse avuto una figliuola, sarebbe stato contento di mandarla a scuola da una donna che aveva fatto parlare così male di sé? Che fior di maestra per le ragazze!³²

Sì, il «cavalier Claudio Torchiara» era del paese ed il peso di certe situazioni scandalose lo poteva comprendere assai meglio dell'integerrimo Direttore del Collegio:

³¹ Ivi, p. 36.

³² Ivi, p. 37.

Due giorni dopo, il Direttore del Collegio fu chiamato dall'Ispettore scolastico. Da due mesi il Torchiara notava, costernato, il grave danno che quella nomina della maestra Ajala produceva in paese [...]. «Signor mio, il cuore è stato sempre il gran nemico della testa!» aveva ripetuto più volte a sé stesso. Perché si diletta, il cavalier Claudio Torchiara, di formulare aforismi, intercalandovi di solito quel «Signor Mio» anche quando gli enunziava a una donna o, per solitario spasso, a sé medesimo. [...]

Il Direttore del Collegio, sebbene stanco ormai delle noie che gli aveva cagionate involontariamente quella maestra, difese pure Marta davanti all'Ispettore, per debito di coscienza.

– Capisco, capisco, gli rispose il cavalier Torchiara.

– Ma l'ingegno, signor mio, e la volontà di far bene non bastano; bisogna pure guardare, guardare nella vita privata, la quale, signor mio, influisce, ha il suo peso e non poco sulla considerazione, in cui le allieve debbono tenere la propria maestra, mi spiego?³³

Fatto sta che, di lì a poco, contro la volontà del Direttore stesso, le autorità municipali avevano stabilito che il posto di maestra supplente, già attribuito formalmente a Marta Ajala, dovesse essere invece assegnato d'ufficio a una certa signorina Breganze, «nipote d'un consigliere comunale».

Di fronte ad un così palese atto d'ingiustizia, il suggerimento giunto da più parti ad Agata Ajala, la madre di Marta, fu quello di rivolgersi all'Ispettore scolastico per bloccare tale decisione e restituire l'incarico di supplente alla figlia:

– Se tu andassi dal Torchiara? – suggerì Anna, alla fine. La signora Agata la guardò, come per dire: «A far che?».

– È un'ingiustizia, – aggiunse Anna.

– Qualche cosa il Torchiara ti dirà... Anche per sentire... Potete durare così? Da due giorni, infatti, Marta non prendeva quasi cibo, buttata lì sul letto, irremovibile.

– Che vuoi che mi dica? – Sospirò la signora Agata.

– Ormai il posto è dato... – Ma era stato promesso a Marta, prima! – disse Anna.

Dopo avere a lungo esitato, alla fine Agata Ajala decideva di seguire il consiglio dell'amica Anna e si recava a casa dell'Ispettore scolastico per sollecitare il suo intervento. Il colloquio tra la povera donna che chiedeva giustizia e l'impacciato funzionario

³³ Ivi, p. 44.

ministeriale, risoluto a non concedere nulla e a trarsi il più rapidamente possibile d'impaccio ponendo fine ad un confronto divenuto per lui chiaramente imbarazzante, costituisce senza dubbio una delle parti più riuscite del romanzo *L'esclusa* di Luigi Pirandello, certamente quella in cui il perbenismo e la meschinità dell'Ispettore scolastico emergono con maggior forza:

Ecco la casa del Torchiara. Salì a stento, ansimando, la scala; davanti all'uscio prima di sonare, si nascose il volto con le mani.

– È solo? – domandò per prima cosa alla serva, che venne ad aprirle.

– No, c'è il professor Blandino, – le rispose questa.

– Allora... aspetto qua?

– Come vuole... Intanto, l'annunzio.

Poco dopo, il cavalier Claudio Torchiara, scostando con una mano la tenda dell'uscio e rialzandosi con l'altra sul naso le lenti fortissime da miope che gli rimpiccolivano gli occhi, chiamò:

– Venga avanti, favorisca, signora! La prese per mano e la condusse davanti al canapè dello studio. La signora Agata, inchinando il capo con un sorriso mesto, sedette in un angolo del canapè.

– Il professor Luca Blandino, – aggiunse il Torchiara, presentandolo.

– Conosco... conosco... – interruppe l'uomo calvo e barbuto, porgendo distrattamente la mano alla signora che guardava imbarazzata. – La vedova di Francesco Ajala? Gran galantuomo, suo marito!

Il Torchiara sospirò, rialzandosi una seconda volta sul naso le lenti legate in grossi cerchietti d'oro. Vi fu un momento di silenzio, durante il quale la signora Agata frenò a stento le lagrime. [...]

– Te ne vai? – gli domandò il Torchiara.

Il Blandino non rispose: si mise a passeggiare per la stanza con le ciglia corrugate e gli occhi semichiusi, non intendendo affatto, nella sua distrazione, di quanto impaccio fosse alla signora la sua presenza e quanto sconveniente.

E ancora, subito dopo:

– Ella mi fa l'onore di questa visita per la sua figliuola, è vero, signora? – domandò piano il Torchiara, guardandola con aria di rassegnazione e di scusa per la presenza del Blandino, come se volesse dirle: «Pazienza! bisogna compatirlo: è fatto così...».

Al Torchiara però non rincresceva affatto la presenza del Blandino. Lo aveva anzi trattenuto apposta all'annunzio della visita, per far che questa non durasse troppo e non riuscisse soverchiamente penosa all'ottimo suo cuore, sensibilissimo. Gli toccava infatti di togliere le ultime speranze a quella povera madre... Ma era troppo presto, ecco, per una nomina, fosse pur temporanea, di semplice supplenza... Carriera difficile, difficilissima, quella dell'insegnamento! Bisognava attendere ancora un po', ecco... Oh,

l'avvenire sarebbe stato piano, ridente di belle promesse per la giovine maestra, senza dubbio! Come, come? La Breganze? Ah sì... E a questa interrogazione molto imbarazzante per l'ottimo suo cuore, il cavalier Torchiara si grattò il capo con un dito e si rialzò una terza volta sul naso le lenti. Sì, la Breganze, la nipote del consigliere Breganze, amico suo... Nessuna inframezzenza, badiamo! Precedenza soltanto, questione di precedenza, ecco... Non di valore! Per quanto la Breganze, brava insegnante anch'essa, via... Ma egli sapeva bene che il valore della giovine maestra Ajala era incomparabilmente superiore... oh sì! oh sì!

A Luca Blandino, mentre passeggiava assorto nei suoi pensieri, con le mani congiunte dietro la schiena, giungevano alcune frasi a mezzo, che gli facevano corrugare vieppiù le ciglia, di tratto in tratto. Non intese nulla del penosissimo dialogo; notò solo l'espressione d'angoscioso smarrimento, di profonda disperazione sul volto della signora Ajala, quando si alzò e chinò il capo in segno di saluto³⁴.

Uscita la povera donna, finalmente «il cavalier Claudio Torchiara, ispettore scolastico» poteva manifestare tutto il suo fastidio per la parte che era stato costretto a recitare, così come poteva rivendicare comprensione e simpatia da parte del suo ospite, il prof. Luca Blandino. Soprattutto, egli poteva assolversi dall'accusa di conformarsi passivamente ai pettegolezzi e alle calunnie della gente del paese, avallando, senza alcuno scrupolo, una palese ingiustizia.

– Auff! – sbuffò il Torchiara, dopo avere accompagnato la signora fino alla porta, rientrando in salotto.

– Non ne posso più di questa maledetta faccenda! La compatisco, povera signora. Ma che posso farci io, se la figliuola... Tu m'intendi! Abbiamo la disgrazia di vivere in una piccola città, dove certe cose non si sanno perdonare, né dimenticare... Non posso mica mettermi, signor mio, contro tutto il paese, Orazio sol contro Beozia tutta!³⁵

5. *La figura dell'Ispettore scolastico ne Il maestro di Vigevano (1962) di Lucio Mastronardi*

Se il racconto *L'esclusa* (1901) di Luigi Pirandello ambientava la sua fosca vicenda in un piccolo borgo siciliano di fine

³⁴ Ivi, pp. 40-42.

³⁵ Ivi, pp. 42-43.

Ottocento, il romanzo capolavoro di Lucio Mastronardi colloca la vicenda del maestro elementare Antonio Mombelli e del suo superiore/persecutore, il Direttore e poi Ispettore scolastico prof. Pereghi, nell'Italia del *boom* economico a cavallo tra gli anni Cinquanta e Sessanta³⁶.

La vicenda narrata da Mastronardi si svolge interamente a Vigevano, caratteristica città della provincia lombarda, dove la rapida espansione della produzione manifatturiera nel settore delle calzature ha modificato profondamente la mentalità e i costumi della popolazione, sostituendo ai valori e alle consuetudini della tradizionale società contadina uno stile di vita imperniato sulla ricerca spasmodica della ricchezza, del benessere e della realizzazione personale.

In questo universo dominato dal consumismo e dalla smania del successo e del possesso di beni da esibire in società (l'automobile, l'appartamento di lusso ecc.), la scuola sembra avere irrimediabilmente perduto la sua aurea sacrale, in virtù della sempre minore considerazione sociale di cui gode, da un lato, e, dall'altro, del suo configurarsi come un'istituzione immobile e arretrata, nella quale l'«alta missione dell'educazione» e l'impegno per la crescita culturale e civile delle nuove generazioni hanno ceduto il posto allo scetticismo e alla frustrazione di insegnanti delusi nelle loro ambizioni, interessati soltanto al denaro e alla carriera (i «passaggi di livello») e impegnati in un insegnamento ripetitivo e senza stimoli.

La scuola elementare di Vigevano, nella quale insegna il maestro Mombelli, costituisce l'angusto e tetro palcoscenico sul quale si esibiscono taluni dei protagonisti del vero e proprio dramma narrato con distaccata lucidità da Lucio Mastronardi: il Direttore prof. Pereghi, in seguito nominato Ispettore scolastico, personaggio tronfio e grottesco, che parla di sé col *plurale maiestatis*, che ricatta e tiranneggia i suoi sottoposti ed incarna un'idea di governo della scuola reazionaria ed ostile ad ogni cambiamento e innovazione, del tutto priva di afflato culturale e di autentica passione educativa (il suo motto è «Quieta non movere et mota quietare»); e gli altri maestri, i colleghi di Antonio

³⁶ L. Mastronardi, *Il maestro di Vigevano*, Torino, Einaudi, 1962.

Mombelli, una serie di personaggi bizzarri e ridicoli, frustrati nelle loro ambizioni e chiusi nel loro piccolo mondo di falsa rispettabilità, infantili egoismi e volgari pettegolezzi.

È proprio nel microcosmo scolastico vigevanese, immobile, isolato e completamente avulso dalla pulsante e caotica realtà economica e sociale cittadina interessata da un'incontenibile tensione verso la modernità, che il Direttore-Ispettore scolastico prof. Pereghi esercita il suo ufficio, offrendo al lettore un ricco campionario di idee e di atteggiamenti che appaiono non solamente riconducibili ad un lontano passato che si riteneva ormai lasciato definitivamente alle spalle, ma anche irrimediabilmente estranei – e nettamente in contrasto – con la nuova sensibilità e cultura civile dell'Italia repubblicana e democratica nata dalla Resistenza.

Così, di fronte alla richiesta del maestro Mombelli di assentarsi da scuola perché ha il figlio malato, il Direttore/Ispettore scolastico manifesta tutta la sua banale disumanità, malamente giustificata in nome del senso del dovere e di una malintesa quanto fasulla concezione dell'insegnamento come missione:

Il direttore – scrive Lucio Mastronardi – mi guardò scuotendo la testa. – Le voglio raccontare un aneddoto, signor maestro Mombelli. Quando noi eravamo ancora maestro, capitò che mio padre stava morendo. Noi andammo a scuola e ci dimenticammo che stava morendo. Questo perché? Perché, signor maestro, le preoccupazioni personali non si devono portare nell'aula scolastica. Ma pensi, signor maestro Mombelli, ai missionari, pensi che la nostra è una missione. [...] Ci duole, signor maestro, farle osservazioni. Oh! di che buon grado noi le diremmo: bravo! bravo! ma... Vede signor maestro Mombelli, non ci consideri quello che noi siamo. Lei in noi non deve vedere il superiore, ma il collaboratore. Noi siamo i collaboratori dei maestri! Se ha qualche dubbio pedagogico, se ha qualche scolaro difficile ce lo dica: ci chiedi un consiglio, una spiegazione³⁷.

Ma il prof. Pereghi va ben oltre e, riproponendo la vecchia e ormai esangue visione del magistero come una sorta di 'sacerdozio laico' e del maestro elementare come modello di vita specchiata e come esempio di moralità non solo per i suoi alunni, ma per l'intera comunità cittadina, rivendica la propria

³⁷ Ivi, pp. 14-15.

funzione di ‘fustigatore dei costumi’, chiamato a vigilare anche sulla vita privata e sui comportamenti tenuti fuori della scuola dai suoi sottoposti. Di qui l'accusa al povero maestro Mombelli di frequentare prostitute e l'indecente proposta di ‘espiare’ tale colpa con un ‘atto d'umiltà’ che, in realtà costituisce un'indegna quanto inaccettabile richiesta di mortificazione e sottomissione:

L'ispettore – si legge ne *Il maestro di Vigevano* – stava sulla soglia, l'orologio in mano.

– Giustificazione! – disse.

Mi guardava fisso, dall'alto di tre gradini. [...]

– Giustificazione! – ripeté.

– Non stavo bene! – dissi.

– Conosco maestri che anche con la febbre sono puntualissimi. [...] Come può insegnare ai suoi scolari la puntualità se non è puntuale? ... e non mi venga a giustificarsi con il luogo comune: predicare bene e razzolare male, che noi detestiamo i luoghi comuni, come detestiamo chi se ne avvale!

Mi guardò fisso con aria nauseata, poi disse: – Mombelli, vuole riabilitarsi? È disposto a un atto di umiltà?

– Sarebbe a dire?

– Mombelli, lei sa che è in periodo di prova, straordinario; sa di avere commesso non una, ma due mancanze...

– Io, due mancanze?

– Mombelli, l'hanno visto andare a casa di una, diciamo, mondana, certa Eva. Ora, il regolamento impone all'educatore una condotta privata da essere di esempio all'umanità...

– Mombelli, i casi sono due. O sottostà all'atto di umiltà, e si riabilita, o senno lo segnerò sul suo fascicolo personale!

– Scelgo l'atto di umiltà! – dissi.

– Eccole cinquanta lire. Vada a comprarci il giornale e un francobollo!

Mi diede cinquanta lire, e io, stringendole, mi sentii mortificato³⁸.

Sbaglierebbe, tuttavia, chi attribuisse tanto cinico sadismo del Direttore/Ispettore scolastico ad una sua esclusiva e insanabile antipatia per il maestro Mombelli. In realtà, il trionfo e feroce prof. Pereghi riserva un analogo trattamento ad ognuno dei suoi sottoposti, come testimonia l'episodio del povero maestro Zarzalli, costretto, nonostante la gravissima malattia che lo affliggeva, a continuare ad insegnare ancora per un biennio per raggiungere il minimo della pensione:

³⁸ Ivi, pp. 204-206.

All'ultima ora Zarzalli si sentì male. – il male va avanti, – mormorava; – mi sta marcendo tutto...

In tutti i modi cercava di contenersi, poi scoppiò a piangere: Il male va avanti! ... È un dolore da bestie, – mormorava:

Gli scolari che piantavano una cagnara dell'inferno, io vicino a lui non sapevo che fare.

Arrivò l'ispettore. – Ho sentito gridare e allora siamo venuti... Cos'ha Zarzalli, cosa c'è? ... Un altro permesso non glielo possiamo concedere. Centoventi giorni di assenza per motivi di salute. Trenta per motivi di famiglia. Tutte le assenze che le spettavano le ha fatte!

Zarzalli era con la bocca aperta, gli occhi in fuori. Emetteva gemiti lugubri. – Cos'ha Zarzalli? – seguì l'ispettore. – se si allontana non possiamo darle la qualifica. Il Regolamento, sa...

– ...Rimango! – disse Zarzalli in un soffio. Per un momento sembrava che stesse meglio, ma poi riprese a gemere.

– Sa che diceva l'imperatore Marc'Aurelio? – disse l'ispettore. – Se soffri, sopprimi l'io doloroso e avrai soppresso il dolore.

Zarzalli si accasciò sulla poltrona: – ... Voglio andare a casa! – piangeva. Le mani stringevano le cosce, quasi per arrestare il male.

– Zarzalli, tutte le agevolazioni gliele abbiamo concesse, – disse l'ispettore [...] Zarzalli era steso che sembrava morto. Aprì gli occhi. – Stiamo parlando con lei Zarzalli...³⁹.

Ma non si tratta solo di piccoli atti di perfidia, di penose quanto usuali manifestazioni di abuso di potere, di vessazioni e soperchierie nei riguardi dei maestri. *Il maestro di Vigevano* di Lucio Mastronardi non manca, infatti, di mettere in luce come la saccenteria pedagogica e il formalismo pedante e gretto del Direttore/Ispettore scolastico costituiscano un serio impedimento ad ogni concreto rinnovamento didattico della scuola. Significativo, a questo riguardo, è l'episodio della lezione scolastica improntata ai principi della «scuola attiva», la quale, per la superficialità e cavillosità del prof. Pereghi, si risolve in una inutile e ridicola caricatura della didattica di matrice attivistica:

– Che lezione ha preparato per stamattina, signor maestro Mombelli?

– Una lezione su... Cristoforo Colombo! – dissi.

Feci aprire il libro agli scolari e cominciai a spiegare.

Ma questa è una lezione libresca. Via il libresco, – gridò il direttore. – Scuola attiva! Scuola attiva! Drammatizziamo! Scolari in piedi... Voi siete la ciurma! Tu farai Cristoforo Colombo, – disse ad un ragazzino: – il vostro

³⁹ Ivi, pp. 169-170.

signor maestro sarà il marinaio che guarda se si vede la terra...

– Signor maestro, aggiornarsi! – mi sussurrò. Bene passiamo alla religione: tu, dimmi: quando avvenne il primo miracolo di Gesù?

– Le nozze di Cana, – rispose il ragazzino chiamato.

– No! – disse il direttore.

Seguì un silenzio di curiosità. Gli scolari mi guardavano. Poi il primo della classe disse: – Ce l'ha detto il maestro!

– Le nozze di Cana non furono un miracolo di Gesù, – disse il direttore.

Parlò l'ultimo della classe: – Il primo miracolo di Gesù avvenne alle nozze di Cana!

– Bravo! – disse il direttore: – alle nozze, non le nozze...⁴⁰.

Altrettanto significativo, infine, è l'episodio della visita fatta dal Direttore/Ispettore scolastico alla classe del maestro Mombelli, nel quale il prof. Pereghi, messo alle strette dalla ferrea logica dello stesso Mombelli riguardo ad una falsa accusa che egli aveva rivolta al maestro, invece di giustificare la sua erronea affermazione minaccia, neppure troppo velatamente, di rovinare la carriera del suo sottoposto:

Il direttore seguiva a venirmi a far visita. – Perché non ha corretto gli elaborati della scolaresca? Perché il registro non lo scrive con scrittura inanellata? [...] –.

Egli mi fissava come io di solito fisso un alunno che non ha studiato la lezione.

– Veramente, mi sembra che il registro l'abbia scritto in bella calligrafia! – borbottai.

– Bella calligrafia, ha detto? – disse il direttore saltando su una gamba e sull'altra come un diavoletto.

– Bella calligrafia! Ma bene, signor maestro: così ha imparato l'italiano ella. Mi domando che cosa insegni lei. Bella calligrafia! Non si accorge di avere detto una contraddizione in termini? Calligrafia, dal greco *Calè grafia*, significa: *calè*: bella; *grafia*: scrittura. Quindi se ne deduce che: bella calligrafia, pardon!, che calligrafia significhi bella scrittura. Ora bella calligrafia significa: bella bella grafia! Contraddizione in termini!

– Signor direttore, la contraddizione in termini che lei dice ci sarebbe se io avessi detto brutta calligrafia, che letteralmente significa: brutta bella grafia! Ma dicendo bella calligrafia ho forse commesso un errore, ma non una contraddizione in termini. Le pare? – [...]

– Signor maestro, ella sa che se non prende l'ottimo di qualifica quest'anno non scatta nel coefficiente superiore, quindi misuri le parole. Noi abbiamo

⁴⁰ Ivi, pp. 15-18.

fatto l'università. Abbiamo superato un concorso dove insigni e terribili pedagogisti pedagoghi ci hanno decimato. Se noi vi abbiamo fatto rilevare l'errore di contraddizione in termini, permetta che questo errore c'è. O lei ne vuole sapere più di noi?⁴¹

Indubbiamente, il Direttore/Ispettore scolastico prof. Pereghi, protagonista de *Il maestro di Vigevano* di Lucio Mastronardi, non è soltanto un personaggio tronfio, arrogante, capace di meschinità, soprusi e di veri e propri atti di sadismo. In lui ritroviamo, infatti, i più generali limiti e le inadeguatezze della scuola del passato, a lungo dominata dall'autoritarismo, dalla burocrazia e dal convenzionalismo di matrice borghese.

Un residuo del passato, dunque, il nostro Direttore e Ispettore scolastico o, per meglio dire, una sorta di residuale metafora dell'assurda e inaccettabile sopravvivenza, nell'Italia democratica e repubblicana del *boom* economico, della vecchia e decrepita scuola liberale e fascista, priva ormai di un qualunque significato e del tutto estranea alla moderna e caotica società dei consumi.

E tuttavia, il tempo dei Direttori/Ispettori scolastici come il prof. Pereghi appariva ormai inesorabilmente scaduto. L'anno di pubblicazione del romanzo *Il maestro di Vigevano* di Lucio Mastronardi infatti, il 1962, è anche l'anno del varo della *Scuola media unica*, il provvedimento di riforma che, a distanza di un secolo dall'unificazione nazionale, era destinato a modificare profondamente il tradizionale assetto casatiano-gentiliano della scuola italiana e ad avviare una incisiva democratizzazione dell'istruzione e dei processi formativi nel nostro paese⁴².

Non a caso, di lì a poco, sull'onda della graduale trasformazione in senso democratico del sistema scolastico dell'Italia repubblicana, anche la funzione ispettiva e la figura dell'Ispettore

⁴¹ Ivi, pp. 54-55.

⁴² Cfr. F. Borruso, *La riforma della scuola media unica (1962) tra didattica e politica*, in A. Ascenzi, R. Sani (eds.) (2022), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 461-478.

scolastico avrebbero conosciuto un'inevitabile e decisiva trasformazione, lasciandosi definitivamente alle spalle quell'aura negativa così efficacemente rappresentata in ambito letterario⁴³.

⁴³ Cfr. R. Sani, *La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 25-46.

Capitolo sesto

La stampa periodica per gli insegnanti nell'Italia dell'Otto e del Novecento (1861-1945)

Introduzione

A partire dalla fine degli anni Ottanta, attorno alla stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola dei secoli XIX e XX – una fonte fino a quel momento del tutto ignorata dagli storici dell'educazione¹ – prese corpo in Italia la prima grande indagine condotta non da un singolo ricercatore o da un piccolo gruppo di specialisti, ma da una vera e propria équipe nazionale di ricerca composta da un ampio numero di studiosi provenienti da diversi Atenei italiani² e coordinata da Giorgio Chiosso dell'Università di Torino con la collaborazione di Roberto Sani, all'epoca ricercatore presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano³.

¹ Per un quadro della ricerca storico-pedagogica ed educativa in Italia a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta del secolo XX, si veda l'introduzione a R. Sani, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011, pp. 7-14.

² L'équipe di ricerca, coordinata a livello nazionale da Giorgio Chiosso con la collaborazione di Roberto Sani, comprendeva studiosi provenienti da diversi Atenei della penisola (Bologna, Ferrara, Genova, L'Aquila, Milano Cattolica, Padova, Palermo, Perugia e Torino), tra i quali: M. Baraldi, B. Barzon, L. Bellatalla, T. Bertilotti, F. Bochicchio, L. Bonan, R. Bonan, G. Bonetta, C. Bovo, C. Callegari, V. Caporale, R. Ceroni, S. Cerrai, M. Chiaranda, S. Chillè, G. Chiosso, M. D'Arcangeli, D. De Rosa, V. De Vincenti, M.C. Ferraro, P. Fiorentini, A. Gaudio, M. Gelati, G. Genovesi, A. Giacca, M.C. Giuntella, L. Gorgoni-Lanzetta, E. Guglielmann, D. Lombello, G. Loria, A. Mencarelli, G. Millevolte, R. Pazzagli, T. Pironi, T. Pulcini, R. Sani, D. Sironi, M. Skerk, G. Spiazzi, A. Valeri, F. Velletri, P. Zamperlin.

³ Ho ripercorso la genesi e i significativi sviluppi di tale importante indagine e dell'équipe di ricerca che ne fu protagonista in R. Sani, *Il mio itinerario formativo e*

L'indagine si sviluppò in due distinte fasi: in un primo tempo, tra il 1888 e il 1992, essa s'incentrò essenzialmente sulle pubblicazioni periodiche apparse nel corso dell'Ottocento; in seguito, tra il 1993 e il 1997, furono presi in esame soprattutto i giornali e le riviste per gli insegnanti e per la scuola editi nella prima metà del Novecento, dall'inizio del secolo fino alla conclusione della seconda guerra mondiale.

Oltre ai due monumentali e sistematici repertori della stampa periodica pedagogica e scolastica italiana dei secoli XIX e XX, pubblicati rispettivamente nel 1992 e nel 1997⁴, i componenti dell'équipe di ricerca sopra richiamata diedero alle stampe una serie di raccolte di saggi e talune monografie di alto profilo, finalizzate a lumeggiare il ruolo esercitato da questi periodici nelle discussioni pedagogiche e nei dibattiti sulla riforma della scuola italiana e sul rinnovamento della professione docente nelle diverse fasi storiche⁵; nonché, più recentemente, la funzione esercitata dagli stessi in ordine alla conservazione e valorizzazione della memoria magistrale e scolastica⁶.

A sollecitare l'avvio, anche in Italia, di una sistematica indagine sulla stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola edita nel corso dell'Otto e del Novecento avevano contribuito, indubbiamente, le analoghe ricerche condotte in altri paesi

di ricerca nell'ambito della Storia dell'educazione, in S. Ulivieri, L. Cantatore, F.C. Ugolini (eds.), *La mia Pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, Pisa, ETS, 2015, pp. 133-173.

⁴ Cfr. G. Chiosso (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992; G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997.

⁵ A puro titolo esemplificativo, si segnalano: G. Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, F. Angeli, 1989; G. Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993; R. Sani, «*Scuola Italiana Moderna e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra (1945-1962)*», in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (eds.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 265-319; L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001.

⁶ Cfr. A. Ascenzi, R. Sani, «*Oscuri martiri, eroi del dovere*». *Memoria e celebrazione del maestro elementare attraverso i necrologi pubblicati sulle riviste didattiche e magistrali nel primo secolo dell'Italia unita (1861-1961)*, Milano, Franco Angeli, 2016.

d'Europa nel corso dei due decenni precedenti⁷; in particolare, il monumentale repertorio dal titolo *La presse d'éducation et d'enseignement XVIII siècle-1940*, avviato nel 1981 e realizzato nell'arco di un decennio da un gruppo di studiosi francesi sotto la direzione di Pierre Caspard⁸.

A differenza di quanto operato dai colleghi d'oltralpe, tuttavia, in Italia decidemmo di non limitarci alla realizzazione di un semplice censimento delle pubblicazioni periodiche reperite e alla stesura di brevi schede che riportavano, per ciascuna testata, le indicazioni tipografiche e le caratteristiche editoriali essenziali, ma di puntare, più ambiziosamente, alla creazione di un organico repertorio che, per ciascun periodico censito, fornisse, oltre ai dati anagrafici e redazionali, una sintetica ma puntuale ricostruzione delle sue caratteristiche e dei suoi orientamenti di fondo, nonché del ruolo esercitato in relazione ai dibattiti pedagogici e didattici, alle vicende scolastiche e alle esperienze maturate dalla classe docente nel suo tempo.

Non a caso, nel presentare ai lettori il già ricordato repertorio dedicato a *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Giorgio Chiosso poteva affermare senza timori che tale repertorio aveva l'ambizione «di non essere soltanto un insieme asettico di notizie, dati, informazioni e, dunque, uno strumento da consultare, ma di rappresentare anche una fonte viva, utile per la migliore conoscenza delle nostre vicende educative: ciascuna scheda può essere infatti considerata una pagina signi-

⁷ Cfr. M. De Vroede, *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw. De periodiken 1817-1940*, Gent, Rijksuniversiteit, Seminarie voor Historische en Vergelijkende Pedagogiek – Leuven, Katholieke Universiteit, Seminarie voor Historische Pedagogiek, 1973-1987, 6 voll.; H.C. De Wolf, F. De Jong (eds.), *Pedagogische tijdschriften in Noord-Nederland 1795-1830*, Amsterdam, 1978, 2 voll.; J. Val De Walle, H. De Wolf (eds.), *Pedagogische tijdschriften in Nederland van 1830 tot 1857*, Nijmegen, 1981, 2 voll.; H. Van Setten, H. De Wolf (eds.), *Pedagogische tijdschriften in Nederland sinds 1945*, Nijmegen, 1981, 2 voll.; L. Fletcher, *The Teacher's Press in Britain, 1802-1888*, Leeds, 1978; G. Petrat, *Verzeichnis und Standortnachweis der Pädagogischen Presse von 1715 bis 1850*, «Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung», 19 (1982), 1, pp. 51-61.

⁸ P. Caspard-Karydis, A. Chambon, G. Fraisse, D. Poindron, *La presse d'éducation et d'enseignement XVIII siècle-1940: répertoire analytique, établi sous la direction de Pierre Caspard*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, Éditions du C.N.R.S., 1981-1991, 4 voll.

ficativa di una ideale storia antologica della pedagogia e della scuola in Italia»⁹.

Le ricerche avviate a partire dalla fine degli anni Ottanta sulla stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola degli ultimi due secoli hanno contribuito, indubbiamente, a richiamare l'attenzione degli studiosi su una fonte di primaria importanza per l'approfondimento dei processi scolastici e formativi della penisola tra Otto e Novecento, rendendo possibile, nel contempo, la verifica dell'impatto esercitato sulla scuola e sugli insegnanti dall'innovazione pedagogica e didattica e dalle riforme dell'istruzione poste in essere dai diversi governi che si sono avvicendati alla guida del paese dopo l'unificazione nazionale.

Il presente contributo si propone di valorizzare adeguatamente i risultati più rilevanti conseguiti dalle indagini sopra richiamate, fornendo al tempo stesso un primo bilancio di oltre un trentennio di studi e di ricerche sulla stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola apparsa in Italia nel corso dell'Otto e del Novecento.

1. Giornali e riviste per gli insegnanti e per la scuola tra due secoli: un quadro d'insieme

Nel periodo compreso tra l'inizio dell'Ottocento e la caduta del regime fascista, ovvero tra il 1801 e il 1943, furono pubblicati in Italia ben 1273 periodici per gli insegnanti e per la scuola. Di questi, 559 sono stati dati alle stampe tra il 1801 e il 1900, mentre 714 hanno visto la luce nel periodo compreso tra il 1901 e il 1943.

Con riferimento al secolo XIX, merita di essere segnalato che il grosso dei periodici per la scuola e per gli insegnanti fu edito a partire soprattutto dalla fine degli anni Cinquanta, ovvero alla vigilia dell'unificazione nazionale (1861): tra il 1800 e il 1859, infatti, furono solamente 21 le testate date alle stampe, pari a circa l'1,6% del totale, a fronte degli oltre 481 giornali,

⁹ Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., p. 12.

il 37,7% del totale, che videro la luce nella fase postunitaria, ovvero lungo l'ultimo quarantennio dell'Ottocento¹⁰.

La distribuzione cronologica dei periodici per serie decennali mostra un andamento crescente fino alla fine della prima decade del secolo XX e poi, successivamente, un calo dapprima ridotto, nel corso degli anni Venti, e in seguito assai sensibile, del numero delle testate nel periodo coincidente con l'avvento e l'affermazione in Italia del regime fascista (1922-1943):

anni 1820-1829 = n. 3 (0,2%)
anni 1830-1839 = n. 3 (0,2%)
anni 1840-1859 = n. 15 (1,1%)
anni 1860-1869 = n. 73 (5,7%)
anni 1870-1879 = n. 132 (10,3%)
anni 1880-1889 = n. 153 (12%)
anni 1890-1899 = n. 166 (13%)
anni 1900-1909 = n. 251 (19,7%)
anni 1910-1919 = n. 239 (18,7%)
anni 1920-1929 = n. 176 (13,8%)
anni 1930-1939 = n. 47 (3,6%)
anni 1940-1943 = n. 15 (1,1%) ¹¹ .

Per quel che concerne la dislocazione geografica dei periodici per gli insegnanti e per la scuola, i dati relativi mostrano, innanzi tutto, il ruolo centrale esercitato da Torino nel corso del secolo XIX¹²; la prima capitale del Regno d'Italia (1861-1865), infatti, diede i natali in questa fase a ben 64 testate, 11 delle quali nella stagione preunitaria (a conferma del fondamentale ruolo esercitato nel Piemonte sabauda dall'opera di riordinamento scolastico avviata da Carlo Boncompagni e da Gabrio Casati e dal rinnovamento educativo e didattico promosso dalla peda-

¹⁰ Cfr. G. Chiosso, *Giornali e giornalisti per la scuola nel secondo Ottocento*, in Id. (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, cit., pp. 7-44.

¹¹ Cfr. G. Chiosso, *Introduzione*, in Id. (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 5-12.

¹² Cfr. G. Chiosso, *L'educazione del popolo nei giornali piemontesi per la scuola*, in Id. (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, cit. pp. 25-62; e G. Chiosso, *I giornali scolastici torinesi dopo l'Unità*, in Id. (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 7-50.

gogia di matrice spiritualista e cattolico-liberale), e 42 nell'arco del primo quarantennio postunitario (1861-1900). Decisamente più contenuta di quella registrata in precedenza, probabilmente in ragione del più defilato ruolo politico e culturale esercitato dalla città dopo lo spostamento della capitale a Firenze e poi a Roma, fu la fioritura di periodici registrata tra il 1900 e il 1943: essi furono in tutto 44, per un totale complessivo di 108 testate date alle stampe nel capoluogo sabauda lungo l'arco dell'intero periodo esaminato.

Notevole fu anche il ruolo esercitato da Milano sul versante della stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola¹³: nel capoluogo lombardo, a questo riguardo, videro la luce, lungo il corso dell'Ottocento, ben 58 testate specializzate, quasi tutte edita nella fase postunitaria, in particolare tra gli anni Settanta e gli anni Novanta (46). Di gran lunga più rilevante, a differenza di Torino e di Firenze, fu il numero di testate edita a Milano nell'arco della prima metà del Novecento, ben 71 (per un totale di 129 testate edita nell'arco dell'intero periodo esaminato), a conferma della crescente importanza acquisita dal capoluogo lombardo, già a partire dagli ultimi due decenni del secolo precedente, sul versante della riflessione pedagogica e del rinnovamento scolastico.

Strettamente correlati con le vicissitudini politiche vissute dalla città appaiono i peculiari sviluppi fatti registrare dalla stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola a Roma¹⁴. Con la fine dello Stato Pontificio e l'annessione al Regno d'Italia, del quale divenne com'è noto la capitale, Roma conobbe una crescente fioritura di tale pubblicistica, fino a quel momento quasi del tutto inesistente, passando dalle 11 testate degli anni

¹³ Cfr. D. Maldini Chiarito, *Scuola, insegnanti e programmi nei fogli scolastici di Milano*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, cit. pp. 63-86; e S. Chillé, *Editoria e scuola a Milano. Il caso del «risveglio educativo»*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 51-66.

¹⁴ Cfr. R. Sani, *I periodici scolastico-educativi e il dibattito sull'istruzione nello Stato Pontificio*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, cit. pp. 147-170; e M.L. Trebiliani, *I primi giornali scolastici di Roma capitale*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 93-110.

Settanta alle 22 degli anni Ottanta e alle 12 dell'ultimo decennio dell'Ottocento, per un totale di 57. Ancora più rilevante, in virtù della vera e propria centralità progressivamente acquisita dalla capitale sul piano politico e culturale, come pure – per la presenza del ministero della Pubblica Istruzione – su quello propriamente scolastico e dell'educazione nazionale, fu la nascita di nuove testate nel corso della prima metà del Novecento: quasi un centinaio (precisamente 99) distribuite equamente tra l'inizio del secolo e i primi anni Quaranta, per un totale di ben 156 testate lungo l'arco dell'intero periodo esaminato.

Dimensioni più contenute, ma comunque significative, ebbe la stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola in grandi centri della penisola quali Firenze, Palermo e Napoli. Nel capoluogo toscano¹⁵, ad esempio, dove ebbero i natali 44 testate nel corso del secolo XIX e 38 in quello successivo, la stagione di punta fu quella compresa tra gli anni Sessanta e Settanta, nel corso dei quali, sulla scia della breve ma intensa stagione di Firenze capitale del Regno d'Italia (1865-1871), videro la luce ben 28 periodici; un analogo risultato sarebbe stato registrato nel corso del primo trentennio del Novecento (34 periodici), a seguito dell'affermazione, nel capoluogo toscano, di una nuova e agguerrita generazione di editori scolastici consapevoli dell'importanza della stampa periodica per gli insegnanti e per le scuole di ogni ordine e grado¹⁶.

Di poco inferiore a quello riscontrato a Firenze è il numero di periodici che ebbero i natali a Palermo nello stesso arco di tempo: 40 complessivamente nell'Ottocento, tutti collocati nella stagione postunitaria, e 35 nel corso del primo quarantennio del Novecento¹⁷. Un'analisi più ravvicinata del peculiare scenario palermitano rivela come la stampa periodica per gli insegnanti

¹⁵ Cfr. A. Gaudio, «La famiglia e la scuola» e la tradizione moderata fiorentina, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 67-92.

¹⁶ Cfr. C. Betti (ed.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Firenze, Pagnini, 2004.

¹⁷ Cfr. P. Fiorentini, *Positivismo, pedagogia e scuola in Sicilia: l'«Archivio di pedagogia e scienze affini»*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 141-164.

e per la scuola abbia conosciuto un significativo radicamento e sviluppo soprattutto a partire dagli anni Settanta (14 testate), in concomitanza con la diffusione nell'isola delle nuove teorie pedagogiche e didattiche di matrice positivistica, e mostra anche come, nei decenni successivi, essa abbia registrato un ulteriore impulso – chiaramente attestato dalle ben 28 testate apparse nel primo ventennio del Novecento – dalla diffusione in ambito scolastico della filosofia dell'educazione gentiliana e delle nuove istanze di rinnovamento pedagogico e didattico di derivazione lombardo-radiciiana¹⁸.

Altrettanto peculiare è il caso di Napoli, l'antica capitale del Regno della Due Sicilie, nella quale videro la luce complessivamente 31 testate nel corso dell'ultimo quarantennio dell'Ottocento e altre 30 nella fase novecentesca¹⁹. Dopo un avvio incerto e problematico – testimoniato dallo scarso numero di periodici editi tra gli anni Sessanta e gli anni Ottanta – a partire dall'ultimo decennio dell'Ottocento il capoluogo campano conobbe un discreto sviluppo di giornali per gli insegnanti e per la scuola destinato a durare almeno fino al principio degli anni Venti. Il consolidamento, in quello stesso periodo, nelle principali città del Nord e del Centro della penisola, di taluni grandi poli editoriali specializzati nella produzione di libri di testo e di sussidi per l'insegnamento e fortemente impegnati sul versante della stampa periodica per la scuola e per gli insegnanti era destinato, tuttavia, a segnare l'irreversibile tramonto del capoluogo partenopeo in tale ambito.

Per tutto il corso dell'Ottocento, la maggior parte dei periodici per la scuola e per gli insegnanti editi nella penisola ebbe una circolazione essenzialmente locale; almeno fino agli anni Novanta, infatti, furono molto poche le testate la cui diffusione riuscì a travalicare l'ambito provinciale e ancora meno quelle che circolarono al di fuori dei confini della regione d'origine.

¹⁸ Si veda al riguardo G. Chiosso, *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani»*, «History of Education & Children's Literature», I (2006), 1, pp. 127-139.

¹⁹ Cfr. G. Bonetta, «Il progresso educativo» per la ricchezza della nazione e del meridione, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 111-140.

Va ricordato inoltre che, editi prima e immediatamente dopo l'unificazione nazionale quasi esclusivamente presso piccole stamperie e tipografie locali, i periodici per la scuola e per gli insegnanti furono fatti oggetto solo a partire dagli anni Settanta e Ottanta del secolo XIX di una specifica attenzione da parte della nascente editoria scolastica ed educativa, come testimoniano le numerose testate date alle stampe dalle prime case editrici specializzate, operanti anch'esse in un ambito ancora essenzialmente locale, nella pubblicazione di libri di testo e di opere educative per l'infanzia.

Un ulteriore cambio di passo si registrò a partire dagli anni Novanta con la comparsa di una serie di periodici per gli insegnanti e per la scuola di alto profilo culturale e di carattere autenticamente nazionale, dati alle stampe da alcuni tra i maggiori editori specializzati nel settore dell'istruzione e dell'educazione, quali ad esempio, per l'ultima fase dell'Ottocento, Paravia di Torino, Vallardi, Risveglio Educativo, I Diritti della Scuola e Trevisini di Milano, Zanichelli di Bologna, Cappelli di Rocca San Casciano, Paggi, Le Monnier e Sansoni di Firenze, Dante Alighieri di Albrighi, Segati & C. di Roma e Sandron di Palermo; e, relativamente alla prima metà del Novecento, Mondadori di Milano, La Scuola di Brescia, Bemporad e Vallecchi di Firenze, Tipografia del Littorio di Roma, Carabba di Lanciano ecc.²⁰.

Caratterizzati, almeno in origine, da un'impostazione grafica molto essenziale e da un ristretto numero di pagine, e privi in genere di illustrazioni e di altre ricercatezze allo scopo di contenere le spese di stampa e di limitare in tal modo i costi dell'abbonamento, i periodici per gli insegnanti e per la scuola pubblicati nella penisola assunsero solo a partire dall'ultimo decennio dell'Ottocento una veste editoriale di pregio, migliorando sensibilmente la carta e i caratteri di stampa, ampliando il numero di pagine, impreziosendo ogni fascicolo con una copertina a colori

²⁰ Per un quadro analitico e riccamente documentato degli editori scolastici citati nel testo si vedano: G. Chiosso (dir.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; e Id. (dir.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

e arricchendo, infine, di immagini e di illustrazioni gli articoli contenuti nelle varie rubriche.

Fin dalle origini, a fondare e a dirigere tali periodici, come pure a costituirne la redazione e l'insieme più o meno ampio e definito dei collaboratori stabili e di quelli occasionali furono in primo luogo uomini e donne di scuola: maestri elementari e insegnanti delle scuole secondarie inferiori e superiori, maestre d'asilo ed educatrici d'infanzia, presidi e direttori didattici, ispettori scolastici e provveditori agli studi, ai quali si affiancarono, abbastanza presto, funzionari e dirigenti del ministero della Pubblica Istruzione e docenti universitari.

Uno sguardo più ravvicinato a questo complesso e variegato universo di 'giornalisti scolastici' rivela come la maggior parte di essi si collocasse, fin dalle origini, nella fascia di eccellenza della categoria, figurando tra costoro soprattutto redattori di libri di testo e di manuali di didattica per gli insegnanti, promotori e animatori dell'innovazione didattica ed educativa e della riforma dei metodi d'insegnamento, professori di pedagogia nelle università italiane particolarmente impegnati sul versante del rinnovamento delle teorie educative e della riforma degli ordinamenti scolastici²¹.

A partire dagli ultimi due decenni dell'Ottocento, inoltre, i direttori e redattori dei periodici per gli insegnanti e per la scuola avrebbero esercitato un ruolo di primaria importanza anche sul versante della promozione e animazione delle prime forme di associazionismo professionale e sindacale della categoria, facendosi più tardi artefici della trasformazione delle prime società di mutuo soccorso tra gli insegnanti a carattere locale in vere e proprie organizzazioni di dimensioni e caratura nazionali.

Ma è il caso, a questo punto, di soffermarsi, sia pure per linee generali, su quelle che sono state le caratteristiche e gli indirizzi di fondo della stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola nel periodo compreso tra l'unificazione nazionale e il secondo conflitto mondiale.

²¹ Si veda al riguardo A. Ascenzi, *La ricerca sulla manualistica scolastica in Italia: nuovi orientamenti storiografici e prospettive per il futuro*, in J. Meda, A.M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013, pp. 119-138.

2. *La stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola all'indomani dell'unificazione nazionale*

I periodici per gli insegnanti e per la scuola editi nella prima stagione postunitaria si proposero essenzialmente di fornire risposta alle molteplici e gravi carenze e disfunzioni che caratterizzavano il sistema scolastico del neonato Stato unitario, *in primis* sul versante dell'istruzione primaria e popolare²², e, al tempo stesso, di sopperire alla scarsa – e talora scarsissima – preparazione culturale e didattica posseduta dalla gran parte dei maestri elementari in servizio, soprattutto nei territori dell'Italia centrale e meridionale appartenuti in precedenza allo Stato Pontificio e al Regno delle Due Sicilie²³. Un problema, quest'ultimo, destinato a persistere anche nei decenni seguenti, e almeno fino alla fine dell'Ottocento, in ragione dell'insufficiente distribuzione nella penisola delle cosiddette *scuole normali* istituite dalla legge Casati (1859) per la preparazione degli insegnanti elementari e della conseguente impossibilità, per la maggior parte dei maestri in servizio, di compiere un regolare percorso di studi²⁴.

²² Per un quadro analitico della situazione all'indomani dell'unificazione nazionale e fino a fine secolo, si vedano: *Sulle condizioni della Pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Milano, Stamperia Reale, 1865; *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia. Parte prima*, Firenze, Eredi Botta, 1868; *Parte seconda*, ivi, 1870; *Parte terza*, ivi, 1872; *Appendice alla parte terza*, Roma, Eredi Botta, 1873; M. Torraca, *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica sull'istruzione elementare nell'anno scolastico 1895-96*, «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», XXIV, 29 novembre 1897, suppl. al n. 47, 2 voll.; V. Ravà, *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica, sull'istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-1898*, «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», XXVII, 1900, suppl. al n. 42, 2 voll. Un'eccellente sintesi delle principali problematiche che caratterizzavano il sistema scolastico italiano del tempo è offerta in T. Tomasi, *Da Matteucci a Corradini. Le inchieste sulla scuola popolare nell'età liberale*, in *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione. Atti del I Convegno Nazionale del Centro italiano per la ricerca storico-educativa* (Parma, 23-24 ottobre 1981), Pisa, ETS, 1982, pp. 117-143.

²³ Cfr. R. Sani, A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita e Pensiero, 2003. Sull'ordinamento scolastico postunitario si veda G. Saredo, *Vicende legislative della Pubblica Istruzione in Italia dall'anno 1859 al 1899. Introduzione al Codice della Pubblica Istruzione dello stesso Autore*, Torino, Unione Tipografico-Editrice, 1901.

²⁴ Cfr. R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Torino, Sintagma, 1998,

Su questa linea si poneva, innanzi tutto, il foglio settimanale «L'Amico delle Scuole Popolari» (1861-1876), fondato a Napoli, all'indomani della caduta del governo borbonico, dall'*Associazione per le scuole popolari*, un sodalizio di orientamento liberale moderato che si proponeva di favorire lo sviluppo dell'istruzione nel capoluogo partenopeo e nelle province meridionali, propugnando un vasto piano per la creazione di asili infantili, scuole primarie, normali e di arti e mestieri, di collegi e di altre istituzioni educative principalmente destinate alle classi popolari. Negli oltre quindici anni di vita, il periodico (che nel corso degli anni Settanta raggiunse l'eccezionale tiratura di 1.100 copie) dedicò particolare attenzione alle gravi carenze didattiche dei maestri proponendo, accanto ad una guida pratica per il lavoro in aula, lezioni di metodica destinate ai docenti e agli alunni delle scuole normali ispirate agli scritti di Vitale Rosi, Ferrante Aporti e Giovanni Antonio Rayneri. Sul piano pedagogico «L'Amico delle Scuole Popolari» s'ispirò alla tradizione risorgimentale propugnando, in particolare, le dottrine di Raffaello Lambruschini e di Niccolò Tommaseo²⁵, i principali scritti dei quali furono distribuiti in dispense-premio agli abbonati, allo scopo di favorire la circolazione tra i maestri elementari e le educatrici d'infanzia del Meridione di una più avvertita sensibilità pedagogica ed educativa.

Sulla scia de «L'Amico delle Scuole Popolari» (1861-1876) si collocano una serie di periodici impegnati a promuovere la diffusione dell'istruzione elementare nella penisola e a sostenere e qualificare l'insegnamento in aula dei maestri attraverso una serie di rubriche di 'didattica pratica' che fornivano, per ciascun giorno della settimana, un'ampia gamma di letture, det-

soprattutto i capitoli relativi al secolo XIX. Sulla condizione magistrale nell'Ottocento postunitario si vedano inoltre: E. Catarsi, *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985; e il più recente A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, eum, 2012.

²⁵ Sulla biografia e l'opera di Vitale Rosi, Ferrante Aporti e Giovanni Antonio Rayneri, come su quelle di Raffaello Lambruschini e di Niccolò Tommaseo, si rinvia ai relativi profili raccolti in G. Chiosso, R. Sani (dir.), *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)* [in seguito: DBE], Milano, Editrice Bibliografica, 2013, 2 voll., *ad vocem*.

tati ed esercizi graduati per le diverse discipline (nomenclatura, grammatica italiana, aritmetica, storia, geografia, scienze ecc.) ed articolati per le varie classi del corso elementare. È il caso, ad esempio, del foglio ferrarese «Il maestro di scuola» (1861-1863), del napoletano «L'educazione nazionale» (1866-1868), di quello messinese «Annali dell'istruzione» (Messina 1869-1873), de «L'Amico del maestro elementare italiano», pubblicato a Rovigo dal 1870 al 1874, e, infine, del più tardo «L'Amico della scuola», dato alle stampe a Rovereto tra il 1879 e il 1880.

A questi ultimi debbono essere aggiunti altri periodici, anch'essi di carattere prevalentemente didattico, i quali, tuttavia, si sforzarono di fornire agli insegnanti elementari non solamente scritti di pedagogia scolastica e rubriche di «didattica pratica», ma anche una puntuale e preziosa informazione riguardo ai più recenti e importanti provvedimenti concernenti l'istruzione pubblica e le scuole discussi in Parlamento, agli atti ufficiali del ministero della Pubblica Istruzione e, infine, alle disposizioni emanate dai provveditorati agli studi e dalle altre autorità scolastiche locali in materia di «cattedre vacanti, rimpiazzi, nomine e promozioni degli insegnanti»: un'informazione, quest'ultima, che nella prima stagione postunitaria appariva tanto più necessaria e apprezzata dagli insegnanti, quanto più risultavano carenti, specie nelle aree più decentrate e marginali della penisola, i canali ufficiali della comunicazione tra centro e periferia posti in essere dal ministero della Pubblica Istruzione²⁶.

Si collocano in questo quadro, oltre al periodico torinese, poi trasferito a Firenze, «Effemeride della Pubblica Istruzione» (1860-1865), sorto alla vigilia dell'unificazione nazionale proprio con l'intento di fungere da «voce ufficiosa del Ministero», di cui pubblicava «gli atti relativi al personale ed alle scuole»; anche il foglio fanese «L'Annunciatore» (1863-1871), quello fiorentino «La Pubblica Istruzione» (1865-1869) e quello torinese «La riforma delle scuole elementari» (1866-1870), tutti destinati a riscuotere un discreto successo nel corso del primo

²⁶ Cfr. G.F. Ferrari, *Stato ed enti locali nella politica scolastica: l'istituzione di scuole da Casati alla vigilia della riforma Gentile*, Padova, Cedam, 1979.

decennio postunitario, ovvero nella fase più incerta e problematica dell'edificazione del sistema scolastico nazionale.

Accanto a quelli sopra richiamati, nei decenni immediatamente successivi all'unificazione nazionale videro la luce taluni periodici, i quali, per l'autorevolezza dei loro promotori ed animatori e per l'ambizioso programma che li caratterizzava, erano destinati ad esercitare un ruolo guida e ad avere un notevole peso nei dibattiti sul rinnovamento dell'istruzione e della scuola e sul miglioramento della preparazione degli insegnanti degli anni Sessanta e Settanta dell'Ottocento. È il caso, ad esempio, del foglio milanese «Patria e Famiglia» (1861-1880), come pure del longevo periodico torinese «La guida del maestro elementare italiano» (1864-1897) e della vivace testata napoletana «Il progresso educativo» (1869-1874).

Organo ufficiale dell'*Associazione pedagogica* di Milano e, successivamente, della *Società pedagogica italiana*, «Patria e Famiglia» (1861-1880) vide la luce proprio all'indomani del compimento del processo unitario per volontà del pedagogo ed educatore milanese Giuseppe Sacchi (1804-1891), promotore dei primi asili apertiani ed artefice ed animatore di talune tra le più rilevanti iniziative per l'alfabetizzazione e l'istruzione popolare a Milano e in Lombardia²⁷.

Fedele al suo programma di promuovere «le buone dottrine pedagogiche», di «combattere i vecchi e nuovi pregiudizi in fatto d'istruzione» e di «diffondere i nuovi metodi» al fine di rendere più efficiente e funzionale «l'arte difficile dell'ammaestrare», «Patria e Famiglia» (1861-1880) sostenne vigorosamente i provvedimenti introdotti nella seconda metà degli anni Settanta dal ministro della Pubblica Istruzione Michele Coppino in favore dell'obbligo scolastico e della lotta all'analfabetismo; allo stesso tempo, si batté per la diffusione ed il potenziamento, a Milano e nel resto della Lombardia, delle scuole speciali per sordomuti, ciechi e tardo-mentali e per l'elevazione della cultura pedagogica e didattica dei maestri elementari, ospitando sulle sue pagine numerosi e autorevoli contributi ispirati alla pedagogia di Raffaello Lambruschini, Gino Capponi, Antonio Rosmini e Niccolò Tom-

²⁷ Si veda il relativo profilo edito nel DBE, *ad vocem*.

maseo. Notevole, e certamente assai innovativa per l'epoca, fu infine l'attenzione riservata dal periodico milanese alle pratiche educative e didattiche e ai più innovativi metodi d'insegnamento utilizzati nelle scuole elementari dei paesi più progrediti, primi fra tutti la Francia, l'Inghilterra, la Germania e gli Stati Uniti.

Particolarmente significativo fu anche il ruolo esercitato dal foglio torinese «La guida del maestro elementare italiano» (1864-1897), il quale, sotto la direzione del sacerdote e insegnante Giovanni Parato prima, e poi sotto quella del fratello di questi Antonino Parato²⁸, rappresentò a lungo un punto di riferimento per i maestri elementari dell'intera penisola, come testimonia anche lo straordinario numero di abbonati raggiunto dal periodico nell'arco di pochi anni: dai circa 1.200 registrati nel dicembre 1864 agli oltre 3.000 raggiunti nell'ottobre del 1867. Erede della più autorevole e impegnata stampa scolastica e per gli insegnanti del Regno di Sardegna di metà Ottocento, il periodico torinese si sforzò di elevare la preparazione metodologica e didattica dei maestri fornendo loro non solamente una funzionale rubrica di 'didattica pratica', ma anche una serie di contributi volti ad illustrare i più recenti e innovativi metodi d'insegnamento e le migliori tecniche di utilizzo dei libri di testo nell'attività didattica in classe.

Un ruolo altrettanto significativo, infine, ebbe a Napoli e nelle regioni meridionali il foglio mensile «Il progresso educativo» (1869-1874), fondato, diretto e compilato in larga misura dal prof. Edoardo Fusco, cattedratico di antropologia e pedagogia all'Università di Napoli tra il 1866 e il 1873 ed esponente di primo piano della nascente pedagogia scientifica di matrice positivista in Italia²⁹. Rivolto principalmente agli insegnanti ed a quanti erano interessati alle questioni educative, il periodico napoletano contribuì a far uscire dagli ambiti spesso angusti e provinciali il dibattito sulle riforme scolastiche e sul rinnovamento della formazione didattica e professionale dei docenti della scuola primaria pubblicando ampi resoconti e informazioni

²⁸ Sull'operato di Giovanni e di Antonino Parato si rinvia a Chiosso, *I giornali scolastici torinesi dopo l'Unità*, cit., pp. 13-47.

²⁹ Si veda il relativo profilo edito nel DBE, *ad vocem*.

sulle esperienze in atto in altri paesi europei ed extraeuropei, in specie quelli anglosassoni (Inghilterra, Irlanda, Stati Uniti, Canada ecc.) e, al contempo, dedicando a tali questioni numerosi e puntuali interventi di carattere teorico³⁰.

3. La differenziazione e specializzazione della stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola negli ultimi decenni dell'Ottocento

Gli ultimi decenni dell'Ottocento registrarono, oltre ad un notevole incremento dei periodici per gli insegnanti e per la scuola, anche una loro crescente differenziazione e specializzazione dal punto di vista delle tipologie scolastiche e professionali rappresentate e delle tematiche affrontate. Dopo una prima fase – gli anni Sessanta – caratterizzata prevalentemente da modeste testate di carattere didattico destinate ai maestri elementari del neonato Stato unitario, infatti, il panorama della stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola divenne assai più ricco e variegato.

A partire dalla fine degli anni Sessanta, ad esempio, videro la luce nella penisola i primi periodici espressamente dedicati alle maestre elementari, direttrici e ispettrici scolastiche ed educatrici d'infanzia e caratterizzati da un approccio e da una sensibilità inequivocabilmente 'femminili' ai problemi della scuola e dell'educazione infantile e a quelli della professione docente³¹. È il caso, in particolare, del foglio «Ferrante Aporti, Periodico mensile per uso delle visitatrici, direttrici e maestre degli asili o scuole infantili», edito a Spoleto tra il 1869 e il 1872, come anche di una serie di periodici apparsi intorno alla metà degli anni Settanta e destinati a registrare notevoli fortune: da «La madre di famiglia e la maestra elementare italiana», pubblicato a Bibbiena (Arezzo) tra il 1872 e il 1874, a «L'Istitutrice. Periodico educativo

³⁰ Cfr. Bonetta, «*Il progresso educativo*» per la ricchezza della nazione e del meridione, cit.

³¹ Si veda R.S. Di Pol, *La stampa per le maestre*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 191-221.

dedicato alle maestre elementari d'Italia», edita a Bologna tra il 1873 e il 1877, da «La maestra elementare italiana», pubblicato a Firenze tra il 1875 e il 1880 e divenuto poi «La nuova maestra elementare italiana» (1881-1882), a «La maestra educatrice», dato alle stampe a Torino tra il 1879 e il 1880.

A queste si aggiunsero, soprattutto nel corso degli anni Ottanta e Novanta, una serie di testate di più elevato profilo culturale e pedagogico, le quali seppero conciliare e tenere assieme la difesa degli interessi femminili in seno alla categoria magistrale e nella vita scolastica, l'impegno in favore della preparazione didattica delle maestre ed educatrici d'infanzia e una significativa apertura ai bisogni assistenziali ed educativi dell'infanzia e alle battaglie in favore dell'alfabetizzazione e dell'istruzione delle donne. Intendiamo riferirci, in modo particolare, al foglio torinese «La collaboratrice della maestra» (1880-1882), a quello milanese «La scuola materna. Giornale per le madri e per le maestre delle scuole infantili» (1886-1891) e, soprattutto, all'assai più noto e longevo «Il corriere delle maestre», edito anch'esso nel capoluogo lombardo tra il 1897 e il 1941. Quest'ultimo, caratterizzato da un impianto editoriale moderno e animato da un'indubbia passione culturale e civile, fu protagonista, specie nella fase novecentesca, di una serie di battaglie in favore del miglioramento della condizione giuridica ed economica della categoria magistrale e per il rinnovamento dell'istruzione elementare e popolare. Sostenne con forza, inoltre, l'istanza di un nuovo e più consapevole protagonismo femminile nella professione docente e nella realtà scolastica nazionale, rivendicando, anche nel corso del ventennio fascista, il ruolo peculiare e insostituibile che le maestre elementari e le educatrici d'infanzia erano chiamate ad esercitare ai fini della crescita e dell'educazione delle giovani generazioni³².

Sempre a partire dalla fine degli anni Sessanta, accanto ai periodici precipuamente destinati ai maestri elementari e all'istruzione primaria, sorsero una serie di testate dedicate alle altre

³² Cfr. R. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana al fascismo*, in Pazzaglia, Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., pp. 239-256.

categorie di insegnanti ed educatori e all'approfondimento delle problematiche e necessità delle scuole di diverso ordine e grado. È il caso, innanzi tutto, dell'educazione infantile prescolastica.

Su questo versante, accanto a periodici come il fiorentino «Il progresso dell'Associazione nazionale degli asili rurali per l'infanzia» (1867-1869) ed il torinese «L'educazione infantile» (1879-1880), impegnati all'indomani dell'unificazione nazionale a diffondere gli Asili infantili che si richiamavano al modello predisposto alcuni decenni prima da Ferrante Aporti³³ e a favorire l'acquisizione del cosiddetto metodo aportiano da parte delle maestre d'asilo, troviamo una serie di testate che si proponevano di promuovere anche in Italia i Giardini d'infanzia (*Kindergarten*) istituiti in Germania da Friedrich Fröbel e di diffondere l'innovativo metodo froebeliano tra le educatrici d'infanzia³⁴. Basterebbe qui far cenno a «Il giardino infantile italiano», edito a Milano e poi a Vigevano nel biennio 1879-1880, a «Il monitore degli asili giardini», pubblicato a Trani tra il 1881 e il 1883, e ai più longevi e impegnati «L'amico degli asili e dei giardini d'infanzia», dato alle stampe a Faenza dal 1885 al 1921, e «L'educazione dei bambini», uscito a Roma tra il 1889 e il 1917. Questi ultimi, in particolare, a cavallo tra Otto e Novecento ebbero un ruolo di primaria importanza nel rinnovamento pedagogico e didattico delle istituzioni educative per l'infanzia e nella formazione e aggiornamento del relativo personale insegnante (maestre d'asilo, educatrici ecc.)³⁵.

Ancora più ricco e variegato fu il complesso delle pubblicazioni periodiche destinate agli insegnanti secondari e alle scuole medie di primo e secondo grado apparse nella penisola sul finire dell'Ottocento. Se si prescinde infatti da «L'istruzione secondaria», il fugace foglio fiorentino uscito per pochi mesi tra il 1876 e il 1877, c'è da dire che la maggior parte delle testate di questo

³³ Si veda al riguardo A. Ascenzi, R. Sani, «Un'altra scuola... per un altro paese». Ottavio Gigli e l'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia tra lotta all'analfabetismo e Nation-building (1866-1873), Macerata, eum, 2014.

³⁴ Cfr. M. Chiaranda, *Froebel e il froebelismo in alcune riviste per l'infanzia*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 165-190.

³⁵ Cfr. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana al fascismo*, cit., pp. 252-254.

genere vide la luce negli anni Ottanta e Novanta. Si collocano in questa fase, ad esempio, «L'istruzione secondaria in Italia e all'estero», edita a Lodi tra il 1891 e il 1893, «La nostra scuola. Periodico per l'insegnamento secondario», data alle stampe a Fermo (Ascoli Piceno) tra il 1897 e il 1899, e «La scuola secondaria italiana», uscita a Milano dal 1897 al 1903.

A questa tipologia di periodici, dedicati prevalentemente all'analisi dei problemi dell'istruzione secondaria nel suo complesso e alle più rilevanti questioni concernenti lo stato giuridico ed il trattamento economico dei professori di scuola media, se ne affiancava un'altra maggiormente sensibile alle questioni d'indole culturale e pedagogica che caratterizzavano i vari ordini e indirizzi dell'istruzione e della scuola secondaria e ai temi propri della formazione iniziale e dell'aggiornamento degli insegnanti.

Fin dai primi anni Ottanta, a questo riguardo, si diffusero una serie di periodici espressamente rivolti ai professori di ginnasio e di liceo, i quali, pur senza ignorare le aspirazioni giuridiche ed economiche della categoria docente e le questioni attinenti la politica scolastica in generale, concentrarono la loro attenzione sulle peculiari esigenze dell'insegnamento classico (programmi, metodi d'insegnamento, strumenti didattici ecc.) e sulla preparazione culturale dei futuri insegnanti del settore. È il caso, fra gli altri, de «La scuola classica. Bollettino della Società tra gli insegnanti delle scuole classiche», pubblicato a Milano tra il 1882 e il 1883, de «Il liceo», uscito a Firenze nel medesimo periodo 1882-1883, de «La biblioteca delle scuole [classiche] italiane», edito a Torino dal 1889 al 1905 e, infine, de «La scuola classica», dato alle stampe ad Ancona tra il 1895 e il 1897.

Qualcosa di analogo, peraltro, è dato di registrare anche sul versante dell'istruzione secondaria tecnica e professionale, come testimoniano, oltre alla pionieristica testata cremonese «L'istruzione tecnica», edita fin dal 1879, periodici di forte impatto, quali «L'allievo ragioniere. Monitore degli istituti e delle scuole tecniche e commerciali», uscito a Novara tra il 1880 e il 1885, e «L'insegnamento tecnico-industriale», pubblicato a Roma nel biennio 1889-1890.

Per quel che concerne l'istruzione superiore e universitaria, infine, merita di essere segnalata la comparsa, in questo stesso

periodo, delle prime pubblicazioni periodiche per i docenti universitari. Intendiamo riferirci, in modo particolare, a «L'Università. Rivista dell'istruzione superiore pubblicata da una società di professori», data alle stampe a Bologna tra il 1887 e il 1891 per volontà di un folto gruppo di cattedratici dell'antico Ateneo felsineo, a «La Riforma universitaria», edita anch'essa nell'*Alma Mater Studiorum* di Bologna tra il 1890 e il 1891 e rilanciata poi, dopo una lunga pausa, a partire dal 1902, e, infine, a «L'Unione universitaria. Periodico mensile tra i professori universitari italiani», pubblicata a Siena dal 1894 al 1897³⁶.

L'esigenza, particolarmente avvertita nella stagione postunitaria, allorché si trattava di implementare e di dare stabilità e funzionalità al neonato sistema scolastico nazionale³⁷, di accrescere la professionalità e le competenze non solamente degli insegnanti di diverso ordine e grado, ma anche del personale direttivo e ispettivo chiamato ad assicurare la gestione didattica e amministrativa delle scuole fu all'origine, in questa stessa fase, della comparsa di una serie di periodici, la cui principale finalità era quella di curare l'aggiornamento pedagogico e didattico delle nuove figure dei direttori didattici e degli ispettori scolastici istituite in forza della legge Casati (1859) e della successiva legislazione scolastica postunitaria³⁸. Tra gli esempi più interessanti di questa particolare tipologia di periodici per la scuola, debbono essere segnalate le testate «Il direttore didattico», pubblicata a Frosinone dal 1892 al 1902, e «La Lega dei direttori didattici», edita a Trapani tra il 1897 e il 1903.

³⁶ Si veda, il documentato contributo di Luigiaurelio Pomante sulla stampa periodica per i professori universitari dal titolo: *La prensa periódica para profesores universitarios en Italia entre la guerra y el período de posguerra (1939-1960)*, in J.M. Hernández Díaz (ed.), *La prensa pedagógica de los profesores*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, 2018, pp. 33-54.

³⁷ Cfr. M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

³⁸ Si vedano al riguardo: G. Martinez, *Linee evolutive del sistema di governo della scuola*, in *La scuola italiana: storia e struttura*, Milano, ISEDI, 1978, pp. 70-123; G. Decollanz, *La funzione ispettiva dalla legge Casati ad oggi*, Roma, Armando, 1984, pp. 76 e ss.; e G. Sanviti, G.C. Spattini, *Alle origini del ministero della Pubblica Istruzione nel regno d'Italia. L'amministrazione periferica: nascita e consolidamento di una tradizione burocratica della scuola*, «Rivista Trimestrale di Diritto Pubblico», 1988, 2, pp. 459-512.

Ulteriori e significative conferme della crescente differenziazione e specializzazione registratasi in seno alla stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola nel corso degli ultimi decenni dell'Ottocento sono costituite da un lato dalle diverse testate dedicate agli educatori e docenti delle scuole speciali per disabili sensoriali e mentali apparse in questa fase e, dall'altro, dal graduale emergere, nel medesimo periodo, di riviste specializzate nella didattica disciplinare e rivolte agli insegnanti di singole materie scolastiche.

Relativamente al primo filone, basterebbe qui far cenno, a puro titolo esemplificativo, all'autorevole e longevo periodico «Dell'educazione dei sordomuti in Italia», dato alle stampe a Siena a partire dal 1872 e uscito regolarmente, con talune brevi interruzioni, fino ai giorni nostri, nonché al foglio «Il mentore dei ciechi», divenuto poi «L'amico dei ciechi», pubblicato a Firenze tra il 1876 e il 1885, e, infine, a «L'ortofrenia. Rivista per l'educazione e istruzione dei fanciulli e giovinetti idioti, imbecilli e tardivi», uscita a Lecco dal 1894 al 1897, e alla «Rassegna di pedagogia e igiene per l'educazione dei sordomuti e dei deficienti», edita Napoli, tra il 1894 e il 1901, la quale ultima rivestì un ruolo di primo piano nel rinnovamento dei metodi didattici e degli indirizzi educativi delle scuole speciali per fanciulli disabili e nell'aggiornamento degli insegnanti delle medesime scuole³⁹.

Per quel che concerne la stampa periodica specializzata nella didattica di una singola disciplina scolastica, un ruolo di primaria importanza esercitarono le numerose testate – oltre una dozzina quelle editate nel corso dell'ultimo quarantennio dell'Ottocento – dedicate alla ginnastica e rivolte principalmente agli insegnanti di educazione fisica⁴⁰. È il caso, innanzi tutto, del foglio livornese «La ginnastica. Giornale di educazione fisica», pubblicato a partire dal 1866 e divenuto qualche anno più tardi

³⁹ Cfr. M. Alliegro, *L'educazione dei ciechi. Storia, concetti, metodi*, Roma, Armando, 1991; e R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in Id. (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, pp. 5-38.

⁴⁰ Cfr. G. Bonetta, *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Milano, Franco Angeli, 1990; e il recente e documentato P. Alfieri, *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*, Lecce-Brescia, Multimedia, 2017.

l'organo ufficiale dell'Associazione italiana dei maestri di ginnastica, il quale, dopo avere sostenuto con vigore l'introduzione in pianta stabile dell'educazione fisica nei piani di studio delle scuole di ogni ordine e grado, si occupò con successo fino al 1892, anno di conclusione delle pubblicazioni, della preparazione e dell'aggiornamento tecnico degli insegnanti.

Sulla scia della testata livornese, ma con un'attenzione particolare ai nuovi metodi d'insegnamento della disciplina e alle più recenti innovazioni in materia di strumenti e attrezzature per l'educazione fisica in uso in Germania, Francia, Svezia, Regno Unito e negli altri paesi d'Europa, si posero testate quali «La ginnastica educativa» (Torino, 1872-1884), «La ginnastica in Italia» (Firenze, 1874-1881), «L'educatore ginnastico» (Palermo, 1879-1882), «L'educazione fisica» (Vicenza, 1896-1902), l'«Educazione fisica nazionale» (Napoli, 1896-1904) e «La ginnastica educativa» (Roma, 1896-1916), per citare solamente le più longeve e rappresentative.

Notevole fu anche il numero di periodici destinati, in questo stesso periodo, agli insegnanti di matematica e a quelli di computisteria, di fisica e di scienze naturali con finalità di tutela degli interessi della categoria, di aggiornamento metodologico e didattico degli stessi insegnanti e di promozione delle principali innovazioni realizzate all'estero sul versante dell'insegnamento scientifico. Basterebbe qui far cenno a testate quali il «Periodico di scienze matematiche e naturali per l'insegnamento secondario» (Roma, 1873-1874), al «Giornale di matematica elementare e di computisteria» (Nizza Monferrato, 1874-1878), alla «Rivista di matematica elementare» (Novara, 1879-1882), al «Periodico di matematica per l'insegnamento secondario» (Roma, 1886-1970) e al «Bollettino di matematiche e di scienze fisiche e naturali» (Bologna, 1899-1900).

Un ruolo di primaria importanza, su questo versante, ebbe il «Bollettino dell'Associazione 'Mathesis' fra gli insegnanti di matematica delle scuole medie», dato alle stampe a Torino tra il 1896 e il 1908 come organo ufficiale dell'omonima società costituita a Roma il 15 ottobre 1895 tra i professori di matematica delle scuole secondarie del Regno, il quale, oltre a pubblicare gli atti del sodalizio, diede ampio spazio ad articoli e contributi de-

stinati a favorire l'aggiornamento scientifico dei propri associati e a diffondere nelle scuole della penisola i più avanzati e innovativi metodi d'insegnamento della matematica già sperimentati con successo in altri paesi.

Meno rilevanti sul piano quantitativo, ma altrettanto indicative di una tendenza in atto, infine, furono le testate sorte negli ultimi decenni dell'Ottocento e destinate precipuamente agli insegnanti di lingue straniere e a quelli di discipline quali il disegno e la musica. Al primo filone, ossia all'insegnamento delle lingue straniere, debbono essere ascritte, ad esempio, riviste quali il «Giornale per lo insegnamento teorico e pratico della lingua francese» (Torino, 1874-1879), «La lingua francese nelle scuole secondarie italiane» (Torino, 1883-1904) e «La lingua tedesca. Periodico mensile ad uso degli insegnanti» (Verona, 1887-1905); mentre vanno collocate nel secondo filone la longeva «La scuola del disegno» (Bergamo, 1894-1931) e il più modesto «L'insegnante di musica» (Roma, 1897-1898).

A completamento del ricco e variegato panorama della stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola edita in Italia negli ultimi decenni dell'Ottocento ci sembra opportuno richiamare l'attenzione su talune tipologie di riviste destinate ad incontrare una notevole fortuna nella penisola e a registrare un'ampia circolazione tra i docenti e nelle scuole di diverso ordine e grado. Intendiamo riferirci alle numerose testate d'indirizzo confessionale impegnate a rivendicare e a sostenere, all'interno del neonato Stato liberale, i principi cristiani e i diritti della Chiesa cattolica in materia di educazione e istruzione; agli altrettanto numerosi periodici di carattere pedagogico impegnati a promuovere la diffusione, nelle scuole e tra gli insegnanti della penisola, dei nuovi indirizzi della pedagogia e della didattica scientifiche di matrice positivista al fine di rendere possibile il rinnovamento dei metodi d'insegnamento, l'innalzamento della preparazione professionale dei docenti e la modernizzazione del sistema scolastico italiano; e, infine, ai bollettini e organi di stampa delle prime associazioni degli insegnanti sorte in ambito locale con finalità di mutuo soccorso e per rivendicare migliori condizioni giuridiche ed economiche per la categoria.

I forti dissidi ideologici e politici che, a partire dalla stagione risorgimentale e poi, soprattutto, all'indomani dell'occupazione di Roma da parte degli italiani e dello scoppio della cosiddetta *Questione romana* (1870), avevano contrapposto la Chiesa di Pio IX e le forze politiche liberali artefici dell'unificazione della penisola e della nascita del nuovo Stato erano destinati, com'è noto, ad avere pesanti ripercussioni sul versante educativo e scolastico, come testimoniano le accuse rivolte dal mondo ecclesiastico e dai principali esponenti del cattolicesimo intransigente alla classe dirigente liberale del nuovo Stato di avere abolito l'insegnamento religioso dalle scuole statali e di voler diffondere, attraverso di esse, un'istruzione ed un'educazione improntate allo spirito laicista, ateo e anticlericale⁴¹. Il dissidio tra Chiesa e Stato in materia di scuola e istruzione avrebbe contrassegnato, com'è noto, una lunga fase della storia unitaria, trovando un primo, parziale e controverso superamento solo dopo l'avvento del fascismo, innanzi tutto con la riforma scolastica varata dal ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile nel 1923 e poi con i provvedimenti di natura scolastica emanati in applicazione dei Patti Lateranensi del 1929.

Sulla scia di tali contrapposizioni, a partire dalla fine degli anni Settanta, videro la luce in Italia diversi periodici rivolti agli insegnanti e impegnati – in sintonia con gli indirizzi programmatici che, sul versante scolastico ed educativo, caratterizzavano il movimento cattolico intransigente della penisola – a contrastare ogni pretesa monopolistica dello Stato liberale in materia d'istruzione ed educazione, a sensibilizzare i genitori cattolici intorno ai rischi dell'insegnamento impartito nelle scuole pubbliche e all'esigenza di curare la formazione religiosa dei propri figli, nonché di sostenere il circuito delle scuole private confessionali. È il caso, ad esempio, del foglio bergamasco «La libertà d'insegnamento» (1879-1884), di quello palermitano «La scuola cattolica» (1887-1888), della testata bresciana «Fede e Scuola. Periodico dell'Opera per la conservazione della fede nelle scuole

⁴¹ Cfr. R. Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 223-288.

d'Italia» (1892-1904) e di quella capitolina «La scuola educatrice» (1894-1910). È anche il caso della ben più autorevole e longeva «Scuola italiana moderna», la rivista magistrale e didattica fondata a Milano nel 1893 e trasferita di lì a poco a Brescia, la quale, soprattutto nella sua fase novecentesca, sarebbe divenuta lo spazio privilegiato per l'innovazione pedagogica e didattica di stampo confessionale e il principale punto di riferimento per gli insegnanti e gli educatori cattolici della penisola⁴².

Origini e impostazione del tutto differenti, naturalmente, ebbero le già ricordate riviste che si proposero di promuovere, nelle scuole e tra gli insegnanti della penisola, i nuovi indirizzi della pedagogia e della didattica scientifiche di matrice positivista al fine di rendere possibile il rinnovamento dei metodi d'insegnamento, l'innalzamento della preparazione professionale dei docenti e la modernizzazione del sistema scolastico italiano⁴³. Un ruolo di primo piano esercitò su questo versante, già a partire dalla seconda metà degli anni Settanta, l'«Archivio di pedagogia e scienze affini» (1876-1883), la testata palermitana fondata e diretta dal prof. Emanuele Latino-De Natali, cattedratico di pedagogia all'Università degli Studi di Palermo e fondatore del locale Museo pedagogico⁴⁴, la cui principale finalità fu appunto quella di favorire il rinnovamento teorico e metodologico della pedagogia italiana e di fornire agli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado solide e rigorose competenze scientifiche per l'esercizio della loro funzione didattica ed educativa⁴⁵.

⁴² Si vedano al riguardo i contributi pubblicati in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (eds.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997. Cfr. anche l'eccellente lavoro di C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005.

⁴³ Cfr. D. Bertoni Jovine, R. Tisato (eds.), *Positivismo pedagogico italiano*, Torino, UTET, 1973-1976, 2 voll.; R. Fornaca, R.S. Di Pol, *La pedagogia scientifica del '900*, Milano, Principato, 1981; e R.S. Di Pol, *Studi sulla pedagogia scientifica in Italia*, Torino, Sintagma, 1988.

⁴⁴ Sulla biografia e l'opera di Emanuele Latino-De Natali si rinvia al profilo edito in DBE, *ad vocem*.

⁴⁵ Fiorentini, *Positivismo, pedagogia e scuola in Sicilia: l'«Archivio di pedagogia e scienze affini»*, cit., pp. 141-164.

All'«Archivio di pedagogia e scienze affini» si aggiunsero, nel corso degli anni Ottanta, testate quali la «Rivista dell'istruzione primaria popolare e professionale» (Roma, 1880-1881), fondata e diretta da Francesco Veniali, la quale annoverò tra i suoi più assidui collaboratori taluni dei principali teorici del positivismo pedagogico italiano, quali Roberto Ardigò, Andrea Angiulli e Pietro Siciliani⁴⁶; «La scienza dell'educazione. Periodico di pedagogia scientifica, sperimentale, storica, applicata» (Milano, 1881-1883), diretta inizialmente da Pietro Riccardi e poi da Francesco Denti; e la «Rivista pedagogica e di scienze affini» (Torino, 1881-1888), fondata e diretta da Ildebrando Bencivenni. A queste si sarebbero aggiunte, nel decennio seguente, due testate particolarmente attive e impegnate sul versante dell'innovazione pedagogica e didattica: «Il rinnovamento scolastico» (Roma, 1892-1899), fondata e diretta dall'insegnante elementare capitolino Siro Corti; e la «Rivista di pedagogia e scienze affini» (Roma, 1894-1897), la quale ebbe come fondatore e direttore il celebre antropologo e psicopedagogista Giuseppe Sergi, uno dei maestri di Maria Montessori⁴⁷, e annoverò tra i suoi collaboratori i principali esponenti della pedagogia scientifica italiana di matrice positivista, quali Roberto Ardigò, Francesco Saverio De Dominicis, Nicola Fornelli, Sante Giuffrida e Paolo Vecchia⁴⁸.

Con la costituzione, negli ultimi decenni dell'Ottocento, delle prime associazioni degli insegnanti sorte in ambito locale con finalità di mutuo soccorso e per rivendicare migliori condizioni giuridiche ed economiche per la categoria, come si è già accennato, la stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola si arricchì di un gran numero di bollettini associativi e di organi di stampa i quali, oltre a svolgere una funzione di raccordo tra gli

⁴⁶ Sulla figura di Francesco Veniali e su quelle dei pedagogisti del positivismo Roberto Ardigò, Andrea Angiulli e Pietro Siciliani si rinvia ai relativi profili editi in DBE, *ad vocem*.

⁴⁷ Sulla riflessione pedagogica di Giuseppe Sergi si veda ora il recente e stimolante contributo di A. Sergi, *The scientific Method in Giuseppe Sergi's Pedagogy*, «History of Education & Children's Literature», XI (2016), 2, pp. 151-166.

⁴⁸ Sulla personalità e gli scritti di Francesco Saverio De Dominicis, Nicola Fornelli, Sante Giuffrida e Paolo Vecchia si rinvia ai relativi profili editi in DBE, *ad vocem*.

associati e a pubblicare gli atti ufficiali del sodalizio, esercitarono assai spesso anche altre funzioni, fornendo, ad esempio, una puntuale informazione in ordine alla legislazione scolastica e alle più recenti disposizioni ministeriali e sforzandosi di accrescere ed aggiornare le competenze professionali dei propri lettori con articoli di pedagogia e didattica, rassegne critiche sui libri di testo in circolazione, discussioni a più voci sulle riforme scolastiche e sui provvedimenti ministeriali relativi allo stato giuridico e al trattamento economico degli insegnanti⁴⁹.

Delle decine e decine di testate ascrivibili a questo filone, merita di essere segnalata, innanzi tutto, la pionieristica e assai longeva «L'Unione dei maestri elementari d'Italia» (1870-1917), organo ufficiale della Società di fraterna beneficenza di Torino, sorta nel gennaio del 1871 per promuovere il mutuo aiuto e la cooperazione tra i maestri elementari del capoluogo piemontese e dell'intera provincia, la quale conobbe una crescente diffusione nel corso degli anni, passando dai circa 400 abbonati del periodo iniziale agli oltre 1.500 di fine secolo.

Sempre nel corso degli anni Settanta, ma in altre aree della penisola, videro la luce il «Bollettino della Società pedagogica e di mutuo soccorso fra gl'insegnanti di Ferrara» (1870-1886) e «L'eco dei Maestri» (1876-1878), organo ufficiale dell'Associazione degl'insegnanti primari della provincia di Macerata. A queste, nel decennio successivo, si aggiunsero: il «Bollettino della Società 'Filippo Marinelli' tra gl'insegnanti della Provincia di Forlì» (1883-1890), il «Bollettino ufficiale della Società fra gli insegnanti primari del mandamento di Pordenone» (1884-1888), «Il didascalico» (1885-1915), organo dal 1887 delle Società magistrali esistenti nella parte italiana del Tirolo e poi, dal 1888, delle Società magistrali trentine; e il «Bollettino dell'Associazione fra gl'insegnanti primari della Provincia di Campobasso» (1887-1891).

L'ultimo decennio dell'Ottocento registrò un notevole incremento di testate di questo genere, in virtù della crescente

⁴⁹ Cfr. L. Gorgoni Lanzetta, L. e R. Bonan, *Associazionismo e bollettini magistrali*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, cit., pp. 289-328.

diffusione dell'ideale associativo in ambito scolastico e dell'intensificazione delle battaglie in favore del miglioramento della condizione magistrale. Tra le testate più significative di questo periodo ricordiamo: il «Bollettino della Società magistrale della Provincia di Pavia» (1890-1895), il «Bollettino mensile della Società pedagogica bresciana. Organo dei maestri elementari della città e provincia di Brescia» (1892-1907), il «Bollettino dell'Associazione magistrale lomellina 'Aristide Gabelli'» (1893-1899), il «Bollettino ufficiale dell'Associazione magistrale friulana» (Udine, 1894-1902), il «Bollettino ufficiale della Società magistrale e di mutuo soccorso fra i maestri della Provincia di Pesaro e Urbino» (1896-1899) e il «Bollettino periodico della Società magistrale mantovana 'Roberto Ardigò'» (1899-1903).

Va ricordato infine che, sulla scia delle numerose e attivissime società di mutuo soccorso tra i maestri elementari, a partire soprattutto dagli anni Ottanta videro la luce anche una serie di sodalizi fra gli insegnanti di scuola secondaria aventi come principali finalità quella di ottenere per la categoria dei *regi professori* le «migliorie economiche e morali, sempre promesse, non mai accordate» e quella di «combattere l'isolamento in cui vivono gli insegnanti medi» e di «contribuire alla formazione di un'opinione collettiva sui principali problemi che riflettono il nostro ordinamento scolastico». Anche le associazioni tra i professori di scuola secondaria si dotarono di propri organi di stampa, taluni dei quali esercitarono un notevole ruolo nell'animazione della categoria e nella promozione delle finalità del sodalizio. Basterebbe qui far cenno, in particolare, al battagliero «L'eco dell'Associazione nazionale fra gli insegnanti delle scuole secondarie», pubblicato a Torino tra il 1883 e il 1887; all'altrettanto vivace e impegnato «Bollettino dell'Associazione nazionale federativa fra gli insegnanti addetti all'istruzione tecnica d'Italia», dato alle stampe anch'esso nel capoluogo piemontese dal 1897 al 1901; nonché al «Bollettino dell'Associazione pedagogica fra gl'insegnanti delle scuole normali», edito a Roma dal 1897 al 1905.

4. *La stampa pedagogica e scolastica per gli insegnanti nella prima metà del Novecento*

Date alle stampe rispettivamente nel 1893 e nel 1899, come si è già ricordato, la bresciana «Scuola italiana moderna» e la capitolina «I diritti della scuola» furono le prime due pubblicazioni periodiche per gli insegnanti a connotarsi come testate di carattere autenticamente ‘nazionale’, in grado cioè di circolare e di trovare abbonati e lettori in tutte le aree del paese, e di divenire, già a partire dagli inizi del Novecento, il principale punto di riferimento per maestri, direttori didattici, funzionari ministeriali, pedagogisti e uomini di scuola dell'intera penisola⁵⁰.

D'ispirazione marcatamente confessionale la prima e, viceversa, attestata su posizioni laiche e radical-democratiche la seconda, «Scuola italiana moderna» e «I diritti della scuola» incarnarono, per tutto il corso dell'età giolittiana e nel periodo della Grande Guerra e del primo dopoguerra, almeno fino a che non furono investite e travolte dal processo di fascistizzazione della stampa periodica per la scuola e per gli insegnanti avviato dal regime mussoliniano negli anni Trenta, le due principali tradizioni ideologiche, politiche e culturali, oltre che pedagogiche, attive e operanti nel paese, ospitando sulle proprie colonne interventi e discussioni in ordine alle più rilevanti riforme scolastiche predisposte dai governi nazionali e ai principali provvedimenti in materia d'istruzione e di educazione varati dal Parlamento, e facendosi carico, altresì, attraverso il contributo di specialisti e di autorevoli uomini di scuola, dell'aggiornamento e dell'elevazione delle competenze professionali degli insegnanti, come pure della diffusione nelle scuole italiane dell'innovazione pedagogica e didattica e dei nuovi metodi d'insegnamento sperimentati con successo all'estero.

Accanto a «Scuola italiana moderna» e a «I diritti della scuola», comunque, nel corso del primo quarantennio del Novecento sorsero numerosi altri periodici destinati precipuamente agli

⁵⁰ Cfr. R. Sani, *I Diritti della Scuola*, in Chiosso (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, cit., pp. 145-147; Id., *Scuola (La) Italiana Moderna*, ivi, pp. 388-390; e G. Chiosso, *Scuola (La) Italiana Moderna*, in Id. (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit., pp. 622-627.

insegnanti e all'istruzione e caratterizzati, in genere, da un'elevata specializzazione e da una crescente attenzione agli scenari nazionali e internazionali, il cui comune denominatore può essere senz'altro identificato nella volontà di fornire risposta ai nuovi e complessi problemi via via posti dalla crescente espansione registrata dal sistema scolastico nazionale in questa stessa fase e dai non meno rilevanti mutamenti in atto all'interno della categoria docente.

All'inizio del Novecento, com'è noto, a conferma dell'ormai definitivo superamento del localismo e dell'orizzonte meramente provinciale che avevano dominato, nei decenni precedenti, la realtà scolastica e l'esperienza della categoria docente, e dell'approdo, anche su questo versante, ad una dimensione autenticamente nazionale, vedevano la luce una serie di sodalizi di carattere professionale destinati ad inquadrare gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado dell'intera penisola e a dare voce da un lato alle rivendicazioni sindacali della categoria, dall'altro alle istanze di riforma dell'ordinamento scolastico e di modernizzazione pedagogica e didattica dell'istruzione.

Nel gennaio del 1901, a questo riguardo, nasceva l'*Unione Magistrale Nazionale* (UMN), la prima grande organizzazione degli insegnanti elementari italiani⁵¹. Qualche anno più tardi, nel 1906, a seguito della scissione promossa dalla componente cattolica in seno all'UMN, polemica nei riguardi dell'indirizzo marcatamente laicista e anticlericale fatto proprio dal gruppo dirigente dell'organizzazione nata cinque anni prima, sarebbe sorta l'*Associazione magistrale «Nicolò Tommaseo»*, destinata ad inquadrare gli insegnanti elementari di orientamento confessionale⁵².

Fin dal 1901, intanto, era stata costituita a Bologna la *Federazione Nazionale fra gli Insegnanti di Scuole Medie* (FNISM), destinata ad incontrare un crescente successo tra i professori dei

⁵¹ Si veda al riguardo il fondamentale lavoro di A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo 1901-1925*, Brescia, La Scuola, 2002.

⁵² Cfr. L. Pazzaglia, *L'associazionismo magistrale cattolico: la vicenda della «Nicolò Tommaseo»*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 529-594.

ginnasi-licei e degli istituti tecnici della penisola⁵³. Di lì a poco, nel 1903, per impulso di un gruppo di educatrici d'infanzia e maestre d'asilo, sarebbe sorta anche l'*Unione Nazionale delle Educatrici d'Infanzia* (UNEI)⁵⁴.

A conferma, infine, dell'ampiezza e della vera e propria centralità assunta in questa fase dal fenomeno associativo in ambito scolastico e tra le file delle diverse categorie di insegnanti ed educatori, deve anche essere segnalata la costituzione, fin dall'autunno del 1900, dell'*Unione fra i Maestri Italiani dei Sordomuti*, dalla quale, al principio del 1910, sarebbe fuoriuscita la corrente cattolica per dare vita all'*Associazione Nazionale Italiana fra gli Educatori e gli Amici dei Sordomuti ed Anormali affini*, orientata in senso marcatamente confessionale⁵⁵.

Sulla scia della vera e propria fioritura di associazioni professionali a carattere nazionale destinate ad inquadrare le varie tipologie d'insegnanti, a partire dall'inizio del Novecento videro la luce nella penisola un gran numero di organi di stampa e di bollettini, il cui obiettivo era quello di fungere da strumento di raccordo e d'informazione ai diversi livelli tra gli associati e di pubblicare gli atti dei congressi e le deliberazioni assunte dai relativi organismi di governo.

A puro titolo esemplificativo, basterà qui ricordare che, per quanto riguarda l'UMN, oltre al foglio di collegamento nazionale – denominato inizialmente «La pagina dell'Unione Magistrale Nazionale» (Roma, 1905-1906), e poi mutato in «Bollettino dell'Unione Magistrale Nazionale» (Roma, 1912-1914), e ancora, successivamente, in «L'Unione Magistrale Nazionale» (Roma-Milano, 1916-1925) –, nel corso del primo venticinquennio del secolo videro la luce decine e decine di testate rappresentative delle sezioni locali e provinciali del sodalizio magistrale costituite nelle diverse aree della penisola: dal «Bollettino

⁵³ Cfr. L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

⁵⁴ Cfr. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana al fascismo*, cit., pp. 252-254. Si veda anche S.S. Macchietti, *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età apertiana ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1985, pp. 109-121.

⁵⁵ Cfr. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, cit. pp. 35-38.

della Federazione magistrale fra gli insegnanti della provincia di Arezzo – sezione dell'Unione Magistrale Nazionale» (Arezzo, 1903-1911) ad «Ars educandi. Bollettino dell'Associazione pedagogica senese – sezione dell'Unione Magistrale Nazionale» (Siena, 1910-1919), dal «Bollettino magistrale. Organo della Libera Società degli Insegnanti di Palermo – sezione dell'Unione Magistrale Nazionale» (Palermo, 1906-1909) a «La battaglia. Organo della Federazione provinciale magistrale di Genova – sezione dell'U.M.N.» (Genova, 1913-1914), fino ad «Associazione magistrale provinciale piacentina – sezione dell'U.M.N.» (Piacenza, 1921-1922), per fare solo qualche esempio.

Un fenomeno per molti versi analogo doveva caratterizzare anche l'*Associazione magistrale* «Nicolò Tommaseo», come testimoniano, fra gli altri, «La difesa. Bollettino della Lega magistrale milanese – sezione della Nicolò Tommaseo» (Milano, 1907-1926), il «Bollettino mensile dell'associazione magistrale bresciana – sezione della Nicolò Tommaseo» (Brescia, 1909-1925), «Azione magistrale. Organo della Federazione magistrale regionale emiliana aderente alla Nicolò Tommaseo» (Parma, 1912-1919), «L'Araldo magistrale. Organo dei maestri tommaseisti della Provincia di Porto Maurizio» (Sanremo, 1915-1917) e «L'Avvenire della scuola. Bollettino dell'associazione magistrale bergamasca – sezione della Nicolò Tommaseo» (Bergamo, 1919-1922).

Di gran lunga più contenute sotto il profilo quantitativo, ma non meno significative dal punto di vista della diffusione e della funzione esercitata in seno alle rispettive associazioni, furono le pubblicazioni periodiche per gli insegnanti riconducibili alla FNISM e all'UNEI, i cui organi di stampa nazionali, rispettivamente il «Bollettino della Federazione nazionale fra gli insegnanti di scuole medie» (Bologna, 1902-1925) e «La voce delle maestre d'asilo. Organo mensile dell'Unione nazionale delle educatrici d'infanzia» (Ancona-Milano, 1904-1943), ebbero un ruolo di primaria importanza anche sul versante dell'aggiornamento professionale dei propri associati e della veicolazione e promozione dell'innovazione pedagogica e didattica.

Qualcosa di simile è dato di registrare anche laddove ci si soffermi ad analizzare l'evoluzione della stampa associativa per gli

insegnanti delle scuole speciali per i disabili, come testimoniano sia la «Rassegna della educazione dei sordomuti» (Napoli, 1902-1904), organo dell'*Unione fra i Maestri Italiani dei Sordomuti*, sia la «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini» (Milano, 1907-1922), bollettino ufficiale dell'*Associazione Nazionale Italiana fra gli Educatori e gli Amici dei Sordomuti ed Anormali affini*.

Con specifico riferimento alla realtà degli insegnanti delle scuole speciali per i disabili, peraltro, va ricordato che la stampa associativa costituì solo una piccola parte della straordinaria fioritura di periodici specializzati dati alle stampe nel corso della prima metà del Novecento, come testimoniano, ad esempio, testate quali «L'educazione dei frenastenici. Rassegna medico-pedagogica» (Siena, 1901-1905), «La scuola dei sordomuti» (Siena, 1925-1933) e «L'educazione dei minorati. Rivista di pedagogia emendatrice» (Roma, 1941-1942), per citare solo le più autorevoli e diffuse.

A partir dagli inizi del Novecento la propaganda socialista, già presente e attiva nelle fabbriche e tra i braccianti delle aree rurali, riuscì a fare breccia nel mondo della scuola e tra le file degli insegnanti, registrando, specie nell'Italia settentrionale, crescenti consensi soprattutto fra le file dei maestri elementari⁵⁶. Organizzati attorno alle locali Camere del Lavoro, i maestri d'orientamento socialista aderirono alla già più volte ricordata Unione Magistrale Nazionale, della quale condivisero l'impegno per il miglioramento delle condizioni giuridiche ed economiche della categoria e le battaglie in favore della lotta all'analfabetismo e per il potenziamento dell'istruzione popolare, come anche quella per la laicizzazione della scuola pubblica. Particolarmente significativo, su questo versante, fu il ruolo esercitato dal periodico «La scuola popolare. Organo delle Sezioni magistrali aderenti alle Camere del Lavoro», il quale, edito a Milano tra il

⁵⁶ Si vedano al riguardo: G. Genovesi, C.G. Lacaita (eds.), *Istruzione popolare nell'Italia liberale. Le alternative delle correnti d'opposizione*, Milano, Franco Angeli, 1983; S. Pivato, *Movimento operaio e istruzione popolare nell'Italia liberale. Discussioni e ricerche*, Milano, Franco Angeli, 1986; e E. Catarsi, G. Genovesi (eds.), *Educazione e socialismo in cento anni di storia d'Italia (1892-1992)*, Ferrara, Corso, 1993.

1906 e il 1916, fu per lunga pezza il principale punto di riferimento sia per i maestri aderenti alla corrente riformista, sia per quelli attestati su posizioni massimaliste e rivoluzionarie, dando largo spazio al confronto tra le correnti e al dibattito interno e, nel contempo, puntando a rafforzare le istanze laiciste e l'orientamento democratico e progressista in seno all'UMN.

L'inasprirsi, alla vigilia della prima guerra mondiale, dello scontro tra la corrente riformista e quella massimalista o rivoluzionaria all'interno del Partito socialista italiano produsse forti ripercussioni anche sull'operato dell'organizzazione magistrale, portando alla fuoriuscita dall'UMN dei maestri aderenti alla corrente massimalista o rivoluzionaria e alla costituzione da parte loro, nel 1919, del Sindacato magistrale italiano.

Si colloca in questo particolare scenario la fondazione di una serie di testate destinate a svolgere un importante ruolo nel dibattito scolastico e nelle vicende magistrali del periodo compreso tra la vigilia della Grande Guerra e il primo dopoguerra. Intendiamo riferirci, in particolare, a testate quali «La critica magistrale. Periodico di classe» (Milano, 1913-1915), «L'educazione del popolo. Azione magistrale» (Milano, 1915-1916) e, infine, «Avanguardia Magistrale. Organo del Sindacato Magistrale Italiano» (Milano, 1919-1922), i cui principali promotori e animatori – Franco Ciarlantini, Giovanni Capodivacca, Dante Dini ecc. – dopo aver militato tra le file socialiste rivoluzionarie confluirono, qualche anno più tardi, nel nascente Partito nazionale fascista fondato da Benito Mussolini e, dopo la marcia su Roma del 28 ottobre 1922, si trovarono a ricoprire posizioni di un certo rilievo nelle organizzazioni fasciste della scuola e degli insegnanti⁵⁷.

Il vivace e serrato confronto pedagogico registratosi in Italia nel corso dei primi decenni del Novecento⁵⁸ era destinato,

⁵⁷ Cfr. F. Loparco, *La Sezione Maestre e Maestri della Camera del Lavoro di Milano. Tra militanza politica e impegno per la lotta all'analfabetismo e per l'istruzione popolare (1893-1917)*, Macerata, eum, 2014.

⁵⁸ Si veda al riguardo la fondamentale ricostruzione offerta da G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2012². Qualche utile spunto anche in F. Cambi, *L'educazione tra ragione e ideologia. Il fronte antidealistico della pedagogia italiana 1900-1940*, Milano, Mursia, 1989.

com'è noto, a suscitare una vasta eco sulle colonne della stampa periodica specializzata e ad influenzare in larga misura gli orientamenti di fondo e le scelte di politica scolastica dei governi liberali. Proprio attraverso i giornali e le riviste per la scuola e per gli insegnanti, a questo riguardo, è possibile valutare appieno il ruolo esercitato dalle principali correnti della pedagogia italiana nei dibattiti e nelle discussioni sulla riforma dell'istruzione e della scuola e sul rinnovamento della formazione docente.

È il caso, ad esempio, della «Rivista di pedagogia» (Pavia, 1906-1910), la testata fondata e diretta dal prof. Francesco Saverio De Dominicis, cattedratico di pedagogia all'Università degli Studi di Pavia, la quale costituì l'ultima significativa espressione della grande tradizione pedagogica di matrice positivista affermatasi in Italia nella seconda metà dell'Ottocento⁵⁹. È anche il caso della «Rivista pedagogica» (Roma, 1908-1939), il periodico fondato e diretto da Luigi Credaro, ordinario di pedagogia all'Università degli Studi di Roma, uomo di scuola ed esponente politico di primo piano (ricoprì, fra l'altro, l'incarico di ministro della Pubblica Istruzione dal 1910 al 1914), la quale si configurò fin dalle origini come il principale polo di riferimento, in Italia, della pedagogia di matrice neo-kantiana e neo-herbartiana⁶⁰.

È il caso, infine, della vera e propria rete di periodici per gli insegnanti e per la scuola d'ispirazione neoidealista, ideati e promossi, a partire dai primi del Novecento, da taluni dei discepoli e collaboratori del filosofo Giovanni Gentile, il quale, com'è noto, chiamato all'indomani della marcia su Roma da Benito Mussolini a dirigere il ministero della Pubblica Istruzione, sarebbe stato l'artefice e il promotore, nel 1923, della radicale e incisiva riforma della scuola e dell'università che porta il suo nome⁶¹. Basterebbe qui far cenno, innanzitutto, a «Nuovi Dove-

⁵⁹ Su Francesco Saverio De Dominicis si veda ora il profilo edito in DBE, *ad vocem*.

⁶⁰ Sulla «Rivista pedagogica» di Luigi Credaro si vedano in particolare: G. Chiosso, *L'opposizione democratica alla riforma Gentile: il caso della «Rivista pedagogica»*, in *Opposizioni alla riforma Gentile*, Torino, Centro Studi Carlo Trabucco, 1985, pp. 115-152; e M.A. D'Arcangeli, *Luigi Credaro e la «Rivista pedagogica» (1908-1939)*, Roma, Pioda, 2000.

⁶¹ Cfr. G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Torino, Einaudi, 2006².

ri» (Palermo, 1907-1911), e poi alla «Rassegna di pedagogia e di politica scolastica» (Palermo, 1912-1913) e a «L'Educazione nazionale» (Roma, 1919-1933) tutte e tre fondate e dirette dal pedagogista ed educatore siciliano Giuseppe Lombardo Radice e rivolte precipuamente agli insegnanti di scuola primaria e secondaria⁶².

Largamente influenzate dalla pedagogia gentiliana e dalle innovative proposte metodologiche e didattiche formulate da Lombardo Radice furono anche due riviste destinate ad esercitare un ruolo di primo piano, prima e dopo la riforma Gentile del '23, nel rinnovamento della cultura magistrale e dell'istruzione primaria e popolare. Intendiamo riferirci alla testata fiorentina «La nostra scuola. Rivista quindicinale di cultura e di problemi educativi» (1913-1923) e a quella milanese denominata «Bollettino della Biblioteca circolante dei maestri italiani. Gruppo d'azione per le scuole del popolo» (1919-1941), attorno alle quali si costituì un folto gruppo di insegnanti, educatori e uomini di scuola (Vincenzo Cento, Angelo Colombo, Luigi Pavesi, Gian Cesare Pico ecc.) impegnati a rilanciare l'istruzione popolare e a ripensare il ruolo e le competenze del maestro elementare alla luce della pedagogia d'ispirazione neoidealista e dell'innovativa didattica lombardo-radiciiana⁶³.

Accanto a quelle sopra ricordate, infine, debbono essere collocate altre due riviste, le quali esercitarono un ruolo di primaria importanza nelle discussioni che accompagnarono e seguirono la riforma scolastica del '23 e negli sforzi intrapresi da Gentile e dai suoi collaboratori per accrescere il consenso e suscitare la più larga adesione degli insegnanti nei riguardi della riforma stessa. Si tratta di «Levana. Rassegna trimestrale di filosofia dell'educazione e di politica scolastica» (Firenze, 1922-1928) e di «La nuova scuola italiana. Rivista magistrale settimanale» (Firenze,

⁶² Si vedano al riguardo: M. Raichich, *Gli anni di «Nuovi Doveri» (1907-1913)*, «Riforma della Scuola», XIV (1968), 8-9, pp. 3-10; A.M. Colaci, *Gli anni della riforma. Giuseppe Lombardo Radice e «L'Educazione nazionale»*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2000; R.A. Rossi, *Idealismo pedagogico e riforma della scuola nella rivista «Nuovi doveri»*, Cosenza, Periferia, 2003.

⁶³ Cfr. M.M. Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano 1919-1941*, Brescia, La Scuola, 2004.

1923-1938), entrambe fondate e dirette dal pedagogista e uomo di scuola Ernesto Codignola, allievo di Giovanni Gentile e suo stretto collaboratore, assieme a Giuseppe Lombardo Radice, nell'elaborazione e attuazione della riforma scolastica del '23⁶⁴.

Nella nutrita e variegata serie di pubblicazioni periodiche per gli insegnanti e per la scuola edita nella prima metà del Novecento, un certo interesse rivestono le diverse testate date alle stampe tra la fine degli anni Venti e la prima metà degli anni Quaranta con l'obiettivo di favorire l'innovazione qualitativa e la modernizzazione della scuola italiana attraverso il massiccio e sistematico utilizzo, a scopo didattico ed educativo, dei nuovi mezzi di comunicazione di massa, quali il cinema e la radio⁶⁵.

Fin dal 1928, ad esempio, aveva iniziato le sue pubblicazioni a Torino la rivista «Luce maestra di scuola moderna» (1928-1935), la quale, oltre ad accogliere articoli e interventi rivolti principalmente agli insegnanti e ai dirigenti scolastici e finalizzati a far conoscere i vantaggi dell'utilizzo in aula a scopo didattico di pellicole e diapositive, forniva in ciascun fascicolo un'ampia rassegna critica dei più recenti prodotti cinematografici a scopo didattico ed educativo realizzati in Italia e all'estero, nonché una serie di schede tecniche e di approfondimenti metodologici, ad uso degli insegnanti, per un più efficace e funzionale utilizzo di tali strumenti.

Alla pionieristica rivista torinese si sarebbero aggiunte, negli anni seguenti, riprendendone sostanzialmente l'impostazione e le finalità, diverse altre testate, tra le quali debbono essere segnalate la «Rivista internazionale del cinema educativo», edita a Roma tra il 1929 e il 1934, «Intercine. Istituto internazionale per la cinematografia educativa», pubblicata anch'essa nella capitale a partire dal 1935, e, infine, il «Bollettino del Centro Didattico», data alle stampe a Padova tra il 1940 e il 1943,

⁶⁴ Cfr. L. Borghi *et al.*, *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, Firenze, La Nuova Italia, 1967; e il più recente G. Tassinari, D. Ragazzini (eds.), *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*, Roma, Carocci, 2003.

⁶⁵ Si vedano al riguardo: R. Branca, *Scuola e cinema scolastico in Italia. Lineamenti storici e fonti della regolamentazione giuridica*, Roma, Edizioni Cineteca del Ministero della Pubblica Istruzione, 1954; e S. Zambotti, *La scuola sintonizzata. Pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell'Ente Radio Rurale (1933-1940)*, Torino, Trauben, 2007.

che annoverò tra i suoi più assidui collaboratori pedagogisti e uomini di scuola del calibro di Giuseppe Flores d'Arcais, Luigi Gui e Luigi Stefanini⁶⁶, a conferma della vera e propria centralità via via acquisita dall'utilizzo delle nuove tecnologie e dei nuovi *media* nell'insegnamento e nella didattica scolastica.

Non meno ricco e articolato era lo scenario dei periodici finalizzati alla promozione dell'utilizzo della radio nelle aule scolastiche. Basterebbe qui far cenno, ad esempio, alla testata «Trasmissioni radiofoniche per le scuole elementari», pubblicata a Torino (sede, all'epoca, dell'EIAR, l'Ente Italiano per le Audizioni Radiofoniche, istituito nel 1927, al quale era affidata la gestione dei programmi radiofonici sul territorio nazionale) tra il 1937 e il 1941 e caratterizzata da una duplice finalità: la presentazione di programmi radiofonici di carattere educativo progettati espressamente per le scuole e la formazione dei maestri elementari all'utilizzo della radio come sussidio didattico e come strumento per rendere più interessante ed efficace l'insegnamento in aula.

All'inizio degli anni Quaranta si collocano due altri interessanti periodici quali «Il radiocorriere» (Torino, 1940-1941) e «La radio nella scuola» (Torino, 1941-1943), impegnati entrambi a sensibilizzare gli insegnanti delle scuole primarie e popolari, *in primis* quelle ubicate nei piccoli centri periferici e nelle aree rurali e montane della penisola, sui molteplici vantaggi dell'impiego a fini didattici ed educativi della radio nelle aule scolastiche.

L'avvento al potere del fascismo, all'indomani della marcia su Roma del 28 ottobre 1922, e in particolare la sua trasformazione in regime totalitario nel 1925, ebbero notevoli ripercussioni sugli sviluppi della stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola⁶⁷. A seguito della soppressione dell'UMN, della

⁶⁶ Su Giuseppe Flores d'Arcais, Luigi Gui e Luigi Stefanini si vedano ora i profili pubblicati in DBE, *ad vocem*.

⁶⁷ Cfr. J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1994. Ma si vedano anche le più complessive ricostruzioni proposte da G. Turi, *Lo stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2002; e da G. Belardelli, *Il Ventennio degli intellettuali. Cultura, politica, ideologia nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

FNISM e di tutte le altre organizzazioni professionali e sindacali del mondo scolastico prefascista, ad esempio, venne meno tutto d'un tratto il ricco e variegato tessuto dei periodici di carattere associativo a vocazione locale o nazionale, che tanta parte avevano avuto, nei decenni precedenti, nella promozione di una più larga e avvertita consapevolezza dei problemi dell'istruzione e della scuola, come anche della necessità di potenziare e aggiornare la preparazione culturale e le competenze didattiche degli insegnanti.

Alla repentina scomparsa della stampa periodica di carattere associativo del periodo prefascista occorre aggiungere quella, certamente più lenta e graduale, ma altrettanto ampia e sistematica, delle numerose testate per i maestri elementari e per gli insegnanti medi d'orientamento politico liberaldemocratico e socialista, le quali, piuttosto che accettare le rigide disposizioni e i controlli ideologici imposti dal regime mussoliniano – ovvero di adeguarsi ai processi di fascistizzazione in atto – preferirono interrompere autonomamente le pubblicazioni.

La stessa affermazione egemonica, all'indomani dell'avvento di Giovanni Gentile alla Minerva e della promulgazione della riforma scolastica del 1923, della pedagogia di matrice neoidealistica e poi, a partire dalla fine degli anni Venti, il sempre maggiore dilagare dell'ideologia e della propaganda di regime tra le file degli insegnanti e all'interno della realtà scolastica italiana, erano destinati a ridurre gradualmente al silenzio le vivaci e autorevoli riviste di carattere teorico che, in età giolittiana e nel periodo della guerra e del primo dopoguerra, si erano fatte veicolo di diffusione, tra gli insegnanti e nella realtà scolastica italiana, delle correnti pedagogiche e didattiche di orientamento progressista affermatesi nei decenni precedenti in Francia, Belgio, Svizzera, Gran Bretagna e Stati Uniti.

A fronte di un tale forzato ridimensionamento della vivace e poliedrica stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola edita nella fase precedente, deve essere segnalato che, con l'avvento del fascismo, videro la luce una serie di nuove e agguerrite testate, le quali, se da un lato furono espressione delle organizzazioni istituite dal regime mussoliniano per inquadrare i docenti e le altre categorie del personale scolastico, dall'altro riflessero la

rinnovata centralità e l'inedito protagonismo assunti dal ministero della Pubblica Istruzione dopo l'avvento di Giovanni Gentile e, in particolare, a seguito della riforma scolastica del 1923.

Ad una stampa periodica di diretta emanazione ministeriale e di carattere più istituzionale, volta a favorire la piena attuazione dei provvedimenti varati nel quadro della riforma gentiliana e l'elevazione culturale e professionale dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado, se ne affiancò, infatti, un'altra di stampo militante e di natura movimentista, impegnata sostanzialmente a veicolare tra gli insegnanti e nelle aule scolastiche le parole d'ordine del regime e a promuovere, a partire soprattutto dalla fine degli anni Venti, la *fascistizzazione integrale* della scuola italiana.

Per quel che riguarda le pubblicazioni di carattere ministeriale promosse nel quadro dell'attuazione della riforma gentiliana e in applicazione dei provvedimenti varati successivamente, debbono essere qui richiamate testate come gli «Annali della Pubblica Istruzione – I. Scuola elementare», la pubblicazione bimestrale edita a partire dal 1924 a cura della Direzione generale dell'istruzione elementare e popolare presieduta da Giuseppe Lombardo Radice, e come gli «Annali della Pubblica Istruzione – II. Istituti medi e superiori», la pubblicazione bimestrale edita anch'essa nel 1924 a cura della Direzione generale dell'istruzione media e universitaria presieduta da Leonardo Severi.

A queste, negli anni successivi subentrarono, rispettivamente, gli «Annali della istruzione media», editi a Roma tra il 1926 e il 1932) a cura della Direzione generale dell'istruzione media (divenuta poi, a partire dal 1932 e fino al 1943, «Scuola e cultura. Annali dell'istruzione media»), e gli «Annali della istruzione elementare», dati alle stampe anch'essi a Roma, tra il 1928 e il 1943 a cura della Direzione generale dell'istruzione elementare.

Più tardo, e legato essenzialmente ai lavori preparatori della cosiddetta *Carta della Scuola* (1939) e al processo di riordinamento e riforma della scuola media avviato dal ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai e culminato poi con la legge 1° luglio 1940, n. 899, che istituiva la scuola media unica, risulta essere, infine, il periodico «La scuola italiana. Quindicinale della scuola media», edito a cura della Direzione generale dell'istruzione media dal 1938 al 1941.

Destinate essenzialmente agli insegnanti della scuola primaria e secondaria, le testate sopra ricordate si proposero non solamente come spazi di informazione e di discussione e confronto in ordine alle riforme e ai provvedimenti scolastici in corso di attuazione, ma anche quali strumenti per l'aggiornamento e l'affinamento delle competenze culturali e didattiche della categoria docente. Sotto questo profilo, se da un lato si può senz'altro affermare che la prima serie degli «Annali della Pubblica Istruzione», quella edita tra il 1924 e il 1926, rimase in larga misura estranea ai condizionamenti ideologici del regime mussoliniano, dall'altro appare altrettanto certo che anche i più tardi periodici di carattere ministeriale sopra ricordati furono solo parzialmente investiti dall'ideologia fascista.

Ben diverso naturalmente, come si è già accennato, fu il ruolo svolto dalla stampa periodica sorta come espressione delle organizzazioni fasciste della scuola e degli insegnanti, come nel caso del quindicinale «La Corporazione della scuola» (Roma, 1925-1926), organo della *Confederazione fascista della Scuola*, la prima organizzazione scolastica, in ordine di tempo, del fascismo⁶⁸, fondata e presieduta da Acuzio Sacconi⁶⁹.

Nel 1926, dopo che la *Confederazione fascista della Scuola* si trasformò nell'*Associazione nazionale insegnanti fascisti*⁷⁰, «La Corporazione della scuola» fu sostituita da due distinti organi di stampa, diretti entrambi dallo stesso Sacconi. Intendiamo riferirci a «La scuola fascista. Quindicinale di politica scolastica» (Roma, 1926-1931), destinato essenzialmente ai maestri e alla scuola elementare; e a «La cultura fascista. Organo della scuola media e superiore» (Roma, 1926-1928), rivolto agli insegnanti medi e alle scuole secondarie, al quale subentrarono, negli anni seguenti, «La nuova scuola media. Cultura fascista» (Roma, 1928-1929) e poi «Scuola media fascista» (Roma, 1929-1931), diretti anch'essi da Acuzio Sacconi.

⁶⁸ Cfr. M. Ostenc, *L'éducation en Italie pendant le fascisme*, Paris, Publication de la Sorbonne, 1980; trad. it. *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981, pp. 78-82.

⁶⁹ Sulla figura e l'opera di Acuzio Sacconi si veda ora il relativo profilo edito in DBE, *ad vocem*.

⁷⁰ Cfr. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, cit., pp. 82-89.

Com'è noto, a seguito della costituzione dell'*Associazione Fascista della Scuola*, nel 1931, furono soppresse tutte le associazioni scolastiche fasciste sorte precedentemente⁷¹. La neonata organizzazione fascista della scuola e degli insegnanti si diede un nuovo organo ufficiale, il «Bollettino della scuola» (Roma 1931-1932), sostituito poi, nel 1932, dal più longevo e autorevole «Scuola fascista» (Roma, 1932-1943), il quale, diretto inizialmente da Arturo Marpicati e poi dal segretario del PNF Achille Starace, ebbe come principale animatore il pedagogista Luigi Volpicelli⁷², tra i più stretti collaboratori, dal 1936, del ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai⁷³.

Deve essere ricordato, infine, che all'organo ufficiale dell'*Associazione Fascista della Scuola* si affiancò, nel 1934, la testata «Primato educativo. Rivista bimestrale di pedagogia» (Roma, 1934-1939), fondata e diretta dal provveditore agli studi Nazareno Padellaro⁷⁴, esponente di punta, assieme al già ricordato Luigi Volpicelli, del gruppo di pedagogisti e uomini di scuola vicini a Giuseppe Bottai e impegnati a teorizzare una pedagogia integralmente fascista.

A dispetto della veste teorica e dell'apparente connotazione di periodico destinato ad affrontare problematiche di carattere pedagogico, la testata di Padellaro fu l'espressione, in ambito scolastico, del fascismo più becero e aggressivo, quello, per intenderci, che si proponeva di celebrare «la virtù educativa del manganello». Su tale base, essa teorizzò a più riprese il primato della politica sulla pedagogia e sostenne con forza la vera e propria centralità dell'educazione virile e razzista della gioventù italiana ai fini della creazione dell'*uomo nuovo fascista*.

La caduta del fascismo, il 25 luglio 1943, l'esperienza della guerra di liberazione e la fine del secondo conflitto mondiale erano destinate, com'è noto, a decretare la fine della stampa

⁷¹ Ivi, pp. 90-93.

⁷² Sul pedagogista Luigi Volpicelli si veda ora il profilo edito in DBE, *ad vocem*.

⁷³ Sull'operato di Giuseppe Bottai alla guida del ministero dell'Educazione Nazionale ci limitiamo qui a segnalare: G. Bottai, *La Carta della Scuola*, Milano, Mondadori, 1939; Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla Riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Vallecchi, Firenze 1941.

⁷⁴ Sulla figura e l'opera dello studioso e uomo di scuola Nazareno Padellaro si veda ora il profilo edito in DBE, *ad vocem*.

periodica fascista per gli insegnanti e per la scuola e ad aprire, anche su questo versante, una nuova fase storica.

Conclusioni

Giunti al termine della nostra lunga e articolata disamina, crediamo sia emersa con sufficiente chiarezza la vera e propria centralità rivestita dalla stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola nella più complessiva vicenda scolastica dell'Italia unita. Gli oltre mille duecento periodici dati alle stampe nel periodo compreso tra l'unificazione nazionale (1861) e la caduta del fascismo (1943), a questo riguardo, hanno assolto ad una molteplicità di ruoli e di funzioni, contribuendo in misura notevole all'implementazione e poi al vero e proprio sviluppo e alla modernizzazione del sistema scolastico e formativo nazionale.

Basterebbe qui far cenno, ad esempio, alla puntuale e pressante denuncia delle gravi disfunzioni e della profonda arretratezza in cui versava la scuola italiana all'indomani dell'unificazione nazionale formulata da questa stampa periodica, alla funzione di stimolo e di critica che essa ha costantemente esercitato nei riguardi della politica scolastica avviata in sede nazionale e locale e con riferimento alle riforme e ai provvedimenti per l'istruzione e per la scuola emanati dal Parlamento e dai governi nazionali; al fondamentale ed insostituibile ruolo, infine, che tale stampa periodica ha largamente rivestito in materia di rivendicazione di migliori condizioni giuridiche ed economiche per la categoria docente e sul versante dell'innalzamento degli standard formativi e dell'aggiornamento professionale e didattico degli insegnanti delle scuole di diverso ordine e grado.

Si potrebbe aggiungere che i giornali e le riviste per gli insegnanti e per la scuola dati alle stampe dopo l'Unità contribuiscono ad unificare, dapprima a livello locale e poi, sul finire dell'Ottocento, anche sul piano nazionale, la complessa e variegata realtà degli insegnanti della penisola, concorrendo in misura notevole alla definizione del profilo del *docente italiano* e alla coeva determinazione di una sua specifica identità culturale e professionale.

Più in particolare, deve essere sottolineata l'insostituibile opera di *mediazione* tra la teorizzazione pedagogica e didattica formulata dalle cattedre universitarie ed il concreto insegnamento esercitato dai singoli insegnanti nelle aule scolastiche; una *mediazione*, quella esercitata dai periodici per gli insegnanti e per la scuola editi in Italia tra Otto e Novecento, che ha avuto fra l'altro il non piccolo merito di favorire l'indubbio affinamento delle competenze metodologiche dei docenti e, al tempo stesso, di rendere possibile la ricezione e la fruizione consapevole – da parte degli stessi docenti – dell'innovazione didattica e delle nuove tecnologie per l'insegnamento resesi via via disponibili nel nostro paese.

Non sorprende, a questo riguardo, che proprio la stampa periodica per gli insegnanti e per la scuola costituisca una fonte imprescindibile e d'indubbio valore per lo storico dell'educazione che voglia concretamente ricostruire i meccanismi di funzionamento del sistema formativo nazionale e cogliere le reali dinamiche e gli autentici fattori di crescita e di sviluppo della realtà scolastica postunitaria.

Capitolo settimo

L'invenzione della tradizione nelle università minori dell'Italia unita. Il caso delle origini duecentesche dello *Studium Maceratense*

*Premessa*¹

Nell'introdurre, nel 1983, la raccolta di contributi presentati al seminario organizzato dalla rivista «Past and Present» sul tema *The Invention of Tradition*² lo storico Eric J. Hobsbawm osservava giustamente:

Nulla appare più antico, più legato ad un passato senza memoria, del cerimoniale che ammantava la monarchia britannica nelle sue manifestazioni pubbliche. Eppure, [...] la forma moderna di quel cerimoniale è un prodotto del tardo Ottocento e del Novecento. Le «tradizioni» che ci appaiono, o si pretendono, antiche hanno spesso un'origine piuttosto recente, e talvolta sono inventate di sana pianta. Chiunque conosca i college delle vecchie università inglesi non avrà difficoltà a ricordare l'istituzione di «tradizioni» di questa fatta a livello locale. [...] Per «tradizione inventata» si intende un insieme di pratiche, in genere regolate da norme apertamente o tacitamente accettate, e dotate di una natura rituale o simbolica, che si propongono di inculcare determinati valori e norme di comportamento ripetitive nelle quali è automaticamente implicita la continuità col passato. Di fatto, laddove è possibile, tentano in genere di affermare la propria continuità con un

¹ Fondi archivistici e abbreviazioni: ASMc = Archivio di Stato di Macerata (Macerata); ASR = Archivio di Stato di Roma (Roma); ASV = Archivio Segreto Vaticano (Città del Vaticano); AUSM = Archivio dell'Università degli Studi di Macerata (Macerata); ANNUARIO = «Annuario della Regia Università di Macerata»; poi: «Annuario dell'Università di Macerata» (1879-1880/1965-1966).

² E.J. Hobsbawm, T. Ranger (eds.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983; trad. ital., *L'invenzione della tradizione*, Torino, Einaudi, 1987. Per le citazioni si farà riferimento, per motivi di praticità, all'edizione in lingua italiana dell'opera.

passato storico opportunamente selezionato. In poche parole, si tratta di risposte a situazioni affatto nuove che assumono la forma di riferimenti a situazioni antiche, o che si costruiscono un passato proprio attraverso la ripetitività quasi obbligatoria. È appunto il contrasto tra il cambiamento e l'innovazione costanti nel mondo moderno e il tentativo di attribuire a qualche aspetto almeno della sua vita sociale una struttura immobile e immutabile ciò che rende tanto interessante, agli occhi dello storico degli ultimi due secoli, il problema dell'«invenzione della tradizione»³.

Espressione di un processo a largo raggio, destinato ad interessare l'intera società occidentale e a «fiorire con particolare assiduità nei trenta o quarant'anni precedenti la Prima guerra mondiale»⁴, l'Invenzione della Tradizione, a detta di Hobsbawm, «fu in larga misura intrapresa dalle istituzioni, a fini squisitamente politici», ovvero come strumento finalizzato a fondare o a consolidare l'identità e il ruolo delle medesime istituzioni, attraverso il ricorso alla «storia come legittimazione dell'azione e cemento della coesione di gruppo» e l'utilizzo di apparati simbolici, appositi riti e cerimoniali, formule ripetute e standardizzate, nonché di un'iconografia capace di narrare e di perpetuare, attraverso l'ancoramento all'antico («sotto il manto dell'antichità»), il significato profondo e la centralità di un'istituzione, di un'esperienza, di un rapporto d'autorità⁵.

Alla radice delle tradizioni effettivamente inventate, come di quelle dalle origini e dai contorni più incerti, sorte anch'esse e affermatesi con notevole rapidità nelle società occidentali a cavallo tra il XIX e il XX secolo, si collocava, sempre secondo Hobsbawm, «l'ideologia liberale ottocentesca del cambiamento sociale», la quale, «contrapponendosi consapevolmente alla tradizione in favore dell'innovazione radicale mancò sistematicamente di provvedere ai vincoli sociali e d'autorità dati per scontati nelle società precedenti e creò dei vuoti che si prestavano a farsi colmare da pratiche inventate»⁶.

Ora se è senz'altro vero che «l'ideologia del cambiamento sociale» e i suoi risvolti concreti, ovvero i processi e le pratiche

³ Ivi, pp. 3-4.

⁴ Ivi, pp. 253-254.

⁵ Ivi, pp. 8-15.

⁶ Ivi, p. 10.

d'«innovazione radicale» avviati nel XIX secolo si situano alla radice di un fenomeno come quello dell'*Invenzione della Tradizione*, non c'è dubbio che tale fenomeno abbia interessato non solamente le organizzazioni politiche e gli apparati statuali in senso stretto, ma anche quelle istituzioni sociali e culturali maggiormente investite dai profondi e radicali mutamenti in atto e alle prese con la conseguente necessità di una nuova e più salda legittimazione del proprio ruolo e delle proprie prerogative e funzioni.

Le università e gli istituti d'istruzione superiore, sotto questo profilo, non fecero eccezione. E la vicenda non riguarda solamente i vetusti «college delle vecchie università inglesi» alle prese con i mutamenti prodotti in ambito culturale e scientifico dalla rivoluzione industriale, ai quali fa cenno Hobsbawm nella sua introduzione, ma anche le 'antiche' e le 'nuove' università sorte in Germania e in Francia nel corso del secolo XIX⁷, come pure quella peculiare tipologia di atenei minori largamente diffusi negli Stati italiani preunitari della prima metà dell'Ottocento e destinati poi, in massima parte, ad essere incorporati nel sistema universitario dell'Italia unita⁸.

Il presente capitolo si propone di lumeggiare le caratteristiche e finalità che il processo di *Invenzione della Tradizione* ha assunto, nel periodo compreso tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del secolo successivo, in un piccolo ateneo di provincia come l'Università di Macerata, l'antico *Studium Generale*

⁷ Cfr. K. Bahnson, *Akademische Auszüge aus deutschen Universitäts und Hochschulorten*, Saarbrücken, 1973; K.J. Jarausch, *The Social Transformation of the University: The Case of Prussia (1865-1915)*, «Journal of Social History», XII, 4, 1979, pp. 621-630; e G. Weisz, *The emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton, Princeton University Press, 1983. Sui riflessi prodotti dalle trasformazioni scientifiche e dalle nuove correnti culturali del XIX secolo nei diversi contesti accademici nazionali si veda: K.H. Jarausch (ed.), *The Transformation of Higher Learning 1860-1930. Expansion, diversification, social opening, and professionalization in England, Germany, Russia, and the United States*, Chicago, The University of Chicago Press, 1983.

⁸ Cfr. M. Da Passano (a cura di), *Le Università minori in Italia nel XIX secolo*, Sassari, Centro interdisciplinare per la storia dell'Università di Sassari, 1993; I. Porciani (a cura di), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Napoli, Jovene, 1994; G.P. Brizzi, J. Verger (a cura di), *Le università minori in Europa (secoli XV-XIX). Convegno Internazionale di Studi (Alghero, 30 ottobre - 2 novembre 1996)*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1998.

Maceratense istituito nel 1540 dal pontefice Paolo III⁹, il quale, dopo essere stato soppresso in epoca napoleonica e poi ripristinato durante la Restaurazione e classificato tra le università secondarie dello Stato pontificio¹⁰, all'indomani del 1861, pur fortemente ridimensionato e costituito – unico caso tra gli atenei della penisola – dalla sola Facoltà giuridica, era riuscito non senza una certa fatica ad essere annoverato tra le «regie università» del neonato Stato unitario¹¹.

Al pari degli altri atenei minori italiani, fin dagli esordi della stagione postunitaria l'Università di Macerata si trovò a dover fronteggiare una forte iniziativa politica e parlamentare favorevole alla soppressione dei piccoli atenei di provincia, giudicati da più parti «solo un onere per le casse dello Stato» e, nel contempo, l'espressione più grave e insidiosa di quel «rigido policentrismo» del sistema universitario nazionale che, mentre da un lato ne bloccava l'effettivo sviluppo, dall'altro rendeva pressoché impossibile la concentrazione delle scarse risorse disponibili sui «pochi grandi centri [universitari] dove la ricerca avrebbe potuto svilupparsi meglio, e prepararsi a competere con l'organizzazione accademica tedesca o con il Collège de France e le Grandes Ecoles» d'Oltralpe¹²:

La scienza accademica italiana – ha sottolineato al riguardo Ilaria Porciani – appariva povera, carente, frantumata: gli Stati preunitari avevano lasciato in eredità al nuovo Regno un numero enorme di atenei, e altri ne avevano creati di nuovi i governi provvisori, disegnando un paesag-

⁹ Cfr. S. Serangeli, *Atti dello Studium Generale Maceratense dal 1541 al 1551*, Torino, Giappichelli, 1998; Id., *Atti dello Studium Generale Maceratense dal 1551 al 1579*, Torino, Giappichelli, 1999; Id., *I laureati dell'antica Università di Macerata (1541-1824)*, Torino, Giappichelli, 2003; Id., *I docenti dell'Università di Macerata (1541-1824)*, Torino, Giappichelli, 2009; S. Serangeli, L. Ramadù Mariani, R. Zambuto, *Gli Statuti dell'antica Università di Macerata (1540-1824)*, Torino, Giappichelli, 2006.

¹⁰ Cfr. L. Pomante, *L'Università di Macerata nella prima metà dell'Ottocento*, «History of Education & Children's Literature», IV, 2, 2009, pp. 73-106.

¹¹ Sulle vicende relative alla stagione postunitaria si veda L. Pomante, *Per una storia delle università minori nell'Italia contemporanea. Il caso dello Studium Generale Maceratense tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2013.

¹² I. Porciani, Lo Stato unitario di fronte alla questione dell'università, in Ead. (a cura di), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, cit., pp. 141-142.

gio mosso e poco omogeneo, fatto di realtà tanto diverse tra loro quanto il macroateneo napoletano, che conteneva forse diecimila studenti, e la piccola università di Urbino, che in tutto contava soltanto trenta iscritti. [...] Le molte sedi universitarie, che avevano trovato una ragion d'essere nella pluralità di Stati regionali che costellavano la penisola nell'età della Restaurazione, non parevano più giustificate nella nuova dimensione dello Stato nazionale. Costavano troppo all'erario e richiedevano finanziamenti a pioggia che impedivano di concentrare le risorse umane e finanziarie disponibili su pochi grandi centri¹³.

Nel giugno 1861, a questo riguardo, il senatore Carlo Matteucci aveva presentato in Parlamento un disegno di legge per il riordinamento dell'istruzione superiore il quale prevedeva, fra l'altro, una drastica riduzione del numero degli atenei¹⁴. Destinata ad essere accantonata in virtù delle opposizioni e resistenze suscitate in ambito locale, la proposta Matteucci sarebbe stata rilanciata a più riprese, nel corso della seconda metà dell'Ottocento, «in occasione dei numerosi progetti di riforma presentati dai successivi ministri e che non riuscirono mai a decollare»¹⁵. Soprattutto nel corso dell'ultimo decennio del secolo XIX, le spinte in favore della soppressione dei piccoli atenei di provincia avevano registrato una forte ripresa, come testimoniano il disegno di legge d'iniziativa parlamentare predisposto nel 1891 dal deputato Sebastiano Turbiglio, che proponeva un deciso ridimensionamento del numero delle università regie, e il progetto di riordinamento del sistema d'istruzione superiore elaborato dal ministro della Pubblica Istruzione Ferdinando Martini, che aveva proprio nella riduzione del numero degli atenei il suo principale punto di forza¹⁶.

¹³ Ivi, pp. 139-140.

¹⁴ *Relazione e progetto di legge per il riordinamento dell'istruzione superiore presentato dal senatore Matteucci nella tornata del 15 giugno 1861*, in C. Matteucci, *Raccolta di scritti vari intorno all'istruzione pubblica. I. Istruzione superiore*, Prato, XXXXX, 1867. Sul progetto Matteucci e sui suoi sviluppi si veda S. Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica (1848-1876)*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 240-263.

¹⁵ Porciani, *Lo Stato unitario di fronte alla questione dell'università*, cit., p. 136. Sui successivi provvedimenti si veda l'attenta e documentata ricostruzione offerta da F. Colao, *La libertà d'insegnamento e l'autonomia nell'università liberale. Norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia (1848-1923)*, Milano, Giuffrè, 1995.

¹⁶ Cfr. I. Porciani, *La questione delle piccole università dall'unificazione agli anni Ottanta*, in M. Da Passano (a cura di), *Le Università minori in Italia nel XIX*

In realtà, lungi dallo sfociare in appositi provvedimenti di legge, le reiterate polemiche e discussioni sviluppatasi negli ultimi decenni dell'Ottocento, fuori e dentro le aule parlamentari, in ordine alla soppressione degli atenei minori contribuirono a suscitare un clima di forte inquietudine e di grande incertezza riguardo al futuro in quelle sedi universitarie che «da troppo tempo [...] e quasi quotidianamente» erano fatte oggetto, come sottolineava alla metà degli anni Novanta l'allora rettore dell'Università di Macerata Pio Barsanti, della «furia distruggitrice delle università così dette minori», il cui unico scopo era quello di denigrare e delegittimare senza alcuna reale giustificazione atenei che, viceversa, andavano «acquistando fama e onore intorno a sé», e che, rispetto a quelli dislocati «in altri centri di studio, del nostro più famosi», potevano vantare «la tranquillità e la disciplina della scolaresca, la frequenza alla scuola, la diligenza e l'amore allo studio, il profitto relativo, l'armonia cordiale tra professori e discepoli»: «Ci pensino – concludeva Pio Barsanti – coloro cui stanno a cuore le sorti degli studi, coloro che minano la vita dei così detti centri minori!»¹⁷.

L'accresciuta consapevolezza della scarsa capacità concorrenziale che le piccole università di provincia potevano esercitare nei confronti degli atenei maggiori dislocati nei grandi centri urbani della penisola era destinata a sollecitare la ricerca di altri fattori ed elementi di legittimazione e prestigio, tali da rendere inaccettabile e assolutamente improponibile la cancellazione di istituzioni universitarie di grande tradizione, le cui vetuste origini e i cui trascorsi secolari stavano lì a testimoniare il valore imperituro di una presenza e di una esperienza culturale e formativa che nessuna riforma degli studi superiori e nessun'opera di riordinamento e modernizzazione del sistema universitario avrebbero potuto negare e, tantomeno, rimettere in discussione.

secolo, Sassari, Centro interdisciplinare per la storia dell'Università di Sassari, 1993, pp. 9-18; e M. Moretti, *La questione delle piccole università dai dibattiti di fine secolo al 1914*, ivi, pp. 19-44. Per quel che concerne il progetto di riordinamento del sistema universitario predisposto dal ministro Martini si veda: F. Martini, C.F. Ferraris, *Ordinamento generale degli Istituti d'istruzione superiore. Studi e proposte*, Milano, Hoepli, 1895.

¹⁷ *Relazione del Rettore Pio Barsanti per la inaugurazione del nuovo corso accademico (1895-1896)*, in ANNUARIO (1896), pp. 11-13.

Il richiamo alla tradizione, dunque, diveniva il fondamento di una solida e non effimera legittimazione, di un rinnovato e sicuro prestigio. Una simile strategia, del resto, non era affatto nuova, ma affondava le sue radici in un *modus operandi* a lungo sperimentato e che aveva riscosso una vasta eco in epoca moderna:

Ogni Studio, grande o piccolo che fosse – ha efficacemente sottolineato Gian Paolo Brizzi con riferimento alla fase precedente alle riforme napoleoniche –, era disposto a difendere la propria posizione nei confronti degli altri dando vita ad una pubblicistica autoreferenziale. Dalle prolusioni accademiche alle memorie alle storie dei singoli atenei è un rincorrersi continuo di meriti di varia natura. Ciascuna università esibiva il proprio palmarès di docenti famosi e di laureati divenuti celebri, o dilatava indefinitamente nel tempo un giudizio favorevole espresso in un momento preciso della sua storia. Macerata poteva così vantare un ginnasio «celebre» da anteporre per la qualità dei maestri a Padova e alla stessa Parigi; Fermo si fregiava dell'attributo di «Civitas studiis aptissima»; Parma, Modena e Reggio, a giudizio del Tiraboschi, pur non avendo università provviste di tutte le facoltà, vanterono nel XVI secolo «professori assai valorosi»; Camerino si dichiarava «ornata di speciali privilegi» ed esibiva concessioni «pontificie e imperiali»; ancora nel 1818 Ascoli asseriva di aver ospitato un'università «fiorita ed illustre di uomini, nelle scienze e nelle lettere versatissimi»; Messina esibiva gli stessi privilegi concessi a Bologna, Parigi e Salamanca; Catania, il *Siculorum Gymnasium*, si batteva per conservare il monopolio dell'insegnamento universitario nell'isola; Perugia celava la decadenza dello Studio cittadino perpetuando il ricordo della sua scuola di diritto, resa celebre nel XIV secolo dall'insegnamento di Bartolo e Baldo; Ferrara manteneva vivo il ricordo delle sue scuole nell'età di Guarino, maestro «a tutta Italia, al mondo intero» secondo il giudizio di Rodolfo Agricola; [...] Piacenza vantava uno Studio «per antichità venerando, per li molti privilegi nobilissimo»; a Cagliari che si fregiava dell'attributo *Generalis Universitas Sardiniae* Sassari aveva risposto adottando quello di *Primaria Universitas ac Studium generale*¹⁸.

I tempi, tuttavia, erano profondamente mutati e, sotto questo profilo, non bastava recuperare un *modus operandi* che tanta efficacia aveva esercitato in passato: per sconfiggere la «furia distruggitrice delle università così dette minori» occorreva, in-

¹⁸ G.P. Brizzi, *Le università minori in Italia. Identità e autoconsapevolezza*, in Brizzi, Verger (a cura di), *Le università minori in Europa (secoli XV-XIX). Convegno Internazionale di Studi (Alghero, 30 ottobre - 2 novembre 1996)*, cit., pp. 174-176.

fatti, mettere a punto un'assai più organica ed efficace strategia di recupero, sul piano simbolico, del valore di una storia e di una tradizione capaci di andare al di là delle «mere contingenze economiche» e di contrastare efficacemente le logiche di «un'epoca, come la nostra, in cui tutto vedesi rimettere in discussione, anche quelli che in precedenza erano tenuti in conto di principii saldi e di sicure verità»¹⁹.

1. *Contro la «furia distruggitrice delle università così dette minori»*

Inaugurando solennemente l'anno accademico 1889-1890, l'allora rettore Raffaele Pascucci, dopo avere annunciato la predisposizione di un ricco programma di eventi celebrativi, si mostrava «fiducioso in fine che sotto migliori auspici l'Ateneo possa apparecchiarsi a commemorare degnamente nell'anno venturo il VI Centenario della sua fondazione»²⁰. L'anno seguente, il suo successore, Carlo Calisse, introduceva per la prima volta nella storia dell'Università di Macerata una prassi cerimoniale destinata a conservarsi inalterata fino ai giorni nostri, quella di datare la nascita dell'ateneo all'*anno domini* 1290, per cui, come egli sottolineava, «invocando il nome augusto del Re, proclamo aperto l'anno accademico 1890-91, seicentesimo primo dalla fondazione dell'Università»²¹.

Si era, com'è noto, in uno dei momenti più incerti e problematici della recente e travagliata vicenda unitaria dell'ateneo maceratese²², in una stagione, cioè, nella quale la cronica carenza

¹⁹ *Relazione sulle vicende precipue dell'Ateneo nell'anno scolastico 1887-88 letta nell'11 novembre 1888 dal Rettore Prof. Raffaele Pascucci per la solennità inaugurale del nuovo corso accademico (1888-1889)*, in ANNUARIO (1889), p. 5.

²⁰ *Relazione sulle vicende precipue dell'Ateneo nell'anno scolastico 1888-89 letta nel 17 novembre 1889 dal Rettore Prof. Raffaele Pascucci per la solennità inaugurale del nuovo corso accademico (1889-1890)*, in ANNUARIO (1890), p. 10.

²¹ *Relazione sulle vicende precipue dell'Ateneo nell'anno scolastico 1889-90 letta dal Rettore Carlo Calisse per la inaugurazione del nuovo corso accademico (1890-1891)*, in ANNUARIO (1891), p. 13.

²² Si veda al riguardo L. Pomante, *L'Università di Macerata nel periodo post unitario: le tappe di una faticosa rinascita*, in *Per una storia dell'Università di Macerata*, cit., pp. 87-106.

di risorse finanziarie, le irrisolte questioni relative al suo *status* giuridico e, soprattutto, il prevalere a livello ministeriale di un orientamento favorevole alla soppressione degli atenei minori²³, sembravano minare irreversibilmente il futuro dell'istituzione, da tempo attraversata da una crisi che neppure l'approvazione, nel gennaio 1880, del Consorzio universitario maceratese, destinato a sostenerla economicamente e ad «equipararla alle altre università secondarie del Regno»²⁴, era riuscita a cancellare.

Con la celebrazione, nel 1890, del sesto centenario era recuperata e rilanciata in grande stile dai vertici dell'ateneo una tradizione che aveva avuto un certo seguito nei secoli passati²⁵,

²³ Cfr. Porciani, *La questione delle piccole università dall'unificazione agli anni Ottanta*, cit., pp. 9-18; Moretti, *La questione delle piccole università dai dibattiti di fine secolo al 1914*, cit., pp. 19-44; Id., *Piccole, povere e 'libere': le università municipali nell'Italia liberale*, in Brizzi, Verger (a cura di), *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX). Atti del Convegno Inter nazionale di Studi (Alghero, 30 ottobre-2 novembre 1996)*, cit., pp. 533-562.

²⁴ Al fine di scongiurare la chiusura dell'Università e, nel contempo, per rilanciarne l'attività, già a partire dalla fine del primo decennio postunitario il Comune e la Provincia di Macerata si erano fatti carico di una serie di interventi volti a sostenere economicamente l'ateneo, sorretti, in questo, dall'opinione pubblica locale, largamente persuasa della necessità di salvaguardare la principale istituzione culturale della città e del suo territorio. Proprio i due enti locali costituirono, nel 1880, un Consorzio con l'Università, il cui obiettivo era quello di «conservare la facoltà giuridica e di equipararla alle altre università secondarie del Regno, destinando a questo solo fine le rendite attuali dell'Università suddetta e i nuovi mezzi che verranno forniti dal consorzio». A tale scopo, Comune e Provincia di Macerata s'impegnavano a stanziare per un periodo di venticinque anni «annue lire dodicimila cinquecento per ciascuno dei due enti morali», mentre lo Stato provvedeva al sostegno dell'ateneo con un contributo «pari a L. 20,000 annue». Approvato con il R.D. 4 gennaio 1880, n. 5236, il Consorzio universitario di Macerata consentì all'ateneo di continuare la sua opera e di essere classificato tra le università statali di secondo ordine. Con successiva convenzione, approvata con la Legge 22 dicembre 1901 n. 541, «allo scopo di pareggiare l'Università [di Macerata] a quelle di primo grado», il contributo erogato da Comune e Provincia sarebbe stato elevato «alla somma di L. 40,000, prolungando la durata del consorzio per un trentennio a far tempo dal 1° luglio 1900». Cfr. R. Sani, S. Serangeli, *Per un'introduzione alla storia dell'Università di Macerata*, in *Per una storia dell'Università di Macerata*, cit., pp. 17-27.

²⁵ Si vedano al riguardo Alessandro Centio, *Relatione di quanto è stato fatto in Macerata nel felicissimo passaggio della serenissima madama Margherita Duchessa di Parma*, Macerata, per Sebastiano Martellini, 1600, p. 12; Pompeo Compagnoni, *La reggia picena ovvero de' presidi della Marca*, Macerata, nella stamperia degli heredi di Agostino Grisei e di Giuseppe Piccini, 1661, p. 151; Ferdinando Ughelli, *Italia sacra sive de episcopis Italiae et et insularium adiacentium...*, II, Venetiis, apud Sebastianum Coleti, 1717, p. 730; Aurispa Pirro, *De initiis plurium Italiae*

secondo la quale le origini dell'Università di Macerata andavano fatte risalire non al 1540, anno dell'emanazione da parte di papa Paolo III della bolla *In eminenti dignitatis apostolicae specula* (1° luglio 1540), com'era stato storicamente accertato sulla base di solida documentazione²⁶, ma al 1290, in virtù di una presunta bolla di erezione concessa in quell'anno dal pontefice Niccolò IV con la quale sarebbe stata elevata a *Studium Generale* una preesistente Scuola di diritto (*in legibus*), che taluni identificavano con quella istituita a Macerata dal *legum doctor* Golioso o Giulioso da Montegranaro²⁷, mentre altri riconducevano addirittura ad un'istituzione sorta ai tempi di Federico II, che nel 1224 aveva fondato l'Università di Napoli²⁸.

In realtà, il recupero della tradizione sulle origini duecentesche dell'Università di Macerata non rappresentava un'operazione del tutto nuova e originale. Tentativi in tal senso erano già stati occasionalmente operati, a più riprese, nel corso dello stesso secolo XIX. A tale tradizione si richiamava con forza, ad esempio, Michele Santarelli in un celebre *Discorso sulla Università di Macerata*, edito nel 1824²⁹, alla vigilia dell'emanazione della bolla *Quod Divina Sapientia* di Leone XII (28 settembre 1824), con la quale, com'è noto, si procedeva al riordinamento degli studi e al ripristino delle università e degli istituti d'istruzione superiore nello Stato pontificio dopo le soppressioni operate in età napoleonica³⁰.

Accademiarum et maxime in nostra Piceni provincia, Macerata, Typis Bartholomei Capitani, 1778.

²⁶ Cfr. G. Battelli, *I documenti dell'istituzione dello Studium generale in Macerata*, «Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Macerata», 22-23 (1989-1990), 1, pp. 57-73.

²⁷ Cfr. G. Borri, R. Lambertini, *Macerata: la questione delle origini dell'Università e l'insegnamento superiore nelle Marche tra Due e Trecento*, in *Per una storia dell'Università di Macerata*, cit., pp. 29-38.

²⁸ «Athenaeum Maceratense vetustissimis a temporibus, ut fertur, ab imperatore Friderico II ducendum, postmodum a pont. Nicolao IV adsertum» (*Statuta Collegii Theologici Maceratensis a Summo Pontifice Leone XIII die XXI ianuarii a.D. MDCCCXCI approbata*, Macerata, Sedes Sapientiae, 1895, tit. I. *De Athenaei Maceratensis origine et institutione*).

²⁹ M. Santarelli, *Discorso sulla Università di Macerata*, Macerata, s.i.t., 1824.

³⁰ Si veda il testo della *Quod Divina Sapientia* in *Bullarii Romani continuatio*, Prato, Typographia Aldina, 1854, t. VIII, pp. 95-117. Sul riordinamento degli studi superiori attuato da Leone XII con la bolla *Quod Divina Sapientia* (1824) si veda A.

L'operetta del Santarelli, personalità di spicco nell'ambiente culturale maceratese e professore di Anatomia nella Facoltà di Medicina dell'ateneo cittadino³¹, era in realtà una memoria fatta pervenire alla Commissione cardinalizia per la riforma degli studi incaricata di stabilire quali «università secondarie», accanto a quelle «primarie» di Roma e di Bologna, dovessero essere ricostituite nel quadro del nuovo assetto dell'istruzione superiore dello Stato pontificio determinato dalla riforma pio-leoniana³². Con il riferimento, nel *Discorso*, alle origini antichissime dello *Studium Maceratense* si puntava, a questo proposito, a fornire l'elemento decisivo a favore della sopravvivenza dell'ateneo³³, sul destino del quale la Commissione cardinalizia, «assediata, soffocata anzi da una valanga di istanze, di richieste, di proteste, accampando ogni capoluogo di provincia degli Stati pontifici e privilegi e diritti ad avere una Università», si era mostrata a più riprese poco convinta dell'opportunità della sua ricostituzione³⁴, specie di fronte alle relazioni tutt'altro che favorevoli predisposte al riguardo in occasione delle visite apostoliche condotte nell'ateneo maceratese³⁵.

Gemelli, S. Vismara, *La riforma degli studi universitari negli Stati pontifici (1816-1824)*, Milano, Vita e Pensiero, 1933; F. Gasnault, *La réglementation des universités pontificales au XIX^e siècle*, «Mélanges de l'École Française de Rome. Moyen Age, Temps Modernes», 96, 1984, pp. 177-237 e 1105-1168.

³¹ Su Michele Santarelli e sul suo insegnamento nell'ateneo maceratese si veda ora Serangeli, *I docenti dell'Università di Macerata (1541-1824)*, cit., pp. 169-170.

³² Cfr. ASR, S. Congregazione degli Studi, Affari generali, Atti delle adunanze, *Congregazioni preliminari sul nuovo piano degli studii*, Allegati, Anno 1816, b. 2. Sulle perplessità e riserve emerse in seno alla S. Congregazione degli Studi riguardo al ripristino dell'Università di Macerata, si veda anche la documentazione conservata in ASV, Segreteria di Stato, b. 43 (Università), a. 1823, Macerata.

³³ Cfr. ASR, S. Congregazione degli Studi, Personale, *Istanze* (b. 547), f. 2094 (Santarelli Michele).

³⁴ Cfr. *Dubbi sulla conservazione di alcune università secondarie*, s.d. (ma primi mesi del 1824), in ASR, S. Congregazione degli Studi, *Congregazioni preliminari alla riforma degli studi*, b. 3, f. 31; e soprattutto il verbale della Congregazione dell'11 giugno 1824, in ASR, S. Congregazione degli Studi, *Congregazioni ordinarie*, b. 4, f. 39, dove sono formulate forti riserve in ordine alla conservazione delle università secondarie di Macerata e Fermo.

³⁵ Si veda la memoria redatta dai visitatori apostolici Mauro Cappellari e Teodoro Fusconi, *Università di Macerata*, 12 novembre 1824, in ASR, S. Congregazione degli Studi, *Università di Macerata*, b. 131, f. 696; e le relazioni delle visite apostoliche fatte nelle università di Bologna, Ferrara, Perugia, Macerata, Camerino e Fermo,

Tentativi di accreditare le origini duecentesche dell'Università di Macerata si erano avuti anche nella fase postunitaria, in particolare sul finire degli anni Sessanta e al principio del decennio successivo, nel momento in cui, cioè, il suo progressivo ridimensionamento – con la soppressione, dopo quella di Medicina (1862), anche della facoltà di Filosofia³⁶ – sembrava preludere all'imminente quanto inevitabile chiusura. Basterebbe qui far cenno alla *Memoria intorno l'Università di Macerata*, data alle stampe nel 1868 da Teofilo Valenti³⁷, autorevole professore di diritto e preside della Facoltà giuridica maceratese, e all'operetta *La Regia Università di Macerata nelle Marche* dell'allora rettore dell'ateneo Luigi Pianesi, edita nel 1873³⁸.

Si era trattato, comunque, di iniziative sporadiche e di scarsa efficacia, nelle quali il richiamo alle testimonianze dei secoli precedenti per attestare le tradizioni antichissime e sommamente illustri dello *Studium Maceratense*, più che riflettere un piano preordinato di rilancio, aveva finito per configurarsi come l'orgogliosa quanto inutile rivendicazione di una grandezza e di un prestigio che sembravano ormai definitivamente perduti.

E tuttavia, il riferimento alle presunte origini duecentesche dell'Università di Macerata, attorno al quale dare vita ad una sorta di *Invenzione della Tradizione* capace di legittimare e di rilanciare l'istituzione universitaria marchigiana, favorendo l'identificazione con essa della comunità cittadina e delle istituzioni locali, sarebbe stato riproposto con ben maggiore determinazione, qualche anno più tardi, nel quadro di una strategia di più ampio respiro destinata a coinvolgere, in uno sforzo corale, l'intero ateneo.

conservate in allegato a Congregazione del 22 dicembre 1824 – II, in ASR, S. Congregazione degli Studi, *Congregazioni ordinarie*, b. 4, f. 43.

³⁶ L. Pomante, *L'Università di Macerata nel periodo post-unitario: le tappe di una faticosa rinascita*, in *Per una storia dell'Università di Macerata*, «Annali di storia delle università italiane», 13, 2009, pp. 87-106.

³⁷ T. Valenti, *Memoria intorno l'Università di Macerata*, Macerata, Tip. Bianchini, 1868. La *Memoria* era stata predisposta da Valenti come risposta ad una serie di quesiti formulati nell'ambito dell'indagine ministeriale sulle università italiane avviata nel 1868 dall'allora titolare del dicastero della Pubblica Istruzione Emilio Broglio.

³⁸ L. Pianesi, *La Regia Università di Macerata nelle Marche*, Macerata, Tip. Mancini, 1873.

Allorché, infatti, il rettore Pascucci annunciava ufficialmente, sul finire del 1889, l'avvio delle celebrazioni per il VI Centenario dalla nascita dell'Università di Macerata, diverse iniziative erano già state condotte a termine per legittimare e conferire il giusto risalto all'evento, mentre altre risultavano in cantiere o erano ancora in via di definizione³⁹.

Negli anni precedenti, a questo proposito, il prof. Raffaele Foglietti, incaricato di Storia del diritto italiano nella Facoltà giuridica, aveva intrapreso nuove ricerche sulle origini dello *Studium Maceratense*, giungendo alla conclusione che esso fosse sorto addirittura anteriormente al 1290, sebbene, a suo dire, la documentazione disponibile ne attestasse l'esistenza solo a partire da quell'anno, e che la sua attività avesse proseguito senza interruzioni fino al 1540, anno in cui la bolla di Paolo III ne aveva sancito non la fondazione, ma semmai l'elevazione a «Generale Studium cujuscumque facultatis et scientiae licitae»⁴⁰.

I risultati delle ricerche condotte da Raffaele Foglietti, riproposti alla metà degli anni Ottanta in una serie di fortunate *Conferenze sulla storia medievale maceratese*⁴¹, fornirono una vera e propria legittimazione scientifica e culturale alle celebrazioni del VI Centenario. Occorreva, tuttavia, dare corpo ad un'iniziativa capace non solo di diffondere l'evento anche al di fuori dell'ambiente accademico e delle cerchie degli studiosi e di suscitare attorno ad esso una vasta eco, ma anche di conservarne

³⁹ Sull'elaborazione del programma delle celebrazioni per il VI Centenario e sulle iniziative progettate si vedano i verbali delle adunanze del Consiglio di Facoltà di Giurisprudenza del 19 febbraio, 2 maggio e 13 novembre 1890, in ASMc, Università, Miscellanea, *Adunanze del Consiglio di Facoltà 1890*, b. 695.

⁴⁰ R. Foglietti, *Cenni storici sull'Università di Macerata. Parte prima: fino all'anno 1540. Parte seconda (sezione prima): dall'anno 1540 al 1620*, Macerata, Tip. Bianchini, 1878.

⁴¹ R. Foglietti, *Conferenze sulla storia medievale maceratese*, Torino, Tip. Baglione, 1885-1886, 2 voll. Le conclusioni alle quali giungeva Foglietti sarebbero state duramente contestate, in seguito, da diversi studiosi. Cfr. L. Colini Baldeschi, *Appunti di storia marchigiana, II. L'insegnamento pubblico a Macerata nel Trecento e Quattrocento*, «Rivista delle biblioteche e degli archivi», 11 (1900), pp. 1-10; e U. Fresco, *Origine dello studio generale in Macerata*, Camerino, Tip. Savini, 1901. Ma si veda la risposta formulata da Foglietti a tali critiche in R. Foglietti, *Origine dello studio maceratese*, Macerata, Unione Cattolica Tipografica, 1905.

nel tempo un ricordo tangibile, ovvero di perpetuare la memoria delle origini antichissime e gloriose dell'Università di Macerata.

2. Per celebrare degnamente una «tradizione gloriosa per quanto finora negletta!»

Si colloca in questo scenario la deliberazione assunta nel maggio 1890 dalla commissione amministrativa del Consorzio universitario maceratese – che faceva propria la proposta formulata in tal senso, nei mesi precedenti, dall'allora rettore Raffaele Pascucci e dall'intero corpo docente dell'ateneo⁴² –, di avviare i lavori per la costruzione di un'Aula Magna «di cui l'Università aveva assoluto difetto», la quale avrebbe dovuto costituire al tempo stesso «una sede degna della scienza»⁴³ e lo spazio deputato alla celebrazione della «Tradizione gloriosa per quanto finora negletta!» dell'antico *Studium Maceratense*⁴⁴.

Le difficoltà per la esecuzione di tale deliberazione erano molte, tanto per la ristrettezza e conformazione dei locali, già convento dei Barnabiti, quanto per la vecchiezza dell'edificio, in cui anche persone competenti assicuravano essere pericoloso far nuovi lavori. [...] L'ingegnere Bezzi, che aveva la direzione dei lavori, e i fratelli Angelo e Luigi Torresi di Macerata, che dovevano eseguirli, posero mano alla costruzione sui primi del mese di settembre: e dopo nemmeno tre mesi, sulla fine cioè di novembre, si poté fare nell'Aula compiuta la solenne inaugurazione degli studi. La celerità del lavoro fu veramente straordinaria, tenuto conto che, [...] nel giorno della inaugurazione, era pure ultimato il soffitto a cassettoni in legno, erano collocate le sei grandi porte, ed erano compiuti nelle pareti tutti i rilievi architettonici⁴⁵.

⁴² Si veda al riguardo il *Verbale dell'adunanza della commissione amministrativa del Consorzio universitario maceratese svoltasi il 28 maggio 1890*, in ASMc, Università, Commissione amministrativa Consorzio, *Verbali delle adunanze*, registro n. 543.

⁴³ *Relazione sulle vicende precipue dell'Ateneo nell'anno Scolastico 1889-90 letta dal Rettore Carlo Calisse per la inaugurazione del nuovo corso accademico (1890-1891)*, cit., p. 5.

⁴⁴ *Verbale dell'adunanza della commissione Amministrativa del Consorzio universitario maceratese del 26 settembre 1890*, in ASMc, Università, Commissione amministrativa Consorzio, *Verbali delle adunanze*, registro n. 543.

⁴⁵ *Aula magna della regia Università di Macerata*, Macerata, Tip. Bianchini, 1893, pp. 3-5.

Il 14 novembre 1890, inaugurando solennemente l'anno accademico 1890-1891 nella nuova Aula magna, il rettore Carlo Calisse poteva senz'altro affermare: «Effetto ha già avuto il miglioramento della sede di questi studi universitari, condotta più vicina ad avere quel decoro che dal suo scopo è richiesto, mediante la costruzione di quest'aula, quale nessuna Università sdegnerebbe, e di cui migliore alla nostra, nelle nostre condizioni, non si poteva augurare». Tuttavia, precisava il rettore, l'opera era ben lungi dall'essere completata e dal rivelare, accanto agli indubbi pregi artistici e architettonici, anche il suo più autentico significato simbolico, il quale, egli avvertiva, «meglio lo si vedrà quando tutta la decorazione [...] sarà portata a compimento»⁴⁶.

Ed invero, con l'avvio nelle settimane seguenti della «seconda parte del lavoro», relativa all'esecuzione delle decorazioni e degli affreschi destinati ad abbellire le pareti dell'Aula magna, la volontà di celebrare degnamente la «Tradizione gloriosa per quanto finora negletta!» e di perpetuare la memoria delle origini antichissime e gloriose dell'Università di Macerata entrava nel vivo:

Riuscita di comune soddisfazione la costruzione dell'Aula, la Commissione Amministrativa deliberò di ornarla di pitture, e a questo scopo diede incarico a più di un artista di presentarle appositi progetti, fra i quali fu scelto quello che ora si ammira eseguito, del Sig. Giulio Rolland di Roma. [...] Lo stile è del rinascimento. Lo determinano subito i bellissimi fregi che ornano l'attico al di sopra dei quadri storici, riempiono le incorniciature delle porte, e circondano le pergamene o cartelle poste nella parete di fronte, ai lati della cattedra. Le finestre sono fiancheggiate da eleganti candelabri di vario disegno e sormontate dagli stemmi dei più importanti comuni della provincia di Macerata. Fra i candelabri si spiega un quadrato, nel cui mezzo spicca, a cornice rotonda, un ritratto di giureconsulto marchigiano: il primo è Giulio da Montegranaro, che, a quanto si conosce, è il più antico insegnante di leggi a Macerata, avendo egli tenuto quivi la scuola nel 1290; quel che segue è Bartolo da Sassoferrato; terzo, sull'altra parete, viene Alberico Gentili da Sanginesio; ed ultimo è il Filelfo di Tolentino, secondo l'effigie che là ancora se ne conserva.

⁴⁶ *Relazione sulle vicende precipue dell'Ateneo nell'anno scolastico 1889-90 letta dal Rettore Carlo Calisse per la inaugurazione del nuovo corso accademico (1890-1891)*, cit., pp. 6-7.

La celebrazione dell'antica sapienza giuridica, attraverso i ritratti dei grandi giureconsulti che avevano avuto i loro natali nelle terre maceratesi e marchigiane, si accompagnava alla rappresentazione allegorica del diritto, a simboleggiare l'intimo legame con il passato che caratterizzava la secolare e mai interrotta vocazione agli studi di giurisprudenza dell'ateneo:

L'artista ha dipinto due figure allegoriche, raffiguranti le due scienze che guidano la Giurisprudenza: a destra di chi guarda è la Filosofia, seduta in meditazione, e a sinistra è la Storia, che addita le ruine romane, culla del diritto. Graziosi putti mostrano i motti ciceroniani *philosophia vitae dux, historia magistra vitae*, e sostengono libri e simboli che si convengono alle due scienze. Alla Giurisprudenza è poi dedicata l'allegoria che riempie tutto l'attico della parete opposta, e che è simboleggiata da tre figure in tre scompartimenti, pur formati da pilastri eguali a quelli sopra descritti: nel mezzo è la Legge, che siede maestosa fra i codici, presentabile da putti in vari atteggiamenti; la Forza, con il leone e la quercia, a sinistra, la Prudenza a destra, con lo specchio ed il freno, indicano i modi con cui la legge deve essere applicata, perché si risolva in vera giustizia. L'attico è diviso dalle pareti sottostanti per mezzo, oltre che del cornicione, di un'ampia fascia che, in lettere bianche su fondo azzurro, porta il motto del Digesto relativo all'ufficio dei cultori della giurisprudenza: *Merito quis nos sacerdotes appellet: iustitiam namque colimus et boni et aequi notitiam profite-mur, licitum ab illicito discernentes, aequum ab iniquo separantes, veram philosophiam non simulatam affectantes*. Motti del Digesto sono pur quelli scritti sulle fasce intrecciate tra i fregi delle porte, attorno ai busti che le sormontano, e che sono, sulla parete d'ingresso, dei due imperatori Teodosio e Giustiniano, e gli altri dei quattro giureconsulti romani Papiniano, Paolo, Ulpiano e Triboniano⁴⁷.

Una sorta di grande tempio laico del diritto e della scienza giuridica, quello realizzato nell'Aula magna dell'Università di Macerata, nel quale la giurisprudenza, vera e propria religione civile della nuova età contrassegnata dal trionfo della ragione e dal progresso scientifico, è studiata e coltivata come una fede e i suoi cultori, novelli sacerdoti (*sacerdotes*), sono chiamati – come recita l'antica citazione del *Digesto* riportata nell'iscrizione⁴⁸ – a professare la scienza del buono e del giusto, distinguendo il leci-

⁴⁷ *Aula magna della regia Università di Macerata*, cit., pp. 6-9.

⁴⁸ «Juris merito quis nos sacerdotes appellet; iustitiam namque colimus et boni et aequi notitiam profite-mur, aequum ab iniquo separantes, licitum ab illicito discernentes, bonos non solum metu poenarum, verum etiam praemiorum quoque

to dall'illecito, ciò che è equo da quel che risulta essere iniquo, aspirando all'autentico sapere (*veram philosophiam*). Ma anche uno spazio destinato a celebrare e a perpetuare la memoria delle proprie origini e della propria secolare tradizione:

La parte di maggior pregio, [...] e che più merita l'attenzione di chi visita l'Aula, è certamente costituita dai due grandi affreschi, che si stendono su tutta intera la parete, continuandosi il soggetto dei quadri centrali negli spazi minori al di là delle porte. L'affresco a destra, entrando, rappresenta il momento in cui il banditore del Comune annunzia che Giulioso da Montegranaro ha aperto scuola di leggi in Macerata, e invita gli studiosi ad accorrervi, facendo sapere che le lezioni incominceranno il giorno di S. Luca, e che chiunque vi andrà troverà protezione e vita a buon mercato. Questo è il concetto della leggenda sovrapposta: *iuris studium anno mccc Maceratae ineundum per civitatis praeconem evulgatur*. L'artista ha figurato che il bando si desse, per primo, in Macerata stessa. [...] Lo atteggiamento vario e curioso del molto popolo, che a stento due guardie impediscono che chiuda il passo al banditore, la vivace naturalezza nella fisionomia delle figure, l'armonia gaia dei colori rendono questo affresco un lavoro di altissimo pregio. La verità storica del fatto è attestata da alcuni documenti su pergamena che si conservano nell'archivio segreto comunale, [...] nei quali tutti così si sa che nel 1290, nel mese di settembre, fu proclamata l'apertura dello studio di leggi in Macerata.

A completamento della narrazione delle origini dell'Università di Macerata, dopo il festoso interesse espresso dal «molto popolo» accorso ad ascoltare il banditore, ecco delinearsi, in un repentino quanto efficace mutamento di scena, l'episodio del riconoscimento e della solenne approvazione pontificia:

L'affresco nella parete a sinistra raffigura il momento in cui il pontefice Nicolò IV consegna agli ambasciatori del Comune la bolla, colla quale concedeva al nuovo studio di Macerata i privilegi, che allora si solevano dare alle università. Sopra vi è scritto: *iuris Studium anno mccc a Nicolao IV p.m. privilegiis ditatum traditur*. Si dice *traditur*, è tradizione, perché la bolla di Nicolò IV non è conosciuta nel suo testo originale, e soltanto nella tradizione, restata sempre viva tra le memorie universitarie e avvalorata dall'assenso di gravi scrittori, si ha argomento per credere alla sua esistenza. La pergamena sulla parete a sinistra della cattedra ricorda, fra le attestazioni degli scrittori suddetti, quella dell'Ughelli, che attribuisce a Nicolò IV la istituzione stessa dell'Università. [...] Il pittore, nel dare la rappresen-

exhortatione efficere capiente, vera philosophiam, non simulatam affectantes», Giustiniano, *Digesta*, 1.1.1. pr.-2 (Ulp. 1 inst.).

tazione della solenne cerimonia, ha pensato che il papa desse udienza agli ambasciatori Maceratesi, e concedesse loro la bolla dei privilegi nell'abside di un'antica basilica di Roma, alla presenza dei componenti la sua corte. Ciò dà al quadro una verità ed un sentimento meravigliosi. [...] In breve tempo è stata così compiuta un'opera, che non solo ha reso decorosissima la sede degli studi Universitari, ma è riuscita un monumento⁴⁹.

Un vero e proprio «monumento», non c'è dubbio: una sorta di laica e secolare *biblia pauperum* rivolta alla cittadinanza maceratese, come pure alle istituzioni civili, culturali e politiche locali e nazionali; un «monumento» destinato a narrare e a tramandare alle future generazioni, attraverso i suoi grandi affreschi, le fastose allegorie e i fregi ridondanti di simboli e di dotte testimonianze, la grande e vetusta tradizione dello *Studium Maceratense*. Ma anche la vivida testimonianza di uno storico patrimonio da rinverdire e rilanciare con forza, di un'esperienza carica di significato per il tempo presente, che occorreva non lasciare decadere, ma semmai sostenere e rendere ancora più vigorosa e pregnante. Lo ribadiva ancora una volta il rettore Carlo Calisse inaugurando solennemente l'anno accademico 1891-1892:

Su queste pareti rivivranno i gloriosi principii del nostro Ateneo, ripareranno quei tempi, in cui, sei secoli indietro, i nostri maggiori, ispirati ad un entusiasmo di cui oggi si sente desiderio, fondavano questo studio di leggi. A quei tempi, a quei ricordi la vita, la parola sarà data da un'arte squisita, dall'arte del giovane pittore Giulio Rolland, a cui oggi vanno date lodi e grazie meritate: lodi, per il lavoro indefesso, per la cura appassionata, che ei pose per corrispondere degnamente all'incarico che gli venne affidato; grazie, perché l'amore dell'arte ed altri assai nobili sentimenti hanno agito in modo sull'animo di lui, da render possibile che il desiderio nostro, di crescere dignità a questa sede degli studi, potesse avere, senza quello indugio che altrimenti sarebbe stato inevitabile, tanto splendido compimento. Le antiche memorie così ravvivate e fatte pubbliche diranno che in questa città trovavano gli studi maggiori più acconcia sede sei secoli indietro che oggi? Non è da supporre, perché torno a dire che si deve aver fiducia nell'avvenire di questa Università. E non è fiducia ispirata soltanto dalla giustizia della causa nostra, ché non accade sempre alla giustizia di

⁴⁹ *Aula magna della regia Università di Macerata*, cit., pp. 10-14 e 16.

conseguir la vittoria: ma è fiducia che nasce da fatti, i quali ne assicurano, potrei dire, oramai su quello che ancora si aspetta⁵⁰.

Al principio degli anni Novanta del secolo XIX, nel momento in cui, come si è già ricordato, il prevalere a livello politico e in seno alla stessa opinione pubblica nazionale di un orientamento favorevole all'abolizione delle università minori sembrava minacciare l'esistenza stessa dell'ateneo maceratese, il rettore Carlo Calisse mostrava di cogliere appieno le indubbie potenzialità dell'uso pedagogico e politico della tradizione così efficacemente immortalata negli affreschi dell'Aula magna, tanto da fare delle solenni cerimonie inaugurali del nuovo anno accademico, che in essa si svolgevano, il luogo privilegiato – ancorché non unico, come vedremo – dell'esplicitazione di una sorta di *pedagogia della tradizione*, ossia l'occasione di un sistematico utilizzo delle memorie storiche e del vetusto e glorioso passato dello *Studium Maceratense* ai fini della presa in carico, da parte delle istituzioni politiche locali, dell'indispensabile opera di rilancio dell'ateneo marchigiano. E proprio le vivide allegorie e la selva d'immagini e di rappresentazioni simboliche dell'Aula magna dovevano costituire il principale e più fecondo elemento di legittimazione dell'appello formulato dal rettore ad unire le forze e ad operare per la salvaguardia e il rilancio dell'università cittadina:

Avvenga questo salutare risveglio nella gioventù – affermava Carlo Calisse inaugurando l'anno accademico 1892-1893 –, e delle Università non sembrerà più allora ad alcuno soverchio il numero; saranno di nuovo per esse tutte le cure di chi tutela i pubblici interessi; rivivranno a loro favore le gloriose tradizioni di quel tempo in cui la patria nostra, pur educatrice di soldati, che le assicuravano la libertà, pur data al commercio, che non fu poi mai più per essa così vasto, pur amica all'agricoltura, che faceva rifiorire sulle terre sciolte dall'oppressione feudale; volgeva nel tempo stesso alle Università cure di madre, e per esse diveniva ancora una volta maestra della civiltà. Il nome della patria riceveva allora aumento di splendore, se unito a quello di un fiorente studio di leggi o di altre nobili discipline: nella propria città, accanto al palazzo della ragione, all'ombra del campanile del duomo, dare onorato asilo agli studi era aspirazione costante, era vanto supremo

⁵⁰ *Relazione del Rettore Carlo Calisse per la inaugurazione del nuovo corso accademico (1891-1892)*, in ANNUARIO (1891), pp. 11-12.

pei nostri antenati. E l'esempio non ne è da andar cercando lontano. Voi là lo vedete il banditore: col vessillo cittadino, con pompa solenne, egli va intorno per le città delle Marche, gridando il nome di Macerata, perché Macerata ha aperto anch'essa uno studio di leggi, e promette a quanti vi accorreranno accoglienza festosa, protezione, favore. L'artista Giulio Rolland [...] in quell'accorrere desideroso di popolo, che per udire la lieta novella si accalca, non ha ritratto che il vero, perché così allora accadeva, quando il popolo, apprezzando le sue glorie migliori, palpitava di gioia, e gridava evviva all'annuncio che uno studio generale avrebbe accresciuto alla patria nome, civiltà, ricchezza. Giovi anche oggi l'esempio degli avi⁵¹.

Il riferimento del rettore Calisse all'«accorrere desideroso di popolo» a sostegno della «lieta novella» della fondazione dello *Studium*, allusione neppure troppo velata ad una sorta di radicamento *ab immemorabili* dell'ateneo nell'identità cittadina e nella stessa coscienza del popolo maceratese, era destinato, qualche anno più tardi, ad arricchirsi di ulteriori e ancor più complesse valenze simboliche. Ancora una volta, l'occasione di una ripresa in grande stile del discorso sulle «Tradizioni antichissime e gloriose dell'Università di Macerata» era originata dall'acuirsi della crisi in cui versava il piccolo ateneo marchigiano e, più precisamente, dall'inatteso fallimento degli ingenti sforzi operati nei mesi precedenti per ottenere l'approvazione governativa al suo pareggiamento alle università regie di primo livello⁵².

3. «Nova et Vetera». I diversi volti della Tradizione nel secolo dei grandi mutamenti

Nella primavera del 1900, l'«Annuario della Regia Università di Macerata» accoglieva un anonimo quanto suggestivo scritto dal titolo *Cenno storico dell'Università di Macerata*, che in realtà altro non era se non la memoria sulle origini e sull'evoluzione storica fino ai tempi presenti dell'ateneo trasmessa al ministero della Pubblica Istruzione nei mesi precedenti assieme alla docu-

⁵¹ Relazione del Rettore Carlo Calisse per la inaugurazione del nuovo corso accademico (1892-1893), in ANNUARIO (1892), pp. 11-13.

⁵² Cfr. Pomante, *L'Università di Macerata nel periodo post-unitario: le tappe di una faticosa rinascita*, cit., pp. 96-106.

mentazione relativa alla richiesta del pareggiamento⁵³. Ora, se per un verso la ricostruzione delle origini offerta nel *Cenno storico* non aggiungeva nulla di nuovo rispetto a quanto già ricordato precedentemente (basata com'era sugli studi di Raffaele Foglietti e sulle testimonianze contenute nei lavori di Michele Santarelli, Teofilo Valenti e Luigi Pianesi), per altro verso essa introduceva una sorta di variante di stampo patriottico e risorgimentale alla narrazione della tradizione antichissima e illustre dell'ateneo, in sintonia peraltro con il recupero e l'utilizzo in chiave nazional-popolare del Risorgimento che, a partire da Francesco Crispi, le classi dirigenti del Paese erano andate in quegli anni operando allo scopo di allargare le basi del consenso popolare attorno alle istituzioni politiche liberali e allo Stato unitario⁵⁴.

Il *Cenno storico*, in sostanza, stabiliva una sorta di saldatura tra le lotte dei liberi comuni e delle antiche università medievali contro l'oppressione del potere feudale e la cieca ignoranza dei secoli bui e caliginosi e quelle condotte nella stagione risorgimentale dalla popolazione maceratese raccolta attorno alla sua università, vero e proprio fulcro della ribellione all'oscurantismo pontificio e punto di riferimento culturale e politico dei nuovi ceti borghesi e delle *élites* liberali.

Ai malconsigliati – si affermava nel testo –, che non intendono di quanto vantaggio sia per la causa della civiltà e per il tranquillo andamento degli studi un istituto, se non grande, bene ordinato come quello maceratese, valga almeno di rampogna il ricordo della parte avuta dal nostro Ateneo nelle lotte per la libertà e per l'unità della Patria. Tradizione gloriosa per quanto finora negletta! [...] Questo antico Ateneo, dunque, come fu focolare di civiltà in epoca di grande ignoranza, divenne focolare di libertà allorché, maturati i tempi, il sogno secolare dei nostri grandi, l'Italia, stava per passare alla storia come un fatto compiuto. Ed oggi esso ambisce di essere una palestra scientifica, degna delle sue tradizioni e rispondente alle esigenze de' tempi nuovi⁵⁵.

⁵³ Copia della documentazione inviata dall'allora rettore dell'Università di Macerata Luigi Tartufari al ministro della Pubblica Istruzione Guido Baccelli è conservata in AUSM, Facoltà giuridica, Personale, f. *Tartufari Luigi*.

⁵⁴ Cfr. A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 104-114.

⁵⁵ *Cenno storico dell'Università di Macerata*, in ANNUARIO (1900), pp. 131-145.

E che l'immagine dell'Università di Macerata come «focolare di civiltà in epoca di grande ignoranza» e «focolare di libertà» nella perigliosa stagione delle lotte risorgimentali e della nascita dello Stato unitario fosse destinata ad arricchirsi ulteriormente, inglobando via via elementi e motivi capaci di conferirle nuova linfa e di favorirne il costante adeguamento alle cangianti espressioni e manifestazioni dello spirito pubblico e ai mutamenti in atto nella vita politica e sociale del paese, lo si evince proprio dalle relazioni annuali dei rettori relative all'età giolittiana e al periodo tra le due guerre mondiali, ovvero nella fase in cui è dato di riscontrare un utilizzo massiccio e sistematico di quella *pedagogia della tradizione* alla quale si è fatto riferimento sopra.

Così, se nel cuore dell'età giolittiana l'ateneo maceratese assurgeva, nella suggestiva formula coniata dal rettore Oreste Ranelletti, a baluardo «del pensiero laico, che solo può conservarci la libertà in tutte le sue direzioni, ed assicurare il progresso indefinito nell'avvenire»⁵⁶, al principio degli anni Trenta, l'allora rettore Paolo Greco riproponeva in toto le antichissime e gloriose tradizioni dell'Università di Macerata per associarle stavolta non più – o non soltanto – al sogno «secolare dei nostri grandi», ovvero al compimento dell'unità d'Italia, quanto piuttosto al «risveglio della vita nazionale» e «alle esigenze storiche, politiche, giuridiche ed economiche affermatesi dal 28 ottobre 1922 in poi»⁵⁷:

Con sicura coscienza – affermava Paolo Greco inaugurando l'anno accademico 1932-1933 – noi possiamo affermare che la nostra Università, fra le prime d'Italia per antichità di data e nobiltà di tradizioni, a nessuna seconda per fervore di opere, ha partecipato con assidua attività al risveglio della vita nazionale e ai nuovi orientamenti di essa, fin dall'inizio dell'era fascista⁵⁸.

⁵⁶ *Relazione del Rettore Prof. Oreste Ranelletti per la inaugurazione degli studi 1902-1903, IX novembre MDCCCCII*, in ANNUARIO (1903), p. 10.

⁵⁷ Cfr. J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1996, pp. 130-137.

⁵⁸ *Inaugurazione dell'Anno Accademico 1932-1933. Relazione del Pro-Rettore Prof. Paolo Greco letta nella cerimonia inaugurale del 20 novembre 1932*, in ANNUARIO (1933), p. 10.

4. «*Il nostro tempo disincantato e scettico*»: il secondo dopoguerra e l'inesorabile tramonto della pedagogia della tradizione

Riproposta con rinnovato slancio, e a più riprese, anche nel secondo dopoguerra, la *pedagogia della tradizione* era destinata, tuttavia, a rivelarsi scarsamente efficace e a mostrare i suoi evidenti limiti, specie nel momento in cui, in un contesto socio-politico e culturale ormai profondamente mutato, la tradizione stessa sembrava avere ormai definitivamente esaurito, nella percezione dell'opinione pubblica e delle nuove classi dirigenti democratiche, tanta parte della sua carica simbolica di valore fondante e di criterio-guida dell'azione.

Così, al di là della loro immutata forza evocativa, un'assai scarsa presa erano destinati ad esercitare i riferimenti a «Macerata, antica madre di studi», «faro che da oltre sei secoli illumina il cammino di quanti alle scienze giuridiche si sono dedicati», pronunciati dal rettore Luigi Nina nel corso della solenne inaugurazione dell'anno accademico 1949-1950, svoltasi alla presenza dell'allora ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella⁵⁹; come del resto gli analoghi richiami alle memorie storiche e al vetusto e glorioso passato dello *Studium Maceratense* formulati, negli anni seguenti, dallo stesso Nina e dai suoi successori Giannetto Longo e Gaetano Foschini⁶⁰.

Proprio il rettore Foschini, alla fine degli anni Cinquanta, sembrava cogliere i primi ed evidenti segnali del profondo mutamento sopravvenuto. Egli infatti, mentre da un lato si mostrava ancora intimamente persuaso dell'opportunità di rilanciare in forme nuove quella *pedagogia della tradizione* che per oltre mezzo secolo aveva ispirato e guidato le scelte dei suoi predecessori («Mi auguro di poter presto realizzare un museo storico della nostra Università affinché siano più palesi, la sua vita e

⁵⁹ Inaugurazione dell'Anno Accademico 1949-1950. Relazione del Rettore Prof. Luigi Nina, in ANNUARIO (1950), pp. 8-9.

⁶⁰ Cfr. Inaugurazione dell'Anno Accademico 1952-1953. Relazione del Magnifico Rettore Grand'Uff. Prof. Luigi Nina, in ANNUARIO (1953), pp. 7-13; Inaugurazione dell'Anno Accademico 1957-1958. Relazione del Prof. Mario Miele in sostituzione del Rettore assente Prof. Giannetto Longo, ivi (1958), pp. 7-10; Inaugurazione dell'Anno Accademico 1958-1959. Relazione del Rettore Prof. Gaetano Foschini, ivi (1959), pp. 31-37.

la sua storia, ed affinché sia subito chiaro il rispetto che essa merita, essa che – subito dopo le cinque più antiche Università: Bologna, Salamanca, Parigi, Oxford e Cambridge – sorse con altre poche già nel XIII secolo, cosicché in ordine storico è tra le prime cinque Università italiane»); dall'altro doveva realisticamente prendere atto che il «patrimonio di nobili tradizioni culturali» che avevano costituito «e costitui[va]no la gloria di tutte le Marche» non sarebbe valso a «tutelare» l'Università di Macerata, a promuoverne il «naturale e necessario sviluppo», a «difendere la sua stessa esistenza minacciata da sconsiderate iniziative», che «per interessi meramente contingenti» sembravano ormai procedere, senza colpo ferire, sulla via della realizzazione⁶¹.

E ciò in virtù del prevalere, in seno alle classi dirigenti sia nazionali sia locali, di una concezione dell'agire politico scarsamente sensibile alla forza della tradizione e animata, per converso, dalla logica dell'innovazione necessaria e dell'altrettanto indispensabile rottura degli assetti e degli equilibri che avevano caratterizzato le fasi storiche precedenti⁶².

Una consapevolezza, quest'ultima, che, sia pure nel quadro di una riflessione di carattere più generale e non limitata alle vicende e ai destini dell'Università di Macerata, sembrava caratterizzare anche il nuovo rettore Giuseppe Lavaggi, il quale, inaugurando solennemente l'anno accademico 1960-1961, dopo aver fatto riferimento al vero e proprio passaggio epocale in atto («il nostro tempo disincantato e scettico, il sempre più accentuato decadere delle forme esteriori e solenni»), non mancava di rilevare come, per il «piccolo e vetusto Studio» maceratese, si fosse aperta una stagione del tutto nuova della propria storia, di fronte alla quale occorreva dismettere tutto ciò che appariva «anacronistico e sorpassato», per assecondare con convinzione il «moto tangibile di rinnovamento»:

⁶¹ Il riferimento polemico del rettore Gaetano Foschini riguardava, com'è noto, la decisione di istituire una nuova Università – la quarta nel territorio regionale delle Marche – ad Ancona. Cfr. A. Trifogli, *Le Marche e l'istruzione universitaria*, «Rivista di Ancona», IV, 1961, suppl. al n. 6, pp. XIII-XXXI.

⁶² *Inaugurazione dell'Anno Accademico 1959-1960. Relazione del Rettore Prof. Gaetano Foschini*, in ANNUARIO (1960), pp. 7-8.

Uniamoci concordi, professori e studenti – concludeva Giuseppe Lavaggi –, per fare del nostro piccolo Ateneo un autentico centro di vita universitaria, serio, operante, consapevole; creiamo una comunità in cui docenti e discenti siano, per quanto possibile, sullo stesso piano nel cosciente adempimento dei rispettivi doveri; diamo ai giovani attraverso l'Organismo Rappresentativo, attraverso la loro partecipazione, che è in atto, ai consigli dell'Opera universitaria e, come noi e altri auspichiamo, in avvenire ai consigli di amministrazione, la massima possibile partecipazione al governo dell'Università. Operiamo in tal senso e la minuscola Università di Macerata avrà assolto a una funzione esemplare, avrà dimostrato di essere viva e vitale⁶³.

⁶³ *Inaugurazione dell'Anno Accademico 1960-1961. Relazione del Rettore Prof. Giuseppe Lavaggi*, in ANNUARIO (1961), pp. 13-14.

Capitolo ottavo

«Alla scoperta dell'Italia migliore e più ignorata». Gli *Almanacchi regionali* per la scuola elementare introdotti dalla riforma Gentile e l'utilizzo del patrimonio culturale e naturale per la promozione dell'identità nazionale e del sentimento di cittadinanza

Introduzione

La promozione dell'identità nazionale e del sentimento di cittadinanza nella scuola per mezzo del patrimonio culturale e naturale¹, ossia attraverso il riferimento e la valorizzazione dei monumenti, dei siti archeologici e delle differenti tipologie di beni artistici ed architettonici, come pure dei paesaggi e delle molteplici bellezze naturali caratteristiche della penisola, largamente praticata già a partire dai primi decenni successivi all'unificazione nazionale², trova nei cosiddetti *almanacchi regionali*, o *libri sussidiari per la cultura regionale e le nozioni varie*, introdotti tra le letture obbligatorie del corso elementare all'indomani della riforma Gentile del 1923, uno strumento originale e d'indubbia rilevanza, stante la peculiare centralità accordata da tali testi scolastici all'approfondimento della dimensione regionale e locale e stante, in particolare, la loro specifica natura di opere atte a favorire «un più intimo rapporto dell'anima del

¹ Cfr. *Orientation devant guider la mise en oeuvre de la Convention du patrimoine mondial*, Paris, Centre du Patrimoine mondial de l'Unesco, 1999; e M. Jidé, *Patrimoine immatériel. Perspectives d'interprétation du concept de patrimoine*, Paris, L'Harmattan, 2006.

² Si veda, in particolare, il recente F. Targhetta, «*The beloved face of the fatherland*». *The role of the landscape into the processes of National identity building*, «History of Education & Children's Literature», X (2015), n. 2, pp. 139-155.

fanciullo con la vita spirituale e tradizionale del paese e della regione cui egli appartiene» ai fini della «crescita civile» e dell'«educazione nazionale» del fanciullo medesimo³.

Il presente capitolo, a questo riguardo, si propone di focalizzare l'attenzione sulle forme e i modi attraverso i quali questa peculiare tipologia di libri di lettura per la scuola elementare – gli *almanacchi regionali*, o *libri sussidiari per la cultura regionale e le nozioni varie*, appunto – si è fatta carico dell'utilizzo del patrimonio culturale e naturale del nostro paese ai fini della formazione della coscienza civica e nazionale delle giovani generazioni.

Il R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185, con il quale il ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile introduceva il nuovo *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*, stabiliva, com'è noto, che nelle diverse classi della scuola primaria avrebbero dovuto essere impartite dal maestro le cosiddette «nozioni varie», nell'ambito delle quali una particolare attenzione sarebbe stata riservata alla «conoscenza di opere d'arte, ricordi e monumenti»⁴.

Di lì a poche settimane, con l'Ordinanza ministeriale 11 novembre 1923, n. 250, «relativa agli orari, ai programmi e alle prescrizioni didattiche emanate in applicazione del Regio Decreto 1° ottobre 1923, n. 2158», nell'indicare i «libri di testo prescritti o consentiti per le singole classi» della scuola primaria, il ministro Gentile introduceva per la prima volta il «Libro sussidiario per la cultura regionale e le nozioni varie», «uguale per tutte le classi, dalla terza alla quinta», il quale, come precisava l'Ordinanza ministeriale, «sarà un almanacco illustrato contenente, oltre al calendario storico nazionale, un cenno delle feste, delle fiere, dei mercati della regione, con intercalati cenni

³ *Relazione della Commissione ministeriale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari* [Commissione Vidari], «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 23 febbraio 1926, n. 8, pp. 616-759; ora riedita in A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori 1923-1928*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, pp. 429-573.

⁴ R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185 – *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 24 ottobre 1923, n. 250, pp. 3843-3851.

di geografia economica regionale, descrizioni di piccoli viaggi, racconti vari tolto dalla tradizione locale, poesie dialettali riferentisi alla regione, proverbi e consigli concernenti in special modo l'agricoltura, pagine di propaganda sanitaria, pagine di notizie utili, tariffe postali e telegrafiche. ecc, ecc.»⁵.

Espressione delle intuizioni e proposte formulate da Giuseppe Lombardo Radice⁶ – come le pregevoli e documentate ricerche condotte in questi ultimi anni da Michela D'Alessio e Alberto Barausse sulle ripercussioni in ambito scolastico del dibattito relativo al rapporto tra dialetti e lingua nazionale e sulla manualistica scolastica per l'insegnamento dell'italiano a cavallo tra Otto e Novecento hanno ampiamente messo in luce⁷ –, gli *almanacchi regionali*, costituirono a tutti gli effetti una delle espressioni più vive ed originali del nuovo corso impresso dalla riforma Gentile all'istruzione elementare e popolare, tra le cui finalità s'iscriveva quella di «sviluppare il senso di appartenenza nazionale tra i ceti subalterni, [...] coltivando l'unificazione linguistica» e «la valorizzazione del patrimonio culturale e delle tradizioni locali»⁸. Sotto questo profilo, si trattava di una tipologia di libri di lettura per la scuola primaria destinati a dare «nuova dignità alla cultura regionale e popolare per suscitare l'appartenenza nazionale»⁹.

⁵ Ordinanza ministeriale 11 novembre 1923, n. 250 – *Relativa agli orari, ai programmi e alle prescrizioni didattiche, in applicazione del Regio Decreto 1° ottobre 1923, n. 2185*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 22 novembre 1923, n. 51, pp. 4590-4627.

⁶ Cfr. G. Lombardo Radice, *Il dialetto e il folklore nella scuola*, «L'Educazione Nazionale», VII (1925), 13, pp. 14-23.

⁷ Si vedano a questo riguardo: A. Barausse, M. D'Alessio, «*Dalla piccola alla grande patria*». *Libri dialettali e almanacchi regionali per la scuola elementare*, in G. Chiosso (dir.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, pp. XXXI-LIV; e M. D'Alessio, *A scuola fra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013.

⁸ Barausse, D'Alessio, «*Dalla piccola alla grande patria*». *Libri dialettali e almanacchi regionali per la scuola elementare*, cit., pp. XXXV-XXXVI.

⁹ M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005, p. 22. Ma si veda ora anche F. Dimpfleier, *Vivere la regione per vivere la nazione. La valorizzazione del patrimonio locale nei sussidiari per le culture regionali*, in S. Aru, V. De Plano (eds.), *Costruire una nazione. Politiche, discorsi e rappresentazioni che hanno fatto l'Italia*, Verona, Ombre Corte, 2013, pp. 92-106.

Ma per cogliere le ragioni di fondo dell'importanza attribuita dagli *almanacchi regionali* alla valorizzazione e promozione del patrimonio culturale e naturale d'Italia, ossia per valutare appieno il notevole spazio conferito da questa tipologia di libri di lettura ai monumenti e alle differenti tipologie di beni artistici ed architettonici, come pure ai paesaggi e alle molteplici bellezze naturali della penisola, vale la pena di esaminare le linee d'indirizzo e le valutazioni formulate, nel corso del triennio 1924-1926, dalla *Commissione Centrale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari*, istituita dal ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile con il R.D. 11 marzo 1923, n. 737¹⁰.

Presieduta da Giuseppe Lombardo Radice, la *Commissione Centrale* insediata nel 1923 predispose l'anno seguente, com'è noto, la *Relazione finale sui libri di testo per la scuola elementare*, nell'ambito della quale un'ampia attenzione era riservata proprio alla prima generazione di «sussidiarii per la cultura regionale» presentati dagli autori e dagli editori per l'approvazione. In essa lo stesso Lombardo Radice, con riferimento proprio allo spazio offerto al patrimonio culturale e naturale della penisola e al suo utilizzo ai fini dell'educazione della gioventù italiana, affermava:

L'almanacco della regione è veramente il libro del *popolo* e cioè del fanciullo. Ne appaga tutte le curiosità. C'è quanto occorre; [...] c'è la storia della regione, gradino alla storia della patria; [...] ci sono elementi per l'educazione artistica e le nozioni di storia dell'arte, [...] le belle illustrazioni dei panorami, dei monumenti, dei capolavori della pittura. [...] Tutto in breve; ma non tutto in pillole come nei vecchi sussidiarii. La gran varietà di elementi che significa una *regione* è unificata dall'amore della natia terra, dalla simpatia per la seria vita del popolo a noi più familiare, dall'orgoglio di saperlo degno della patria, simile nei meriti ad ogni altro popolo d'Italia.

Dopo avere ulteriormente approfondito le caratteristiche e gli indiscussi pregi di questa peculiare tipologia di libri di lettura per la scuola elementare, il pedagogista catanese concludeva:

¹⁰ R.D. 11 marzo 1923, n. 737 – *Norme per l'adozione dei libri di testo nelle scuole elementari e popolari pubbliche e private*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1923, n. 18, pp. 1404-1407.

L'avvenire è per questo genere di libri, nei quali gl'Italiani muovono alla scoperta dell'Italia migliore e più ignorata: non letteraria ma più veramente poetica; non convenzionale retorica, e talvolta retoricamente tragica, ma sana, equilibrata, forte, serena. Dei libri sussidiari per la cultura regionale (e sono finora ventotto) che abbiamo esaminato, non possiamo dire che bene. Anche quelli che abbiamo trovato un po' freddi, con carattere quasi di «guida» sono pur sempre infinitamente superiori ai vecchi testi sussidiari¹¹.

Anche la successiva *Commissione Centrale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari*, insediata nel 1925 e presieduta da Giovanni Vidari, non mancava di rilevare i molteplici pregi degli *almanacchi regionali* introdotti dalla riforma Gentile ai fini della formazione civile e patriottica delle giovani generazioni, sottolineando lo stretto nesso che intercorreva tra la scoperta e l'approfondimento del patrimonio culturale e naturale della regione d'origine e la maturazione, negli alunni, di un più autentico e profondo sentimento di appartenenza alla comunità locale e nazionale¹². Come scriveva lo stesso Vidari:

Una felice innovazione dei programmi vigenti è, senza dubbio, questa di aver suggerito ed imposto [...] un più intimo rapporto dell'anima del fanciullo con la vita spirituale e tradizionale del paese e della regione cui egli appartiene. È in fondo, sempre, il medesimo principio pedagogico antico di inserire sul vivo della coscienza dell'educando il nuovo pensiero, di dilatarne l'anima verso i maggiori orizzonti, servendosi di quello che l'anima stessa offre in sentimenti, in ricordi, in relazioni di interesse più immediato. Se non che pregiudizi d'ordine letterario, filosofico e anche patriottico impedivano di rivolgere l'attenzione [...] alla regione che sembrava contraddire al concetto della patria unificata. Ora invece si è compreso che il dialetto, la regione si inseriscono bene, in quanto siano rivissuti in quello che hanno di fresco, di bello, di vivo, nell'educazione nazionale ed umana del fanciullo,

¹¹ Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti*. IX. Relazione finale della Commissione ed elenco dei libri esaminati nelle sessioni di agosto e settembre 1924, Roma, Libreria dello Stato, 1925; ora riedita in Ascenzi, Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori 1923-1928*, cit., pp. 359-380.

¹² Sul complesso rapporto tra regione e nazione e sul dibattito avviato in questa fase in merito al ruolo del neo regionalismo ai fini della costruzione dell'identità nazionale si veda S. Cavazza, *Piccole patrie. Feste popolari tra regione e nazione durante il fascismo*, Bologna, il Mulino, 1997.

vi destano vibranti emozioni ed immagini care, vi apportano insomma un nutrimento spirituale, che può e deve dal maestro accorto ed intelligente essere rivolto ai più alti fini della formazione completa dell'alunno.

E aggiungeva:

Ora, in questo nuovo genere di produzione libraria vi è una nobile gara fra le regioni. Si nota, invero, ancora molta incertezza per rispetto alla scelta del materiale, che non sempre rivela finezza e buon gusto; [...] ma per compenso in questi libri appaiono rimesse in luce composizioni poetiche antiche e recenti di fresca ispirazione, in racconti di vita locale e pieni di interesse o religioso o patriottico o largamente umano: e nei calendari regionali i monumenti artistici, le bellezze del paesaggio, [...] le costumanze più caratteristiche appaiono di spesso illustrati con quella cura tenera e gentile che rivela il cuore innamorato della sua terra ed atto a trasfondere in altri la sua dolce passione¹³.

Un'analoga presa di posizione caratterizzava anche la *Commissione Centrale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari* nominata nel 1926 e presieduta da Balbino Giuliano, già provveditore agli studi della Lombardia e sottosegretario alla Pubblica Istruzione con il ministro Alessandro Casati¹⁴, il quale, in precedenza, si era a più riprese espresso favorevolmente nei riguardi dell'approccio 'regionalista' lombardo-radiciano¹⁵. A parere di Balbino Giuliano, peraltro, era necessario vigilare attentamente affinché fosse scongiurato il rischio che un sussidio didattico di rara efficacia, qual era l'*almanacco regionale*, per trascuratezza o inettitudine degli autori e degli insegnanti chiamati ad utilizzarlo, finisse di fatto, per una

¹³ *Relazione della Commissione ministeriale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari* [Commissione Vidari], cit., pp. 616-759.

¹⁴ Sulla figura e l'opera di Balbino Giuliano, si vedano in particolare: M. Ostenc, *Una tappa della fascistizzazione: la scuola e la politica dal 1925 al 1928*, «Storia Contemporanea», IV (1973), n. 4, pp. 481-505; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 212-214.

¹⁵ Nel 1924, ad esempio, così si era espresso il futuro ministro dell'Educazione Nazionale: «Anche per il più acceso nazionalista la regione è una realtà, che non si può e che non si deve negare in modo assoluto. Bisogna negarla quando viene contrapposta all'unità nazionale. Ma si può ben amare la regione, la sua storia e la sua anima particolare, quando si senta in essa una espressione concreta della nazione, della storia e dell'anima nazionale» (B. Giuliano, *La politica scolastica del governo nazionale*, Milano, Alpes, 1924, p. 105).

sorta di eterogenesi dei fini, col «tradire lo spirito della Riforma scolastica e del suo autore»:

La Riforma Gentile – egli sottolineava al riguardo – evidentemente si proponeva di educare il popolo italiano a sentire l'unità della sua nazione e storia nazionale anche nella sua vita locale e nelle sue minori storie locali, e a rinfrescare il suo sentimento della bellezza e della verità umana, al fonte puro della letteratura dialettale e della tradizione dell'esperienza popolare. Ma è evidente che se manchi negli autori e negli insegnanti la capacità che hanno solo gli ingegni più alti, di scorgere il valore nelle forme più umili, allora l'insegnamento della vita regionale si appesantisce di materiale erudizione e lungi dall'educare i giovani a comprendere più profondamente la vita della nazione, traccia un'altra volta il vecchio dissidio fra regione e nazione che il fascismo ha ormai definitivamente superato¹⁶.

In sostanza, le decine e decine di *almanacchi* dedicati alle varie regioni della penisola¹⁷ e pubblicati nel triennio 1924-1926 da diversi editori scolastici¹⁸, talora in apposite collane

¹⁶ *Relazione della Commissione Ministeriale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari e nei corsi integrativi d'avviamento professionale* [Commissione Giuliano], «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 21 dicembre 1926, n. 51, pp. 3208-3313; ora riedita in Ascenzi, Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori 1923-1928*, cit., pp. 577-583.

¹⁷ Si veda l'elenco completo degli *almanacchi regionali* approvati tra il 1924 e il 1926 in *Elenco dei libri di lettura approvati dalla Commissione centrale per l'esame dei libri di testo e da adottarsi nelle scuole elementari per l'anno scolastico 1924-25*, in Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Elenchi per la scelta dei libri di testo*, Roma, Libreria dello Stato, novembre 1924; ora riedita in Ascenzi, Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori 1923-1928*, cit., pp. 381-426; *Relazione della Commissione ministeriale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari* [Commissione Vidari], cit., pp. 728-742; *Relazione della Commissione Ministeriale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari e nei corsi integrativi d'avviamento professionale* [Commissione Giuliano], cit., pp. 3296-3304.

¹⁸ Tra gli editori scolastici italiani che, tra il 1924 e il 1926, diedero alle stampe gli *almanacchi regionali* segnaliamo: Santi Andò (Palermo), Bemporad (Firenze), Carabba (Lanciano), IRES – Industrie Riunite Editoriali Siciliane (Palermo), Istituto Editoriale Cisalpino (Varese), La Editoriale Libreria (Trieste-Milano), Mondadori (Milano), Paravia (Torino), Sandron (Palermo), SEI – Società Editrice Internazionale (Torino), Trevisini (Milano), Vallardi (Milano) e Vallecchi (Firenze). Per quelli editi da Mondadori si veda E. Marazzi, *Editoria scolastica e cultura regionale: la «Collezione Mondadori Almanacchi Regionali» (1924-1926)*, «ACME. Annali della

la cui direzione era affidata a specialisti e uomini di cultura¹⁹, avrebbero dovuto favorire l'approdo ad una nuova concezione dell'educazione nazionale, nell'ambito della quale la conoscenza e valorizzazione del patrimonio culturale e naturale delle diverse realtà regionali e locali, lungi dal negare o anche solo sminuire la vera e propria centralità del «sentimento che lega tutti gli italiani alla patria», avrebbe per converso reso possibile l'approdo ad una più ampia e matura consapevolezza «della grandezza della Nazione».

E ancora, nella nota introduttiva con la quale si apriva l'almanacco *Il Marchigiano. Sussidiario di Cultura regionale e Nozioni varie* (1925), si sottolineava enfaticamente: «Sappi che l'amore per il tuo paese deve insegnarti l'amore per la nostra Patria più grande che è l'Italia»²⁰.

Allo stesso modo, in *L'Abruzzo, Libro sussidiario di Cultura regionale e Nozioni varie* (1924), l'autore non mancava di raccomandare ai suoi piccoli lettori: «Coltiviamo con amorosa cura l'aiuola che ci è stata affidata, questa feconda terra della nostra forte e gentile regione, perché degnamente concorra alla bellezza e alla grandezza della Patria»²¹.

Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano», 61 (2008), 3, pp. 239-269.

¹⁹ Segnaliamo in particolare la «Collezione di Almanacchi di Cultura Regionale», diretta dal geografo Roberto Almagià per la casa editrice Paravia; la «Collezione Bemporad di libri sussidiari per la cultura regionale e le nozioni varie», affidata alle cure di Olinto Marinelli e Averardo de' Negri; la «Collana Almanacchi Regionali» della casa editrice milanese Vallardi; e la «Collezione Mondadori di Almanacchi Regionali» dell'omonima impresa editoriale lombarda.

²⁰ I. Drago, L. Cesaretti, *Il Marchigiano. Sussidiario di Cultura regionale e Nozioni varie*, Palermo, Sandron, 1925, p. 4.

²¹ A. Silveri, *L'Abruzzo. Libro Sussidiario di Cultura regionale e Nozioni varie. Volume unico per la 3ª, 4ª e 5ª Classe Elementare*, Palermo, Industrie Riunite Editoriali Siciliane, 1924.

1. *Per conoscere ed amare un «grande paese che ha dato a tutto il mondo arte, civiltà, genialità quanto nessun altro»: gli almanacchi e i viaggi alla scoperta del patrimonio culturale e naturale della propria regione*

Nella maggior parte degli *almanacchi* dati alle stampe a partire dal 1924 l'illustrazione del patrimonio culturale e naturale delle diverse aree della penisola era affidata ad una serie di racconti di viaggio il cui itinerario si snodava tra le principali città e i borghi più pittoreschi e rappresentativi di ciascuna regione. Si tratta di viaggi immaginari compiuti da singoli fanciulli con i propri genitori o da intere scolaresche con i loro insegnanti; più raramente da piccoli gruppi di giovanetti accompagnati da parenti o da guide adulte. I 'viaggi' alla scoperta della propria regione sono svolti talora in treno, talaltra in automobile, più raramente in corriera, o utilizzando altri mezzi di trasporto²².

I 'viaggi' proposti negli *almanacchi* sono concepiti come viaggi di conoscenza, di studio, o viaggi premio per meriti scolastici, nell'ambito dei quali – secondo un modulo che affonda le radici nei libri di lettura e nella narrativa per l'infanzia dell'Ottocento²³ – gli itinerari scelti risultano finalizzati ad una conoscenza approfondita delle diverse località urbane e rurali della propria regione.

Un ruolo di primaria importanza, su questo versante, giocano proprio le bellezze paesaggistiche e i beni architettonici e

²² Si vedano, ad esempio, la serie di articoli dal titolo *Viaggiando*, in G. Mercurio, *Echi e sorrisi in terra di Campania. Sussidiario di cultura regionale e nozioni varie. Volume unico per la 3^a, 4^a e 5^a Classe Elementare*, Palermo, Industrie Riunite Editoriali Siciliane, 1924, pp. 56-59, 75-78, 92-97, 112-116, 131-135, 202-206 e 219-224; la serie di articoli denominata *Un viaggio*, in G. Magnoni, *Almanacco Regionale per il Piemonte. Libro sussidiario di cultura regionale e nozioni varie per gli alunni di 3^a, 4^a e 5^a classe delle scuole elementari maschili e femminili*, Milano, Vallardi, 1925, pp. 25-26, 60-63, 105-107, 123-124, 169-170, 182-183, 193-194 e 207-208; la serie di articoli intitolata *Viaggiando*, in A. Piccioni (Momus), *Le nostre Marche. Almanacco regionale illustrato conforme ai nuovi programmi per le classi II, IV e V elementari*, Milano, Trevisini, 1925, pp. 86-89, 121-127, 133-135 e 176-184; la serie di articoli denominata *I nostri viaggi negli Abruzzi*, in L. Mastronardi, *L'Abruzzo. Libro sussidiario di cultura regionale e nozioni varie per gli alunni di III^a, IV^a e V^a classe delle scuole elementari*, Milano, Trevisini, 1925, pp. 36-40, 308-311 e 313-316.

²³ Cfr. C. Collodi, *Il viaggio per l'Italia di Giannettino*, Firenze, Paggi, 1880-1886, 3 voll.

culturali, ossia il patrimonio naturale e culturale considerato nel suo significato più ampio e riguardato come il fondamento dell'identità regionale, a sua volta ritenuta una componente essenziale della stessa identità nazionale. Non a caso, nel sottolineare la vera e propria centralità rivestita dall'arte e dalle tradizioni culturali ai fini della determinazione della peculiare identità regionale dell'Umbria, Carlo Faina precisava:

Dovunque andiate nel corso della vostra vita, qualunque sia il lavoro al quale vi appliciate, sia che attraversiate i monti ed i mari verso lontane nazioni o che rimaniate a coltivare la terra del vostro paese, sia che abbiate modo di dedicarvi alle nobili fatiche dello studio e del lavoro intellettuale o al semplice lavoro dei campi, siate poveri o ricchi, fortunati o infelici, ricordatevi sempre e sopra ogni altra cosa di essere Italiani; siate fieri di essere nati in questo grande paese che ha dato a tutto il mondo arte, civiltà, genialità quanto nessun altro. [...] Ma non dimenticate neppure, *secondariamente*, di essere Umbri; questo non certo per suscitare rivalità o contrasti con i nostri fratelli di altre regioni (ché il periodo delle lotte e degli antagonismi tra Italiani è fortunatamente finito e non dovrà tornare mai più), ma unicamente perché è doveroso per tutti noi Umbri avere la coscienza di essere nati in una regione che non è ricca, ma che è infinitamente bella e che ha [...] un luminoso passato nel campo dell'arte e della civiltà. L'Umbria ha 30 secoli di storia e ogni Umbro deve sentire l'onore ed il peso di un tale retaggio!

E ancora:

Ricordatevi sempre che la nostra regione è degna di studio e di rispetto per il suo grande passato, mentre le infinite e variatissime bellezze di cui la natura le è stata prodiga, la rendono meritevole dell'ammirazione di ogni animo nobile e sensibile. Amate dunque l'Umbria, imparate a conoscerla e fatela conoscere²⁴.

Al Faina faceva eco, tra gli altri, Icilio Missiroli, l'estensore di uno degli *almanacchi* dedicati alla Romagna, il quale, nel rimarcare l'importanza e il significato identitario delle bellezze naturalistiche e dei monumenti d'arte presenti nelle città e nei borghi della regione, così si esprimeva:

²⁴ C. Faina, *L'Italia e l'Umbria*, in Id., *Umbria verde. Almanacco regionale*, Torino, Paravia, 1925, pp. 259-260.

Ti voglio parlare ora, bimbo mio, della fisionomia della nostra piccola Patria [la Romagna], che sa farci amare, colle dolcezze che emanano dal suo seno, la Patria maggiore: l'Italia. [...] Avvicinati con me alla nostra regione benedetta, piccolo romagnolo. Apprendi ora a conoscere la tua terra, amala e onestamente opera in suo nome, affinché ella acquisti sempre più rinomanza e faccia onore all'Italia²⁵.

L'illustrazione – attraverso la metafora del 'viaggio alla scoperta della propria regione' – del patrimonio culturale e naturale ai fini del consolidamento dell'identità nazionale e della promozione di un più vigoroso sentimento della cittadinanza tra le giovani generazioni era alla base, ad esempio, di una serie di capitoli editi nei due almanacchi dedicati alla Toscana da Arturo Avelardi e Plinio Pratesi.

Il primo, nel testo intitolato *Toscana. Almanacco regionale* (1925)²⁶, dopo avere sottolineato come «una delle più grandi glorie della Toscana» fosse «il primato che essa ha sempre goduto, senza contrasto, nelle arti belle»²⁷, attraverso una serie di brevi ma organiche presentazioni delle principali città della regione, arricchite da numerose e splendide illustrazioni di piazze, edifici storici e monumenti di vario genere, forniva ai suoi giovani lettori un efficace quadro delle tante «bellezze artistiche» che le caratterizzavano. Così, a proposito di Pisa, Avelardi annotava;

Percorri la lunga e diritta via Solferino, o meglio l'ampia e sinuosa via S. Maria, ed ecco, allo sbocco di esse, una visione miracolosa. In un prato tutto verde, dall'erba alta e soffice, dove si smorza ogni rumore e s'accresce il silenzio di questa silenziosissima città, vedi davanti a te la gran mole marmorea del Duomo, col Battistero e il Campanile pendente, unico, per bellezza, al mondo. [...] E come se non bastasse, in quella medesima piazza, nello sfondo dei tre sopradetti monumenti, eccoti il loro Camposanto, [...] che Giovanni Pisano circondò di archi marmorei, e una lunga serie d'insigni artisti ornò internamente di pitture e sculture che trasformarono quel luogo di morte in una delle più preziose gallerie d'arte che vantino l'Italia e il Mondo. Gli affreschi del 'Trionfo della Morte', del 'Giudizio Universale'

²⁵ I. Missiroli, *Terra romagnola*, in Id., *Romagna. Almanacco regionale*, Firenze, Bemporad, 1924, p. 166.

²⁶ A. Avelardi, *Toscana. Almanacco regionale*, Torino, Paravia, 1925.

²⁷ A. Avelardi, *L'arte in Toscana*, in Id., *Toscana. Almanacco regionale*, cit., p. 338.

e quelli di Benozzo Gozzoli, illustranti scene dell'Antico testamento, sono tesori d'indicabile pregio. Se poi ti addentrerai nelle vie più antiche e visiterai i Musei, ecco, t'imbatte-rai in torri, palazzi, chiese, opere d'arte innumerevoli – basti rammentare la torre degli Upezzinghi, la torre del Campano, il palazzo dei Lanfreducci 'Alla Giornata', il palazzo della Carovana, le chiese di S. Paolo a Ripa d'Arno, di S. Frediano, di S. Caterina, di S. Francesco, – di questa città che, dopo essere stata non ingloriosa colonia greca e poi notevole emporio etrusco e romano, raggiunse la sua massima potenza come repubblica marinara²⁸.

Altrettanto ricco ed approfondito era il quadro proposto con riferimento a Siena e ad Arezzo, particolarmente ricco di notizie e di suggestive rievocazioni. Della prima l'autore scriveva:

La più medioevale delle città t'apre le braccia: quella che è rimasta più lontana dal travaglio della vita moderna per farti sognare ad occhi aperti e per farti rivivere la grandezza del passato. Qui tu sentirai il medioevo. [...] Qui non ti parranno lontani né i nomi né i tempi del Magnifico Pandolfo Petrucci e d'Enea Silvio Piccolomini di cui pietre, marmi, tele gridano ad ogni passo la lode, e ti parrà d'esser contemporaneo di Santa Caterina, della quale potrai visitare la casa, o di San Bernardino, di cui rimpiangerai di non poter ascoltare l'arguta eloquenza popolana. [...] Entra nella piazza del Campo, unica al mondo, con la magnificenza gotica di quel gran Palazzo Pretorio, presso il quale balza nel cielo per più di cento metri, agile come uno stelo di giglio, tutta coronata di bertesche, la Torre del Mangia, mentre in mezzo la platea concava t'apre in faccia i marmorei ricami di fonte Gaia e la fila dei palazzi rossigni, in tondo, par vogliano veramente serrarti fra le braccia. [...] Entra in San Francesco, in San Domenico, in San Giovanni, scendi tra il popolo di Fontebranda, aggirati nelle vie dove i gotici palazzi dei Tolomei, dei Piccolomini, dei Saraceni, del Capitan di Giustizia, del Magnifico Petrucci, attestano l'arte e la floridezza d'un tempo. Soffermati davanti ai marmi e ai bronzi di Iacopo della Quercia e davanti alle tavole su cui Duccio di Boninsegna, il gran Duccio che fu contemporaneo di Cimabue e lo superò nell'arte, o Simone Martini, o qualche altro senese abbian soffuso d'inimitata dolcezza il volto delle loro Madonne e delle loro Sante. E ammira da per tutto, nelle chiese, nei palazzi e per le strade, il senso d'arte del popolo senese, che si manifesta perfetto²⁹.

Per quel che concerne Arezzo, Arturo Avelardi annotava:

Bella si presenta Arezzo, fin dal primo vederla. [...] Bella e severa a un tempo, coronata dalla Cattedrale. Essa è la città che gli Etruschi fondavano

²⁸ A. Avelardi, *Pisa*, ivi, pp. 16-19.

²⁹ A. Avelardi, *Siena*, ivi, pp. 232-237.

e dove l'arte della scultura dovette raggiungere assai notevoli altezze, se in essa, scavando, si trovano i due più superbi bronzi etruschi che si ammirano oggi nel Museo Fiorentino: la statua di Minerva e la Chimera. [...] Della sua grandezza e potenza trascorsa Arezzo reca i segni nei suoi edifici. Bella di maestosa imponenza è la Chiesa di S. Maria della Pieve, col caratteristico campanile 'dalle cento buche', tempio monumentale dalla facciata romanica, costruito negli anni anteriori al mille. E severa è nel suo aspetto esteriore la Chiesa di S. Francesco che nel suo coro conserva miracolosamente intatto il tesoro dei celebri affreschi di Pier della Francesca, rappresentanti alcune storie del vecchio testamento e il trionfo del Cristianesimo. E anche il Duomo, alto sulla città come un fortilizio, serve a darti intero il carattere di questa Arezzo fiera e al tempo stesso raggentilita dall'arte. [...] Né minore eleganza mostrano il palazzo della Fraternità dei Laici, e, se scendi un po' fuori della città, quel miracolo di S. Maria delle Grazie col meraviglioso portico di Benedetto da Maiano, che ti fa intendere come la fiera città abbia saputo aprirsi ancora ai gentili soffi del Rinascimento fiorentino³⁰.

Più ampia e articolata, naturalmente, era l'illustrazione delle «bellezze artistiche» contenute nel vero e proprio «museo a cielo aperto» rappresentato dal capoluogo della regione:

Chi non ha mai visto Firenze, bisognerebbe che ci arrivasse dalla strada valdagnese di San Donato. A un tratto, [...] ecco sotto i suoi occhi l'inaspettata, massiccia, enorme cupola del Duomo, dominante una selva di torri e campanili, miracoli d'arte e di bellezza, e palazzi e case, tra ciuffi di verde, con di mezzo la serena correntia dell'Arno, scavalcato da candidi ponti. Così s'offre Firenze in tutta la pienezza della sua bellezza dolce, tra dolci poggi, adagiata nel piano. Ma chi invece ci arriva oggi per ferrovia, non può goderla subito questa città magnifica, gettato, si può dire, all'improvviso nel bel mezzo di essa, davanti alla maestosa imponenza di Santa Maria Novella, e a cinque minuti appena dalla piazza dove Duomo, Campanile e Battistero attendono per confonderlo maggiormente. [...] Ecco qui il Palagio del suo governo: Palazzo Vecchio, una fortezza, se tu ben l'osservi: quadrata, merlata, turrita. [...] Ed ecco il Palazzo del Podestà, che oggi accoglie il Museo Nazionale, ecco i palazzi delle corporazioni: quello dell'Arte della lana, i resti di quello che fu della seta, e il palagio da poco restaurato, dei capitali di parte guelfa: forti e gentili. Ed ecco le antiche logge: quella della Signoria, il miracolo dell'Orcagna, che accoglie oggi un popolo di statue, come una volta i principi che parlavano al popolo, quella di Or San Michele che poi si chiuse attorno al gotico tabernacolo che, cessata la pestilenza del 1348, i Fiorentini innalzarono a Dio per ringraziamento e quelle celeberrime degli Uffizi, nei cui piani superiori si raccoglie

³⁰ A. Avelardi, *Arezzo*, ivi, pp. 70-73.

la più ricca galleria di pitture e di sculture che siano al mondo. [...] Ecco il palazzo dei Davanzati, trecentesco, e quelli quattrocenteschi dei Medici (ora Riccardi, sede della Prefettura) e degli Strozzi, e quelli dei Rucellai, dei Pitti, di tant'altre illustri famiglie: edifici, i più antichi, che seppero le resistenze lunghe e gli assalti di Ghibellini e Guelfi, di Bianchi e Neri, di Palleschi e Piagnoni, e poi, sopite le tristi lotte sanguinose, seppero il lusso, il fasto e le gare degli artisti che li trasformavano in regge insuperabili di buon gusto e d'arte. [...] Osserva le sue chiese: il Duomo immenso a cui fiorisce accanto lo stelo del Campanile giottesco, il Battistero edificato sulle rovine d'un vecchio tempio pagano sacro a Marte, e Santa Maria Novella tutta affrescata d'antiche pitture, e il Carmine dove dipinse Masaccio, precursore della pittura moderna e Santo Spirito e S. Marco, e cent'altre chiese, e quel miracolo di tempio che è Santa Croce, sotto le cui navate sono sepolti Michelangelo, il Machiavelli, Galileo, il Canova, l'Alfieri, 'itale glorie', come cantava Foscolo.

E ancora, in un suggestivo crescendo destinato a far apprezzare ai giovani lettori le molteplici espressioni e testimonianze del patrimonio artistico e culturale conservato nel capoluogo toscano:

Entra nelle gallerie e nei musei. Ecco i ricordi della storia di Firenze, della sua forza, della sua magnificenza nei Musei del Bargello, di S. Marco, dell'opera del Duomo, di Santa Croce. Ecco le maioliche, ecco gli antichi arazzi delle sue fabbriche, ecco i suoi tesori di oreficerie, di pietre dure scolpite, d'intarsi nella galleria di Pitti; ecco, negli Uffizi, quanto di meglio ha creato lo'arte del pennello al mondo, raccolto qui da chiese e palazzi fiorentini. E della passione degli studi che nella città di Dante trasfuse il Rinascimento, non vuoi tu saper nulla? Ecco le sue biblioteche: la Riccardiana, la Marucelliana, la Laurenziana a cui son legati a titolo di gloria i nomi di Cosimo il Vecchio dei Medici, di Lorenzo il Magnifico, dei frati di San Marco e del Granduca Cosimo I, che riuscì ad alloggarla nell'attuale degna sede di S. Lorenzo, e, più vasta di tutte, la Nazionale, che formata coi volumi di varii lasciti, raccoglie, al presente, copia di quanto si stampa in Italia. Ed ecco anche l'Istituto di Studi Superiori, che traendo origine dall'antico studio fiorentino della rinascenza, sale oggi, per consenso di popolo, alla dignità di centro universale di studi, o d'Università, come si dice comunemente. [...] Firenze vive la sua vita moderna e, facendosi largo in particolari traffici legati alla sua secolare tradizione d'arte, conserva su tutte le sue sorelle d'Italia il primato artistico e culturale³¹.

³¹ A. Avelardi, *Firenze*, ivi, pp. 87-94 e 101-103.

Più contenute, ma non meno vivaci, infine, erano le informazioni sui principali monumenti artistici ed architettonici che caratterizzavano Massa Carrara, Grosseto, Livorno, Lucca ed altri centri minori della Toscana³².

A fronte dell'ampilissimo spazio dedicato dall'*almanacco* di Arturo Avelardi al patrimonio artistico e culturale della Toscana, quello edito da Plinio Pratesi con il titolo *Almanacco Toscano. Libro sussidiario di cultura regionale e nozioni varie* (1925)³³, pur senza trascurare l'arte e i monumenti³⁴, riservava una particolare attenzione alle bellezze naturali e paesaggistiche della regione. In un lungo e articolato contributo dal titolo *La Toscana a colpo d'occhio*, ad esempio, Pratesi si soffermava sulle isole dell'arcipelago toscano, offrendone una descrizione puntuale e, al tempo stesso, non priva di spunti lirici:

A libeccio di *Monte Argentario*, 11 chilometri distante, vedonsi le *isolette* di *Giannutri* e del *Giglio*, l'una assai piccola, più grande l'altra ed alta 498 metri. Sono le sentinelle avanzate dell'*Arcipelago* toscano, che, come una flotta in crociera a difesa del litorale della regione, vi si distende innanzi fin contro a Livorno e lo corona per un raggio di circa 70 chilometri. A occidente del *Giglio* scorgesi lontana 44 chilometri l'altra isoletta di *Montecristo* alta 648 metri sul mare; e su verso maestro, a 55 chilometri, si vede emergere il profilo montuoso dell'isola maggiore l'*Elba*, l'antica *Ilva*, selvosa, od *Elalia*, fuliginosa, così chiamata come produttrice e fonditrice del ferro fino dai tempi più remoti. Essa, a 10 chilometri dal lido, sta fra le sei piccole sorelle come un'ammiraglia fra le navi minori, emergendo dal mare come un gigantesco cetaceo con la testa foggjata a martello e rivolta a levante. [...] Altre due isolette contornano l'*Elba*: la bassa e piccola *Pianosa*, a 14 chilometri verso ostrolibeccio, e più su, 35 chilometri a maestro, la scoscesa *Capraia* alta 447 metri. Ultima la *Gorgona* e di tutte più piccola, a

³² Si vedano al riguardo: A. Avelardi, *Massa e Carrara*, ivi, pp. 151-153; Id., *Da Cecina a Volterra*, ivi, pp. 166-167; Id., *Grosseto*, ivi, pp. 169-172; Id., *Livorno*, ivi, pp. 194-198; Id., *Lucca*, ivi, pp. 260-264.

³³ P. Pratesi, *Almanacco Toscano. Libro sussidiario di cultura regionale e nozioni varie per le classi 3^a, 4^a e 5^a e superiori elementari e per le scuole popolari e complementari della Toscana*, Firenze, Vallecchi, 1925.

³⁴ Per quel che concerne l'illustrazione dei monumenti e delle bellezze artistiche del capoluogo e degli altri centri urbani della regione, si veda P. Pratesi, *Un viaggio in Toscana*, in Id., *Almanacco Toscano. Libro sussidiario di cultura regionale e nozioni varie per le classi 3^a, 4^a e 5^a e superiori elementari e per le scuole popolari e complementari della Toscana*, cit., pp. 137-211.

72 chilometri verso tramontana, sembra da quella parte, la scolta estrema dell'arcipelago³⁵.

Ma tali entusiastiche descrizioni del patrimonio culturale e naturale non riguardavano solamente regioni quali la Toscana o l'Umbria, le quali, assai più di altre, potevano vantare un «luminoso passato nel campo dell'arte e della civiltà» ed un vero e proprio primato dal punto di vista dei beni culturali e delle bellezze paesaggistiche e naturali. Riferimenti in larga misura analoghi si ritrovano un po' in tutti gli *almanacchi regionali* editi in questa fase³⁶, tra i quali ci limitiamo qui a richiamare, a puro titolo esemplificativo, quelli dati alle stampe da Ferdinando Caioli e da Otto Cima e dedicati rispettivamente alla Sicilia e alla Lombardia.

In quello edito dal Caioli e intitolato *Almanacco Siciliano. Sussidiario per la Coltura Regionale e le Nozioni Varie* (1925)³⁷, ad esempio, dopo aver esortato i giovani lettori a contribuire «col siciliano splendore dell'intelligenza alla grandezza sempre maggiore della Patria italiana, di cui la Sicilia è una figlia degnissima»³⁸, l'autore li invitava ad intraprendere un «viaggio immaginario» tra le «bellezze» della Sicilia, «una terra meravigliosa, l'Isola del sole, l'Isola del fuoco, il granaio d'Italia, e tante altre belle cose»; e il viaggio era quello compiuto da Guido, un «ra-

³⁵ P. Pratesi, *La Toscana a colpo d'occhio*, ivi, pp. 16-17.

³⁶ Si vedano, ad esempio, le analoghe descrizioni riportate in: M. Pasqualis, *La Venezia Giulia. Libro sussidiario per la cultura regionale*, Milano, Mondadori, 1925; M.D. Maroni, *La nostra contrada. Almanacco Regionale per la Lombardia, Libro sussidiario di cultura regionale e nozioni varie per gli alunni di 3^a, 4^a e 5^a classe delle scuole elementari maschili e femminili*, Milano, Vallardi, 1924; O. Moraglia, *San Giorgio. Libro sussidiario per la cultura regionale. Almanacco della Liguria*, Palermo, Sandron, 1926; G. Nanni, «Romagna solatia, dolce paese...». *Libro sussidiario di Cultura regionale e Nozioni varie. Volume unico per la 3^a, 4^a e 5^a Classe Elementare*, Palermo, Industrie Riunite Editoriali Siciliane, 1924; O. Musacchio, *La Campania. Libro sussidiario per la cultura regionale*, Milano, Mondadori, 1925; N. Sbvaglia, *Apulia. Dal Fortore a Leuca, Almanacco di cultura regionale e nozioni varie per le classi III - IV - V e pei corsi integrativi della Regione Pugliese*, Palermo, Sandron, 1926; C. Perricone Siracusa, *Libro sussidiario per la cultura regionale e le nozioni varie per la 3^a, 4^a e 5^a elementari della Sicilia*, Palermo, Santi Andò, 1925; R. Pirodda, S. Pirodda, *La Sardegna. Almanacco regionale*, Milano, Mondadori, 1925.

³⁷ F. Caioli, *Almanacco Siciliano. Sussidiario per la Coltura Regionale e le Nozioni Varie*, Trieste-Milano, La Editoriale Libreria, 1925.

³⁸ F. Caioli, *Sicilia*, ivi, p. 3.

gazzo molto intelligente e vivace», figlio di «un industriale romano», il cui padre aveva deciso di «farsi accompagnare da lui in un viaggio che dovrà compiere, per affari, in Sicilia»³⁹.

Articolato in diverse puntate, destinate a svilupparsi complessivamente per oltre i due terzi dell'*almanacco*, il viaggio di Guido in Sicilia alternava brillanti illustrazioni delle bellezze naturalistiche dell'isola a descrizioni altrettanto puntuali ed efficaci dei beni architettonici ed artistici dei suoi principali centri urbani. La stessa traversata in *ferry-boat* dello Stretto di Messina da parte di Guido e di suo padre Roberto all'inizio del racconto, ad esempio, offriva all'autore l'occasione per lumeggiare le peculiarità della catena montuosa della Sicilia settentrionale:

A mano a mano che il ferry-boat si avvicinava, il profilo della terra si disegnava più nettamente e le linee dei monti si disponevano nella loro cruda precisione. Il babbo aprì un libro tascabile legato in pelle color caffè. Era una guida della Sicilia. L'aprì, infatti, e un po' leggendo, un po' aggiungendo i luoghi, spiegò al figliuolo: – Quelli sono, vedi, i monti della Sicilia settentrionale. Da quel punto, che è il capo Peloro, incomincia una lunga catena di monti che segue quasi parallelamente il mar Tirreno e finisce presso Termini Imerese. La prima serie di questa catena è costituita dai *Monti Peloritani*. [...] La forma dei monti, come vedi, è spesso sottile e aguzza. [...] Più in là, dopo i Peloritani, vengono i *Monti Nebrodi*, dai fianchi meno aspri, anzi spesso morbidi e dolci: a differenza dei primi, hanno tratti coltivati a boschi. [...] Simili ai Nebrodi sono le Madonie, poste ancora più in là: la loro vetta più alta è Pizzo Carbonara a 1977 metri; i boschi sono più numerosi. Nelle *Madonie* si trova anche, all'altezza di m. 385, la sorgente di Scillato che fornisce l'acqua alla città di Palermo⁴⁰.

Sul versante delle bellezze architettoniche e artistiche siciliane, particolarmente interessante era la narrazione del soggiorno palermitano di Guido e di suo padre:

Nella lettera scritta il mese scorso alla mamma, Guido esprimeva la sua vivissima emozione all'arrivo alla stazione di Palermo. Guido aveva ragione di esaltarsi in quel modo: Palermo è una grande e signorile città, ricca di strade e di piazze ampie e regolari, di monumenti insigni, di giardini pubblici incantevoli, di templi famosi. [...] Imboccando Via Maqueda, dopo un certo tratto si giunge al Municipio in Piazza Pretoria, con

³⁹ F. Caioli, *Il viaggio di Guido*, ivi, pp. 21-22.

⁴⁰ F. Caioli, *I monti della Sicilia settentrionale*, ivi, pp. 24-25.

la fontana cinquecentesca; poco distante, piazza Bellini con la chiesa di *Santa Caterina* dove si ammira un quadro, *La Madonna col Figlio* del Van Dyck e una statua della Santa di Antonello Gagini. Ma ecco la *Martorana*, tempio dell'architettura normanna del 1143, così tipica e suggestiva, ricca di opere d'arte architettonica e di finissimi mosaici, raffiguranti scene sacre ed episodi biblici, appartenenti al secolo XII. Altre chiese importanti, quella di *Casa Professa*, del Settecento, ampia, con una grandiosa biblioteca di opere antiche: *San Giuseppe dei Teatini*, del Seicento, con affreschi del Tancredi, messinese, e del Borremans, stucchi del Valenti e bassorilievi del Siragusa e del Pennino, nonché un quadro di P. Novelli; *San Gaetano*; *San Giovanni degli Eremiti*, arabo-normanna, di aspetto quasi fantastico, con decorazioni e un graziosissimo chiostro; *Sant'Agostino*, del sec. XIII, con un portale del Gagini e pregevoli stucchi del Serpotta; *San Domenico*, del secolo XIV; [...] *Santa Zita*, con un altare in marmo di Antonello Gagini; *San Francesco d'Assisi*; l'*Oratorio di San Lorenzo* coi freschissimi putti di Giacomo Serpotta; *La Gancia* [...] e molte altre.

E ancora:

La grande *Cattedrale* di Palermo è una superba costruzione che aduna gli stili arabo, normanno e perfino settecentesco. Ha un aspetto inconsueto e suggestivo che ricorda i castelli medioevali con le loro torri merlate. Numerose sono le opere d'arte che vi si raccolgono: architettura, scultura, pittura, dovute sempre ad eccellenti artisti, quasi sempre palermitani. Ecco i bassorilievi di Fazio e Vincenzo Gagini, quelli delle magnifiche porte, le opere di Antonello Gagini, di Antonio Gambara, di Francesco Miranda, nonché le tombe reali del sec. XII (Ruggero) e XIII (Federigo II). Molto importanti per la ricchezza delle sue collezioni storiche, artistiche e archeologiche è il *Museo Nazionale*, già Museo Civico, che contiene sarcofagi di marmo, mosaici, statue e torsi di tutte le epoche, bronzi, ossi, avori, alabastri, vetri, vasi greci ed etruschi, stucchi, maioliche, monete, oreficerie, smalti, ricami, legni intagliati di pregio inestimabile: tutta la storia siciliana e palermitana, tutte le civiltà vi figurano in una smagliante e fantastica rassegna. [...] Meno grandiosa ma interessantissima, è la *Galleria d'Arte Moderna*, presso il Politeama Garibaldi. Un castello imponente, di stile arabo-siculo, ricco di mosaici è la *Zisa* (secolo XII); un altro dello stesso genere, egualmente bello, è l'edificio della *Cuba*. Da ricordare quel gioiello d'arte e di splendore che è la *Cappella Palatina*, con marmi e mosaici finissimi, annessa al Palazzo Reale⁴¹.

⁴¹ F. Caioli, *Il soggiorno di Guido a Palermo*, ivi, pp. 65-73. Ma si vedano anche, con riferimento agli altri centri urbani dell'isola: Id., *Guido a Messina*, ivi, pp. 26-30; Id., *Il viaggio di Guido, da Messina a Palermo*, ivi, pp. 49-52; Id., *Monreale*, ivi, pp. 76-78; Id., *Guido a Trapani*, ivi, pp. 116-121; Id., *Guido a Girgenti*, ivi, pp. 189-193; Id., *Guido a Catania*, ivi, pp. 259-265; Id., *Verso Siracusa*, ivi, pp. 274-279.

Non meno organica ed approfondita era l'illustrazione del locale patrimonio culturale e naturale proposta nell'operetta di Otto Cima, *La Lombardia. Almanacco regionale* (1925)⁴². Anche in questo caso, l'autore faceva ricorso ad una serie di 'viaggi immaginari' (o, più semplicemente, di 'gite fuori porta') che avevano per protagonisti due adolescenti per illustrare le bellezze paesaggistiche e naturali – le catene montane, le zone collinari, i principali laghi ecc. – del territorio lombardo. Con riferimento al lago di Como, ad esempio, Otto Cima scriveva:

Era un bel pezzo che i due giovinetti avevano deciso di fare insieme una gita sul lago di Como, ma quando si trattò di combinare il programma, Giovannino propose di prendere il battello a Como e Renato di prenderlo a Lecco; [...] si sarebbero riuniti poi a *Bellagio*, per proseguire insieme per Colico. Renato, giunto che fu a *Lecco*, s'imbarcò sul battello, e poiché la giornata era splendida, cominciò coll'ammirare il panorama di quel grosso borgo che, secondo la previsione fatta dal Manzoni nei *Promessi Sposi*, è diventato una città ricca di industrie d'ogni genere e della quale sarebbe difficile stabilire i confini, perché mentre da una parte si allarga verso l'Adda, che scende maestosa al piano, dall'altra sale verso la Valsassina, una delle più incantevoli vallate delle prealpi lombarde. Il Resegone che le sta sopra colla sua dentatura di rupi brulle e scoscese; il San Martino che la domina minaccioso e i Corni di Canzo che sembrano sorvegliarla dall'altra riva del lago, completano il quadro meraviglioso.

E ancora:

Quando, a mezzogiorno, Giovannino e Renato si incontrarono sul pontile di Bellagio [...] avevano tante cose da dirsi, tante impressioni da scambiarsi! [...] E quando la sirena del battello diretto a Colico getto il suo urlo, i primi ad imbarcarsi furono i due giovinetti. Oh la meravigliosa traversata! È quello il punto più largo del lago, che supera i quattro chilometri ed ha per sfondo i monti nevosi della Valtellina. [...] *Colico* è l'ultima stazione lacuale. Questo grosso comune dove la ferrovia si biforca per Chiavenna e Sondrio, e dove transitano tutti i forestieri che salgono o scendono dalla Engadina e dall'Alto Adige pei valichi dello Spluga, del Maloja, del Bernina e dello Stelvio. [...] Ma ecco un nuovo urlo di sirena strappare da tavola i nostri due amici: è il battello che ritorna sulla rotta già percorsa. Presto! A bordo e sul ponte, per godere gli ultimi effetti del magnifico tramonto! Le montagne della sponda sinistra sono in fiamme, mentre quelle della sponda destra si confondono in una sola linea oscura,

⁴² O. Cima, *La Lombardia. Almanacco regionale*, Firenze, Bemporad, 1925.

violacea. Il lago scintilla come un'incudine battuta dal maglio; qua e là s'accendono le prime luci nei casolari sparsi sui margini dei boschi, e una nebbiolina leggera s'alza dal fondo delle vallate⁴³.

Altrettanto suggestive e ricche di riferimenti storici e letterari erano le pagine dedicate dall'autore ai monumenti e al patrimonio artistico e architettonico delle città lombarde, come testimoniano le sintetiche ma efficaci pagine dedicate al capoluogo regionale:

Milano non è ricca di antichi edifici importanti, vittime prime della furia nemica. In compenso può vantare un campionario completo di architettura, perché di Roma repubblicana le restano alcune torri della prima cinta; di Roma imperiale le colonne di S. Lorenzo, avanzo delle Terme di Massimiano; e mentre alcune chiese serbano l'impronta delle prime costruzioni cristiane, ecco apparire nelle sue storiche basiliche il glorioso stile lombardo che voi distinguerete specialmente per il largo impiego della terra cotta. La basilica Ambrosiana fondata nel 386 dallo stesso Sant'Ambrogio che volle esservi sepolto coi martiri Gervasio e Protasio, ricostruita nel IX secolo dall'arcivescovo Angilberto, sta alla testa di tutte colle sue torri quadrate, il suo atrio, e l'altare d'oro di Volvinio; segue Sant'Eustorgio dove si conservavano le leggendarie reliquie dei Re Magi, trafugate da Rainaldo, arcivescovo di Colonia, e dove i Torriani ed i Visconti avevano le loro tombe; San Simpliciano, dal cui altare spiccarono il volo le colombe che nella giornata di Legnano rimasero ferme sulla croce del Carroccio fino a vittoria compiuta; San Lorenzo, ricostruita quasi per intero sulla fine del '500; San Sepolcro, San Satiro ed altre.

E ancora:

Appartengono pure all'età comunale gli archi di Porta Nuova e il Palazzo della Ragione, innalzato intorno al 1230, nel mezzo della piazza dei Mercanti, dal podestà Oldrado da Tresseno, mentre entriamo nell'età viscontea coll'attigua loggia degli Osii, costruita un secolo più tardi da Matteo Visconti, colla chiesa di San Gottardo di cui non rimane che il meraviglioso campanile di Azzone e finalmente col Duomo. Questo meraviglioso sogno di marmo, nato per volontà e sacrificio del popolo milanese desideroso di riedificare la propria cattedrale il cui campanile era il più alto d'Italia, venne incominciato nel 1386. [...] Appartengono invece all'epoca Sforzesca il Castello, riedificato nel 1451 dal duca Francesco sulle rovine della rocca viscontea; l'Ospedale Maggiore, fondato dallo stesso Sforza per

⁴³ O. Cima, *Il viaggio dell'inverno. Sul lago di Como*, ivi, pp. 104-111. Si veda anche Id., *Il viaggio autunnale. Varese e il Lago Maggiore*, ivi, pp. 49-54.

concentrarvi una ventina di ospedali minori disseminati per la città; [...] Santa Maria delle Grazie, che Lodovico il Moro destinava come tomba alla moglie Beatrice, e nel cui convento si conserva il Cenacolo di Leonardo; il Monastero Maggiore, affrescato da Bernardino Luini; Santa Maria presso San Celso, capolavoro del Dolcebuono cui succedette Galeazzo Alessi ecc. Seguono poi in ordine di data dalla metà del fastoso cinquecento: il Palazzo Marino, oggi sede del Comune, e quello dei Giureconsulti, innalzato da Pio IV Pontefice Milanese; le Scuole Palatine, pure in piazza dei Mercanti; la chiesa di San Fedele, quelle di San Lorenzo e della Passione, il cui convento ospita oggi il Conservatorio di Musica; il palazzo di Brera, costruito dal Richini per i gesuiti ed ora sede della Biblioteca, della Pinacoteca, dell'Accademia di Belle Arti e dell'Osservatorio astronomico; il teatro della Scala, eretto nel 1776 dal Piermarini⁴⁴.

2. *Cattedrali, santuari, abbazie e tradizioni religiose della penisola: alla scoperta «delle più autentiche e vivaci espressioni della fede schietta del popolo italiano»*

Merita di essere sottolineato come, nel quadro della valorizzazione e promozione del patrimonio culturale italiano operata dagli *almanacchi regionali*, una rilevanza particolare erano destinati a rivestire i beni artistici e architettonici di natura ecclesiastica e religiosa (cattedrali, santuari, abbazie, luoghi pii ecc.), nonché la ricca e composita trama delle tradizioni religiose locali (feste, pellegrinaggi, processioni, sacre rappresentazioni ecc.), a conferma della particolare connotazione identitaria riconosciuta alle differenti espressioni e manifestazioni della presenza cattolica nella penisola.

In *La Basilicata. Libro sussidiario per la cultura regionale* (1924) di Lelio Giannantonio⁴⁵, ad esempio, erano ricordati, non senza una certa enfasi, i diversi santuari montani della re-

⁴⁴ O. Cima, *Qua e là per la Lombardia*. Milano, ivi, pp. 64-67. Relativamente agli altri centri urbani della Lombardia, si vedano: Id., *Qua e là per la Lombardia*. Pavia, ivi, pp. 94-96; Id., *Qua e là per la Lombardia*. Bergamo e le sue valli, ivi, pp. 116-118; Id., *Qua e là per la Lombardia*. Cremona, ivi, pp. 129-131; Id., *Qua e là per la Lombardia*. Brescia, ivi, pp. 141-143; Id., *Qua e là per la Lombardia*. Voghera e l'Oltrepò pavese, ivi, pp. 176-177.

⁴⁵ L. Giannantonio, *La Basilicata. Libro sussidiario per la cultura regionale*, Milano, Mondadori, 1924.

gione, méta di tradizionali pellegrinaggi e luoghi di profonda spiritualità popolare:

Sulle montagne di Basilicata, si eleva spesso, tra il biancore quasi perenne di un cucuzzolo, una croce: il simbolo sublime di Cristo. Là, sul punto più vicino al cielo, tra picchi che sembrano qualche volta i denti di una gigantesca sega, quel segno glorioso è come una sentinella avanzata che protegge i paesi dalle sorprese della montagna. Non di rado, come sul *Monte Viggiano* e sul *Sirino*, quella croce indica un Santuario. Sono gli antichi *Santuari della neve*, costruiti con la partecipazione di tutto il popolo. [...] È proprio nella semplicità rozza di queste costruzioni, la più bella espressione della *fede schietta* del popolo basilicatese. Il Santuario del Sirino, a 1906 metri di altezza, è una modestissima chiesetta costruita nel 1629. Ogni anno, la Madonna, *Santa Maria del Sirino*, è portata a spalla all'inizio dell'inverno, e riportata a Lagonegro all'inizio dell'estate. Un sentiero tortuoso e scosceso indica ai fedeli la via lunga da percorrere: ma la fede dà forza ai muscoli e la fatica è superata senza sforzo. Inni sacri si elevano tra la terra e il cielo dall'anima del popolo, che in lunga fede ascende la sua montagna!⁴⁶

Alle riflessioni di Giannantonio sui santuari della Basilicata facevano riscontro quelle di Eugenio Cirese su una delle più antiche e celebrate tradizioni religiose popolari del Molise: la Processione dei Misteri di Campobasso. In *Gente buona. Libro sussidiario per le scuole del Molise* (1925)⁴⁷, a questo riguardo, Cirese descriveva con ricchezza di particolari l'antica pratica devozionale, sottolineando in particolar modo la forte carica evocativa dell'evento ed il suo radicamento nella coscienza religiosa del clero e del popolo dell'intera regione:

La caratteristica processione dei Misteri si svolge per tutte le vie di Campobasso nel giorno del Corpus Domini. Su macchine di ferro di varia altezza si depongono in pose artistiche e atteggiamenti leggiadri fanciulli, giovinette e uomini vestiti da angeli, santi e anche da diavoli. Ogni gruppo vuol rappresentare un *atto biblico*, o un miracolo di santi. [...] I Misteri hanno la loro origine dalle antiche *Sacre rappresentazioni* che si celebravano in moltissimi comuni con grande fervore religioso, e delle quali rimane qualche traccia in alcune cerimonie della settimana santa. I gruppi erano ventiquattro, ma nel corso dei secoli diminuirono; si sono ora ridotti a

⁴⁶ L. Giannantonio, *I santuari della neve*, ivi, pp. 28-29.

⁴⁷ E. Cirese, *Gente buona. Libro sussidiario per le scuole del Molise*, Lanciano, Carabba, 1925.

dodici e rappresentano: il Sacrificio di Abramo; la Concezione; la Maddalena; l'Assunta; S. Gennaro; S. Crispino; S. Michele; S. Isidoro; S. Antonio Abate; S. Leonardo; S. Nicola; S. Rocco. [...] Tutta Campobasso, che ama i suoi Misteri, segue commossa la lunga processione, ricopre di fiori i gruppi viventi, portati a spalla da uomini robusti, e leva al cielo voti, preghiere e canti⁴⁸.

Sulla stessa lunghezza d'onda si collocavano Ugo Aggarbati e Cesira Fiori, i quali, rispettivamente in *Lazio. Almanacco regionale* (1926)⁴⁹ e in *Terra latina. Almanacco regionale per il Lazio e la Sabina* (1925)⁵⁰, dedicavano ampio spazio all'illustrazione dei principali monumenti ecclesiastici e religiosi e delle più rilevanti manifestazioni della pietà popolare della regione. Così, ad esempio, a proposito delle celebri abbazie di Casamari e Fossanova, Aggarbati scriveva:

L'Abbazia di Casamari si presenta maestosa, ma più coll'aspetto di fortezza che di convento. Siede in un piccolo piano ineguale, al pendio di varie colline. A nord ha i monti di Trisulti, ad est le alte vette dell'Appennino centrale, e a sud la valle dell'Amaseno. [...] Il beato Benedetto abate, discepolo di S. Domenico, nel 1006 fondò la Badia. Sembra però che solo nel 1035 o 1036 si riunissero colà varie persone sotto la regola benedettina ed eleggessero il primo abate. Nel 1151 Eugenio dedicò la basilica, che ancora si vede, e la concesse ai Padri Cistercensi, dai quali passò, nel 1717, alla rigida regola dei monaci Trappisti. [...] Il chiostro, superbo monumento architettonico, è di figura quadrata, avente all'interno sedici vani, a guisa di balconi, che danno luce, disposti quattro per quattro alla gotica, con tre ordini di colonnette bellissime, tutte diverse nel lavoro e con magnifici fogliami. [...] La chiesa ha la medesima architettura di quella di Fossanuova. Lo stile è gotico, del principio del secolo XIII, l'architettura svelta, alta armonica. L'ingresso maestoso. L'interno è a tre navate. [...] Sulla facciata è un bel rosone sfiorato che dà adito alla luce.

E ancora:

L'Abbazia di Fossanuova è uno dei più celebri monumenti della provincia romana. [...] Fin dai più remoti tempi l'Abbazia fu posseduta dai monaci Benedettini, fra cui viveva Gregorio IV, assunto al pontificato nell'827. Nel 1274 accrebbe splendore a questo luogo San Tommaso d'Aquino, che

⁴⁸ E. Cirese, *I Misteri*, ivi, pp. 181-182.

⁴⁹ U. Aggarbati, *Lazio. Almanacco regionale*, Torino, Paravia, 1926.

⁵⁰ C. Fiori, *Terra latina. Almanacco regionale per il Lazio e la Sabina*, Milano Mondadori, 1925.

vi compì il corso dei suoi giorni. Fu dichiarata, dopo il 1870, monumento nazionale. Il tempio è uno dei più splendidi, edificato sotto gli auspici di Federico II. La facciate è maestosa, con un bellissimo occhialone che dà luce a tutta la chiesa e con splendida porta gotica, di pietra scalpellata. L'interno è a tre navate grandiose⁵¹.

Con riferimento alle più antiche e celebrate tradizioni religiose popolari del Lazio, Cesira Fiori pubblicava brani tratti dalle *Passeggiate romane* del Gregorovius, come per il pellegrinaggio al Santuario della Madonna di Genazzano:

I pellegrini cominciano ad arrivare la vigilia della festa e nell'aria echeggia il canto delle litanie. Vengono dall'Abruzzo, da Sora, dalla Campagna latina. Appena entrano nel territorio si buttano in ginocchio. [...] Camminano in gruppi di dieci, di venti; ve ne sono di tutte le età: vecchi che si appoggiano sul bastone forse per la trentesima volta: nonne con nipotini, ragazze giovani e perfino bambini lattanti portati dalle madri sulla testa. [...] Ve ne sono di Frosinone, di Anagni, di Veroli, di Arpino, di Anticoli, di Ceprano, nei costumi dei loro monti e delle loro valli, paesi di splendidi monti dall'aspetto selvaggio. [...] Giunti alla mèta, tutti sembrano aver dimenticato ogni stanchezza. Si prosternano davanti alle porte della chiesa e salgono in ginocchio la gradinata. La mattina dopo la festa incomincia con la messa solenne. [...] Si vedono ripartire cantando [...] Giunti al punto dove il paese si vede per l'ultima volta, s'inginocchiano con la fronte rivolta al Santuario, e dicono in silenzio una preghiera d'addio⁵².

In altri casi, la stessa autrice offriva suggestivi resoconti di eventi religiosi di notevole impatto, come per la Festa di Santa Rosa a Viterbo, della quale erano efficacemente approfonditi, accanto alle dimensioni propriamente religiose e devozionali, anche gli aspetti cerimoniali e folcloristici:

Fin dalla vigilia la folla riempie le vie, assedia le vicinanze della chiesa consacrata alla Santa, si spinge e si schiaccia intorno all'urna in cui riposa il suo corpo annerito, in mezzo ai fiori. [...] Quando è scesa completamente la notte si compie una cerimonia pittoresca e caratteristica. Presso la porta Romana, non lungi da S. Sisto, s'innalza un immenso monumento

⁵¹ E. Abbate, *Abbazia di Casamari*, in Aggarbati, *Lazio. Almanacco regionale*, cit., pp. 112-114; E. Abbate, *Abbazia di Fossanuova*, ivi, pp. 139-140. Ma si veda anche C. Fiori, *La celebre Abbazia di Farfa*, in Ead., *Terra latina. Almanacco regionale per il Lazio e la Sabina*, cit., pp. 231-232.

⁵² F. Gregorovius, *Il pellegrinaggio alla Madonna di Genazzano*, in Fiori, *Terra latina. Almanacco regionale per il Lazio e la Sabina*, cit., pp. 166-167.

di legno scolpito e di cartone dipinto in forma di torre: è alto m. 17. Oltre il gruppo della parte superiore rappresentante S. Rosa e la fanciulla colla secchia rotta, la macchina è decorata da diverse statue d'angeli e di santi e di dipinti rappresentanti la storia della Santa. Duecentocinquanta candele con globi di vetro e 100 lampadine elettriche la illuminano disegnandone tutti i contorni: è la macchina trionfante di S. Rosa. Ad un dato segnale 60 facchini, uomini vigorosi, e ben esercitati, sollevano sulle loro spalle il pesante monumento. Così portato, esso s'avanza maestosamente per le vie illuminate a giorno, preceduto dalla musica, seguito da una moltitudine di persone. All'arrivo della macchina sulla Piazza del Palazzo Comunale, il popolo scoppia in applausi. Dopo una breve fermata, i portatori si rimettono in cammino e attraverso le vie più importanti della città, il monumento vien portato fino sulla piazza contigua alla chiesa di S. Rosa dove rimane esposto tutto il giorno dopo. Il 4 settembre è un via vai, uno sfilare continuo di pellegrini⁵³.

Dal Piemonte alla Sicilia⁵⁴, negli *almanacchi* relativi alle diverse regioni della penisola i beni artistici e architettonici di natura ecclesiastica e religiosa (cattedrali, santuari, abbazie ecc.) e la ricca e variegata trama delle tradizioni religiose locali (pellegrinaggi, processioni, sacre rappresentazioni ecc.) ricevertero, come si è già ricordato, un'attenzione costante ed un'ampia e approfondita trattazione. Particolare interesse, su questo versante, rivestono i *sussidiari di cultura regionale* dedicati al Veneto, all'Umbria, all'Emilia, alle Marche e alla Toscana.

In *Il Veneto. Libro sussidiario per la cultura regionale* (1925)⁵⁵, ad esempio, Giuseppe Masali e Giovanni Zambonin dedicavano un ampio capitolo alla descrizione delle principali chiese veneziane, non mancando di sottolineare come tali monumenti, con le loro preziose raccolte di memorie patrie e di opere d'arte, costituissero la più alta e significativa espressio-

⁵³ C. Fiori, *La festa di S. Rosa di Viterbo (4 settembre)*, in Ead., *Terra latina. Almanacco regionale per il Lazio e la Sabina*, cit., pp. 173-174.

⁵⁴ Si vedano, ad esempio: L. Ambrosini, C. Prosperi, *La Sagra di S. Michele*, in Id., *Piemonte. Almanacco regionale*, Torino, Paravia, 1925, pp. 219-221; F. Caioli, *Il Santuario dell'Annunziata (Trapani)*, in Id., *Almanacco Siciliano. Sussidiario per la Cultura Regionale e le Nozioni Varie*, cit. pp. 117-118; L. Natoli, *La leggenda di santa Rosalia*, in Id., *Almanacco del fanciullo siciliano. Libro sussidiario di cultura regionale e di nozioni varie per le 3^e, 4^e e 5^e classi elementari*, Palermo, Industrie Riunite Editoriali Siciliane, 1924, pp. 140-143.

⁵⁵ G. Masali, G. Zambonin, *Il Veneto. Libro sussidiario per la cultura regionale*, Milano, Mondadori, 1925.

ne dell'identità non solo religiosa, ma anche civile e patriottica delle popolazioni, e la più autentica manifestazione dell'intensa vita di pietà che per secoli aveva caratterizzato la laguna:

La chiesa dei *Santi Giovanni e Paolo*, chiamata in vernacolo *San Zani-polo*, è un grandioso tempio dichiarato monumento nazionale. È un'opera d'arte superba, ricca di colonne di marmo orientale e di pregevoli pitture e sculture. Ma ciò che la rende maggiormente celebre è il gran numero di monumenti sepolcrali. Sono monumenti di Dogi, di Senatori, di Generali, di personaggi illustri della Repubblica Veneta. [...] La chiesa di S. Zani-polo meriterebbe per ciò, e giustamente, il nome di *Pantheon veneziano*. *Santa Maria Gloriosa dei Frari* per l'imponenza, per le memorie storiche che custodisce, per le sue opere d'arte è una delle più cospicue chiese di Venezia. È adorna di monumenti sepolcrali di bella fattura, di cui i due innalzati alla memoria di Tiziano Vecellio e di Antonio Canova; ha quadri mirabili fra i quali l'*Assunta* del Tiziano e la *Madonna* di Casa Pesaro. Ma la chiesa dei Frari tiene anche un posto nei nostri cuori d'Italiani perché gelosamente conserva le ossa di Angelo Scarsellini, di Bernardo Canal e di Giovanni Zambelli impiccati dall'Austria il 7 dicembre 1852 a Belfiore, presso Mantova⁵⁶.

Sulla profonda connotazione identitaria dei monumenti e delle tradizioni di carattere religioso esistenti nella penisola insi-stevano anche diversi altri estensori degli *almanacchi regionali*. Nel già ricordato *Umbria verde. Almanacco regionale* (1925)⁵⁷, a questo riguardo, Carlo Faina forniva un'interessante presentazione di una delle più antiche e celebri manifestazioni religiose della regione, la Festa dei Ceri di Gubbio:

Il significato della festa dei «Ceri» è di glorificare ed onorare il beato Ubaldo, cioè il Santo protettore di Gubbio. Fu questi vescovo della città e, dopo sette secoli circa dal giorno della sua morte, è ancora ricordato con venerazione dagli Eugubini per le sue eccelse e nobili virtù e specialmente per aver liberato Gubbio, conducendo eroicamente alla battaglia i suoi concittadini, da un lungo assedio che la minacciava; la città riebbe sotto di lui piena libertà e nuovi splendori rinnovando nel campo delle arti, delle lettere e delle armi la sua passata grandezza. Il 15 maggio di ogni anno Gubbio intera è in festa e migliaia di visitatori giungono dai paesi e dalle città vicine per godere di uno spettacolo che ha soprattutto questo

⁵⁶ G. Masali, G. Zambonin, *Le chiese di S. Giovanni e Paolo, di S. Maria Gloriosa dei Frari e di S. Maria della Salute*, in Id., *Il Veneto. Libro sussidiario per la cultura regionale*, cit., pp. 134-135.

⁵⁷ Faina, *Umbria verde. Almanacco regionale*, cit.

di eccezionale: che vi prende parte tutta indistintamente la popolazione di Gubbio e del suo contado; non vi sono in quel giorno distinzioni di partiti e di classi, non esistono più rancori, né odi, né preoccupazioni materiali; poveri e ricchi, contadini e artigiani, nobili e popolani abbandonano l'usata fatica e corrono in uno slancio spontaneo di fraternità e di amore a rendere omaggio al grande patrono⁵⁸.

Altrettanto interessanti erano le pagine dedicate da Aldo Andreoli, nel suo *Emilia. Almanacco di coltura regionale* (1925), alle cattedrali e alle principali chiese della regione, nelle quali gli ampi e circostanziati riferimenti al valore artistico e ai pregi culturali delle strutture si saldavano alla rivendicazione del ruolo anche civile esercitato dalla religione nei secoli passati. Così ad esempio, con riferimento alle basiliche bolognesi di San Domenico e di San Francesco, veniva sottolineato:

Quando la Chiesa, nel medioevo, era più lacerata dalle eresie e l'Europa insanguinata da spietate guerre di parte, Dio fece venire al mondo due Santi operosi e grandi. Essi furono Francesco d'Assisi e Domenico di Guzman che fondarono due ordini religiosi, quello dei Frati Minori e quello dei Predicatori, i quali furono come un duplice esercito sorto a sostegno della cattolicità. San Domenico, dopo una vita attivissima e prodigiosa, dedita tutta al bene dell'umanità e alla difesa della Chiesa, si fermò a Bologna, che già era allora una città illustre per gli studi, e qui il Santo morì il 6 agosto 1221. Fu costruita una grande chiesa a lui consacrata, e gli fu eretta in apposita cappella una tomba splendidissima⁵⁹.

E ancora:

Anche l'altro grande Santo, contemporaneo di San Domenico, Francesco d'Assisi fu a Bologna, e indirizzò al popolo la sua fraterna parola infiammata di carità presso il luogo ove ora è il tempio a lui consacrato. Questo, specialmente nel complesso delle absidi e dei due campanili, è di una sorprendente, originale, maestosa bellezza⁶⁰.

⁵⁸ C. Faina, *I «Ceri» di Gubbio*, in Id., *Umbria verde. Almanacco regionale*, cit., pp. 96-98. Ma si veda anche M. Maurizi, N. Beccafichi, *La storia del perdono di Assisi*, in Id., *Umbria, cuore d'Italia. Libro di cultura regionale*, Firenze, Bemporad, 1926, pp. 246-248.

⁵⁹ A. Andreoli, *La tomba di San Domenico a Bologna*, in Id., *Emilia. Almanacco di coltura regionale*, cit., pp. 120-121.

⁶⁰ A. Andreoli, *La chiesa di San Francesco a Bologna*, ivi, pp. 121-122.

Allo stesso modo, nel suo *Terra Picena. Libro sussidiario di cultura regionale* (1925), Gildo Gavasci si soffermava ad illustrare le bellezze artistiche ed il particolare significato religioso rivestito da due tra i luoghi sacri più cari alla devozione popolare delle popolazioni marchigiane, il Santuario della Madonna di Macereto, in provincia di Macerata, e quello di Nostra Signora dell'Ambro, ubicato nel territorio ascolano. Del primo, l'autore scriveva:

Nel 1539, sul piano di Macereto, a 1047 metri sul mare, la Vergine ebbe il suo tempio il quale è ottagonale, di stile bramantesco. L'interno è a croce greca con bracci terminati ciascuno da una nicchia. La cappella della Vergine, bianca e nuda all'interno e decorata esteriormente da bei pilastri, sorge nel mezzo della chiesa, a somiglianza di quella di Loreto. I miracoli di quella Madonna accrebbero fama al bianco santuario, sull'altipiano di Macereto coronato di monti rupestri, circondarono di un'aureola di santità l'alpestre luogo, e richiamarono da ogni parte, per anni ed anni, turbe di fedeli⁶¹.

Per quel che riguarda il Santuario di Nostra Signora dell'Ambro, Gavasci affermava:

Il santuario di Nostra Signora dell'Ambro sorge tra gli scogli dei monti Sibillini, in quel di Montefortino. [...] Chi non ha visitato il santuario dell'Ambro nella buona stagione, non può farsi un'idea dell'effetto prodotto da tutta quella moltitudine di fedeli che vanno a prostrarsi sotto l'altare della Vergine. Il tempio è tutto bianco, illuminato da numerose lampade votive. Pareti e pilastri, vicino all'altar maggiore, si coprono di corone, di quadretti, di *ex voto* nei quali sono celebrati i miracoli della Vergine. I pellegrini vi giungono, da paesi vicini e lontani, cantando l'inno d'amore e di fede: *Evviva Maria / E chi la creò*. Fanno ressa sulla porta e, spingendosi e urtandosi l'un l'altro, s'inoltrano nel tempio con gli occhi fissi in alto, sul simulacro della Vergine scintillante di preziosi doni votivi⁶².

Infine, anche il già ricordato Arturo Avelardi, nel suo *almanacco* dedicato alla Toscana, dedicava una notevole attenzione ai principali monumenti sacri e alle più antiche e celebrate ma-

⁶¹ G. Gavasci, *La miracolosa Vergine di Macereto*, in Id., *Terra Picena. Libro sussidiario di cultura regionale*, Lanciano, Carabba, 1925, pp. 174-175.

⁶² G. Gavasci, *Nostra Signora dell'Ambro*, ivi, pp. 185-186. Si veda anche A. Piccioni (Momus), *Santuario di Loreto*, in Id., *Le nostre Marche. Almanacco regionale illustrato conforme ai nuovi programmi per le classi II, IV e V elementari*, cit., pp. 79-83.

nifestazioni religiose della regione, non mancando di rilevare la forte impronta identitaria esercitata dalla fede e dalle tradizioni cattoliche sulla vita delle popolazioni. Così, a proposito del Santuario della Madonna di Montenero, nei pressi di Livorno, egli scriveva:

A sette chilometri da Livorno, sulla bella collina di Montenero, sorge il più rinomato santuario della Toscana. Quante pie anime, in cerca d'una consolazione che il mondo non può dare, si prostrano ogni giorno davanti alla Sacra Immagine di Maria, nel bel tempio tutto adorno di marmi! E quanti salgono in pellegrinaggio il monte il dì otto di settembre, nel quale si festeggia la Madonna. In quel giorno ascendono al Santuario le caratteristiche carovane dei contadini, dei paesani e dei montanari venuti da tutte le parti della Toscana⁶³.

3. *Il volto della penisola tra natura e cultura: sulle tracce della secolare attività esercitata dalle antiche popolazioni italiche sul territorio*

Nel quadro dell'illustrazione e valorizzazione del patrimonio culturale e naturale delle diverse aree della penisola operata dagli *almanacchi regionali* introdotti nelle scuole primarie dalla riforma Gentile del 1923, un'attenzione particolare era riservata alle tracce e testimonianze della presenza e dell'attività esercitata dalle antiche popolazioni italiche sul territorio.

Non intendiamo riferirci solamente ai numerosi e assai pregevoli insediamenti archeologici presenti nelle varie regioni, oggetto peraltro di ampie e approfondite trattazioni un po' in tutti gli *almanacchi*⁶⁴, quanto, piuttosto, ad una realtà più complessa

⁶³ Avelardi, *Toscana. Almanacco regionale*, cit.

⁶⁴ A titolo puramente esemplificativo, ci limitiamo qui a segnalare: U. Aggarbati, *Roma illustrata. Colosseo, Foro Romano, Campidoglio*, in Id., *Lazio. Almanacco regionale*, cit., pp. 129-139; C. Fiori, *Un viaggio a Roma. La città dei Cesari*, in Ead., *Terra latina. Almanacco regionale per il Lazio e la Sabina*, cit., pp. 11-27; O. Musacchio, *Pompei*, in Ead., *La Campania. Libro sussidiario per la cultura regionale*, cit., pp. 64-66; M. Pasqualis, *Le rovine di Aquileia*, in Id., *La Venezia Giulia. Libro sussidiario per la cultura regionale*, cit., pp. 34-36; U. Postiglione, *La civiltà romana*, in Id., *La terra d'Abruzzo e la sua gente*. Torino, Paravia, 1825, pp. 184-186.

e sfuggente, ossia alle modificazioni del paesaggio rurale e urbano operate dall'uomo.

A questo riguardo, merita innanzi tutto di essere segnalato l'ampio spazio conferito da Eugenio Cirese, nel suo *Gente buona. Libro sussidiario per le scuole del Molise* (1925), ad una realtà particolare come i *tratturi*, testimonianza non solamente delle tradizioni pastorali e dell'identità rurale del Molise, ma anche, più in generale, della storia comune e del comune destino che per secoli aveva caratterizzato la vita delle popolazioni della penisola:

Migliaia di anni fa [...] partirono per vie diverse e il Signore aprì ai pastori e alle greggi un largo sentiero erboso tra i campi e le vigne, tra i boschi e le gole dei monti. [...] Una mattina giunsero tutti alla Terra del Sole, senza inverno, e pel piano sterminato il gregge trovò abbondante pastura. A primavera l'erba del piano ingiallì, e i pastori e le greggi ritrovarono le vie e tornarono ai monti rinverditi. Così ogni anno per secoli e secoli, fino ad oggi: l'inverno al piano, l'estate al monte. E il Signore, ogni anno, riveste le grandi vie di erba minuta, che le greggi brucano passando⁶⁵.

Ma non solo i *tratturi* e gli antichi percorsi battuti dai pastori e dalle greggi. Anche le *vie consolari*, espressione somma della capacità dell'uomo di modificare il paesaggio e di stabilire raccordi e collegamenti tra le varie popolazioni e le diverse aree della penisola, erano destinate ad essere annoverate dagli *almanacchi regionali* tra le espressioni del patrimonio culturale italiano meritevoli di un'approfondita trattazione.

Non a caso Mario Pasqualis, nel suo *La Venezia Giulia. Libro sussidiario per la cultura regionale* (1925), individuava nelle antiche vie di comunicazione realizzate in epoca romana una testimonianza della continuità storica che legava le popolazioni della penisola e, al contempo, un vero e proprio fattore identitario:

Dal Castello di Udine si vedono snodarsi attraverso la pianura le bianche strade, fiancheggiate da filari di gelsi e di viti, dai fossati dalle limpide acque correnti, fiorite di celesti miosotidi e di gialli giaggioli. Sono quelle le strade per le quali fluirono al Carso ed alle Alpi Giulie e Carniche le

⁶⁵ E. Cirese, *Le vie degli antichi pastori. I tratturi*, in Id., *Gente buona. Libro sussidiario per le scuole del Molise*, cit., pp. 115-117.

falangi degli eroi della nostra redenzione. Ma sono pure quelle le strade per le quali passarono le legioni romane avviate alla conquista della nostra Regione e delle provincie danubiane: sono pure quelle le stesse strade sulle quali galopparono le orde dei barbari invasori, scesi alla conquista dell'Italia. Queste strade dunque ci possono narrare tutta la nostra storia che è la storia di Roma e dell'Italia. Nessun modo migliore per ciò di conoscere la storia del nostro Friuli, di quello di percorrerle⁶⁶.

Tra le principali tracce e testimonianze della presenza e dell'attività esercitata dalle antiche popolazioni italiche sul territorio, una rilevante importanza rivestivano, infine, quelle concernenti il paesaggio rurale, così com'era stato modificato dal lavoro dell'uomo. Così, nel suo *La Basilicata. Libro sussidiario per la cultura regionale* (1924), Lelio Giannantonio illustrava con dovizia di particolari la peculiare realtà delle grotte presenti in varie località della regione e dei loro antichi abitanti:

Nessuno può precisare da quanto tempo esiste la nostra regione. Si tratta però di parecchi e parecchi milioni di anni. Ciò nonostante, i primi uomini che l'abitarono ci hanno lasciato le loro case e le loro masserizie... Queste hanno potuto resistere alla furia demolitrice del tempo perché costruite con... pietra durissima. In certe grotte – le case dei nostri più vecchi antenati – sono stati infatti trovati utensili di pietra; e insieme ad essi, ossa grossissime di animali e di uomini. Di queste grotte esistono in Basilicata esemplari interessantissimi. A *Matera nella grotta dei pipistrelli* è stato rinvenuto tanto materiale da formarne un museo. [...] Ad *Accettura*, in contrada *Gallipoli*, è stata rinvenuta una vera città *preistorica*. Altre grotte famose sono nel *Lagonegrese*⁶⁷.

Suggestiva era la ricostruzione delle cittadine della riviera ligure offerta da Libero Talocchini in *La Liguria. Libro sussidiario per la cultura regionale* (1925):

Una descrizione, anche se ben fatta, non può dare che una pallida idea della bellezza di queste nostre cittadine tutte splendenti nella luce bianca del sole e ridenti sotto un cielo costantemente azzurro. Il mare infinito, con

⁶⁶ M. Pasqualis, *Attraverso il Friuli. Le strade romane*, in Id., *La Venezia Giulia. Libro sussidiario per la cultura regionale*, cit., pp. 124-125. Si vedano inoltre: Id., *Sulla via Emilia*, ivi, pp. 125-127; e Id., *Sulla via Postumia*, ivi, pp. 136-138. Analoghe considerazioni si ritrovano anche in U. Aggarbati, *Le vie consolari*, in Id., *Lazio. Almanacco regionale*, cit., pp. 249-251.

⁶⁷ L. Giannantonio, *Gli abitanti delle grotte*, in Id., *La Basilicata. Libro sussidiario per la cultura regionale*, Milano, Mondadori, 1924, pp. 10-11.

le sue insenature e le sue coste frastagliate e screziate di colori, popolate di casette e di villette civettuole; i giardini perennemente fioriti, le palme scapigliate che agitano al vento i loro artistici ciuffi, e tutta una vegetazione africana, accrescono, alle nostre cittadine, la bellezza e il fascino⁶⁸.

Altrettanto suggestiva era l'immagine dei campi coltivati e della splendida campagna nei dintorni di Perugia illustrata da Carlo Faina nel suo *Umbria verde. Almanacco regionale* (1925):

Dalle mura oscure in cui le superstiti torri e i campanili snelli s'elevano verso la limpidezza del cielo, l'assai scosceso colle degrada attraverso i pallidi oliveti e il più fresco verdeggiar degli orti, alla pianura ubertosa, lieta di bionde messi e di filari carichi di frutti, rinverdita dalle piantate degli olmi e dei gelsi, inargentata dai pioppi tremuli e bianchi, ombreggiata da querceti qua e là. I poggi e i monticelli vi si inseguono, boscosi d'olivi o riquadrati dalle vigne, o nudi talora o ricoperti d'un prato tenerello [...] Su le coste, sui cocuzzoli isolati dei declivi meno erti, fiancheggiati dagli aridi alvei dei torrenti, dai bianchissimi nastri delle lunghe strade maestre, i vecchi paeselli s'annidano, bruni e selvaggi, come nella roccia stessa scolpiti, non di rado ancora cinti dalle muraglie e dai baluardi diroccati, o più miti e biancheggianti intorno al campanile, e quasi imploranti l'unica salute della fede. Nelle placide sere d'estate, massime, una mestizia soave s'effonde dalla campagna ridente e nell'animo induce un senso dolcissimo di malinconica poesia⁶⁹.

Non meno efficace e ricca di fascino, in ultimo, era la rievocazione delle valli del Sannio proposta da Giuseppe Mercuro nel suo *Echi e sorrisi in terra di Campania. Sussidiario di cultura regionale e nozioni varie* (1924):

Chi risale il corso del Calore, a partire dal punto della sua confluenza con le acque del Volturno, e segue lo sviluppo della linea ferroviaria che dalla Terra di Lavoro inclina a Benevento, entra nelle terre fertillissime del Sannio. È questa una regione ove domina l'aspetto montuoso, ma il paesaggio è denso di mille coltivazioni varie. Verso le cime sono folte le boscaglie e lungo le pendici dei colli fitte le piantagioni di ulivi, di viti e di frutteti, in mezzo a cui stanno borghi e casolari sparsi come pecore pascenti. Non mancano vasti pianori dove sorridono al sole, fra gorgogli di fiumi e di torrenti, ricchissime distese di fieno o di cereali, di canapa e di lino; e nelle

⁶⁸ L. Talocchini, *Bordighera*, in Id., *La Liguria. Libro sussidiario per la cultura regionale*, Milano, Mondadori, 1925, pp. 161-162.

⁶⁹ R.A. Gallenga Stuart, *Il panorama di Perugia*, in Faina, *Umbria verde. Almanacco regionale*, cit., pp. 29-32.

dolci ondulazioni del suolo, fra le case coloniche disseminate per i prati, intense coltivazioni di ortaggi e di tabacco. [...] Una campagna fertile e ben coltivata, situata all'incrocio di strade ferrate che si diramano verso il Molise, le Puglie, l'Irpinia e Caserta⁷⁰.

4. *Musei, pinacoteche, biblioteche ed archivi: «luoghi in cui si conserva il secolare patrimonio storico e artistico della patria nostra» e si raccoglie il «cuore stesso dell'identità italiana»*

Nel già ricordato *Emilia. Almanacco di coltura regionale* (1925), Aldo Andreoli non mancava di richiamare l'attenzione dei suoi giovani lettori sul crescente fascino esercitato nei secoli dalle bellezze artistiche della penisola sulle popolazioni straniere e, per converso, sulla scarsa o nessuna sensibilità in materia tradizionalmente manifestata dalle «genti italiche», distratte eredi di tali bellezze, in mezzo alle quali avevano a lungo vissuto e vivevano senza mostrare talora alcuna reale consapevolezza della vera e propria condizione di privilegio da esse goduta:

Conosco parecchie persone – egli scriveva – che abitano lontano lontano, fra le nebbie del Nord, e che, ogni due o cinque o dieci anni vengono a fare un viaggio in Italia: tedeschi, danesi, norvegesi. Badate che non è mica gente ricca! Alcuni sono modesti impiegati, altri sono semplici operai. [...] E come vengono preparati! Hanno studiato libri e guide, e qui sembrano in casa loro: sanno che nella tal città ci sono le tali chiese antiche e belle, nella tal altra il tal quadro celebre di Raffaello, e via via. Conoscono la storia delle nostre regioni e delle città nostre a memoria che sembrano libri parlanti. [...] Dite un po': e noi? Non vogliamo imparare a conoscere la nostra Italia? Non vogliamo saperla, noi, la sua storia piena d'insegnamenti, che persino i piccoli giapponesi studiano nelle scuole, non vogliamo vederle e capirle quelle bellezze d'arte che aprono agli occhi mortali le porte divine del paradiso?⁷¹.

Non stupisce, a questo riguardo, l'attenzione riservata da un po' tutti gli *almanacchi* ai luoghi – musei, pinacoteche, gallerie

⁷⁰ G. Mercuro, *Fra le terre del Sannio*, in Id., *Echi e sorrisi in terra di Campania. Sussidiario di cultura regionale e nozioni varie. Volume unico per la 3^a, 4^a e 5^a Classe Elementare*, cit., pp. 75-78.

⁷¹ A. Andreoli, *L'Italia maestra d'arte, di sapienza e di cortesia al mondo*, in Id., *Emilia. Almanacco di coltura regionale*, Torino, Paravia, 1925, pp. 109-110.

d'arte, biblioteche, archivi ecc. – di conservazione del patrimonio culturale esistente nelle diverse regioni della penisola, la cui valorizzazione era considerata di straordinaria importanza – e per certi versi decisiva – ai fini della formazione della coscienza civica e nazionale delle giovani generazioni.

Così, a proposito dei musei e delle gallerie d'arte fiorentine, Plinio Pratesi, dopo aver ricordato come gli Uffizi accogliessero «una Galleria che è fra le prime del mondo» e «l'Archivio di Stato», con la sua straordinaria raccolta di documenti relativi alla secolare storia della città e della regione, forniva un'ampia descrizione dei «musei d'importanza mondiale» che caratterizzavano il capoluogo toscano, quali ad esempio «l'Archeologico, il Nazionale, il Museo di Firenze antica, lo Storico-topografico, quello del Risorgimento, di Storia naturale ecc.». Nel prosieguo della narrazione, l'attenzione dell'autore si appuntava sulle «principali Biblioteche» e sulle più rinomate accademie e istituzioni culturali della città:

Insigni sono, inoltre, le Biblioteche fiorentine: la Laurenziana o Medicea, la più ricca in Europa d'antichi manoscritti; la Nazionale, già Magliabechiana, con più di un milione e mezzo di volumi; la Riccardiana, la Marucelliana ecc. [...] L'Istituto di Studi superiori, e quelli di Scienze sociali, di Magistero, di Belle Arti [...] mantengono a Firenze il vanto d'essere una delle città dove più si coltiva il sapere. A ciò concorrono altresì le sue Accademie, quella dei Georgofili benemerita dell'agricoltura, la Colombaria che è fra le più stimolate accademie d'archeologia, e l'Accademia della Crusca che curando la conservazione e l'incremento della lingua italiana, ha la sua sede naturale nella patria di Dante⁷².

Sulla stessa lunghezza d'onda si poneva Olga Musacchio la quale, nell'illustrare i principali monumenti di Napoli, non mancava di segnalare all'attenzione dei suoi giovani lettori l'importanza del Museo Nazionale del capoluogo partenopeo, vero e proprio «scrigno delle bellezze artistiche della città» e simbolo della riscossa culturale dell'intero «Mezzogiorno d'Italia»:

⁷² P. Pratesi, *Firenze*, in Id., *Almanacco Toscano. Libro sussidiario di cultura regionale e nozioni varie per le classi 3^a, 4^a e 5^a e superiori elementari e per le scuole popolari e complementari della Toscana*, cit., pp. 155 e 161-162.

Ivi furono riunite le varie collezioni antiche e moderne, che nel corso dei tempi erano venute in possesso della famiglia reale di Napoli, e vi si aggiungessero poi gli oggetti che venivano estratti negli scavi proseguiti e anzi ampliati a Cuma, a Stabia, a Ercolano e a Pompei. Una descrizione sommaria dei tesori d'arte e dei monumenti di storia, che stanno ordinatamente disposti nelle sale del Museo Nazionale, è cosa impossibile; come nei Musei Vaticani, così qui la copia, la profluvie degli oggetti è tale e tanta, che la mente ne resta oppressa e confusa, e una scelta non riesce facile. Dalle sale degli affreschi pompeiani si passa alla galleria lapidaria e da questa alle sculture di marmo e ai bronzi, alla raccolta degli oggetti del Cinquecento, ai vetri antichi, alle terrecotte, ai papiri, alle incisioni, ai quadri, alla biblioteca, agli oggetti preziosi, al medagliere, per tornare ancora in mezzo ai quadri e poi finire colla raccolta dei vasi⁷³.

Non diversa era la presentazione della Pinacoteca di Bologna proposta nell'*almanacco regionale* compilato da Aldo Andreoli, il quale scriveva:

Siete mai stati a vedere una pinacoteca? Forse no: eppure ve ne sono parecchie, nella nostra regione, e in ognuna vi sono molte pitture bellissime, che vi darebbero piacere a vederle. Diamo insieme una scorsa a quella di Bologna. È molto vasta, e a guardare tutto accuratamente non basterebbero molte e molte ore. Ma noi ci fermeremo ad osservare solo le opere di alcuni fra i maggiori artisti che a Bologna vissero e lavorarono.

E, dopo avere passato in rassegna e descritto sommariamente, ma con indubbia efficacia, le opere del *Francia* (Francesco Raibolini), di Ludovico, Agostino e Annibale Carracci, di Guido Reni, Francesco Albani, Domenico Zampieri detto il *Domenichino*, Alessandro Tiarini, Giovanni Barbieri da Cento detto il *Guercino* e Raffaello Sanzio, così concludeva:

E lasciamo, dopo questo, la Pinacoteca. A voler vedere troppo in una volta si va a rischio che non ci rimanga nulla nella mente, così come a voler stringere troppe cose nelle mani è facile che ci sfuggan tutte. Ritornatevi più volte, cos' alla Pinacoteca, come nei Musei, e nelle belle chiese, come ce ne sono tante da noi, e in tutta Italia, e piano piano e con ordine imparerete a capire e a godere le molte cose ammirabili che vi sono⁷⁴.

⁷³ O. Musacchio, *Il Museo Nazionale*, in Ead., *La Campania. Libro sussidiario per la cultura regionale*, cit., pp. 43-45.

⁷⁴ A. Andreoli, *Una visita alla Pinacoteca di Bologna*, in Id., *Emilia. Almanacco di cultura regionale*, cit., pp. 88-92.

A forte connotazione identitaria era la presentazione, proposta da Eugenio Cirese in *Gente buona. Libro sussidiario per le scuole del Molise*, del Museo Sannitico di Campobasso, che l'autore descriveva prendendo spunto da un'immaginaria visita compiuta allo stesso museo dagli alunni di una scuola elementare collocata in un piccolo centro della provincia:

Alle ore 15 visitarono il *Museo Sannitico* e la *Biblioteca provinciale* ricca di oltre 15.000 volumi, alcuni dei quali rari e assai pregevoli. Il Direttore del Museo guidò gli scolari per le varie sale e diede utili spiegazioni storiche. I fanciulli e i maestri si fermarono a lungo dinanzi ai frammenti di *iscrizioni romane*, alle raccolte di *vasi*, di *armi*, di *gioielli*, di *monete* coniate, in epoche remotissime, ad Isernia, Larino, Boiano, Trivento, Campobasso. Le vestigia della grandezza del popolo sannita, aprivano allo spirito dei fanciulli lembi di un passato di glorie, di lavoro, di civiltà, ignorato quasi e non ben definito attraverso le poche nozioni storiche apprese nella scuola. Da quegli oggetti si levava, solenne e ammonitrice, la voce della vera storia, che dava fremiti alle piccole anime e accendeva negli occhi luci di pensiero. Avrebbero voluto fare mille domande, ma i maestri avevano detto: – Contentatevi di quello che vi si dirà, e soprattutto, *osservate* per essere in grado poi di comunicare le vostre impressioni ai compagni. A scuola saprete di più. [...] I fanciulli avevano acquistate nuove conoscenze e sentivano di amare di più la terra natale, per il suo passato di forza e pel suo presente di lavoro⁷⁵.

Di grande effetto – e volte a rafforzare, attraverso il richiamo alle glorie del passato, il sentimento patriottico e l'identificazione con la Roma imperiale – erano anche la descrizione del museo di Aquileia proposta in *La Venezia Giulia. Libro sussidiario per la cultura regionale* di Mario Pasqualis («Le iscrizioni, le sculture, le monete, i mosaici, gli oggetti domestici e personali, gli strumenti di lavoro e le armi adunati nel Museo del villaggio agreste, che oggi si raccoglie modesto intorno alla grande mole della basilica e del campanile ci dicono ciò che fu Aquileia romana») ⁷⁶, e quella del museo archeologico di Taranto offerta da Saverio La Sorsa nel già più volte ricordato *L'Appulo. Libro*

⁷⁵ E. Cirese, *Al Museo Sannitico*, in Id., *Gente buona. Libro sussidiario per le scuole del Molise*, cit., pp. 166-167 e 170.

⁷⁶ M. Pasqualis, *Le rovine di Aquileia*, in Id., *La Venezia Giulia. Libro sussidiario per la cultura regionale*, cit., pp. 34-35.

sussidiario di cultura della regione pugliese, sulle cui pagine veniva sottolineato:

Taranto vanta un Museo Archeologico che è ricco di frammenti, mosaici, urne e vasi greci; contiene inoltre monete, statue, armi e varie altre antichità, che nella loro bellezza artistica attestano il sommo grado, a cui era giunta la civiltà tarantina, e la grandezza delle tradizioni italiche⁷⁷.

Merita di essere segnalata, infine, l'efficace descrizione, operata da Rosalia e Sebastiano Pirodda in *La Sardegna. Almanacco regionale*, della Biblioteca universitaria dell'ateneo cagliaritano, la quale, «ricca di più che 100 mila volumi, di 20 mila opuscoli e 370 manoscritti», costituiva uno dei principali poli scientifici e culturali dell'isola e, al tempo stesso, una delle più fulgide testimonianze del contributo offerto dalla Sardegna al progresso degli studi in Italia⁷⁸.

Conclusioni

L'impegno profuso dagli *almanacchi regionali* per promuovere, all'indomani della riforma Gentile del 1923, l'identità nazionale e il sentimento di cittadinanza nella scuola per mezzo del patrimonio culturale e naturale, ossia attraverso il riferimento e la valorizzazione dei monumenti, dei siti archeologici e delle differenti tipologie di beni artistici ed architettonici, come pure dei paesaggi e delle molteplici bellezze naturali caratteristiche della penisola era destinato ad interrompersi traumaticamente già nella seconda metà degli anni Venti, a seguito della eliminazione degli *almanacchi regionali* o *libri sussidiari per la cultura regionale* e le *nozioni varie* dagli elenchi dei libri approvati per il 1927 operata dalla *Commissione Centrale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari* presieduta da Michele Romano e ribadita l'anno successivo da quella presieduta da Alessandro Melchiori.

⁷⁷ S. La Sorsa, *Taranto*, in Id., *L'Appulo. Libro sussidiario di cultura della regione pugliese*, cit., pp. 214-218.

⁷⁸ R. Pirodda, S. Pirodda, *Cagliari*, in Id., *La Sardegna. Almanacco regionale*, cit., pp. 68-69.

Una simile decisione infatti, giustificata da Michele Romano per la «mancanza di misura, di freschezza, di attraente e interessante varietà» riscontrata dalla Commissione Centrale nel corso dell'esame dei «libri sussidiari per la cultura regionale e le nozioni varie»⁷⁹, e confermata poi, nel 1928, da Alessandro Melchiori in virtù del fatto che tali testi presentavano «difetti o deficienze gravissime» e non apparivano «rispondenti alle esigenze storiche politiche giuridiche ed economiche affermatesi dal 28 ottobre 1922 in poi»⁸⁰, rifletteva in realtà il prevalere, in seno al regime mussoliniano, delle istanze nazionaliste da sempre fortemente ostili alle aperture alle culture regionali operate da Giuseppe Lombardo Radice⁸¹ e, più in generale, della logica centralistica in materia di controllo dei libri di testo che, di lì a poco, all'inizio degli anni Trenta, avrebbe portato all'introduzione del testo unico di Stato nelle scuole elementari⁸².

L'uscita di scena degli *almanacchi regionali* introdotti dalla riforma Gentile del 1923 segnava, di fatto, il definitivo abbandono della prospettiva di promuovere tra le giovani generazioni, attraverso la scuola, l'identità nazionale e il sentimento di città-

⁷⁹ *Relazione della Commissione ministeriale centrale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari e nei corsi integrativi di avviamento professionale* [Commissione Romano], «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 4 ottobre 1927, parte prima, n. 40, pp. 3333-3336; ora riedita in Ascenzi, Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori 1923-1928*, cit., pp. 665-668.

⁸⁰ *Relazione della Commissione per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari e nei corsi integrativi di avviamento professionale* [Commissione Melchiori], «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 18 settembre 1928, parte prima, n. 38, pp. 3160-3162; ora riedita in Ascenzi, Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori 1923-1928*, cit., pp. 701-702.

⁸¹ Cfr. Barausse, D'Alessio, «Dalla piccola alla grande patria». *Libri dialettali e almanacchi regionali per la scuola elementare*, cit., pp. LIII-LIV; e soprattutto D'Alessio, *A scuola fra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, cit., pp. 212-226.

⁸² Cfr. A. Ascenzi, R. Sani, *Dalla «epurazione della letteratura didattica» all'approvazione del testo unico di Stato. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo*, in Ascenzi, Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori 1923-1928*, cit., pp. 29-31.

dinanza valorizzando il patrimonio culturale regionale e coltivando le tradizioni locali. Di lì a poco, infatti, con l'introduzione dei testi unici di Stato, alla 'dimensione regionale', liquidata sprezzantemente quale compiuta espressione «delle divisioni e dei particolarismi della vecchia Italia», sarebbe stata sostituita quella ultranazionalistica destinata a rappresentare (e a valorizzare) in modo completamente differente il ruolo del patrimonio culturale e naturale della penisola.

Capitolo nono

Memoria e celebrazione della «Giovinezza eroica». Le organizzazioni giovanili del regime mussoliniano, la scuola e la costruzione dell'«uomo nuovo fascista»

1. *Le organizzazioni giovanili del fascismo e la socializzazione totalitaria delle nuove generazioni*

Per i regimi totalitari sorti in Europa a cavallo tra le due guerre mondiali, la questione della formazione ideologica e politica dei giovani, del loro inquadramento all'interno di apposite organizzazioni di massa destinate a «temprarne il corpo e lo spirito» alla luce dei principi ispiratori dell'ideologia totalitaria, e della loro mobilitazione a sostegno del regime stesso era destinata ad assumere una rilevanza particolare¹.

Un caso per certi versi esemplare, a questo riguardo, è rappresentato dal regime fascista instauratosi in Italia all'indomani della marcia su Roma del 28 ottobre 1922 e destinato a rimanere in vigore per circa un ventennio, fino al 25 luglio 1943². Con

¹ Cfr. A. Klönne, *Jugend im Dritten Reich. Die Hitlerjugend und ihre Gegner*, Düsseldorf-Köln, Diederichs, 1982; D. Caroli, *Ideali, ideologie e modelli formativi. Il movimento dei pionieri in URSS, 1922-1939*, Milano, Unicopli, 2015². Con specifico riferimento al fascismo italiano si veda R. De Felice, *Mussolini il duce. Gli anni del consenso, 1929-1936*, Torino, Einaudi, 1974, pp. 235 e ss.

² Sulle origini e gli sviluppi del regime fascista in Italia esiste ormai una notevole mole di studi e ricerche. Ci limitiamo qui a richiamare: R. De Felice, *Mussolini il fascista. 1: La conquista del potere, 1921-1925*, Torino, Einaudi, 1966; Id., *Mussolini il fascista. 2: L'organizzazione dello Stato fascista, 1925-1929*, Torino, Einaudi, 1968; Id., *Mussolini il duce. 1: Gli anni del consenso, 1929-1936*, Torino, Einaudi, 1974; Id., *Mussolini il duce. 2: Lo Stato totalitario, 1936-1940*, Torino, Einaudi, 1981; P.G. Zunino, *L'ideologia del fascismo. Miti, credenze e valori nella stabilizzazione del regime*, Bologna, il Mulino, 1985; E. Gentile, *Storia del Partito Fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1989; Id., *Le origini dell'ideologia fascista (1918-1925)*, Bologna, il Mulino,

specifico riguardo al regime mussoliniano, anzi, taluni studiosi hanno parlato di una sorta di «rapporto d'identità che il fascismo intrattene con la nozione di giovinezza», la quale, lungi dal costituire solamente una mera categoria anagrafica, venne considerata come «espressione dell'assoluto positivo» e come sintesi di «una vasta gamma di valori, ad un tempo civici, morali ed estetici»: di qui la scelta politica del regime fascista di fare dei giovani «il fulcro della propria azione ed il momento centrale del proprio sistema organizzativo»³.

Non a caso, con riferimento al fascismo, si è parlato di una sorta di «ideologia della giovinezza»⁴, alla base della quale si poneva la convinzione che proprio la gioventù italiana reduce dalle trincee della prima guerra mondiale era stata l'artefice e l'autentica protagonista della nascita dei *Fasci italiani di Combattimento*, il movimento politico fondato a Milano da Benito Mussolini il 23 marzo 1919, e della vera e propria *rivoluzione nazionale*, culminata con la marcia su Roma del 28 ottobre 1922, che aveva portato alla dissoluzione della «vecchia Italia» liberale e borghese e alla creazione dello Stato totalitario fascista⁵.

Trova spiegazione proprio alla luce di tali considerazioni l'enfasi con la quale, fin dai primordi, il fascismo si fece carico da un lato di operare una sorta di *socializzazione totalitaria* delle giovani generazioni attraverso la mobilitazione e l'inquadramento all'interno delle organizzazioni giovanili di massa del regime, dall'altro di favorire, sulla base di un organico programma di formazione ideologica e politica destinato ad infondere nella nuova gioventù italiana lo *spirito fascista*, l'emergere di una nuova classe politica.

1996; Id., *La via italiana al totalitarismo. Il partito e lo Stato nel regime fascista*, Roma, Carocci, 2001.

³ L. Malvano, *Il mito della giovinezza attraverso l'immagine: il fascismo italiano*, in G. Levi, J.C. Schmitt (eds.), *Storia dei giovani. 2: L'età contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2000, pp. 311-314.

⁴ Cfr. M.A. Ledeen, *Italian fascism and youth*, «The Journal of Contemporary History», 4 (1969), 3, pp. 137-154.

⁵ L. La Rovere, «*Rifare gli italiani: l'esperimento di creazione dell'«uomo nuovo» nel regime fascista*», «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 9 (2002), p. 53.

Già a partire dal gennaio del 1920, a questo proposito, aveva visto la luce la prima organizzazione giovanile del movimento mussoliniano, quella *Avanguardia studentesca dei Fasci italiani di Combattimento* che poi, l'anno seguente, con l'apertura, oltre che agli studenti, anche «ai giovani delle officine e dei campi», avrebbe assunto la nuova e più comprensiva denominazione di *Avanguardia Giovanile Fascista*⁶. Nello stesso 1920, inoltre, si erano costituiti ufficialmente anche i *Gruppi Universitari Fascisti* (G.U.F.), i quali raccoglievano gli studenti universitari che, fin dal 1919, avevano aderito ai *Fasci italiani di Combattimento* prima, e poi al *Partito Nazionale Fascista* (P.N.F.)⁷.

All'indomani della presa del potere da parte del fascismo e, in particolare, della sua trasformazione in regime totalitario (1925), la questione dell'inquadramento e della formazione ideologica e politica dei giovani assunse una particolare urgenza e fu fatta oggetto di una serie di organici interventi⁸. Con la legge 3 aprile 1926, n. 2247, innanzi tutto, fu istituita l'*Opera Nazionale Balilla* (O.N.B.) per l'assistenza e l'educazione fisica e morale della gioventù, la quale raggruppava i giovani d'ambo i sessi tra gli 8 e i 17 anni⁹. Successivamente, ai fini del completamento del processo d'inquadramento della gioventù italiana nelle organizzazioni del regime, l'8 ottobre 1930 furono istituiti i *Fasci giova-*

⁶ Cfr. P. Nello, *L'avanguardismo studentesco alle origini del fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1978.

⁷ Cfr. B. Garzarelli, *Un aspetto della politica totalitaria del Pnf: i Gruppi universitari fascisti*, «Studi storici», 38 (1997), 4, pp. 1121-1161; e L. La Rovere, *Storia dei Guf. Organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista, 1919-1943*, Torino, Bollati-Boringhieri, 2003.

⁸ Si vedano, al riguardo, il vivace dibattito sui giovani e sul problema della formazione di una nuova classe dirigente autenticamente fascista svoltosi a partire dal 1927 sulle colonne di «Critica Fascista», la rivista diretta da Giuseppe Bottai, e l'intervento di Benito Mussolini dal titolo *Punti fermi sui giovani*, pubblicato sulla stessa «Critica Fascista» il 1° febbraio 1930. Cfr. P. Nello, *Mussolini e Bottai: due modi diversi di concepire l'educazione fascista dei giovani*, «Storia Contemporanea», VIII (1977), 2, pp. 335-366; e L. Passerini, *La giovinezza metafora del cambiamento sociale. Due dibattiti sui giovani nell'Italia fascista e negli Stati Uniti degli anni Cinquanta*, in Levi, Schmitt (eds.), *Storia dei giovani*, cit., pp. 386-421.

⁹ Cfr. N. Zapponi, *Il partito della gioventù. Le organizzazioni giovanili del fascismo, 1926-1943*, «Storia Contemporanea», luglio-ottobre 1982, pp. 569-633; e soprattutto l'organico e documentato lavoro di C. Betti, *L'Opera nazionale balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

nili di Combattimento, destinati ad accogliere ragazzi e ragazze tra i 18 e i 21 anni¹⁰.

Un ulteriore e ancora più incisivo intervento su questo versante si sarebbe registrato nella seconda metà degli anni Trenta, all'indomani della conclusione della guerra d'Etiopia e della proclamazione dell'Impero, allorché con il R.D.-L. 27 ottobre 1937 Benito Mussolini istituì la *Gioventù Italiana del Littorio* (G.I.L.), l'«organizzazione unitaria e totalitaria delle forze giovanili del regime fascista» posta «alla diretta dipendenza del Segretario del Partito Nazionale Fascista», nella quale confluirono tanto l'*Opera Nazionale Balilla*, quanto i *Fasci giovanili di Combattimento*¹¹. Tra le finalità assegnate alla *Gioventù Italiana del Littorio* si ponevano in particolare «la preparazione spirituale, sportiva e premilitare» della gioventù italiana e «l'insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole elementari e medie»¹².

Fin dalla seconda metà degli anni Venti, inoltre, parallelamente alla messa a punto degli aspetti organizzativi e istituzionali e all'avvio delle iniziative per la diffusione e il radicamento in tutta la penisola delle organizzazioni giovanili fasciste, il regime mussoliniano si preoccupò di ancorare tale proposta formativa ad una vera e propria *mistica del dovere e dell'eroismo*, da promuovere attraverso apposite pubblicazioni rivolte precipuamente alla gioventù italiana, il cui compito avrebbe dovuto essere quello di infondere nelle nuove generazioni lo «spirito fascista» destinato a farne «italiani nuovi», ovvero di «rifare non le forme della vita umana, ma il contenuto, l'uomo, il carattere, la fede»¹³.

¹⁰ Cfr. R. De Felice, *Mussolini il duce. 2: Lo Stato totalitario, 1936-1940*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 126-135. Di grande interesse per la documentazione raccolta è anche: A. Starace, *Fasci giovanili di combattimento*, Milano, Mondadori, 1933.

¹¹ Cfr. Zapponi, *Il partito della gioventù. Le organizzazioni giovanili del fascismo, 1926-1943*, cit., pp. 569-633. Ma si veda anche l'ampia documentazione riprodotta in A. Starace, *Gioventù italiana del Littorio*, Milano, Mondadori, 1939.

¹² R.D.-L. 27 ottobre 1937, n. 1839 – *Istituzione della Gioventù italiana del Littorio*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 12 novembre 1937 – XVI, n. 267, parte prima, pp. 4057-4059. Cfr. E. Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1993, p. 159.

¹³ P. Piovani, *Funzione educativa del Fascismo*, «Politica nuova», 1-5 novembre 1941. Ma si veda anche G. Pini, *I giovanissimi*, «Il Popolo d'Italia», 5 febbraio 1927. Un'autorevolissima conferma di un simile convincimento si ritrova in B. Mussolini,

2. Alle origini della «pedagogia dell'esemplarità fascista»: il culto delle origini e la mistica del dovere e dell'eroismo

La diffusione tra le file della gioventù italiana di una prospettiva educativa ispirata ad una sorta di *mistica del dovere e dell'eroismo* fu affidata, come si è già accennato, ad una pubblicistica destinata a circolare tanto nelle aule scolastiche, come «letture integrative» aggiunte ai libri di testo, quanto nelle sedi locali delle organizzazioni giovanili del regime, in qualità di strumenti per la «formazione morale e politica» degli iscritti.

È il caso, innanzi tutto, di testi quali *Giovinazza* (1922), *I vincitori continui. Per una traccia ideale dell'Avanguardismo fascista* (1926) e *Balilla* (1927) di Asvero Gravelli¹⁴, tra i primi e più impegnati dirigenti dei gruppi studenteschi in seno al P.N.F. e segretario poi, dal 1923, di *Avanguardia Giovanile Fascista*, le cui opere erano destinate ad inaugurare questo peculiare filone di pubblicazioni e ad ispirare tanta parte della produzione successiva dello stesso genere¹⁵.

È anche il caso di pubblicazioni quali *La storia e l'opera del fascismo* (1931) di Luigi Pratesi, *Giovinazza eroica* (1931) di Giuseppe Di Sandro¹⁶, e dei manuali *Vita fascista. Per i Balilla e le Piccole Italiane* (1932, 2 voll.) e *Vita fascista. Per le Avanguardie, per i Giovani e le Giovani Italiane* (1933) di Piero Domenichelli, promotore e direttore della ben nota collana di «Quaderni di propaganda fascista per i giovani e per il popolo» dell'editore fiorentino Bemporad¹⁷; nonché di *Balilla* (1934)

Messaggio per l'anno IX (27 ottobre 1930), in Id., *Opera Omnia*, a cura di E. e D. Susmel, Firenze, La Fenice, 1951-1980, 36 voll., XXIV, p. 283.

¹⁴ A. Gravelli, *Giovinazza. Opuscolo di propaganda fascista*, Roma, Direzione del P.N.F., 1922; Id., *I vincitori continui. Per una traccia ideale dell'Avanguardismo fascista*, Roma, Editrice Libreria del Littorio, 1925 (2ª ediz. 1926); Id., *Balilla*, presentazione di S.E. Benito Mussolini, Milano, Edizioni Alba, 1927.

¹⁵ Cfr. M. Canali, Gravelli, Asvero, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1960-2009, 73 voll., vol. 58 (2002), versione elettronica all'indirizzo: www.treccani.it.

¹⁶ L. Pratesi, *La storia e l'opera del fascismo. Corso di cultura fascista per la nuova gioventù italiana*, Livorno, Tip. Benvenuti e Cavaciocchi, 1931; G. Di Sandro, *Giovinazza eroica*, Milano, Liber Editrice, 1931.

¹⁷ P. Domenichelli, *Vita Fascista. Per i Balilla e le Piccole Italiane*, Firenze, Bemporad, 1932, 2 voll.; Id., *Vita Fascista. Per le Avanguardie, per i Giovani e le Giovani Italiane*, Firenze, Bemporad, 1933.

di Giuseppe Sangiorgi, e dell'altro testo con il medesimo titolo dato alle stampe nello stesso 1934 da Pietro Camporilli, con il quale la casa editrice Ardita di Roma inaugurava la raccolta di libri per la gioventù fascista «Collana di monografie sull'ardimento italiano in ogni tempo. Gioventù eroica»¹⁸. Possono essere ascritti al medesimo filone, infine, anche i più tardi *Giovinezza in marcia* (1937) di Ottorino Paraninfo e *Giovinezza Eroica* (1938) di Renzo Bianchi¹⁹.

Si tratta di una serie di operette distinte dalle pubblicazioni ufficiali della Presidenza centrale e dei Comitati provinciali dell'*Opera Nazionale Balilla* e, successivamente, della *Gioventù Italiana del Littorio* (statuti, regolamenti, raccolte di inni e canti fascisti, opuscoli e manuali di educazione fisica e premilitare ecc.), redatte in genere da insegnanti, giornalisti e funzionari di partito direttamente coinvolti nelle attività delle organizzazioni giovanili, scritte con linguaggio piano e di veste tipografica ed editoriale modesta, ma non prive di fotografie e di illustrazioni in b/n e a colori, il cui costo decisamente contenuto doveva favorirne la più ampia diffusione, testimoniata fra l'altro dalle frequenti ristampe e riedizioni.

Il fine di una simile pubblicistica educativa era quello di perpetuare nei giovani «la memoria di chi ha saputo accrescere la potenza e la gloria della Patria»²⁰, ossia di trasfondere nella gioventù inquadrata nelle organizzazioni giovanili del regime lo spirito «intimamente fascista» e le virtù guerriere della generazione «temprata dal fuoco delle battaglie sul Carso» e dei «gloriosi manipoli delle Camicie Nere» che avevano salvato l'Italia dalla «furia bolscevica» nell'immediato dopoguerra:

Bisogna che noi creiamo – affermava al riguardo Mussolini nell'ottobre del 1926 –; noi di questa epoca e di questa generazione, perché a noi spetta il rendere, vi dico, in dieci anni irriconoscibile fisicamente e spiritualmente il volto della patria. Fra dieci anni, o camerati, l'Italia sarà irriconoscibile!

¹⁸ G. Sangiorgi, *Balilla. Asterischi dedicati all'educazione della gioventù italiana*, Bari, Tip. Giuseppe Favia, 1934; P. Camporilli, *Balilla*, Roma, Ardita, 1934.

¹⁹ O. Paraninfo, *Giovinezza in marcia. Appunti di cultura fascista*, Milano, Optima, 1937; R. Bianchi, *Giovinezza Eroica*, Roma Gioventù Italiana del Littorio, 1938.

²⁰ A. Starace, *Fasci giovanili di combattimento*, Milano, Mondadori, 1933, p. 27.

Noi l'avremo trasformata, ne avremo fatta un'altra. [...] Creeremo l'italiano nuovo, un italiano che non rassomiglierà a quello di ieri. Sono le generazioni di coloro che hanno fatto la guerra e sono quindi intimamente fasciste. Poi verranno le generazioni di coloro che noi educiamo oggi e creiamo a nostra immagine e somiglianza: le legioni dei balilla e degli avanguardisti²¹.

E proprio a tali consegne era ispirata la prima e più significativa tra le numerose operette sopra richiamate dedicate alla gioventù italiana: quel *Balilla* di Asvero Gravelli che, edito a Milano nel 1927 con l'autorevole presentazione dello stesso Mussolini, doveva costituire a tutti gli effetti il vero e proprio 'manifesto' dell'educazione incentrata sulla *mistica del dovere e dell'eroismo*.

Fin dalle prime battute, Gravelli precisava l'obiettivo del suo testo: si trattava di realizzare «la speranza ed il sogno di dare un nome unico e fascista a tutta la gioventù italiana», di promuovere «nei giovani lo spirito fascista, dare loro ammaestramenti ideali»:

La generazione che oggi s'affaccia alla vita – egli scriveva –, è una generazione di sole, ed istintivamente tesa alle audacie. Bisogna preparare alla Patria la sua gente futura, la sua eroica gente, segnarle il suo destino; darle il senso limpido dell'esistenza, e la fierezza, la lealtà, il disinteresse il coraggio, la tenacia, la probità come vuole il costume dell'italiano novo. I giovani sono gli annunziatori di una volontà di conquista e di vittoria. [...] Il Fascismo loro insegnerà a volere che ad ogni opera gloriosa unico sia il grido: «Più oltre! Più oltre!»²².

Occorreva, dunque, «creare e suscitare nei giovani la passione eroica, [...] imprimere nell'animo dei fanciulli le norme educative basate sulla gerarchia e la disciplina»:

I fanciulli fascisti – notava ancora l'autore – devono crescere alla scuola dell'onestà, della rettitudine, dell'audacia e con la fede capace di eternare l'era Fascista. [...] I giovani sono la Forza motrice del Fascismo ed il loro spirito è pervaso da un profondo misticismo che conosce solo doveri²³.

²¹ B. Mussolini, *Al popolo di Reggio Emilia* (30 ottobre 1926), in Id., *Opera Omnia*, a cura di E. e D. Susmel, cit., vol. XXII (1926), p. 246.

²² Gravelli, *Balilla*, cit., pp. 9-10.

²³ Ivi, p. 62.

Tale opera di formazione delle coscienze, tuttavia, non poteva essere realizzata attraverso la riproposizione di vecchie e ormai esangui formule retoriche della pedagogia tradizionale né, tantomeno, facendo riferimento a vuoti e inconsistenti modelli di comportamento ispirati all'individualismo borghese.

Per trasfondere nelle giovani generazioni «il bisogno di credere, di lottare per un ideale, costasse pure il sacrificio intero»²⁴, si rendeva necessario educarle al «mito di Mussolini [...] modello delle qualità virili, morali e fisiche dell'uomo fascista» e, al contempo, additare loro il culto delle origini attraverso «la trasfigurazione epica della memoria della guerra e dello squadrismo»²⁵.

Di qui l'esaltazione della «guerra» e il richiamo al «senso sublime e malinconico del morire» che avrebbero dovuto ispirare la gioventù fascista e alimentare in essa l'eroismo e la passione per le grandi imprese:

La guerra – affermava Asvero Gravelli –, lo spirito della guerra, l'eco di essa [...] nell'anima di tanti adolescenti, le immagini di Gloria accese nei Cuori, il desiderio di essere qualcosa, di fare qualcosa, e l'orgoglio di una impresa eroica da un istintivo senso mistico della sua giovane vita ed incitata dall'esempio dei coetanei caduti [...], la necessità di esprimere la propria energia in azioni forti e violente²⁶.

Ma anche il costante riferimento al «mito di Mussolini» e al ruolo da questi esercitato come «guida e capo supremo della Rivoluzione Fascista»:

Benito Mussolini – si legge in *Balilla* –, Il suo Nome e la sua vicenda risuonano già come leggenda. Lo seguirono uomini e fanciulli, esiguo manipolo prima, poi attraverso l'eroismo ed il sacrificio, coorte e legione, infine popolo, tutto un popolo redento che cantava e sapeva morire perché voleva vincere. Quanti fanciulli caddero così di fronte al sole, tra le spighe di grano, o negli agguati! Perché solo i giovani sanno morire!²⁷

²⁴ Ivi, p. 10.

²⁵ La Rovere, «*Rifare gli italiani*»: l'esperimento di creazione dell'«uomo nuovo» nel regime fascista, cit., p. 62.

²⁶ Gravelli, *Balilla*, cit., pp. 10-11.

²⁷ Ivi, pp. 11-12.

Nel seguito della trattazione, Asvero Gravelli tornava a più riprese a sottolineare le peculiari virtù che avrebbero dovuto ispirare i fanciulli inquadrati nelle organizzazioni giovanili del regime:

Fanciullo, tu sorgi ad una scuola di eroismi e formi la tua anima, fondi la tua vita su tanti sacrifici. [...] Devi mostrarti degno di indossare la divisa fascista: devi sentire l'orgoglio di essere migliore degli altri. La Camicia Nera significa ardimento, ed il coraggio che è dato dalla onestà e dalla purezza dell'anima, deve essere la tua prima virtù. [...] La bellezza e la gioia di sentirti italiano e fascista devono risplendere in te. Tu sei l'uomo di domani e la Patria sarà affidata al tuo cuore e la sua grandezza sarà la tua vittoria. [...] Dovrai essere l'italiano nuovo. [...] Alle nuove generazioni spetta il sacrosanto dovere di custodire gelosamente il patrimonio di virtù e di eroismi ereditato dai nostri grandi e di porsi all'avanguardia di ogni movimento che ci conduca ad una maggiore grandezza dell'Italia nostra²⁸.

Allo stesso tempo, l'autore sottolineava lo «spirito eroico» e i «comuni ideali» che avrebbero dovuto legare indissolubilmente la giovane generazione dei Balilla e degli Avanguardisti «ai Martiri del Fascismo caduti nel fulgore della loro giovinezza»:

I tuoi Santi – scriveva Gravelli rivolgendosi ai giovani fascisti e citando Mussolini – sono Balilla e Mameli, gli adolescenti di Curtatone e Montanara, Oberdan e Rismondo e gli innumerevoli che dal '15 al '18 lasciarono le aule per le trincee, andarono all'assalto gridando: *Viva l'Italia!* Ed oggi dormono nei piccoli cimiteri dimenticati. Fa, o gioventù italiana di tutte le scuole e di tutti i cantieri, che la Patria non manchi al suo radioso avvenire: fa che il 20° secolo veda Roma, centro della civiltà latina, dominatrice del Mediterraneo, faro di luce per tutte le genti²⁹.

La necessità «di un serio inquadramento spirituale dei giovani» e di un'educazione delle coscienze ispirata alla *mistica del dovere e dell'eroismo* implicava necessariamente il richiamo all'esempio «dei Caduti e dei Martiri della Fede Fascista», le cui gesta, appositamente narrate e fatte oggetto di un vero e proprio culto, avrebbero dovuto ispirare i pensieri e le scelte dei fanciulli e ragazzi del regime.

²⁸ Ivi, pp. 27-31.

²⁹ Ivi, p. 36.

Non sorprende a questo proposito che, a partire soprattutto dal 1926, anno di fondazione dell'*Opera Nazionale Balilla*, la *pedagogia dell'esemplarità fascista* propugnata nel *Balilla* di Asvero Gravelli abbia trovato una sistematica e crescente ricezione nella variegata pubblicistica educativa per la gioventù alla quale si è fatto riferimento sopra.

Al fine di evitare inutili ripetizioni, ci limiteremo ad esaminare, in questa sede, quella che si configura a tutti gli effetti come l'opera maggiormente capace di recepire e dare corpo a tale *pedagogia dell'esemplarità fascista*, ovvero i già ricordati volumetti sulla *Vita Fascista* per le nuove leve inquadrati nelle organizzazioni giovanili mussoliniane dati alle stampe tra il 1932 e il '33 da Piero Domenichelli per i tipi dell'editore fiorentino Bemporad.

I due manuali *Vita Fascista. Per i Balilla e le Piccole Italiane* costituivano una raccolta di racconti di guerra e di eroismo («Racconti per i Balilla») e di profili biografici degli eroi e martiri della prima guerra mondiale e del fascismo delle origini («Giovinezza eroica dell'Italia guerriera» e «Martiri della Rivoluzione Fascista»), le cui finalità erano quelle di formare un balilla «di scarse parole, di freddo coraggio, di tenace laboriosità, di cieca disciplina»; un giovane italiano «irricognoscibile dagli italiani di ieri, Come vuole il Duce»³⁰.

Tra gli innumerevoli «giovineti eroici» della Grande Guerra narrati da Piero Domenichelli troviamo innanzi tutto *Vittorio Montiglio*, la cui biografia di «combattente e martire della causa italiana e fascista» consentiva all'autore di stabilire un diretto collegamento e uno stretto raccordo tra la generazione che aveva combattuto nelle trincee della prima guerra mondiale e quella che si era resa protagonista della rivoluzione fascista culminata con la Marcia su Roma del 28 ottobre 1922:

La figura del giovanissimo eroe Vittorio Montiglio ha qualche cosa di leggendario [...] aveva due fratelli al fronte [nella Grande Guerra], due valorosi più volte decorati, ed ardeva dal desiderio di raggiungerli per farsi onore anche lui [...], aveva appena quattordici anni. [...] La sua vita di guerra è tutto un succedersi di atti eroici e di sereno sprezzo del pericolo.

³⁰ Domenichelli, *Vita Fascista. Per i Balilla e le Piccole Italiane*, cit., I, p. 29.

[...] La guerra era finita per tutti, ma non per Vittorio Montiglio. Sopravvenne la Marcia di Ronchi e il periodo fiumano. Egli fuggì a Fiume e divenne legionario. Prese parte a tutta l'epopea dannunziana. [...] l'8 settembre del 1924, mentre si recava al Campo di Aviazione di Ghedi, fu aggredito da alcuni comunisti ai quali dava terribilmente fastidio il suo eroismo e il suo grande amor di Patria, e fu ferito gravemente. [...] Il giovane eroe, che a diciassette anni è stato decorato di medaglia d'oro, è il simbolo vivo della gioventù ardente che ha combattuto la guerra, di quei fanciulli soldati che con il loro slancio hanno dato all'Italia la più grande vittoria contro Potenze preparate ed armate fino ai denti³¹.

Incentrati sulla narrazione dell'«indomito coraggio», delle «gesta eroiche» e sull'esaltazione della scelta di immolarsi «per il bene e la gloria della patria» erano anche i rapidi profili biografici di fanciulli e ragazzi come *Il Caporalino* di Pieve Tesino in Valsugana, «il fanciullino undicenne che vestì la gloriosa divisa del soldato italiano» e diede la sua vita per la patria «come un vero soldato»³²; o come il giovanissimo squadrista *Antonio Strucchi*, «morto nell'imboscata di Casale, trucidato dai bolscevichi»³³.

Più articolata e ricca di particolari era la narrazione delle gesta dei due eroici fanciulli *David Marcello* e *Aldo Sette*, la cui dedizione senza riserve alla causa italiana ne aveva fatto dei martiri. Il primo, *David Marcello*:

Suggestionato dall'impeto e dall'audacia dei soldati italiani si sentì forte e ardito come loro e chiese di combattere. [...] così David Marcello fu soldato e seppe compiere il suo dovere fino al sacrificio della vita. *Esempio d'eroismo ai fanciulli italiani, i quali impareranno da lui la fermezza e il coraggio di lottare in tutte le difficoltà della vita per il bene e la gloria della Patria*³⁴.

Mentre l'altro, *Aldo Sette*:

Aveva diciassette anni e faceva parte delle Avanguardie del Fascio di Greco Milanese. Era il triste periodo del 1921, in cui la follia comunista dominava completamente l'animo del popolo. A Milano la lotta spietata contro i combattenti e contro coloro che ancora amavano la Patria era più

³¹ Ivi, pp. 107-110.

³² Ivi, pp. 117-119.

³³ Ivi, pp. 138-139.

³⁴ Ivi, pp. 114-115.

forte che altrove. [...] Nel pomeriggio del 20 marzo 1921, un gruppetto di fascisti venuti da Greco Milanese per prendere parte alla cerimonia commemorativa delle Cinque Giornate di Milano se ne tornava cantando, accompagnata dai camerati milanesi che vollero fare scorta d'onore ai compagni. [...] I giovani fascisti erano in gran parte disarmati, e gli avversari, accortisi di questo, piombarono su di loro e presero a malmenarli. Rimase sul posto solo il giovane Aldo Sette che, diritto in piedi, si difendeva tirando sassi contro i suoi assalitori che sparavano da tutte le parti. All'eroe giovinetto che, con i capelli al vento e lo sguardo fermo e sereno, difendeva con i sassi l'Italia dinanzi alla turba presa dalla follia rossa, i compagni gridarono: – Sette, ritirati, perché ti uccidono! – Mai più! – rispose il giovanetto. – Ragazzi, avanti! Viva l'Italia – e lanciò un sasso come ultima difesa. Un colpo di fucile al capo lo fece moribondo. Dopo pochi minuti Aldo Sette morì³⁵.

Il terzo volume della *Vita Fascista. Per le Avanguardie, per i Giovani e le Giovani Italiane*, dato alle stampe nel 1933 da Piero Domenichelli e rivolto essenzialmente ai ragazzi più grandi, presentava un taglio differente rispetto ai primi due. Esso comprendeva un'ampia raccolta di testi firmati da giornalisti, scrittori e dirigenti del P.N.F. e una serie di discorsi e di aneddoti mussoliniani relativi ad episodi eroici e a vicende significative della prima guerra mondiale e delle origini del fascismo, la cui finalità era quella di recuperare la memoria della gioventù italiana che si era immolata sui campi di battaglia e di richiamare il «sacro vincolo» che legava i giovani eroi di ieri alle nuove leve fasciste di oggi, che nelle organizzazioni giovanili del regime – vere e proprie «palestre di ardimento» – si preparavano a raccoglierne l'eredità facendo propria la «mistica del sacrificio estremo per la Patria» che aveva animato e guidato i «padri e i fratelli maggiori»³⁶.

Non a caso, accanto agli interventi e ai contributi di personalità del calibro di Paolo Orano, Margherita Sarfatti, Nazareno Padellaro, Arnaldo Mussolini, Tommaso Marinetti, Italo Balbo e Orio Vergani, il terzo e ultimo volumetto di *Vita Fascista* del Domenichelli riservava un'ampia sezione dal titolo «I nostri Martiri» alla celebrazione della memoria delle giovani Cami-

³⁵ Ivi, pp. 133-135.

³⁶ Domenichelli, *Vita Fascista. Per le Avanguardie, per i Giovani e le Giovani Italiane*, cit., pp. 7-8.

cie Nere cadute nel corso della rivoluzione che aveva portato al trionfo del fascismo in Italia:

E voi gli avanguardisti di oggi – affermava l'autore –, i giovani fascisti che vi apprestate nella meditazione e nella consapevolezza oltre che con l'esteriore esultanza delle adunate [...], a succedere nelle file della milizia, avete il dovere di ricercare i nomi dei nostri eroi e dei nostri martiri, gl'innumerevoli nomi da unirsi a questi pochi che qui si ricordano, e le gesta di ognuno per il libro ideale a cui attingere come alle fonti più pure e sacre della Rivoluzione e della Patria Fascista, della Vita Fascista alla quale siamo legati dai vincoli del sangue che non si spezzeranno giammai. Riuniteli voi, idealmente, i nostri martiri nella visione luminosa dei vostri occhi, nella rievocazione incessante e totale, in una Legione Sublime, che fu la vera dell'Avanguardismo da cui quello d'oggi, il vostro, deriva, procede, avanza³⁷.

E in quello che costituiva a tutti gli effetti una sorta di *martirologio della gioventù fascista*, il testo di Domenichelli proponeva al lettore una dozzina di profili di «giovani eroi di Mussolini», le cui gesta erano rievocate secondo i classici canoni della *pedagogia dell'esemplarità fascista* già largamente applicata dall'autore nei due volumetti sulla *Vita Fascista. Per i Balilla e le Piccole Italiane*.

Così, nel rievocare il «sacrificio» di *Federico Florio*, il giovane avanguardista «morto il 17 gennaio del '22, in seguito ad una revolverata comunista», si sottolineava come egli «appena giovinetto rivelavasi Eroe dall'anima ardente, dallo spirito gagliardo, dal cuore nobilissimo. Lottatore indomito e disperato»; e si esortava il lettore ad imitare «la sublime bellezza delle sue gesta audaci» per «onorare altamente l'Italia»³⁸.

Allo stesso modo, celebrando taluni tra «i più fulgidi martiri purissimi» delle eroiche «giornate del '21, care al ricordo nostalgico dello squadristismo», si rendeva onore alla moltitudine di «invitti eroi» che, come nel caso di *Luigi Platania*, per «la vittoria della Causa santissima», «sprezzanti del pericolo e non curanti del nemico», non avevano esitato ad andare incontro all'estremo sacrificio e a fare della morte «un'insegna da portare sprezzanti sul petto». E proprio l'audacia delle sue imprese, la

³⁷ Ivi, p. 68.

³⁸ Ivi, p. 71.

totale «consacrazione» alla «Causa della Patria», il suo essere un «fascista entusiasta ed eroico» rendeva l'ex combattente e squadrista «caduto sul campo della gloria» un autentico modello e punto di riferimento per la gioventù mussoliniana: «Sacra è la vita di Luigi Platania – scriveva commosso l'autore –, sacra alla Patria, sacra al Fascismo!»³⁹.

Toni e accenti analoghi, pur a fronte di vicende ed esperienze talora molto diverse, si ritrovano anche negli altri profili dei «giovani eroi e martiri della Rivoluzione Fascista» proposti nel terzo e ultimo volume di *Vita Fascista*.

L'ampia sezione dell'opera di Piero Domenichelli dedicata alla celebrazione de «I nostri Martiri», ossia alla presentazione delle gesta di taluni dei giovani squadristi che si erano distinti per il loro «eroismo e sprezzo del pericolo» e che avevano «dato la loro vita in estremo sacrificio per la patria» nel corso della «Rivoluzione delle Camicie Nere», si chiudeva con una silloge di discorsi di Benito Mussolini che riproponeva efficacemente gli orientamenti di fondo che ispiravano il fascismo in ordine alla formazione della gioventù italiana inquadrata nelle organizzazioni giovanili del regime e, nel contempo, ribadiva la scelta di alimentare tale formazione ad una vera e propria *mistica del dovere e dell'eroismo*:

Le giovani generazioni ci appartengono per intero e noi non intendiamo di creare eccezioni di nessuna specie a questa nostra fermissima regola fondamentale. Esse debbono essere allevate con lo spirito proprio della disciplina fascista ed è per ciò necessario che frequentino assiduamente e regolarmente le istituzioni che il Regime ha per esse approntate. [...] Necessaria è questa educazione virile e guerriera in Italia, perché durante lunghi secoli le virtù militari del popolo italiano non hanno potuto rifulgere. È solo la guerra che va dal 1915 al 1918 che costituisce, dopo le guerre dell'Impero Romano, la prima guerra combattuta e vinta dal popolo italiano.

E ancora:

Vi devono essere gli italiani del Fascismo, come vi sono, a caratteri inconfondibili, gli italiani della rinascenza e gli italiani della latinità. Solo creando un modo di vita, cioè un modo di vivere, noi potremo segnare delle pagine nella storia e non soltanto nella cronaca. E quale è questo modo di

³⁹ Ivi, pp. 78-80.

vita? Il coraggio, prima di tutto; l'intrepidezza, l'amore del rischio, [...] l'essere sempre pronti ad osare nella vita individuale come nella vita collettiva, ad aborrire tutto ciò che è sedentario; [...] l'orgoglio in ogni ora della giornata di sentirsi italiani, la disciplina del lavoro, il rispetto per l'autorità [...] Il movimento da me creato continuerà a lungo ancora, dopo di me. Chi sono i Balilla? Sono i fascisti di domani. L'avvenire d'Italia è assicurato nelle loro mani. Se oggi tutta l'Italia non è fascista, lo sarà interamente, quando i giovani d'oggi saranno adulti⁴⁰.

3. *La svolta dei primi anni Trenta: la costruzione del mito della «Giovinezza eroica» cresciuta «all'ombra del Littorio»*

Nei primissimi anni Trenta, tuttavia, la strategia perseguita fino a quel momento sul versante della formazione ideologica e politica delle nuove generazioni inquadrata nelle organizzazioni giovanili del regime era destinata a registrare una vera e propria svolta.

Nel 1932, a questo riguardo, a cura della Presidenza Centrale dell'*Opera Nazionale Balilla*, veniva pubblicato il testo *Giovinezza eroica* che raccoglieva, «per sottrarla alla vita effimera dei giornali e conservarla quale nobilissimo esempio di educazione virile», la memoria «degli atti di valore compiuti dai Balilla e dagli Avanguardisti nel breve periodo che va dal Maggio 1927 ad oggi». In tutto, circa 161 «fatti eroici» aventi come protagonisti ben 181 tra Balilla e Avanguardisti, ai quali occorre aggiungere altri 60 nominativi di «giovani fascisti» distintisi nel corso di grandi sciagure (frane, straripamenti di torrenti ecc.) per il loro «eroico sacrificio» e il loro impegno in favore della collettività⁴¹.

Lo scopo ultimo della pubblicazione, più volte riedita fino alla caduta del fascismo⁴², era quello di rendere manifesto, «independentemente da ogni riconoscimento ufficiale», il «valore

⁴⁰ Ivi, pp. 105-109.

⁴¹ Opera Nazionale Balilla, *Giovinezza Eroica*, Roma, Presidenza Centrale dell'O.N.B. – Palazzo Viminale, 1932, pp. 3-4.

⁴² Sempre a cura della Presidenza Centrale dell'Opera Nazionale Balilla (O.N.B.) furono date alle stampe altre due edizioni dell'opera aggiornate e arricchite di ulteriori esempi, rispettivamente nel 1934 e nel 1937. In seguito, il Comando Generale della Gioventù Italiana del Littorio (G.I.L.) si fece carico delle nuove edizioni apparse nel 1940 e nel 1942.

eroico dei gesti, che la Presidenza dell'Opera addita all'ammirazione e all'esempio di tutte le giovanissime Camicie Nere».

In altre parole, la scelta di proporre all'attenzione della gioventù italiana inquadrata nelle organizzazioni del regime «questa lunga teoria di nomi e di fatti, l'Albo d'Oro dell'Opera Nazionale Balilla» aveva un duplice scopo: da un lato quello di ribadire «che le nuovissime generazioni del Littorio non hanno preso dall'eroico giovinetto genovese solo il Nome, né dall'ardito squadrismo della prima ora solo la veste»; dall'altro – ed è certamente l'aspetto più significativo – quello di dimostrare come un'istituzione quale l'Opera Nazionale Balilla, che fin dalle origini (1926) aveva fatto «dell'arditismo e del disprezzo del pericolo la propria norma educativa», fosse già pienamente riuscita nell'immane e titanico compito di trasfondere «nei nostri giovinetti quelle virtù della razza latina, che, sopitesì per qualche tempo, hanno trovato nell'atmosfera pura e vivificatrice del Fascismo nuovo rigoglio e nuova vita»⁴³.

A questo riguardo, se le già ricordate opere di Asvero Gravelli e Piero Domenichelli, al pari di quelle dei numerosi altri scrittori che abbiamo collocato nel cosiddetto filone della *pedagogia dell'esemplarità fascista*, si erano proposte di infondere nella gioventù inquadrata nelle organizzazioni giovanili del regime lo «spirito fascista» e le «virtù guerriere» della generazione «temprata dal fuoco delle battaglie sul Carso» e dei «gloriosi ed eroici manipoli delle Camicie Nere» che avevano portato a compimento «la Rivoluzione Fascista», la nuova pubblicazione – significativamente intitolata *Giovinezza eroica* – intendeva rappresentare una sorta di implicita conferma dell'effettiva riuscita del progetto mussoliniano di creare nei Balilla e negli Avanguardisti «l'italiano nuovo integralmente fascista» e, nel contempo, di fare della gioventù italiana «plasmata ad immagine e somiglianza del Duce» nelle organizzazioni giovanili del regime il modello e il punto di riferimento per le generazioni a venire.

Collocato, dunque, al crocevia tra la celebrazione delle «virtù italiche», troppo a lungo accantonate e ora finalmente collo-

⁴³ Opera Nazionale Balilla, *Giovinezza Eroica*, cit., pp. 3-4.

cate dal fascismo alla base della formazione ideologica della gioventù italiana, e l'esaltazione delle caratteristiche e delle qualità proprie dell'«italiano nuovo» cresciuto «all'ombra del Littorio» e costantemente guidato dall'esempio del Duce e dal suo monito a «vivere pericolosamente», il volume *Giovinetza eroica*, fornito gratuitamente a tutti i membri dei rami maschili dell'Opera Nazionale Balilla e fatto oggetto di lettura e di riflessione collettiva non solo nelle aule scolastiche (in genere come ulteriore sussidio didattico da affiancare al Testo unico di Stato nelle scuole elementari e popolari)⁴⁴, ma anche nel corso dei raduni e delle adunanze locali dell'organizzazione giovanile fascista, costituiva in sostanza una raccolta di brevi narrazioni di episodi di eroismo civile, di tutela delle istituzioni fasciste e di difesa dell'ordine costituito e della convivenza sociale che avevano come protagonisti Balilla e Avanguardisti di differente età, condizione sociale e provenienza geografica, dei quali erano fornite le generalità e i dati relativi alla loro militanza nelle organizzazioni giovanili del regime, oltre ad una fotografia a figura intera o a mezzobusto, prevalentemente in divisa o, in rarissimi casi, con almeno ben visibile il distintivo dell'Opera Nazionale Balilla, la quale, nelle intenzioni dei promotori del volume, avrebbe dovuto far risaltare lo «spirito ardito e sprezzante del pericolo» e i «tratti marziali» dei fanciulli e giovinetti resisi protagonisti delle «eroiche imprese».

Attraverso l'approfondimento dei sintetici ma puntuali resoconti degli «episodi di eroismo» riportati nella pubblicazione, l'analisi del linguaggio utilizzato e lo studio della tipologia dei «fatti virtuosi» selezionati e fatti oggetto di esaltazione e di celebrazione, è possibile lumeggiare come la celebrazione del mito della «gioventù eroica», forgiata dalle organizzazioni giovanili del regime secondo i principi dell'ideologia mussoliniana (educazione virile, arditismo, amore per il sacrificio, sprezzo del pericolo ecc.), costituisca un fondamentale capitolo del più complessivo progetto di edificazione dell'*uomo nuovo* fascista,

⁴⁴ Cfr. A. Ascenzi, R. Sani, *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2009, pp. 135-136.

ovvero del tentativo di promuovere – attraverso la memoria e celebrazione della «gioventù eroica» per il tramite del canale scolastico e di quello dell'associazionismo – un'educazione civile e politica delle giovani generazioni italiane integralmente ispirata all'ideale mussoliniano.

Incentrati, come si è già ricordato, su atti di eroismo civile, di tutela delle istituzioni fasciste e di difesa dell'ordine costituito e della convivenza sociale, gli episodi narrati nelle pagine di *Gioventù eroica* si riferiscono, innanzi tutto, a salvataggi di soggetti che rischiavano di affogare, allo spegnimento di incendi di vaste proporzioni o all'intervento in favore delle vittime di grandi sciagure e di disastri naturali.

Così, al tredicenne *Giuseppe Airaghi* di S. Stefano Ticino (Milano), Balilla appartenente alla 161^a Legione, era stata conferita la medaglia di bronzo al valore civile per essersi egli «con slancio generoso» gettato «nelle acque profonde di un canale in soccorso di una bambina, che, accidentalmente cadutavi, trasportata dalla corrente, stava per annegare» e «raggiuntala a nuoto riusciva con notevoli sforzi a trarla in salvo»⁴⁵.

Analogo riconoscimento era attribuito al giovanissimo *Ambrogio Brivio* di Maderno (Brescia), Balilla della 44^a Legione, il quale «la mattina dell'8 settembre VI [1928], visto cadere nell'acqua un bambino di anni sei, sprezzante del pericolo cui andava incontro si gettava completamente vestito in acqua riuscendo a trarlo in salvamento»⁴⁶.

Notevole «coraggio» e «sprezzo del pericolo» aveva dimostrato anche *Oliviero Cattarini*, il quale, originario di Trieste, Avanguardista della 298^a Legione, «la notte del 17 agosto VI [1928] nel Porto di New York con gravissimo pericolo ed in condizioni estremamente difficili salvava in mare la vita di una donna, Assunta Esposito, onorando con il suo gesto, il suo valore e la sua modestia, il nome Italiano all'Ester»⁴⁷.

Non mancavano episodi di salvataggio che vedevano l'eroico soccorritore soccombere per la furia delle acque e l'improvviso

⁴⁵ Opera Nazionale Balilla, *Giovinanza Eroica*, cit., p. 5.

⁴⁶ Ivi, p. 17.

⁴⁷ Ivi, p. 25.

venir meno delle forze, come nel caso del tredicenne *Pierino Bertiglia* di Brusaschetto (Alessandria), Balilla della 382^a Legione, il quale, «fulgido esempio di coraggio e sprezzo del pericolo», dopo essersi tuffato nel torrente Cervo per soccorrere «un compagno caduto accidentalmente in un punto ove l'acqua era profonda», colto da «improvviso malore calava subito a fondo e miseramente periva vittima del suo animo generoso»⁴⁸.

Anche per quel che riguardava gli incendi, assai frequenti soprattutto nei piccoli borghi rurali, Balilla e Avanguardisti si distinguevano per il loro impegno e per il coraggio con il quale affrontavano le fiamme e agivano in soccorso delle popolazioni. È il caso del giovanissimo *Romeo Alessio*, originario di Calanna (Reggio Calabria), Balilla appartenente alla 231^a Legione, il quale «in occasione di un incendio violentissimo che distrusse tre case del suo paese, disprezzando ogni pericolo, partecipava con coraggioso slancio alla opera di spegnimento e di salvataggio», guadagnandosi il plauso e l'ammirazione di tutti i presenti e dei «Militi della M.V.S.N. [Milizia Volontaria della Sicurezza Nazionale]» giunti a portare soccorso⁴⁹.

Analoghi atti di coraggio e di abnegazione avevano caratterizzato altri giovani come il palermitano *Nicolò Mangiaracina*, Avanguardista della 183^a Legione⁵⁰, o come i milanesi *Sandro Manzoni*, *Virginio Tagliabue* e *Alfredo Geffert*, anch'essi Avanguardisti appartenenti alla 158^a Legione, i quali, tra le montagne di Madesimo in Valle Spluga (provincia di Sondrio), «con coraggio e sprezzo del pericolo», si erano prodigati «nell'ardua opera di spegnimento di un incendio sviluppatosi in una casa del paese»⁵¹.

In realtà, gli «episodi di eroismo giovanile» e le situazioni di «grave pericolo» nelle quali Balilla e Avanguardisti si erano fatti onore al punto da acquisire benemerienze e ricompense al valore civile erano molteplici. Al quattordicenne orfano di guerra *Secondo Ugo Castellucci*, Avanguardista forlivese della 101^a Legione, ad esempio, era conferito un pubblico encomio per es-

⁴⁸ Ivi, p. 169.

⁴⁹ Ivi, p. 6.

⁵⁰ Ivi, p. 79.

⁵¹ Ivi, pp. 82-83.

sere corso in aiuto, in occasione di un gravissimo incidente automobilistico, di un ferito «in procinto di essere schiacciato dalle ruote posteriori di un pesante automezzo» e di averlo «tratto a salvamento [...] con grave rischio personale», mettendo a repentaglio la propria vita⁵².

Un folto gruppo di Balilla e Avanguardisti napoletani della 167^a Legione, infine, avevano ricevuto un encomio ufficiale «per essersi distinti nella valorosa opera di soccorso prestata in occasione della grossa frana avvenuta in Via Arenella» a Napoli, nel corso della quale i giovani fascisti non avevano esitato a mettere a repentaglio, con «vero sprezzo del pericolo», la loro stessa vita⁵³.

Accanto ai numerosi casi di eroismo civile, un'attenzione particolare era riservata, nelle pagine di *Giovinetza eroica*, agli episodi relativi al contrasto della delinquenza e alla repressione delle attività sovversive condotte dai «nemici della Patria». Particolarmente rischiose, su questo versante, erano state le imprese portate a compimento da numerosi altri giovani fascisti, come nel caso del quindicenne *Antonio De Lorenzo*, di Praia d'Arienta (Catanzaro), Avanguardista della 67^a Legione, il quale «il 13 settembre VI [1927], con coraggio e disprezzo del pericolo, si lanciava all'inseguimento di un pericoloso pregiudicato armato di rivoltella il quale veniva catturato dopo aspra lotta»⁵⁴.

Allo stesso modo, *Corrado Pacini*, originario di Monsummano (Pistoia), Avanguardista della 212^a Legione, «presente al fatto di sangue svoltosi il 6 maggio VI [1927] in Frazione di Monsummano Alto, in seguito al quale trovò la morte la Camicia Nera Beretti Vittorio, con nobilissimo intento si lanciava disarmato all'inseguimento dell'omicida Palamidessi Armando, incurante che questi intanto, fermandosi, lo facesse segno a ripetuti colpi di pistola»⁵⁵.

Il medesimo eroismo aveva guidato l'azione di *Cirillo Tempi*, originario di Edolo (Brescia), Avanguardista della 44^a Legione, il quale aveva «coraggiosamente coadiuvato la guardia

⁵² Ivi, p. 33.

⁵³ Ivi, pp. 177-178.

⁵⁴ Ivi, p. 39.

⁵⁵ Ivi, p. 101.

di Finanza Scaletti Emilio della brigata di Edolo alle prese con cinque giovinastri ribelli», rivelatisi poi dei pericolosi sovversivi che preparavano attentati nella zona⁵⁶.

Una meritata ricompensa al valor civile, infine, era stata conquistata dagli Avanguardisti della 31ª Legione *Michele Seneca* e *Pellegrino Leonardis*, entrambi originari di Molinara (Benevento), i quali, con «assoluto disprezzo del pericolo», «incontratisi il giorno 6 ottobre VI [1927] con sei giovinastri armati di fucili ed armi bianche, li affrontavano e disarmavano, conducendoli poscia in caserma e facilitando così l'opera epuratrice dei RR. CC. [Reali Carabinieri]»⁵⁷.

Anche su questo versante, non erano mancati «i giovani martiri fascisti» i quali, nel mostrarsi tra «i più arditi seguaci del comandamento del Duce 'vivi pericolosamente'», avevano pagato con la vita la scelta di «compiere fino in fondo il loro dovere»⁵⁸.

La pubblicazione, al principio degli anni Trenta, dell'operetta *Giovinezza eroica* (1932), finalizzata, come si è già ricordato, a fornire vivida testimonianza della piena e sostanziale riuscita del progetto mussoliniano di creare nei Balilla e negli Avanguardisti «l'italiano nuovo, integralmente fascista», era destinata a suscitare anche una sorta di ridefinizione dei capisaldi teorici di quella «pedagogia dell'esemplarità fascista» che aveva trovato nella «mistica del dovere e dell'eroismo» il suo riferimento prioritario e la sua dimensione più organica ed incisiva.

Sotto questo profilo, se è senz'altro vero che il richiamo all'eroismo e all'abnegazione della generazione «immolatasi per la Patria nelle trincee della Grande Guerra» e «delle giovani Camicie Nere che avevano dato il loro tributo di sangue alla Rivoluzione Fascista» avrebbe continuato ad ispirare l'opera educativa delle organizzazioni giovanili del regime, è altrettanto vero che tale opera avrebbe trovato un ulteriore e ancora più incisivo riferimento nella sopravvenuta consapevolezza che i fanciulli e ragazzi dell'O.N.B. cresciuti «all'ombra del Littorio» costituivano, allo stesso tempo, l'espressione compiuta dell'«italiano nuo-

⁵⁶ Ivi, p. 145.

⁵⁷ Ivi, p. 136.

⁵⁸ Ivi, pp. 88-91.

vo integralmente fascista» e il vero e proprio modello e punto di riferimento per le generazioni a venire della penisola.

4. *La forza delle immagini: l'iconografia della «Giovinezza eroica» e dell'«uomo nuovo fascista»*

A partire soprattutto dalla seconda metà degli anni Venti, come si è già ricordato, parallelamente allo sviluppo dell'opera d'inquadramento delle giovani generazioni nelle organizzazioni di massa del fascismo, il regime mussoliniano s'impegnò nella promozione e diffusione di una nuova immagine della gioventù italiana, la quale avrebbe dovuto da un lato incarnare e dare corpo al mito dell'«eterna giovinezza» del fascismo stesso, dall'altro, più concretamente, costituire il veicolo privilegiato di trasmissione dei principi ideologici e dei modelli educativi alla luce dei quali promuovere, attraverso i giovani, la «rigenerazione fisica e morale della razza» e la vera e propria edificazione dell'«uomo nuovo» fascista⁵⁹.

La rappresentazione iconografica della gioventù italiana inquadrata dal regime, a questo riguardo, si sviluppò in parallelo con la crescita e il potenziamento delle organizzazioni giovanili e delle opere assistenziali ed educative del fascismo e svolse un ruolo di notevole efficacia sotto il profilo pedagogico, fino ad assurgere a canale autonomo e privilegiato della propaganda ideologica del regime nei riguardi delle giovani generazioni e a divenire una sorta di sofisticato ed incisivo strumento di educazione totalitaria⁶⁰.

La scuola, specie quella elementare e popolare, l'unica autenticamente di massa nel periodo tra le due guerre mondiali, costituì, indubbiamente, lo spazio entro il quale la rappresentazione iconografica della gioventù italiana assurse a cardine della

⁵⁹ Cfr. A. Ascenzi, R. Sani, *The totalitarian child: the image of childhood in the Fascist school notebook (1922-1943)*, «History of Education & Children's Literature», XIII (2018), 1, pp. 251-278.

⁶⁰ Cfr. Malvano, *Il mito della giovinezza attraverso l'immagine: il fascismo italiano*, cit., pp. 338-340.

propaganda ideologica del regime e a strumento di educazione totalitaria delle nuove generazioni⁶¹.

Su questo versante, un ruolo di primaria importanza esercitarono le molteplici e variegata immagini dell'infanzia e della gioventù fascista riprodotte nei *libri di testo* (libri di lettura, sussidiari ecc.)⁶², e in particolare nei Testi unici di Stato per le diverse classi del corso elementare introdotti dal regime fascista a partire dal 1929⁶³.

Accanto ai libri di testo, tuttavia, una funzione estremamente significativa fu esercitata, in questo stesso ambito, anche da una componente del corredo scolastico degli alunni – i *quaderni di scuola* – che solo recentemente ha registrato l'interesse degli storici dell'infanzia e dell'educazione⁶⁴.

L'approfondimento delle caratteristiche dei *quaderni di scuola* e, in particolare, l'analisi delle illustrazioni poste sulle copertine e dei testi di presentazione delle medesime illustrazioni si rivela fondamentale, sotto questo profilo, per cogliere l'evoluzione e le peculiari movenze di questa particolare fonte, nonché per valutare il ruolo di primo piano da essa esercitato ai fini della veicolazione/costruzione di una determinata immagine dell'infanzia e della gioventù.

Va detto infatti che, senza mai dismettere la loro originaria funzionalità materiale, e anzi conservando il loro modesto carattere di strumenti secondari e di minore importanza nell'ambito del corredo didattico dell'alunno, i *quaderni di scuola* hanno

⁶¹ Cfr. J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

⁶² Cfr. A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

⁶³ Cfr. Legge 7 gennaio 1929, n. 5 – *Norme per la compilazione e l'adozione del testo unico di Stato per le singole classi elementari*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 22 gennaio 1929, parte prima, 4, pp. 226-227.

⁶⁴ Cfr. J. Meda, D. Montino, R. Sani (eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010, 2 voll. Per un quadro degli studi apparsi recentemente su tale versante, si veda: R. Sani, *Bilancio della ricerca sui quaderni scolastici in Italia*, in J. Meda, A.M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013, pp. 83-103.

finito, di fatto, specie nel corso del ventennio fascista, per svolgere un ruolo 'altro' e ben diverso rispetto a quello assegnatogli originariamente nel novero della strumentazione scolastica.

Durante il regime mussoliniano, infatti, i *quaderni di scuola* hanno veicolato un accattivante messaggio iconico-verbale improntato a caratteristiche di immediatezza, semplicità ed elevata comprensibilità a tutti i livelli; messaggio destinato ad esercitare un ruolo d'indiscussa rilevanza – sebbene di tipo ausiliario e complementare – nella formazione scolastica ed extra-scolastica delle giovani generazioni e, indirettamente, delle stesse famiglie italiane, specie di quelle dei ceti popolari e delle aree rurali⁶⁵.

Alla luce di tale quadro, non sorprende che proprio al principio degli anni Trenta, parallelamente alla stampa e distribuzione dell'operetta *Giovinezza eroica*, la Presidenza Centrale dell'Opera Nazionale Balilla abbia stipulato una convenzione con varie ditte produttrici di *quaderni di scuola* per la divulgazione, attraverso apposite collane degli stessi quaderni, dei profili della gioventù eroica.

In attuazione di tale accordo, di lì a poco, una speciale serie di *quaderni di scuola* dal titolo «Giovinezze Eroiiche», splendidamente illustrata dai disegni del celebre pittore e illustratore Gino Boccasile, fu prodotta e commercializzata dalle Arti Grafiche Pizzi & Pizio di Milano e dalle Cartiere Pigna di Alzano Lombardo (Bergamo), senza dubbio le due più grandi e prestigiose aziende operanti nel settore⁶⁶. Di più modesto profilo, ma espressione anch'esse del rilevante significato attribuito al soggetto, furono le serie di *quaderni di scuola* apparse sempre nei primi anni Trenta e intitolate «Gioventù eroica» e «Balilla Eroiiche», prodotte e distribuite rispettivamente dall'Impresa Gra-

⁶⁵ Cfr. A. Ascenzi, *The Pigna Paper Mill and the Exercise Book of the «New Italy» (1870-1960)*, «History of Education & Children's Literature», III (2008), 1, pp. 217-255.

⁶⁶ Cfr. J. Meda, *Quaderni di scuola. Nuove fonti per la storia dell'editoria scolastica minore*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche in Italia», 13 (2006), pp. 73-98; e Id., «Contro il tanto deprecato mercantilismo scolastico». I controversi rapporti tra editori, insegnanti e cartolai e l'intervento del regime, in Meda, Montino, Sani (eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, cit., I, pp. 507-551.

fica Excelsior di Milano e dall'Industria Grafica Paolo Landi & C. di Varese. Di quest'ultima si conoscono una dozzina di copertine che riproducono episodi di eroismo civile compiuti da giovani aderenti all'Opera Nazionale Balilla.

Tra le copertine facenti parte delle serie sopra ricordate, a titolo puramente esemplificativo sono di seguito riprodotte quelle relative agli Avanguardisti Giuseppe Romualdi e Felice Sidoti e ai Balilla Italo Fioretta, Mario Cattaneo e Angelo Mangini:

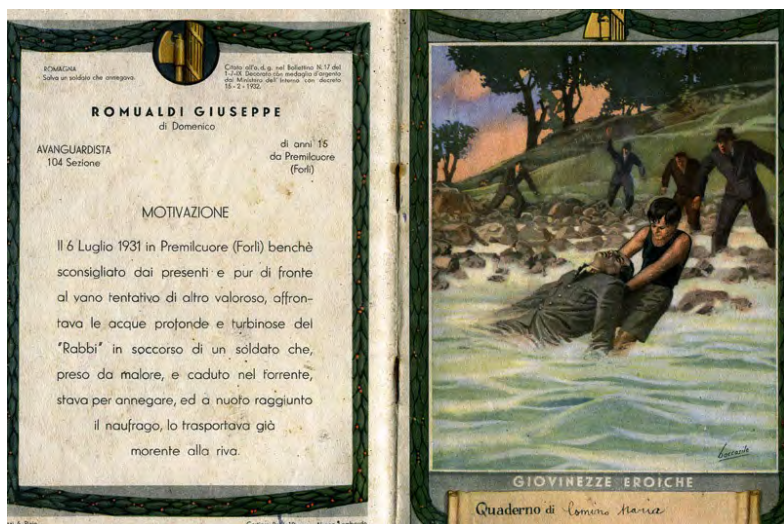


Illustrazione n. 1

Nello scorrere le decine e decine di copertine dedicate alle «Giovinezze eroiche», alle quali il pennello di Boccasile conferisce un'intensa drammaticità e un particolare *pathos*, si resta colpiti dalle fattezze ordinarie e un po' anonime degli autori degli «atti eroici», le cui fotografie, al di là del tono serio conferito loro dalla divisa, mostrano fanciulli e ragazzi dallo sguardo attonito e dal profilo tutt'altro che marziale, sovente di mediocre statura e dal fisico gracile, senza alcun dubbio lontani dallo stereotipo della «maschia e gagliarda gioventù italiana» cresciuta sana e forte «sotto le insegne del Littorio» costantemente agitato dalla propaganda di regime.



Illustrazione n. 2



Illustrazione n. 3

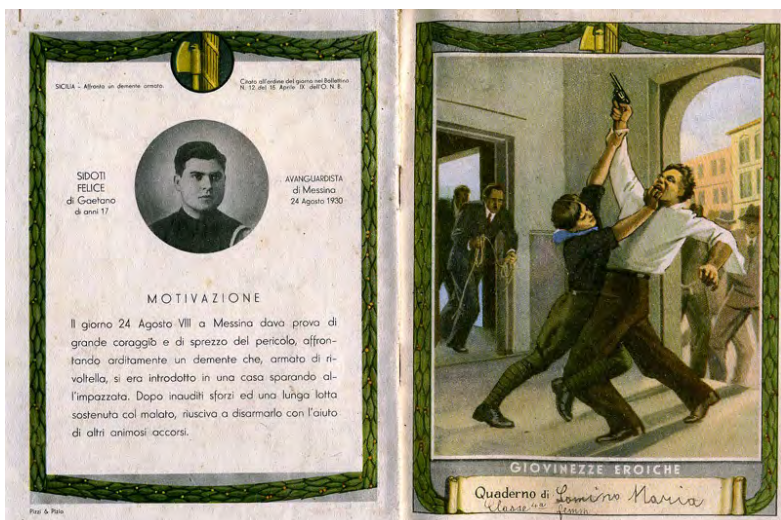


Illustrazione n. 4



Illustrazione n. 5

E tuttavia, non può essere sottovalutata la straordinaria capacità di fascinazione che tali copertine dei *quaderni di scuola* erano destinate ad esercitare sulla gioventù della penisola, soprattutto laddove, riproducendo i dati anagrafici e la fotografia in divisa da Balilla o Avanguardista dell'autore del «gesto eroico» compiutamente narrato nella «Motivazione» di conferimento della medaglia al valore e splendidamente rappresentato dall'illustrazione di Boccasile si puntava a ribadire che l'«indomito coraggio», il «mirabile ardire» e «lo sprezzo del pericolo» dei protagonisti degli «atti eroici» altro non erano che il risultato dell'educazione fisica e morale e dell'addestramento paramilitare da questi ricevuti in seno alle organizzazioni giovanili del fascismo.

A partire dallo scoppio della guerra d'Etiopia (1935-1936), la rappresentazione sulle copertine dei *quaderni di scuola* dei «gesti eroici» e degli «atti di valore» compiuti dai Balilla e dagli Avanguardisti della penisola registrava un vero e proprio salto di qualità, non limitandosi più agli episodi destinati a far emergere il valore civile dei protagonisti, ma estendendosi anche – e in misura sempre maggiore – alle vicende propriamente belliche e alle imprese volte a mostrare «l'indomito spirito guerresco» e «il valore militare della italica gioventù»⁶⁷.

A questo riguardo, va segnalata la serie «Gioventù eroica», prodotta e commercializzata dalla Tipo-Litografia Excelsior di Napoli e poi dalle Cartiere Giacomo Bosso di Torino, la cui finalità era essenzialmente quella di illustrare non tanto gli «atti di valore civile», quanto piuttosto le «grandi imprese» e le «azioni eroiche» compiute al fronte, «in primissima linea», dai «giovani volontari» arruolatisi nelle «Camicie Nere».

Assai significativa, a questo riguardo, è la copertina dedicata alle imprese eroiche del giovanissimo Balilla di Monteforte Irpino Lorenzo Fusco:

⁶⁷ Cfr. Ascenzi, Sani, *The totalitarian child: the image of childhood in the Fascist school notebook (1922-1943)*, cit., pp. 273-278.

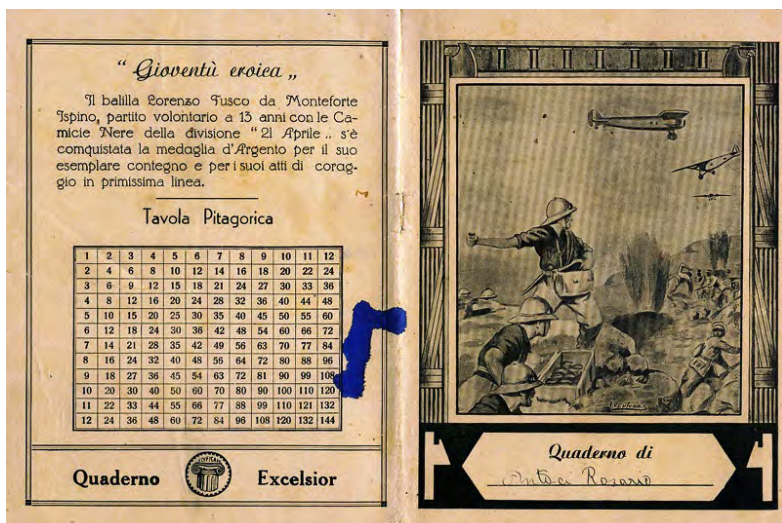


Illustrazione n. 6

Con la comparsa, nella seconda metà degli anni Trenta, della serie di copertine dei *quaderni di scuola* dedicata alla «Gioventù eroica» impegnata sui fronti di guerra la rappresentazione iconografica della gioventù italiana inquadrata dal regime fascista registra un profondo quanto generalizzato mutamento rispetto alla fase precedente, i cui tratti distintivi possono essere individuati nella vera e propria *militarizzazione* e nella crescente esaltazione del fondamentale ruolo che le giovani generazioni, «disciplinatamente inquadrate» nell'esercito regolare o tra le file della Milizia Volontaria per la Sicurezza Nazionale (M.V.S.N.), erano chiamate a svolgere nella costruzione della «Nazione armata» e nella realizzazione dei «destini imperiali di Roma» attraverso una «politica di potenza nel Mediterraneo e nel mondo»⁶⁸.

Tramontati definitivamente i richiami agli atti eroici di carattere civile che avevano caratterizzato «il tempo di pace», ovvero la stagione precedente, fanciulli e ragazzi sono rappresentati

⁶⁸ Ascenzi, *The Pigna Paper Mill and the Exercise Book of the «New Italy» (1870-1960)*, cit., pp. 248-252.

ora, nelle copertine dei quaderni, con le fattezze, il piglio marziale e la risolutezza degli adulti e, più in particolare, dei soldati armati e pronti a combattere.



Illustrazione n. 7



Illustrazione n. 8

A conferma dell'imponente opera di militarizzazione e di esaltazione delle virtù guerriere della gioventù italiana condotta su questo versante, meritano di essere segnalate talune serie di copertine di *quaderni di scuola* prodotte e commercializzate tra la seconda metà degli anni Trenta e i primissimi anni Quaranta da piccole e grandi aziende del settore: «Gioventù dell'Impero» delle Cartiere Giacomo Bosso di Torino, «Gioventù Italiana del Littorio» e «Marcia della Giovinezza» entrambe del Consorzio U.V.Q. di Milano, «Gioventù Fascista» della Litografia Folletto di Napoli, «Gioventù Italiana del Littorio P.N.F.» della Bottega dello Scolaro di Roma e «Nuova Gioventù Guerriera» delle Industrie Grafiche Gros Monti & Co. di Torino.

Nella convulsa e drammatica fase storica che dalla guerra d'Etiopia e dalla fondazione dell'Impero giunge fino all'ingresso dell'Italia nel secondo conflitto mondiale, le immagini ora prevalenti sono quelle di una gioventù marziale e accigliata, dalle pose guerresche, alle prese non più con i finti fucili di legno dei

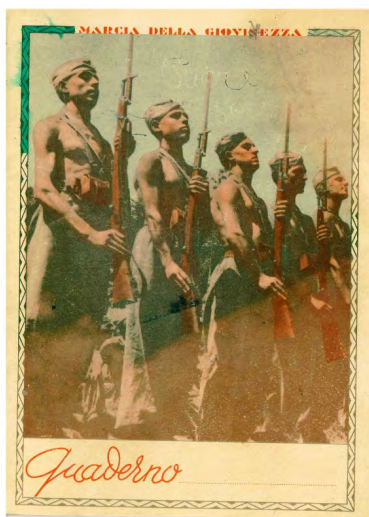


Illustrazione n. 9



Illustrazione n. 10



Illustrazione n. 11



Illustrazione n. 12

Balilla di un tempo, ma con armi autentiche (il moschetto d'ordinanza dell'esercito a cui è fissata la baionetta, la mitragliatrice da campagna montata sul treppiedi ecc.), o con moderni mezzi corazzati: immagini, queste, nelle quali fanciulli e ragazzi, dismesso il sorriso e lo sguardo sereno che aveva contrassegnato i tanti «piccoli eroi civili» della stagione precedente, appaiono a tutti gli effetti dei soldati in miniatura o, per meglio dire, i degni rappresentanti della «nazione armata» fortemente propugnata dalla propaganda fascista in questo periodo.

La stessa *rappresentazione individuale* del singolo Balilla o Avanguardista distintosi per «atti di eroismo» e per manifesto «disprezzo del pericolo», largamente privilegiata nella fase precedente, ha ceduto ora il passo alle rappresentazioni collettive e di massa della «giovinezza eroica», incentrate sul gruppo, sul manipolo, sulla squadra, a rimarcare anche visivamente quell'aspirazione «a realizzare un individuo-massa la cui coscienza si identificasse totalmente con i fini superiori della collettività e dello Stato fascista», che giustamente Luca La Rovere ha indicato come un obiettivo centrale del disegno mussoliniano nei riguardi delle giovani generazioni inquadrare nelle organizzazioni del regime⁶⁹.

⁶⁹ La Rovere, «*Rifare gli italiani*»: *l'esperimento di creazione dell'«uomo nuovo» nel regime fascista*, cit., pp. 64-65.

Parte seconda

Nuove fonti e nuovi percorsi di ricerca tra storia e
storiografia

Capitolo decimo

Per un bilancio delle ricerche condotte in Italia sui *quaderni scolastici* come fonte per la storia della scuola e dell'educazione

Premessa

Un bilancio, sia pure provvisorio e in itinere, delle ricerche condotte in Italia, nel corso dell'ultimo decennio, sui quaderni di scuola non può non prendere le mosse dai contributi presentati al convegno su *I quaderni scolastici: una fonte per la storia dell'educazione*, promosso dall'Università Cattolica del Sacro Cuore e dall'Archivio per la storia dell'educazione in Italia e svoltosi a Brescia il 27 ottobre 2005¹, e, soprattutto, da quelli proposti nel corso della conferenza internazionale organizzata dall'Università degli Studi di Macerata e dall'Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa (INDIRE) di Firenze dal 26 al 29 settembre 2007 sul tema «School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries»².

Sembra di poter dire, per certi versi, che i due incontri di studio sopra ricordati hanno rappresentato: il primo – quello bresciano – il punto di partenza per un'attenzione non episodica e marginale della storiografia scolastica ed educativa italiana

¹ Se ne vedano gli atti in *I quaderni di scuola tra Otto e Novecento*, sezione monografica di «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 13, 2006, pp. 13-189.

² J. Meda, D. Montino, R. Sani (a cura di), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010, 2 voll.

nei riguardi di una fonte che, fino a quel momento, era stata sostanzialmente trascurata, quando non del tutto ignorata, dagli studiosi del settore; il secondo – quello di Macerata – il vero e proprio avvio di un approfondimento sistematico delle caratteristiche e delle potenzialità euristiche di tale fonte³, indagata sotto molteplici aspetti, anche in virtù di approcci estremamente diversificati e di una proiezione autenticamente internazionale delle ricerche presentate nel corso del convegno.

Il mio intervento, dunque, si propone in primo luogo di lumeggiare il peculiare e rilevante apporto che i due convegni sopra richiamati hanno dato all'implementazione e all'evoluzione, in Italia, di uno specifico filone di ricerca sui quaderni di scuola; in secondo luogo di approfondire, proprio alla luce della riflessione storiografica emersa in questi ultimi anni, il contributo che le indagini e gli studi relativi ai quaderni di scuola possono fornire non solamente alla storia della scuola e della formazione scolastica in senso stretto, ma anche, più in generale, alla storia della cultura di massa e della costruzione dell'immaginario collettivo nell'Italia dell'Otto e del Novecento⁴.

1. Gli storici dell'educazione italiani e la “scoperta” dei quaderni di scuola come oggetto di ricerca

Introdotta da una stimolante e organica relazione di Antonio Viñao Frago, nella quale, alla luce delle più recenti e significative ricerche condotte in ambito internazionale, erano approfonditi i principali nodi metodologici e storiografici relativi al quaderno di scuola considerato come fonte storica⁵, il convegno bresciano celebrato nell'ottobre del 2005 rappresentò innanzitutto l'occa-

³ Un quadro degli scarsi e frammentari studi condotti precedentemente è offerto da: J. Meda, *Tra le sudate carte... Guida ragionata ai fondi di quaderni ed elaborati didattici in Italia*, «Biblioteche oggi», 8, 2004, pp. 51-56; D. Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene, 2005.

⁴ Per un primo e preliminare accostamento al tema rinvio a R. Sani, *A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education*, in Meda, Montino, Sani (a cura di), *School Exercise Books*, cit., vol. I, pp. XV-XXIV.

⁵ A. Viñao Frago, *Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos*, in *I quaderni di scuola tra Otto e Novecento*, cit., pp. 17-35. Dello stesso autore si veda anche: *Educación y Cultura: por una historia*

sione per fornire un primo censimento dei fondi e delle collezioni di quaderni scolastici conservati presso archivi ed enti pubblici e privati, come pure per presentare ufficialmente la banca dati, relativa alle raccolte di quaderni ed elaborati didattici esistenti in Italia, creata nel 2004 dall'Osservatorio nazionale FISQED, istituito presso l'archivio storico dell'Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa di Firenze⁶.

Per quel che concerne la riflessione propriamente storiografica, l'incontro di Brescia era destinato a far emergere, attraverso le relazioni di Juri Meda e di Davide Montino, le due direttrici lungo le quali, anche negli anni seguenti, si sarebbero sviluppate le ricerche degli storici italiani. A questo riguardo, il contributo di Juri Meda poneva l'accento fin dal titolo (*Quaderni di scuola. Nuove fonti per la storia dell'editoria scolastica minore*⁷) sulla natura strumentale e sulla funzione eminentemente didattica di tale fonte, sottolineando l'opportunità di indagarne in prospettiva storica – alla stregua di quanto è già stato fatto per i libri di testo, ad esempio – gli aspetti relativi alla caratterizzazione formale e funzionale dei quaderni (il formato, la morfologia interna, le differenti tipologie legate allo specifico utilizzo nelle scuole di diverso ordine e grado e con riferimento alla varie discipline), quelli concernenti la loro produzione e diffusione nei circuiti scolastici, nonché, da un determinato momento in poi, la loro complessa natura di *medium*, ovvero di strumenti di comunicazione destinati a veicolare dentro e fuori le aule scolastiche – attraverso il duplice registro delle immagini/illustrazioni e dei testi riprodotti sulle copertine – determinati contenuti e messaggi.

Con riferimento allo specifico caso italiano, Juri Meda collocava nella fase compresa «tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento», a seguito della «diffusione a livello nazionale della campagna contro l'analfabetismo e dell'introduzione

de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes, in C.J. Almuiña Fernández (ed.), *Culturas y Civilizaciones*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998, pp. 165-184.

⁶ Sulla banca dati dell'Osservatorio nazionale FISQED si veda: M. Trigari, *La documentazione che fa la differenza. Densità semantica, massa critica e integrazione virtuale nella rete documentaria nazionale FISQED*, in Meda, Montino, Sani (a cura di), *School Exercise Books*, cit., vol. I, pp. 41-62.

⁷ J. Meda, *Quaderni di scuola. Nuove fonti per la storia dell'editoria scolastica minore*, in *I quaderni di scuola tra Otto e Novecento*, cit., pp. 73-98.

dell'istruzione obbligatoria», il momento in cui il quaderno di scuola cessava «di essere un accessorio riservato in esclusiva agli specialisti della scrittura, appartenenti in genere alle classi agiate», per divenire «un utensile d'uso comune, impiegato dai fanciulli delle classi popolari per fare pratica di scrittura», ovvero uno strumento stabilmente presente nel corredo didattico degli alunni delle scuole di ogni ordine e grado⁸. Un'evoluzione, quest'ultima, resa possibile dal contemporaneo sviluppo di una produzione seriale dei quaderni di scuola ad opera dapprima di una fitta rete di cartolerie e di tipografie di carattere locale, in seguito dal sorgere di vere e proprie industrie specializzate capaci di operare sull'intero mercato nazionale.

Nella parte conclusiva della sua relazione, lo studioso forniva altresì un primo e parziale elenco delle imprese produttrici di quaderni di scuola, articolato per aree geografiche e per tipologia di produzione, sottolineando tuttavia il carattere necessariamente provvisorio delle ipotesi interpretative e degli scenari delineati, i quali, com'egli stesso sottolineava, avevano comunque il merito di «dare l'idea dell'ampiezza di un filone di ricerca del tutto inesplorato» e, nel contempo, di «costituire l'inizio di una nuova stagione di studi sul quaderno scolastico»⁹.

Due aspetti della relazione presentata al convegno di Brescia del 2005 da Juri Meda debbono essere necessariamente sottolineati, soprattutto in ragione della loro fecondità e dello specifico influsso esercitato sulla successiva evoluzione delle ricerche e degli studi in questo settore. Il primo concerne la peculiare esigenza, sottesa all'intera ricostruzione operata dallo studioso, di sottrarre una fonte indubbiamente suggestiva come i quaderni di scuola alle letture e interpretazioni estemporanee o irrimediabilmente ingenuie e semplicistiche, in virtù della sottovalutazione del carattere complesso e problematico che ogni fonte presenta dal punto di vista della ricostruzione storica, puntando molto opportunamente ad esaminare l'apporto di tale fonte alla luce di una ben definita e corretta impostazione storiografica. Il secondo aspetto riguarda la specifica collocazione dei quaderni

⁸ Ivi, p. 77.

⁹ Ivi, pp. 81-90.

di scuola nel novero delle fonti destinate a lumeggiare le caratteristiche e l'evoluzione delle pratiche didattiche e dei processi formativi scolastici, ovvero all'interno di un genere e di una tipologia di fonti che si configurano al tempo stesso come gli strumenti (i necessari supporti) e come i prodotti di quella che Agustín Benito Escolano ha efficacemente definito la «cultura empírica de la escuela» e che, come tali, non possono essere ridotti a meri contenitori di scritture, fossero anche quelle ascrivibili ai peculiari filoni delle scritture infantili e delle cosiddette scritture popolari¹⁰.

Di segno profondamente diverso era l'approccio proposto dalla relazione di Davide Montino (*Quaderni scolastici e costruzione dell'immaginario infantile*¹¹), per il quale il quaderno di scuola assumeva invece una rilevanza specifica, dal punto di vista storiografico, proprio in virtù della sua natura di «possibile contenitore di scritture, non necessariamente infantili», ovvero quale «raccolgitore multiforme di messaggi che vanno dalle immagini e dalle didascalie delle copertine alle scritture che in esso sono contenute». Su tale base, aggiungeva Montino, «quando le scritture appartengono a scolari, possono essere indotte, ossia dettate direttamente dagli insegnanti, o “risposte” alle suggestioni che vengono indicate sotto forma di tracce di temi e componimenti vari, oppure ancora testi spontanei, almeno potenzialmente: è il caso dei diari e dei temi liberi. Infine, abbiamo i disegni che gli stessi bambini realizzano, più o meno correlati ai testi. Il quaderno, pertanto, va considerato come una sorta di antologia a più codici comunicativi che si inseguono e si completano intorno a una serie di contenuti già predisposti, intorno ai quali solo raramente si intuisce l'interiorità del bambino»¹². La «scrittura scolastica infantile», ovvero quella precipuamente veicolata dai quaderni di scuola, secondo lo schema proposto

¹⁰ Cfr. Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995; e P. Conti, G. Franchini, A. Gibelli (a cura di), *Storie di gente comune nell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*, Acqui Terme, EIG, 2002.

¹¹ D. Montino, *Quaderni scolastici e costruzione dell'immaginario infantile*, in *I quaderni di scuola tra Otto e Novecento*, cit., pp. 167-189.

¹² Ivi, p. 167.

dallo studioso savonese, rappresentava, in questo senso, «una variante specifica della “scrittura bambina”, prodotta appunto a scuola e quindi riconducibile senza equivoci a tale contesto; [...] una delle forme più compiute di scrittura disciplinata, ossia quella in cui è maggiormente esplicita tanto l'intenzione educativa quanto il controllo degli adulti»¹³.

Rovesciando, in buona sostanza, lo schema proposto da Juri Meda, secondo il quale il quaderno di scuola rinvia necessariamente a un universo di riferimenti simbolici e culturali che trova nella pratica e nell'esperienza scolastica il suo reale significato e la sua più autentica legittimazione come fonte per la storia dell'educazione, l'approccio proposto da Davide Montino nel corso dell'incontro bresciano tendeva, in primo luogo, a decontestualizzare le valenze e potenzialità euristiche dei testi veicolati dai quaderni di scuola, riconducendo le «scritture scolastiche infantili» a una semplice «variante specifica» delle più complessive «scritture bambine», nel novero delle quali quelle propriamente «scolastiche» (ovvero quelle veicolate dai quaderni di scuola) appaiono normalmente le meno suggestive e interessanti, in quanto in esse risultano più esplicite e marcate «tanto l'intenzione educativa quanto il controllo degli adulti».

Al riguardo, l'autore non mancava di rilevare come «la scrittura scolastica» fosse essenzialmente «una scrittura pubblica e guidata, che ha valenze in primo luogo strettamente strumentali e didattiche», e che, come tale, «molte volte si risolve in esercizi controllati che poco hanno da dire». È compito dello studioso, egli aggiungeva, «scovare le parti più interessanti, saper leggere, è il caso di dirlo, tra le righe dei fogli, intuire i contenuti sottesi a testi apparentemente più innocui. Solo partendo da questa condizione preliminare è possibile individuare nel quaderno scolastico una fonte preziosa per lo studio dell'immaginario infantile»¹⁴.

Ma quale significato attribuiva Davide Montino al concetto di immaginario infantile? Non debbono trarre in inganno, a questo proposito, gli sparsi riferimenti presenti nel suo testo

¹³ Ivi, p. 168.

¹⁴ Ivi, pp. 172-173.

a una spontaneità infantile che, sfuggendo qua e là al controllo dell'adulto, sembrerebbe fare capolino tra le pagine di quaderni e diari e restituirci, seppure in forme talora indirette e ambigue, una traccia di quella mitica soggettività originaria dell'infanzia, non ancora – o non del tutto – inficiata e fagocitata dai processi di inculturazione, sulla quale dibatteva ingenuamente, alcuni decenni fa, certa pedagogia libertaria di matrice rousseauiana.

Sulla scorta della ricostruzione operata dal suo maestro – lo storico contemporaneista genovese Antonio Gibelli – della genesi ed evoluzione dei processi di nazionalizzazione delle masse avviati in Italia nel periodo tra le due guerre mondiali¹⁵, Montino tendeva infatti a collocare le problematiche relative alla costruzione dell'immaginario infantile nel quadro di una ben definita prospettiva storica, nella quale, tuttavia, non solamente la scuola e le pratiche educative scolastiche erano collocate sullo sfondo e private di ogni loro reale specificità, ma lo stesso nesso infanzia-società finiva per assumere un significato secondario, dal momento che, come sottolineava lo studioso savonese citando un lungo brano dello stesso Gibelli, al centro dell'attenzione andava collocato «piuttosto un percorso evolutivo, una specie di progressione continua dalla prima infanzia all'età di imbracciare le armi, durante la quale le nuove leve [l'infanzia] vengono interpellate, mobilitate, inquadrate, conquistate, utilizzate e così accompagnate a saldarsi, potente collante e leva moltiplicatrice delle energie della nazione. Di più: nell'ottica del discorso nazionalistico il “bambino” non è solo una parte ma un prototipo del popolo, nel senso che il popolo viene considerato e di conseguenza trattato come un minore da educare»¹⁶.

Alla luce di un simile approccio, nell'ambito del quale la scuola e le stesse pratiche formative scolastiche venivano considerate non una componente fondamentale del processo di costruzione dell'immaginario infantile nella società di massa del secolo XX, ma quasi una sorta di virus, un agente patogeno che s'insinua

¹⁵ Cfr. A. Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani*, Milano, Sansoni, 1998; Id., *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

¹⁶ Montino, *Quaderni scolastici e costruzione dell'immaginario infantile*, cit., pp. 168-169.

subdolamente nell'organismo dell'individuo e delle popolazioni (il «popolo fanciullo» tante volte evocato da Gibelli¹⁷ e ripreso dallo stesso Montino) e ne corrompe, facendolo degenerare, il normale percorso evolutivo della maturazione dell'identità, non sorprende che il bilancio operato da Davide Montino nel corso dell'incontro di studi bresciano in ordine al significato e alle potenzialità euristiche di una fonte come i quaderni scolastici e, più specificamente, delle scritture scolastiche infantili da essi veicolati, risulti essere inevitabilmente problematico e caratterizzato da una serie di distinguo:

Solo raramente – concludeva infatti lo studioso savonese – affiorano le isole della spontaneità dei bambini, che ci permettono di entrare nei loro sogni e nei loro desideri; questa rarità di testimonianze è quella che impedisce di vedere all'opera, nel senso di una interiorizzazione compiuta, l'immaginario infantile. Quest'ultimo nei quaderni risulta perlopiù un progetto ideale. [...] Insomma, il bambino-scolaro non è che una parte del bambino, forse più visibile ma anche più omologata, più frutto di una costruzione pedagogica e politica che espressione di una realtà così sfuggente come l'infanzia. È questo, in definitiva, il limite più grande dei quaderni come fonte storica [...] se si vuole davvero sostenere un discorso completo sull'immaginario infantile¹⁸.

Giunti a questo punto, ci si potrebbe domandare se la relazione presentata al convegno di Brescia da Davide Montino, così stimolante e suggestiva per le tematiche affrontate e per la rigorosa e documentata ricostruzione operata, non fosse in larga misura condizionata da un equivoco di fondo, legato essenzialmente all'impostazione originaria della ricerca e al tipo di approccio scelto dall'autore per verificare la congruità e rilevanza di una fonte come i quaderni scolastici. In buona sostanza, gli interrogativi che si poneva e poneva alla comunità scientifica lo studioso savonese, come del resto la sua concezione dell'immaginario infantile, rinviavano a una lettura e a un'analisi della fonte (i quaderni scolastici) solo marginalmente e occasional-

¹⁷ Cfr. A. Gibelli, *Il regime illustrato e il popolo bambino*, in V. De Grazia, S. Luzzatto (a cura di), *Dizionario del fascismo. Volume I: A-K*, Torino, Einaudi, 2002, pp. 263-270.

¹⁸ Montino, *Quaderni scolastici e costruzione dell'immaginario infantile*, cit., pp. 188-189.

mente interessata alle dinamiche specifiche della scuola e della formazione scolastica.

Il cuore pulsante della riflessione montiniana, infatti, collocava l'infanzia e il suo immaginario nella prospettiva di una più generale storia della mentalità e dei processi culturali e ideologici nelle società di massa del secolo XX. Di qui allora l'obiettivo e inevitabile carenza e parzialità di una fonte come i quaderni di scuola e delle scritture bambine in essi conservate; di qui anche il contributo in larga misura deludente (perché assai raro ed episodico) che gli stessi quaderni offrono in termini di testimonianza/recupero di un immaginario infantile a tutto tondo; di qui, infine, la percezione montiniana di trovarsi di fronte a una fonte (i quaderni scolastici) rivelatasi assai meno interessante e funzionale rispetto ad altre in rapporto agli obiettivi ultimi della propria indagine¹⁹.

In realtà, al pari di quella di Juri Meda, anche la relazione bresciana di Davide Montino era destinata a rappresentare il punto di partenza di un itinerario di ricerca appena avviato e ancora ben lungi dall'essere definitivamente fissato nei suoi presupposti e nelle sue linee di sviluppo. Non a caso, entrambe le direttrici di ricerca scaturite dal convegno di Brescia del 2005 avrebbero conosciuto ulteriori e ben più significativi sviluppi negli anni seguenti, a partire proprio dal già ricordato incontro di studio internazionale di Macerata del 2007.

2. Oltre la didattica: i quaderni di scuola come fonte per una rinnovata storia delle culture scolastiche e delle pratiche educative per l'infanzia

Pensata come un momento di confronto e di messa in comune dei risultati delle ricerche sui quaderni di scuola avviate non solamente in Italia e in Europa, ma in tutto il mondo, l'assise maceratese del settembre 2007, com'è noto, coinvolse ben 85

¹⁹ Cfr. D. Montino, *Il quaderno scolastico tra soggettività e disciplina della scrittura*, in Conti, Franchini, Gibelli (a cura di), *Storie di gente comune nell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*, cit., pp. 36-51; Id., *Bambini, penna e calamaio. Esempi di scritture infantili e scolastiche in età contemporanea*, Roma, Aracne, 2007.

relatori provenienti da diversi continenti e registrò la presentazione di oltre un'ottantina di contributi, poi raccolti nei due corposi volumi degli atti²⁰. Articolata in varie sezioni tematiche, al fine di consentire l'adeguato approfondimento e l'analisi comparativa dei tanti filoni d'indagine sviluppati a livello internazionale con riferimento a tale fonte, la conferenza internazionale di Macerata, per quel che concerne espressamente la riflessione storiografica italiana, ha avuto innanzitutto il merito di fornire agli studiosi e ai ricercatori un'aggiornata e organica mappa delle principali raccolte e collezioni pubbliche di quaderni di scuola conservate presso archivi e istituzioni di ricerca della penisola, nonché di rendere possibile una sistematica ricognizione sullo stato di conservazione e sulla possibile fruizione di tali raccolte ai fini dell'indagine storica²¹.

Più in particolare, la partecipazione, in qualità di relatori, di oltre una quarantina di studiosi italiani, tra storici della scuola e dell'educazione e ricercatori di altre discipline (linguisti, esperti di didattica e di letteratura infantile e popolare, antropologi culturali, etc.), ha consentito di verificare i differenti approcci e le diverse opzioni metodologiche, come pure di ampliare e arricchire gli orizzonti della ricerca, offrendo alla stessa storiografia scolastica ed educativa ulteriori stimoli e nuove piste d'indagine.

Circoscritto l'ambito di studio alle «ricerche, compiute o in itinere, che hanno come fonte privilegiata il quaderno di scuola e la scrittura infantile», intesa quest'ultima esclusivamente come «scrittura scolastica», e lasciando dunque «volutamente fuori altre forme di scritture infantili»²², nel corso del convegno maceratese del 2007 si è registrata, almeno per quello che riguarda i contributi presentati dagli studiosi italiani, una sorta di polariz-

²⁰ Cfr. A. Viñao Frago, G. Chiosso, A. Gibelli, *School Exercise Books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in 19th and 20th centuries*, «History of Education & Children's Literature», 1, 2011, pp. 447-466.

²¹ Si vedano, al riguardo, i contributi di M. Trigari, F. Caffarena, B. Salotti, P. Zamperlin, T. Dolfi, M. Squadroni, E. D'Ambrosio, P. Valiani, F. Pizzigoni, M. D'Alessio, M. Cossetto, A. Augschöll e D. Brighigni raccolti nella sezione *Public Collections of School Exercise Books*, in Meda, Montino, Sani (a cura di), *School Exercise Books*, cit., vol. I, pp. 41-186.

²² Cfr. J. Meda, *The Exercise Book as a Material Object* e D. Montino, *The Exercise Book as a Formal Object*, entrambi in ivi, pp. XXV-XXVIII e XXIX-XXXIII.

zazione/centratura tematica attorno alle due direttrici di ricerca che erano già emerse, due anni prima, in occasione dell'incontro bresciano: il quaderno di scuola come mezzo o supporto della pratica didattica e dei processi formativi e culturali scolastici, da indagare nella sua evoluzione storica e nelle sue caratteristiche e funzioni alla stregua di altri strumenti e apparati della scuola (la manualistica e i libri di testo, le esercitazioni in classe, i registri, etc.); e le scritture scolastiche veicolate dai quaderni, sulle quali soffermarsi al fine di cogliere le molteplici dimensioni e caratteristiche dell'interazione educativa tra l'alunno e l'istituzione scolastica, nonché di verificare l'incidenza delle pratiche formative scolastiche sulla costruzione dell'immaginario degli allievi e sullo sviluppo della loro personalità.

All'approfondimento del primo dei due filoni di ricerca erano dedicate diverse relazioni, tra le quali quella di Juri Meda che, in continuità con le indagini già presentate a Brescia, forniva ulteriori indicazioni in ordine all'evoluzione, tra la fine dell'Ottocento e la seconda guerra mondiale, della produzione e commercializzazione dei quaderni di scuola nella penisola, soffermandosi in particolare – attraverso il ricorso a una pluralità di fonti archivistiche e a stampa scarsamente considerate in precedenza – su una serie di tematiche di notevole interesse²³.

È il caso, in primo luogo, delle strategie di marketing poste in essere dalle ditte produttrici per accaparrarsi porzioni crescenti del sempre più vasto e redditizio mercato dei quaderni di scuola e delle notevoli ricadute che l'accresciuta concorrenza commerciale sviluppatasi in tale ambito era destinata a produrre sulla qualità e sulle stesse caratteristiche formali e funzionali del prodotto. A partire dai primi decenni del Novecento, ha sottolineato al riguardo lo studioso, in virtù della «massificazione dei consumi» legata al notevole incremento dei livelli di scolarizzazione e del conseguente «aumento della concorrenza» nel cosiddetto mercato dello scolastico, «i produttori di quaderni furono costretti a diversificare l'offerta e a corredarla di attributi iconici

²³ J. Meda, "Contro il tanto deprecato mercantilismo scolastico": i controversi rapporti tra produttori di quaderni, insegnanti e cartolai e l'intervento del regime fascista, in Meda, Montino, Sani (a cura di), *School Exercise Books*, cit., vol. I, pp. 507-551.

e cromatici in grado di influenzare lo scolaro-consumatore, determinandone i criteri di selezione e condizionandone le motivazioni d'acquisto. Fu assai probabilmente per questo motivo che le copertine dei quaderni scolastici – che fino a quel momento erano state tutte rigorosamente nere nell'intento di non fornire agli scolari alcun motivo di distrazione – furono invase da illustrazioni vivaci e colori sgargianti. [...] I quaderni non solo cessarono di essere semplici supporti per la scrittura e divennero oggetti didattici a tutti gli effetti, ma – in conformità alle esigenze di mobilitazione ideologica espresse dai regimi politici di massa in corrispondenza di determinati eventi storici – anche veri e propri strumenti mediatici, tanto più efficaci quanto più dotati di una veste grafica incisiva e seducente»²⁴.

La ricostruzione operata da Juri Meda delle complesse vicende relative alla produzione e commercializzazione dei quaderni di scuola nell'Italia del primo Novecento si rivelava, altresì, particolarmente feconda laddove l'autore approfondiva le caratteristiche dell'intervento diretto dello Stato in questo settore, attraverso la creazione, nel 1923, dell'Ente nazionale per le forniture scolastiche. Quest'ultimo, che nelle intenzioni del nascente regime fascista avrebbe dovuto «sopprimere il libero mercato dei quaderni scolastici e dar vita a un sistema produttivo a diretta partecipazione statale, ideologicamente ortodosso e in grado di assolvere alle esigenze propagandistiche» proprie del programma di fascistizzazione della scuola italiana, in realtà, a differenza di quello che sarebbe avvenuto per i diari scolastici e i libri di testo, «non riuscì mai a imporre un quaderno unico di Stato». È pur vero, tuttavia, come mostrava Juri Meda ripercorrendone le complesse vicende lungo il corso del ventennio fascista, che l'Ente nazionale per le forniture scolastiche non solo la mente «iniziò fin da subito a utilizzare il quaderno come strumento di propaganda», ma ebbe anche un ruolo di primo piano nell'orientare ideologicamente le imprese produttive private del settore, chiamate ad «esibire la propria ortodossia politica» e a contribuire fattivamente, con la predisposizione di apposite

²⁴ Ivi, pp. 509-510.

serie di quaderni ispirati alla propaganda del regime, al processo di fascistizzazione della scuola italiana²⁵.

In continuità con il filone di ricerca avviato da Juri Meda si poneva, nell'ambito del convegno internazionale di Macerata del 2007, la relazione di Anna Ascenzi dedicata a *Le Cartiere Pigna e i quaderni scolastici della "Terza Italia" (1870-1945)*²⁶, le cui ricerche rivestono una notevole importanza non solamente perché frutto di uno scavo sistematico di un intero archivio storico aziendale perfettamente conservato e mai utilizzato fino a quel momento (quello di una delle più grandi imprese produttive italiane di quaderni di scuola dell'Otto e del Novecento, le Cartiere Paolo Pigna di Alzano Lombardo, in provincia di Bergamo, sorte nel 1856 e ancora oggi attive nel settore); ma anche in ragione della peculiare impostazione metodologica e storiografica conferita dalla studiosa alla sua ricostruzione, la quale si snoda lungo l'arco di ottant'anni legando saldamente le vicende della produzione e commercializzazione dei quaderni di scuola al graduale avvento, a partire dalla fine del secolo XIX, dell'istruzione popolare di massa e al dispiegarsi, tra Otto e Novecento, dei diversi progetti di nazionalizzazione degli italiani messi in campo dai governi liberali e, successivamente, dal regime fascista, finendo poi per gettare un significativo, quanto inedito sguardo sulle caratteristiche del processo di democratizzazione del Paese, attraverso la scuola e la formazione scolastica delle giovani generazioni, proprio dell'Italia repubblicana del secondo dopoguerra²⁷.

In virtù della possibilità di utilizzare per la prima volta l'intera e ingente produzione seriale delle Cartiere Pigna (bozzet-

²⁵ Ivi, pp. 516-517.

²⁶ A. Ascenzi, *Le Cartiere Pigna e i quaderni scolastici della "Terza Italia" (1870-1945)*, in Meda, Montino, Sani (a cura di), *School Exercise Books*, cit., vol. I, pp. 487-505. Se ne veda anche la versione in lingua inglese, accresciuta e dotata di un ricco apparato iconografico, edita con il titolo: *The Pigna Paper Mill and the Exercise Book of the "New Italy" (1870-1960)*, «History of Education & Children's Literature», 1, 2008, pp. 217-255.

²⁷ Cfr. A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004; A. Ascenzi, L. Melosi (a cura di), *L'identità italiana ed europea tra Sette e Ottocento*, Firenze, Olschki, 2008; A. Ascenzi, *Education and the metamorphoses of citizenship in contemporary Italy*, Macerata, eum, 2008.

ti, campionari di copertine, intere serie di quaderni stampati nell'arco di circa 80 anni), a questo proposito, il contributo presentato al convegno maceratese da Anna Ascenzi consentiva di cogliere l'evoluzione materiale e funzionale delle serie di quaderni sul lungo periodo, ovvero le innovazioni via via introdotte dal punto di vista delle caratteristiche strutturali (il formato, la morfologia interna, le differenti tipologie legate allo specifico utilizzo scolastico) e quelle relative alle copertine dei quaderni di scuola, in virtù di una raffinata analisi dell'intreccio tra il messaggio iconico veicolato dalle illustrazioni e quello narrativo delle didascalie e dei testi a stampa.

La produzione di quaderni delle Cartiere Pigna, notava al riguardo la studiosa, «risulta essere connotata, soprattutto a partire dall'ultimo decennio del secolo XIX, da un preciso e consapevole progetto ideologico-politico che si affianca e si sovrappone a quello produttivo e commerciale, fino a divenire il volano di quest'ultimo, il suo principale e più diretto strumento di crescita e di successo imprenditoriale, l'espressione di una sorta di valore aggiunto che qualifica e rende più riconoscibile e appetibile – e dunque commercialmente più competitivo – il prodotto stesso sul mercato. [...] La scelta di caratterizzare in modo marcato i propri prodotti, puntando sistematicamente sulle caratteristiche e sulla funzionalità ed efficacia del messaggio veicolato dai quaderni stessi (illustrazioni e testi a stampa), rivela la presenza di precise e moderne strategie di marketing, le quali, mentre da un lato assumono e fanno propri gli indirizzi di fondo e le preoccupazioni della pedagogia nazionale di carattere ministeriale e più latamente politico, espressa volta per volta dalle diverse classi dirigenti del Paese – da Crispi a Giolitti e a Mussolini, passando per la complessa stagione della Grande Guerra e del primo dopoguerra –, dall'altro cercano di adeguare i costrutti e le indicazioni di fondo di tale pedagogia nazionale a quelle che sono le caratteristiche e le potenzialità comunicative del medium, ovvero dei quaderni di scuola»²⁸.

²⁸ Ascenzi, *Le Cartiere Pigna e I quaderni scolastici della "Terza Italia" (1870-1945)*, cit., pp. 495-496.

Nello sforzo di adeguare al contesto chiamato a riceverli (ossia alla scuola) i messaggi veicolati dai differenti progetti di nazionalizzazione (e, più tardi, di fascistizzazione) degli italiani, i quaderni scolastici finivano non solamente per svolgere una funzione eminentemente didattica e formativa, ma anche per ridefinire in termini accessibili e pienamente assimilabili dal particolare interlocutore – ovvero il fanciullo o ragazzo impegnato sui banchi di scuola – i contenuti dell’immaginario collettivo via via plasmato dai gruppi dirigenti e dai governi nazionali. I quaderni di scuola, precisava al riguardo l’autrice, «senza perdere la loro primaria funzionalità materiale, ovvero pur conservando il loro modesto carattere di strumenti secondari e subalterni nell’ambito del corredo didattico dell’alunno, finiscono per svolgere un ruolo “altro” e ben diverso rispetto a quello assegnatogli originariamente nel novero della strumentazione scolastica. Si potrebbe dire, anzi, che questa differente e parallela funzione di trasmissione di contenuti e messaggi educativi – più tardi, nel corso del Ventennio, di vera e propria propaganda ideologica e politica – si esercita ancor prima e in modo autonomo, rispetto al vero e proprio utilizzo materiale, nelle aule scolastiche o altrove, del quaderno. In determinati casi, come per i quaderni destinati ad accogliere le spiegazioni e i dettati relativi alla storia patria, [...] è dato di riscontrare una peculiare complementarità tra il “messaggio editoriale” del quaderno (illustrazione e testo a stampa della copertina) e le “scritture scolastiche” prodotte dall’alunno, secondo una prospettiva per cui il primo (il “messaggio editoriale”) tende a configurarsi come un’ulteriore forma di “rinforzo” e di avvaloramento/legittimazione delle seconde (le “scritture scolastiche”)»²⁹.

Un ultimo aspetto della relazione presentata al convegno internazionale di Macerata da Anna Ascenzi merita di essere segnalato, in quanto destinato a suggerire un’ulteriore e assai significativa pista d’indagine. Esso concerne la specifica caratterizzazione assunta nell’Italia democratica e repubblicana del secondo dopoguerra dai quaderni di scuola prodotti dalle Cartiere Pigna, all’epoca divenute ormai l’azienda leader del settore. Nel

²⁹ Ivi, pp. 497-498.

delineare la nuova strategia inaugurata dall'impresa bergamasca all'indomani della caduta del regime mussoliniano e della fine del conflitto mondiale, la studiosa poneva innanzitutto in luce «il definitivo superamento di quella particolare intenzionalità pedagogica – nel senso dei progetti di educazione nazionale di massa, volta per volta assunti e perseguiti dai gruppi dirigenti postunitari – che, dall'età liberale al fascismo, aveva rappresentato una costante nelle strategie produttive ed editoriali dell'azienda di Alzano Lombardo, contribuendo a definirne l'identità e concorrendo indubbiamente al suo successo».

Nel prosieguo della sua analisi, Anna Ascenzi richiamava altresì l'attenzione su un altro aspetto, strettamente correlato con il precedente: «Negli anni del secondo dopoguerra, il definitivo esaurimento della tradizionale prospettiva di accompagnare – e di assecondare con i propri prodotti – il processo di nazionalizzazione di massa della gioventù italiana, non ha coinciso con l'assunzione di un'analoga prospettiva d'impegno sul versante del radicamento, in seno alle nuove generazioni, dei valori e delle peculiari istanze etico-civili espressi dalla nascente democrazia italiana. [...] Tramontata definitivamente ogni aspirazione a concorrere alla costruzione della “nuova Italia” e alla nazionalizzazione delle giovani generazioni, i quaderni Pigna – concludeva la studiosa – ci hanno restituito, negli ultimi cinquant'anni, l'immagine di un'infanzia e di una gioventù non più inquadrata e fatte oggetto di un disegno ideologico e politico calato dall'alto, ma colte in una dimensione individuale e privata, che, dall'immediato dopoguerra fino a noi, ha conosciuto molteplici e profondi sviluppi»³⁰.

Al di là delle molteplici questioni affrontate e dei tanti nodi problematici lasciati affiorare, il contributo di Anna Ascenzi poneva l'accento sulla vera e propria centralità del ruolo esercitato dai quaderni scolastici, nell'Italia contemporanea, ai fini dell'indispensabile mediazione esercitata dalla scuola e dalle pratiche didattiche e formative scolastiche nella trasmissione alle giovani generazioni di un determinato immaginario collettivo, volta per volta informato ai principi dello Stato liberale, o alla propagand-

³⁰ Ivi, pp. 504-505.

da e ai miti del totalitarismo fascista o, infine, agli ideali e ai valori della società democratica di massa.

Ora, proprio il riferimento a tale mediazione esercitata dalla scuola attraverso uno strumento come i quaderni, sembrava suggerire la necessità di guardare alle «scritture infantili» veicolate dagli stessi quaderni di scuola non già come mere «scritture disciplinate» le quali, proprio perché caratterizzate dall'esplicita intenzione educativa e dal controllo degli adulti, «poco hanno da dire» allo storico impegnato a ricercare tra i banchi e le mura scolastiche le labili e incerte testimonianze dell'autentico immaginario infantile; ma piuttosto come la spia, o se si vuole, la «cartina di tornasole» del grado d'incidenza di tale opera di mediazione, educativa e culturale al tempo stesso, esercitata dalla scuola sugli alunni e sul loro immaginario in formazione³¹.

E non è casuale che un simile approccio innovativo all'analisi di una fonte come i quaderni scolastici fosse subito colto e fatto proprio da uno studioso dell'infanzia e dell'immaginario infantile attento e raffinato come Davide Montino, il quale, nella relazione presentata al convegno internazionale di Macerata del 2007, capovolgendo in larga misura le conclusioni cui era giunto due anni prima nel suo intervento bresciano, proponeva una significativa e stimolante rilettura delle caratteristiche e peculiarità delle «scritture infantili scolastiche» e del loro potenziale euristico.

Nella sua relazione maceratese – significativamente intitolata: *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*³² – Davide Montino si lasciava definitivamente alle spalle l'ambigua definizione della «scrittura scolastica infantile» come «scrittura soggettiva o spontanea», retaggio di una categorizzazione non mutuata dalla riflessione storiografica ma dall'ingenua psicopedagogia libertaria di matrice rousseauiana degli anni Settanta e Ottanta del XX secolo:

³¹ Con riferimento alla scuola del ventennio fascista in particolare, si vedano le osservazioni formulate in: Ascenzi, *Education and the metamorphoses of citizenship in contemporary Italy*, cit., pp. 161-252.

³² D. Montino, *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*, in Meda, Montino, Sani (a cura di), *School Exercise Books*, cit., vol. II, pp. 1289-1303.

Abbiamo dunque, nei loro testi [degli alunni], – egli si domandava – testimonianza di soggettività? O piuttosto di spontaneità, nel senso che esprimono liberamente, senza mediazioni, ciò che passa loro per la testa, anche se tali idee sono il frutto delle suggestioni degli adulti, del loro mondo? A ben vedere la problematicità dell'espressione soggettiva del bambino nelle scritture scolastiche sta tutta qui. [...] Il bambino è un soggetto in divenire, è il risultato di un'azione educativa, più o meno formale e più o meno esplicita, e come tale la sua espressione non può che risentire di ciò che assimila nel processo di crescita, di formazione.

Di qui, aggiungeva acutamente Montino, la necessità di ripensare alla radice le categorie interpretative stesse con cui lo storico si approssima a una fonte come i quaderni di scuola e alle «scritture infantili» da essi veicolate; di qui, cioè, l'esigenza «di superare criticamente la dialettica tra scrittura soggettiva e scrittura disciplinata», introducendo un'ulteriore definizione: «Per questo allora – precisava lo studioso savonese – parlerei di scrittura personale anziché soggettiva, intendendo con questo termine quella scrittura che reinterpreta, rompe degli schemi e degli stereotipi, utilizza il materiale linguistico e retorico così come le idee e i valori forniti dalla scuola e dagli adulti in maniera creativa»³³ (ossia autenticamente personale, appunto).

L'adozione da parte di Davide Montino di una categoria interpretativa come quella della «scrittura scolastica personale» modificava radicalmente il tradizionale approccio con il quale, in passato, si era guardato alle vaghe e un po' astratte «scritture bambine» e, soprattutto, riconosceva e valorizzava la specificità dell'istituzione scolastica e delle dinamiche e pratiche formative che in essa s'instaurano, collocando al loro interno i reali significati e le stesse valenze espressive di quelle che definiamo le «scritture scolastiche». In altre parole, interrogare le scritture, i testi prodotti dall'alunno e veicolati dai quaderni di scuola significa cercare di cogliere essenzialmente le tracce, i segni, le sparse testimonianze di un «vissuto scolastico» che è innanzitutto l'espressione di un'esperienza educativa, di una graduale e progressiva maturazione della personalità dell'alunno stesso; meglio ancora, significa approfondire le tappe e le caratteristi-

³³ Ivi, pp. 1289-1290.

che della concreta pratica didattica e formativa condotta tra i banchi di scuola e della sua incidenza e ricaduta sul discente.

Ma avremo occasione di tornare, fra poco, su questo aspetto. Ciò su cui vale la pena ora di soffermarsi concerne l'interpretazione offerta al convegno di Macerata da Davide Montino relativamente ai peculiari sviluppi fatti registrare dalle «scritture scolastiche» nel corso delle vicende che hanno caratterizzato l'evoluzione della scuola italiana tra Otto e Novecento.

A detta dello studioso savonese, nelle vicenda scolastica dell'Italia unita è dato di riscontrare «un lento percorso di de-disciplinamento della scrittura scolastica», collocabile cronologicamente nel periodo che «va dagli ultimi anni del XIX secolo ai programmi per la scuola elementare del 1923 elaborati da Giuseppe Lombardo Radice» nel quadro della riforma della scuola varata dall'allora ministro della pubblica istruzione Giovanni Gentile. In questo arco di tempo la scrittura scolastica si sarebbe gradualmente – e almeno in parte – affrancata dalla preponderante retorica e dagli artifici linguistici caratteristici della stagione ottocentesca, in virtù «delle idee di pedagogisti, educatori, uomini di lettere, e dell'attività dei maestri e delle maestre che venivano formandosi nell'idealismo pedagogico, e che cercavano nei bambini la semplicità, la tradizione, la spontaneità di un popolo che andava persuaso e dirozzato per essere coinvolto nelle dinamiche dello Stato moderno e della nazione».

Principale esito del lento e faticoso «percorso di de-disciplinamento della scrittura scolastica» ipotizzato da Davide Montino sarebbe stato che al «quaderno di scuola ottocentesco», mero «contenitore di scritture altamente impersonali, esercitazioni retoriche, svolgimenti di trame che nulla hanno a che vedere con l'esperienza dello scrivente», in quanto in esso «la scrittura non è mezzo di espressione individuale, è esercizio, è acquisizione di uno stile, segna l'ingresso nella lingua della nazione», si sarebbe sostituito il quaderno di scuola dei primi decenni del Novecento (e, segnatamente, della riforma scolastica del 1923), veicolo e riflesso della nuova sensibilità pedagogica e didattica lombardo-radicianiana, il quale testimonia il superamento delle forme retoriche della narrazione e riflette il venir meno di quella disciplina della scrittura «da cui deriva[va] il carattere altamente

impersonale dei temi e dei componimenti in genere», aprendo alla «possibilità di una maggiore espressione del bambino»³⁴.

Una simile ricostruzione dell'evoluzione delle «scritture infantili» veicolate dai quaderni di scuola nell'Italia dell'Otto e del Novecento presenta, indubbiamente, aspetti discutibili e offre il destro ad alcuni rilievi e precisazioni. In ordine alla linearità e consequenzialità del percorso di progressivo «de-disciplinamento della scrittura scolastica» ipotizzato, non può essere taciuto infatti che, proprio nella fase immediatamente successiva alla riforma Gentile del 1923, il dispiegarsi del processo di fascistizzazione della scuola italiana avrebbe comportato, di fatto, l'introduzione di ben altra retorica e di ben più rigide e impersonali forme di disciplinamento ideologico, rispetto a quelle riscontrate nel XIX secolo, nelle scritture infantili veicolate dai quaderni scolastici, come testimoniano inequivocabilmente gli studi relativi ai quaderni del Ventennio fascista³⁵.

Lo stesso riferimento al rinnovamento pedagogico e didattico postulato da Giuseppe Lombardo Radice, e recepito nei programmi per la scuola elementare da lui predisposti nel quadro della riforma dell'istruzione del 1923, come base e fondamento della sopra ricordata svolta novecentesca, si presta a qualche considerazione. Il richiamo lombardo-radiciano all'esigenza di coltivare e dare spazio – nella scuola – alla spontaneità infantile, così come la connessa aspirazione a far emergere e a valorizzare nel fanciullo-alunno il sentimento e la «spontaneità di un popolo che andava persuaso e dirozzato per essere coinvolto nelle dinamiche dello Stato moderno e della nazione», non si configura, infatti, come una rinuncia a trasmettere un modello o a promuovere, sulla base di determinati principi e valori, una determinata idea d'infanzia. Lo stesso concetto di 'spontaneità infantile' di matrice lombardo-radiciana appare, sotto questo profilo, tutt'altro che neutro, così come riconducibile a ben pre-

³⁴ Ivi, pp. 1290-1293.

³⁵ Oltre al già ricordato lavoro di Anna Ascenzi sui quaderni di scuola delle Cartiere Pigna, si vedano ad esempio: L. Marrella, *I quaderni del Duce. Tra immagine e parola*, Manduria, Barbieri, 1995; e il più recente Id., *Fratelli d'Italia, compagni di scuola. Quaderni scolastici e immaginario infantile tra Risorgimento e fascismo*, Manduria, Note a Margine, 2011.

cise ascendenze ideologiche e culturali si rivela l'equiparazione operata dal pedagogista catanese tra coscienza infantile e coscienza popolare³⁶.

Di qui l'impressione che il «bambino mobilitato e organizzato, plasmato, curato e sedotto dalla politica», colto sui banchi della scuola dell'Ottocento, per riprendere i concetti usati da Davide Montino, sia quello stesso bambino che, collocato ora sui banchi della scuola del Novecento, sperimenta nuove forme di mobilitazione, organizzazione, modellamento, seduzione, etc., secondo un processo tutt'altro che lineare, e del quale lo storico della scuola e dell'educazione è chiamato volta per volta – attraverso l'utilizzo di una fonte straordinariamente importante, ancorché non esclusiva, come sono i quaderni di scuola – a verificare caratteristiche, modalità ed effettiva incidenza³⁷.

Al di là di questi e di altri aspetti della sua ricostruzione meritevoli di puntualizzazioni e approfondimenti, non c'è dubbio, tuttavia, che la riflessione storiografica presentata da Davide Montino al convegno internazionale di Macerata del 2007 abbia contribuito a definire secondo una prospettiva autenticamente storica e, più precisamente, a riportare nell'alveo dell'indagine squisitamente storico-scolastica ed educativa quel filone di ricerca che, non a caso, in precedenza aveva presentato oscillazioni e indeterminanze anche sotto il profilo della categorizzazione, come testimonia la pluralità dei riferimenti adottati per indicare i testi depositati dagli alunni nei quaderni di scuola: «scritture bambine», «scritture infantili scolastiche», «scritture pubbliche, disciplinate e controllate dagli adulti» contrapposte alle «scritture infantili spontanee».

³⁶ Cfr. A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, pp. 3-32.

³⁷ Nuove prospettive di ricerca, su tale versante, sono state recentemente formulate da J. Meda, «Mezzi di educazione di massa». *Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo*, «History of Education & Children's Literature», 1, 2011, pp. 253-280. Ma si vedano anche le interessanti indagini condotte sulla complessa realtà scolastica molisana da M. D'Alessio, *Vita tra i banchi nell'Italia meridionale. Culture scolastiche in Molise tra Otto e Novecento*, Campobasso, Palladino Editore, 2011.

Non a caso, con il consueto rigore e la capacità analitica che emerge in tutti i suoi scritti³⁸, nella parte finale del suo contributo maceratese Davide Montino prospettava una serie di suggestive piste d'indagine da approfondire con riferimento alle «scritture personali» veicolate dai quaderni di scuola: «È a questo punto – egli scriveva – che si pone il problema, a mio avviso decisivo, dell'autore dei quaderni di scuola. [...] L'io che si esprime nei quaderni di scuola è un io polifonico: sono tante le voci che si sovrappongono a quella dello scolaro. [...] Un reticolo di relazioni, immaginari, linguaggi in cui il fanciullo è coinvolto»³⁹.

Verrebbe da dire che in quell'io polifonico è racchiuso essenzialmente non soltanto l'articolato ed eterogeneo immaginario infantile, ma anche il complesso stesso delle pratiche didattiche e formative scolastiche; e che focalizzare l'attenzione della storiografia su quell'io polifonico – attraverso lo scavo sempre più organico e sistematico di una fonte come i quaderni di scuola – vuol dire cogliere aspetti straordinariamente importanti della «cultura empírica de la escuela», per riprendere l'efficace formulazione di Agustín Benito Escolano⁴⁰.

3. Processi scolastici e costruzione dell'immaginario infantile

Ci siamo a lungo concentrati sui contributi presentati al convegno internazionale di Macerata da Juri Meda, Anna Ascenzi e Davide Montino perché, a nostro avviso, tali contributi riflettono complessivamente gli aspetti più significativi e rilevanti del dibattito storiografico avviato in questi anni in Italia attorno ai quaderni di scuola e, parimenti, consentono di cogliere talune

³⁸ Cfr. J. Meda, *Davide Montino, the thinker and the man*, «History of Education & Children's Literature», 1, 2011, pp. 491-498.

³⁹ Montino, *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*, cit., pp. 1301-1303.

⁴⁰ A. Escolano Benito, *Escenografías escolares: espacio y actores*, in J.A. Jiménez Eguizábal et al. (coords.), *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio nacional de Historia de la educación (Burgos, 18-21 de junio de 2003)*, Burgos, SEDHE – Universidad de Burgos, 2003, pp. 365-376. Si veda altresì A. Escolano Benito, J.M. Hernández Díaz, *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.

delle direttrici di punta sulle quali attualmente si sta sviluppando la ricerca storico educativa e scolastica nel nostro Paese e sullo scenario internazionale⁴¹.

È pur vero, tuttavia, che l'assise maceratese del 2007 ha offerto ulteriori e significativi spunti per un indispensabile ampliamento dell'indagine e per un'ulteriore valorizzazione di tale fonte. Basterebbe qui far cenno, ad esempio, agli interessanti apporti offerti dalla relazione di Fabio Targhetta circa il ruolo esercitato dai quaderni sul versante della propaganda igienica nelle scuole⁴²; e, soprattutto, ai primi sondaggi – che ci auguriamo possano essere approfonditi in maniera sistematica e su una più ampia cronologia – relativi all'utilizzo dei quaderni per la verifica delle pratiche didattiche relative alle diverse discipline scolastiche, quali ad esempio è dato di ritrovare nelle relazioni di Gianluca Gabrielli sui quaderni per l'aritmetica⁴³, di Francesco Ascoli su quelli destinati all'insegnamento della scrittura e

⁴¹ Cfr. Meda, «Mezzi di educazione di massa», cit., pp. 253-280; A. Ascenzi, *The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research prospective*, «History of Education & Children's Literature», 2, 2011, pp. 405-424. Per quel che concerne la recente storiografia internazionale si vedano: M. Depaepe, F. Simon, *Is There any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools*, «Paedagogica Historica», 1, 1995, pp. 9-16; A. Escolano Benito, *Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education*, «Paedagogica Historica», 2, 1996, pp. 325-341; I. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere (eds.), *Silences and Images: The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999; Eguizábal et al. (coords.), *Etnohistoria de la escuela*, cit.; T.S. Popkewitz, B.M. Franklin, M.A. Pereyra (eds.), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, 2003; M. Lawn, I. Grosvenor (eds.), *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005; P. Celada (ed.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio nacional de Historia de la educación (El Burgo de Osma, 11-13 de julio de 2011)*, 2 voll., El Burgo de Osma, SEDHE, 2011.

⁴² F. Targhetta, *La campagna per la propaganda igienica nei quaderni di scuola*, in Meda, Montino, Sani (a cura di), *School Exercise Books*, cit., vol. I, pp. 343-360.

⁴³ G. Gabrielli, *Appunti sulla didattica dell'aritmetica elementare tra l'Unità d'Italia e il fascismo*, ivi, vol. II, pp. 913-928.

della calligrafia⁴⁴ e di Alberto Barausse sull'insegnamento della lingua e della grammatica italiana⁴⁵.

Particolarmente stimolante, su questo versante, si è rivelato anche il contributo offerto da Dorena Caroli circa l'utilizzo dei quaderni per la didattica della lingua, della letteratura nazionale e delle scienze naturali nella Russia zarista e poi nell'Unione Sovietica, il quale testimonia fra l'altro l'importanza di un'analisi dei quaderni sul lungo periodo (in questo caso dal 1860 al 1940) e la fecondità di un approccio volto a connettere una fonte come i quaderni di scuola, con altre quali i programmi didattici delle diverse discipline e i relativi libri di testo⁴⁶.

Proprio questi primi sondaggi in ordine a quello che potremmo definire l'utilizzo didattico-disciplinare dei quaderni di scuola confermano l'importanza e la fecondità di un filone di ricerca che, almeno in Italia, appare ancora scarsamente approfondito, e che fra l'altro, oltre a consentirci di valutare appieno l'effettiva incidenza e le concrete ricadute didattiche dell'insegnamento delle diverse discipline scolastiche, come pure le specifiche modalità di utilizzo (ad opera dell'insegnante) e la reale ricezione (da parte degli alunni) dei contenuti veicolati dai rispettivi manuali e libri di testo, avrebbe il non piccolo vantaggio di consentire la definitiva fuoriuscita dalle logiche che vedono una fonte come i quaderni di scuola ancora prevalentemente utilizzata solo per approfondire le «scritture infantili», ovvero con riferimento quasi esclusivo alle diverse classi del corso elementare⁴⁷.

Non meno rilevante, come testimoniano i contributi presentati al convegno internazionale di Macerata da Mirella D'Ascenzo (*Tra teoria e pratica didattica: i quaderni del fondo «Alberto Calderara» di Bologna*)⁴⁸ e da Nicola Barbieri (*I cinque anni*

⁴⁴ F. Ascoli, *Il quaderno come corredo pedagogico nell'insegnamento della scrittura e della calligrafia*, ivi, pp. 1007-1020.

⁴⁵ A. Barausse, *I mutamenti dell'«italiano scolastico» e dell'educazione linguistica nei quaderni molisani tra Otto e Novecento*, ivi, pp. 1195-1236.

⁴⁶ D. Caroli, *I quaderni di scuola e la didattica della lingua, della letteratura e delle scienze naturali in Russia e in Unione Sovietica (1860-1940)*, ivi, pp. 1049-1084.

⁴⁷ Cfr. Ascenzi, *The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research prospective*, cit., pp. 405-424.

⁴⁸ M. D'Ascenzo, *Tra teoria e pratica didattica: i quaderni del fondo «Alberto Calderara» di Bologna*, in Meda, Montino, Sani (a cura di), *School Exercise Books*,

di scuola elementare di un'alunna di Montagnana visti attraverso i suoi quaderni, 1958-1963)⁴⁹, è anche l'utilizzo dei quaderni di scuola per valutare l'evoluzione nel tempo dei metodi e delle pratiche didattiche concretamente utilizzati da singole figure di maestri e, su un diverso piano, per approfondire le tappe dell'apprendistato scolastico e dell'esperienza formativa di singoli alunni: due piste di ricerca per certi versi difficili da perseguire, in quanto presuppongono il reperimento e l'utilizzo di organiche raccolte di quaderni di scuola in grado di restituirci l'intero arco dell'esperienza docente e discente delle rispettive figure, ma di indiscutibile valore, se ci si pensa, ai fini della messa a fuoco di quella che, alcuni anni fa, Dominique Julia ebbe a definire «la scatola nera della scuola», ovvero le effettive dinamiche del processo di insegnamento/apprendimento che s'instaura nello spazio particolare dell'istituzione scolastica⁵⁰.

Conclusioni

In conclusione di questo capitolo, ritengo opportuno richiamare l'attenzione su due aspetti che, a mio avviso, dovranno caratterizzare, assai più di quanto non lo abbiano fatto nel trascorso decennio, le indagini sui quaderni di scuola degli storici e ricercatori italiani. Il primo riguarda l'assoluta necessità – già teorizzata con forza, ma ancora in attesa di trovare una concreta e sistematica ricezione da parte degli addetti ai lavori – di operare in una prospettiva sempre più internazionale, ponendo anche le ricerche condotte su base locale e nazionale al servizio di un più ampio studio comparativo delle culture e delle pratiche sco-

cit., vol. II, pp. 887-912.

⁴⁹ N. Barbieri, «*La bambina fa bene, però è un po' troppo chiacchierona*»: i cinque anni di scuola elementare di un'alunna di Montagnana visti attraverso i suoi quaderni (1958-1963), ivi, pp. 947-972.

⁵⁰ D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 3, 1996, pp. 119-147. Ma si vedano ora anche: Viñao Frago, *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, cit.; J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000; Escolano Benito, Hernández Díaz, *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, cit.

lastiche europee: una sfida difficile (stante anche la persistente carenza di strumenti e le difficoltà di una reale internazionalizzazione della ricerca nel nostro settore), ma necessaria, a mio avviso, anche per lumeggiare le dinamiche profonde e i fattori evolutivi di più ampio respiro alla base dei sistemi scolastici contemporanei nei singoli Paesi⁵¹.

Il secondo aspetto trae spunto da un'importante indicazione formulata da Agustín Benito Escolano nel suo intervento alla tavola rotonda finale del convegno internazionale di Macerata del 2007. In quell'occasione, Escolano sottolineava giustamente l'opportunità che le ricerche storiche sui quaderni di scuola e sulle scritture infantili da essi veicolate non si limitassero esclusivamente ai periodi straordinari (le guerre, le fasi caratterizzate dall'avvento al potere dei regimi totalitari o dal determinarsi di gravi disordini politici e sociali), ma approfondissero con altrettanto entusiasmo e impegno anche i periodi ordinari, vale a dire quelli della quotidianità scolastica non alterata dai rituali ideologici della mobilitazione patriottica e della nazionalizzazione delle masse⁵².

Il monito di Escolano, che mi sento di condividere appieno, riveste a mio avviso una stringente attualità non solamente in quanto destinato a riportare al centro della nostra analisi una dimensione nodale per la ricerca, quale è quella appunto della quotidianità scolastica, e dei processi e pratiche che in essa si compiono, ma anche perché consente di ripensare in forme nuove lo stesso concetto – che torna costantemente nelle ricerche relative ai quaderni di scuola e alle scritture infantili da essi veicolate – di 'immaginario infantile' o, per meglio dire, di costruzione dell'immaginario degli alunni da parte della scuola⁵³.

Si tratta, in sostanza, di uscire dall'equivoco (che a volte sembra profilarsi anche in studi e ricerche di pregio) in base al quale

⁵¹ Mi sono già soffermato su questo aspetto in Sani, *A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education*, cit., pp. XXIII-XXIV.

⁵² Il tema è stato ripreso e approfondito in A. Escolano Benito, *La invención del tiempo escolar*, in R. Fernandes, A.C. Venâncio Mignot (eds.), *O Tempo na Escola*, Porto, Profedições, 2008, pp. 33-53.

⁵³ Si vedano le interessanti riflessioni formulate al riguardo da Viñao Frago, *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, cit., pp. 165-184; e da Escolano Benito, *Escenografías escolares: espacio y actores*, cit.

la scuola rappresenta una mera cinghia di trasmissione dei valori e modelli proposti dal più generale contesto politico e ideologico circostante; una sorta di contenitore/sversatore di simboli e significati recepiti dall'esterno e trasmessi in modo acritico e automatico alle generazioni in formazione. Al punto che, al di fuori dei tempi e dei contesti forti (i totalitarismi del Novecento, ad esempio), laddove si riscontra l'assenza di quelli che abbiamo definito i rituali ideologici della mobilitazione patriottica e della nazionalizzazione delle masse, una fonte come i quaderni di scuola sembra fornire meno suggestioni, minori spunti, più ridotti stimoli all'indagine storica.

In realtà, l'elogio della ricerca incentrata sui periodi ordinari non sottintende solamente un'implicita critica all'inerzia, e quasi alla pigrizia, di certa storiografia educativa e scolastica forse un po' troppo appiattita sulla dimensione politica, ma piuttosto intende sottolineare l'esigenza di recuperare e valorizzare pienamente – al di là della dimensione ideologica e politica imperante – anche le dinamiche e dimensioni di carattere familiare, relazionale e locale, che pure incidono sulla costruzione dell'immaginario infantile.

In modo particolare, intende focalizzare l'attenzione sulla peculiare mediazione che l'esperienza scolastica complessivamente considerata fornisce in tale processo, ovvero sulle modalità e caratteristiche di quello specifico immaginario scolastico che, soprattutto con riferimento alla fine dell'Ottocento e al Novecento – il secolo dell'avvento e del trionfo della scolarizzazione di massa –, può trovare nei quaderni di scuola una fonte di primaria importanza per il suo approfondimento⁵⁴.

⁵⁴ Cfr. Meda, «*Mezzi di educazione di massa*», cit., pp. 253-280.

Capitolo undicesimo

La storia dell'educazione in prospettiva europea. Itinerari storiografici

Premessa

Ha certamente ragione lo storico statunitense James C. Albisetti nel sottolineare il fatto che «tentare di stabilire un'agenda per la propria ricerca è spesso arduo¹; tentare di farlo per tutta l'area del proprio settore di ricerca lo è ancora di più»². Si potrebbe aggiungere che è altrettanto arduo discutere l'agenda di ricerca di altri storici perché, al di là della giustificata peculiarità dell'approccio e dei filoni d'indagine privilegiati, che riflettono specifici interessi di studio consolidatisi talora nel corso di anni o addirittura decenni, ciò che sovente rende straordinariamente feconda e significativa sotto il profilo dei risultati e delle acquisizioni storiografiche una ricerca è l'alto grado di specializzazione che contraddistingue lo studioso che la conduce, fino a farne un vero e proprio 'specialista' non di un generico e troppo ampio 'settore' di ricerca, ma di un determinato filone nell'ambito della stessa, o di un determinato periodo storico, o di una determinata tipologia istituzionale o serie di processi: proprio l'elevato grado di specializzazione, infatti, legittima la 'competenza' dello storico e garantisce la completezza e pertinenza delle fonti utilizzate, il rigore metodologico, l'attendibilità e coerenza della ri-

¹ Questo capitolo riprende e approfondisce le riflessioni di carattere storiografico da me avviate in un precedente lavoro in lingua inglese: R. Sani, *History of Education in Modern and Contemporary Europe: New Sources and Lines of Research*, «History of Education Quarterly», 53 (2013), 2, pp. 184-195.

² Cfr. J.C. Albisetti, *A Partial Agenda for Modern European Educational History*, «History of Education Quarterly», 53 (2013), 2, pp. 139-149.

costruzione effettuata e l'efficacia delle valutazioni e dei giudizi critici in essa formulati.

L'agenda della ricerca sulla storia moderna dell'educazione in Europa proposta da James C. Albisetti si concentra sostanzialmente sul secolo XIX e su alcuni filoni e tematiche di grande respiro, quali quelle relative all'educazione e all'istruzione secondaria femminile, la cui trattazione implica in sostanza – specie nel caso di una realtà multiforme ed eterogenea come quella europea – una costante e necessaria estensione dell'indagine anche agli altri segmenti dell'istruzione (elementare, universitaria) e l'approfondimento di una pluralità di istituzioni scolastiche e formative femminili di livello secondario (scuole, educandati, convitti o collegi ecc.); comporta altresì la necessità di tenere presenti tanto gli itinerari d'istruzione secondaria di tipo professionale (scuole tecniche commerciali, industriali ecc.) quanto quelli destinati ad abilitare agli studi superiori e universitari.

Si potrebbe aggiungere che le non sempre univoche finalità e caratteristiche organizzative e le eterogenee modalità e forme dell'insegnamento femminile impartito nei diversi paesi europei, e talora all'interno dei singoli paesi (come ad esempio nel caso dell'Italia, della Francia, della Spagna, del Portogallo ecc.), obbligano lo storico a confrontarsi – anche limitando cronologicamente la ricerca all'Ottocento – con una notevole pluralità di tipologie e di modelli culturali, pedagogici e didattici, i quali riflettono le peculiari funzioni rivestite dallo Stato su tale versante, il ruolo dei privati e delle associazioni e organismi espressione della società civile, l'influsso esercitato dalla/e Chiesa/e e dalle loro articolazioni sul territorio (parrocchie, congregazioni religiose insegnanti, organizzazioni laicali impegnate in ambito educativo e scolastico ecc.).

Ci siamo a lungo soffermati su queste specificità e su questi elementi di differenziazione perché, soprattutto nel corso degli ultimi due decenni, la storiografia educativa e scolastica europea ha concentrato la sua attenzione su tale pluralità di istituzioni, metodologie didattiche, proposte formative e culturali, puntando talora a mettere a confronto, secondo una prospettiva di tipo comparativo, e attraverso il ricorso a più sofisticate metodologie d'indagine e l'utilizzo di nuove e importanti fonti, i molteplici

itinerari che, nei singoli Stati europei, hanno contrassegnato, lungo il corso del XIX e XX secolo, i processi formativi femminili e, in modo particolare, l'istruzione secondaria delle donne³.

Giustamente James C. Albisetti richiama l'attenzione sulle indagini condotte da taluni importanti network e gruppi di ricerca (l'ISCHE, il Network 17 della European Educational Research Association, gli incontri annuali della British History of Education Society ecc.), nonché sul fondamentale ruolo esercitato su tale versante da riviste scientifiche del calibro di «Paedagogica Historica». Si potrebbe aggiungere che tale settore di studi ha conosciuto negli ultimi anni un ulteriore e fecondo sviluppo, come testimoniano, ad esempio, i contributi apparsi sulla rivista scientifica internazionale «History of Education & Children's Literature», la quale, accanto alla già ricordata «Paedagogica Historica» e ad un piccolo gruppo di riviste di settore legate alle comunità scientifiche di area francese, spagnola o britannica, rappresenta un punto di riferimento ineludibile per chi voglia cogliere le dinamiche e i nuovi indirizzi su cui si è orientata e si va orientando la ricerca nel settore storico-educativo del vecchio continente; come pure per valutare le interazioni e i sempre più stretti raccordi tra la storiografia educativa e scolastica europea e quella che va maturando, ad esempio, in Asia e nei paesi dell'America Latina⁴.

Più in particolare, attorno a «History of Education & Children's Literature» si è andata costituendo una rete di centri di ricerca universitari, di archivi e musei dell'educazione e della scuola e di comunità di studiosi impegnati in ambito storico-educativo⁵ i quali, con specifico riferimento al contesto europeo,

³ Cfr. M.-M. Compère, *L'Histoire de l'Éducation en Europe*, INRP, Peter Lang, Bern, 1995; A. Escolano Benito, *Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education*, «Paedagogica Historica», 32 (1996), 2, pp. 325-341.

⁴ Cfr. R. Sani, *History of Education & Children's Literature (HECL)*, «History of Education & Children's Literature», 1 (2006), 1, pp. 3-7; e B. Sureda, *History of Education & Children's Literature (HECL), un ambiciós projecte de divulgació científica*, «Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació», 15 (2009), 13, pp. 173-176.

⁵ Con specifico riferimento alla realtà europea: il *Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) de Berlanga de Duero* (Soria, Spain), la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* (Barcelona, Spain), l'*Institut National*

hanno reso possibile un fecondo rinnovamento della storiografia sull'educazione in paesi quali l'Italia, la Spagna, il Portogallo, la Francia, la Russia, la Croazia, la Slovenia e l'Ungheria, per citare solo i principali, conferendo nuovo slancio al settore anche attraverso l'avvio di ricerche destinate ad approfondire, su scala europea, nuovi filoni d'indagine e a valorizzare fonti inedite e a stampa ignorate o scarsamente considerate dalla storiografia tradizionale e rivelatesi, per converso, di particolare importanza ai fini di una più approfondita e innovativa analisi dei processi formativi e scolastici⁶.

1. *Una storia comparata delle culture scolastiche nell'Europa moderna e contemporanea*

Basterebbe qui fare riferimento alle complesse e innovative ricerche incentrate sulla «storia comparata delle culture scolastiche», secondo la ben nota definizione proposta dallo storico francese Dominique Julia⁷ e, più in particolare, su quella che Agustín Escolano Benito ha efficacemente definito la «cultura

de Recherche Pédagogique (INRP, France), il *Centre for Interdisciplinary Research in Histories of Education and Childhood* (DOMUS) di Birmingham, il *Georg Eckert Institute for International Textbook Research* (Braunschweig, Germani), lo *Slovenian School Museum* (Slovenski Šolski Muzej) di Ljubljana, l'*Institute of Theory and History of Education of Moscow* (Russia), l'*Archival Museum of Estonian Educational Culture* (EPAM) di Tallinn, la *Baltic Association of Historians of Pedagogy*. Cfr. M. Brunelli, *The «Centre for Documentation and Research in History of Textbook & Children's Literature» in University of Macerata (Italy)*, «History of Education & Children's Literature», 4 (2009), 2, pp. 441-452.

⁶ Cfr. R. Sani, «*History of Education & Children's Literature*» (HECL), *five years on. An ongoing assessment*, «History of Education & Children's Literature», 6 (2011), 1, pp. 19-36.

⁷ D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di Storia dell'educazione e delle Istituzioni Scolastiche», 3 (1996), pp. 119-147. Ma si vedano anche A. Viñao Frago, *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, in Almunia C. (ed.), *Culturas y Civilizaciones*, Valladolid, Ediciones Universidad, pp. 165-184, 1998; J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2000; A. Escolano Benito, J.M. Hernández, *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002; T. Popkewitz (ed.), *Historia cultural y educación*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2003.

empírica de la escuela»⁸, nell'ambito delle quali debbono essere collocati gli studi sulle caratteristiche e sull'evoluzione delle discipline scolastiche⁹, quelli sui libri di testo e sull'editoria precipuamente destinata alla scuola e all'educazione¹⁰, le indagini strettamente correlate alla formazione e all'aggiornamento in

⁸ A. Escolano Benito, *Escenografías escolares: espacio y actores*, in Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Burgos, 18-21 junio 2003), Burgos, Universidad de Burgos, pp. 365-376, 2003.

⁹ Cfr. *Pour une histoire des disciplines scolaires*, «Histoire de l'Éducation», 11 (1988), 38; A. Chervel, *Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación*, «Revista de Educación», 16 (1995), 295, pp. 59-112; I. Goodson, *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1995; A. Chervel, *Des disciplines scolaires à la culture scolaire*, in *Education and Cultural Transmission: Historical Studies of Continuity and Change in Families, Schooling and Youth Cultures*, «Paedagogica Historica», 32 (1996), 2, pp. 181-195; Id., *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998; *L'histoire des disciplines*, «Paedagogica Historica», 40 (2004), 3; A. Viñao Frago, J. Casenave, *Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne*, «Histoire de l'Éducation», 33 (2010), pp. 73-98; P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010.

¹⁰ Cfr. A. Choppin, *L'histoire des manuels scolaires: une approche globale*, «Histoire de l'Éducation», 3 (1980), 9, pp. 1-25; Id., *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris, Hachette, Paris, 1992; Id. (dir.), *Manuels scolaires, États et sociétés XIX^e-XX^e siècle*, «Histoire de l'Éducation», 16 (1993); A. Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1997-1998, 2 voll.; F. Gomez Rodriguez De Castro, *Les manuels scolaires dans l'Espagne contemporaine (1808-1890)*, «Histoire de l'Éducation», 21 (1998), pp. 258-263; G. Chiosso (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000; M. de Puellas Benitez (coord.), *Los manuales escolares en la historia*, «Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria», 19 (2000), pp. 5-203; G. Chiosso (a cura di), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005; G. Chiosso (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008; A. Barausse (a cura di), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, Macerata, Alfabetica Edizioni, Macerata, 2008, 2 voll.; A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2009. Sulla recente evoluzione e sulle prospettive di questo ambito di studi in Italia, si veda: A. Ascenzi, *The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research prospective*, «History of Education & Children's Literature», 6 (2011), 2, pp. 405-424, 2011.

servizio degli insegnanti delle scuole di diverso ordine e grado¹¹, e quelle avviate più recentemente, ma dalla portata altrettanto significativa, relative alla «storia materiale dell'insegnamento», per dirla con Juri Meda¹², ovvero degli oggetti scolastici e degli strumenti didattici¹³ destinati a veicolare i principi e i contenuti propri del processo di insegnamento/apprendimento che si esercita nell'aula scolastica e a costituire la risorsa strumentale delle pratiche dell'insegnamento¹⁴.

Lo sviluppo di questo genere di ricerche ha reso possibile, fra l'altro, la costruzione di appositi strumenti di lavoro quali una serie di repertori e di *database* in grado di fornire agli studiosi un quadro organico delle pubblicazioni periodiche specializzate per la didattica e l'aggiornamento degli insegnanti¹⁵, come pure degli editori scolastici e dei manuali e libri di testo in uso nelle scuole primarie e secondarie di diversi paesi europei lun-

¹¹ Cfr. I. Grosvenor, M. Lawn, «*This is what we are and this is what we do*»: *teacher identity and teacher work in mid-Twentieth Century English Education Discourse*, «Pedagogy, Culture & Society», 9 (2001), 3, pp. 355-370; *Les enseignantes. Formations, identities, representations (XIX^e-XX^e siècles)*, «Histoire de l'Éducation», 26 (2003), numéro spécial; J.-F. Condet, *Histoire de la formation des enseignantes en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007; R. Sani, *Schools policy and teacher training in Italy in the Giolitti age*, «History of Education & Children's Literature», 5 (2010), 1, pp. 239-258; P. Celada Perandones (ed.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, El Burgo de Osma, Soria, 11-13 de julio de 2011, 2 voll., El Burgo de Osma, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2011.

¹² J. Meda, «*Mezzi di educazione di massa*». Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo, «History of Education & Children's Literature», 6 (2011), 1, pp. 253-280.

¹³ Cfr. J. Meda, D., Montino, R. Sani (eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010.

¹⁴ Cfr. M. Depaepe, F. Simon, *Is There any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools*, «Paedagogica Historica», 31 (1995), 1, pp. 9-16; I. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere (eds.), *Silences and Images: The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999; M. Lawn, I. Grosvenor (eds.), *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005; e A. Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela*, Berlanga de Duero, CEINCE, 2007.

¹⁵ Cfr. P. Caspard (dir.), *La Presse d'éducation et d'enseignement: XVIII^e siècle-1940*, Paris, I.N.R.P. - Editions du CNRS, Paris, 1981-1991, 4 voll.; G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1998.

go l'arco cronologico degli ultimi due secoli¹⁶, consentendo alla storiografia di settore di procedere, nell'approfondimento delle concrete pratiche educative e didattiche che hanno storicamente connotato la scuola, ben oltre il tradizionale approccio fondato sull'analisi delle fonti normative e della legislazione scolastica vigente o su quello, altrettanto parziale e riduttivo, che poneva al centro i programmi d'insegnamento delle diverse discipline e il complesso delle «prescrizioni didattiche» dettate dall'alto.

2. *La Chiesa cattolica e lo sviluppo dell'istruzione secondaria femminile in Europa*

Un contributo di notevole importanza all'approfondimento delle caratteristiche e dell'evoluzione dell'educazione e dell'istruzione secondaria femminile nell'Europa dell'Otto e del Novecento è venuto, indubbiamente, dalle innovative indagini avviate recentemente sull'attività assistenziale ed educativa e sulle istituzioni scolastiche promosse dai nuovi istituti religiosi insegnanti sorti nel corso del secolo XIX nel vecchio continente. Per cogliere la rilevanza e le cospicue dimensioni di tale fenomeno basti dire che, nell'arco di pochi decenni, si registrò in tutta Europa una sorprendente fioritura di nuove congregazioni religiose, soprattutto femminili. I dati di cui disponiamo attestano la straordinaria ampiezza del processo. A fronte, infatti, dei circa 43 istituti religiosi maschili e femminili che, complessivamente, avevano visto la luce nei tre secoli precedenti (secoli XVI-XVIII), nel corso dell'Ottocento sorsero ben 288 nuove

¹⁶ Cfr. A. Choppin, *Le Thesaurus Emmanuelle sur les manuels scolaires*, Paris, I.N.R.P., 1991; G. Ossenbach (Ead.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED (Serie «Proyecto MANES», 2005; M. Somoza Rodríguez, *El «Proyecto MANES» y la investigación sobre manuales escolares: un balance crítico de resultados y nuevos desafíos*, «History of Education & Children's Literature», 1 (2006), 1, pp. 431-452; F. Targhetta, *Verso una banca dati on line in Italia: Edisco*, in G. Bandini, P. Bianchini (a cura di), *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Roma, Carocci, 2007, pp. 79-90.

fondazioni femminili nella sola Francia, oltre 90 in Spagna, 11 in Belgio e circa 185 nella penisola italiana¹⁷.

In un contesto religioso, politico e culturale profondamente mutato rispetto ai secoli precedenti, il modello di vita consacrata adottato da questi istituti e incentrato sulla dedizione alle opere di carità apparve pienamente in sintonia con la rinnovata ansia apostolica e pastorale che pervadeva la Chiesa cattolica uscita dai drammatici eventi rivoluzionari. L'assunzione generalizzata, da parte delle nuove fondazioni femminili dell'Ottocento, della tipica struttura della «congregazione religiosa», infatti, testimonia in modo netto il prevalere, rispetto al tradizionale modello claustrale, di una vocazione religiosa intesa essenzialmente come vita attiva e caritativa, come sintesi fra azione e contemplazione, come impegno nel mondo al servizio del prossimo¹⁸.

¹⁷ Cfr. A.J. Alkemande, *Vrouwen XIX, Geschiedenis van negentien religieuze congregaties, 1800-1850*, Utrecht, Phil. Fak., Diss., 1966; P. Zind, *Les nouvelles congrégations de Frères enseignants en France de 1800 à 1830*, Saint-Genis-Laval, Presse Universitaires, 1969, 3 voll.; J.M. Cuenca Toribio, *Estudios sobre la Iglesia española del siglo XIX*, Córdoba, Servicio de publicaciones Universidad de Córdoba, 1973; A. Tihon, *Les religieux en Belgique du XVIII^e au XX^e siècle*, «Revue Belge d'Histoire Contemporaine», 7 (1976), pp. 1-54; S.A. Lesourd, *Les catholiques dans la société anglaise 1765-1865*, Lille, Atelier Reprod. des Thèses, 1978, 2 voll.; P. Wijnants, *Religieuses 1801-1975. I: Belgique-Luxembourg*, Namur, Maastricht/Vaals, 1981; Id., *Histoire locale et communautés religieuses enseignantes, XIX^e-XX^e siècle. Orientations de recherche*, «Cahiers d'Histoire», 5 (1981), pp. 247-270; Cl. Langlois, *Le Catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIX^e siècle*, Paris, Les Éditions du Cerf, 1984; G. Rocca, *Le nuove fondazioni religiose femminili in Italia dal 1800 al 1860, in Problemi di storia della Chiesa dalla Restaurazione all'Unità d'Italia*, Napoli, Dehoniane, 1985, pp. 107-192; Y. Turin, *Femmes et religieuses au XIX^e siècles. Le féminisme en religion*, Paris, Nouvelle Cité, 1989; Ch. Sorrel, *La République contre les congrégations. Histoire d'une passion française 1899-1914*, Paris., Les Éditions du Cerf, 2003; R. Sani, «Ad Maiorem Dei Gloriam». Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea, Macerata, eum, 2009.

¹⁸ Cfr. O. Arnold, *Le corps et l'âme. La vie des religieuses au XIX^e siècle*, Paris, Seuil, 1984; P. Arosio, R. Sani, *Sulle orme di Vincenzo de' Paoli. Jeanne-Antide Thouret e le Suore della Carità dalla Francia rivoluzionaria alla Napoli della Restaurazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2001; J. de Meyer, S. Leplae, J. Schmiedl, *Religious Institutes in Western Europe in the 19th and 20th Century. Historiography, Research and Legal Position*, Leuven, Leuven University Press, 2004; G. Murphy, *Les religieuses dans la Révolution française*, Paris. Bayard, 2005; P. Cabanel, J.-D. Durand (dirs.), *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914*, Paris, Le Cerf, 2005.

Non a caso, la quasi totalità di questi nuovi istituti elesse come ambiti privilegiati – e talora esclusivi – del proprio apostolato quelli compresi nella vasta gamma dell'assistenza alla gioventù povera e diseredata, del recupero dei minori *pericolanti* e maggiormente a rischio dal punto di vista morale, della cura degli orfani e dell'infanzia abbandonata, della catechesi e dell'animazione cristiana della gioventù, soprattutto femminile, nelle parrocchie; e, in particolare, dell'istruzione ed educazione civile e religiosa dei fanciulli e ragazzi d'ambo i sessi e delle diverse classi sociali, per i quali istituirono scuole, convitti, collegi, educandati, laboratori e corsi di formazione professionale e di avviamento ai mestieri artigiani e al lavoro agricolo e industriale¹⁹.

Gli studi e le ricerche a cui si è fatto riferimento sopra, ad esempio, hanno ampiamente documentato il fondamentale ruolo esercitato nel rinnovamento degli indirizzi e modelli educativi e nella modernizzazione dei *curricula* dell'insegnamento secondario destinato alla gioventù femminile aristocratica e borghese dagli educandati e collegi istituiti lungo il corso dell'Ottocento in diversi paesi d'Europa (Francia, Spagna, Portogallo, Italia, Belgio ecc.) dalla *Société du Sacré Coeur* di Madeleine-Sophie Barat, dalle *Soeurs de St. Joseph* del padre Jean-Pierre Médaille e dalla *Compañia de María Nuestra Señora* di Jeanne de Lestonnac, per citare solo i casi più rappresentativi e di portata autenticamente continentale²⁰.

¹⁹ Cfr. J. Alvarez Gómez, *Congregaciones femininas en España en el siglo XIX*, «Vida Religiosa», 29 (1970), pp. 72-88; P. Zind, *Les religieuses enseignantes, XVI^e-XX^e siècle*, Angers, Presses Universitaires, 1981; R. Sani (a cura di), *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo Ottocento. Gli Istituti religiosi tra impegno educativo e nuove forme di apostolato*, Milano, Centro Ambrosiano, 1996.

²⁰ Cfr. F. Gouit, *Les Soeurs de St. Joseph du Puy-en Velay. Une Congrégation salésienne*, Le Puy, Impr. Catholique, 1930; M. Crubellier, *L'enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1850*, Paris, Colin, 1979; F. Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1979; J. De Charry, *Histoire des constitutions de la Société du Sacré-Coeur. Première Partie: La formation de l'Institut*, Romae, Typ. Pontificae Universitatis Gregorianae, 1981; *Aportaciones de la Compañia de María Nuestra Señora a la historia de la educacion, 1607-1921. Figuras de su historia*, Barcelona, Ediciones Lestonnac, 1996; R. Sani, *Nuovi Istituti religiosi femminili ed educazione delle fanciulle nobili nella Roma dell'Ottocento: i collegi della Società del Sacro Cuore di Madeleine-Sophie Barat*, in G. Tortorelli (a cura di), *Educare la nobiltà*, Bologna, Pendragon, 2005, pp. 165-186.

Notevole è stata anche l'opera di promozione culturale e sociale delle giovani delle classi popolari e del ceto medio esercitata da altri istituti religiosi femminili, come nel caso, ad esempio, delle *Figlie di Maria Ausiliatrice* di don Giovanni Bosco²¹, le quali, a cavallo tra il XIX e il XX secolo, diedero vita, in Italia e in altre parti d'Europa, ad una vasta rete di scuole secondarie femminili a carattere tecnico e professionale, le quali consentirono alle giovani dei ceti subalterni non solamente di maturare livelli d'istruzione di gran lunga più ampi e articolati di quelli tradizionalmente forniti dalle scuole elementari e popolari, ma anche di acquisire conoscenze e competenze di tipo specialistico, tali da consentire loro di accedere alle nuove professioni che le trasformazioni in senso capitalistico dell'economia e della produzione industriale e i nuovi assetti istituzionali e organizzativi della società borghese europea avevano generato nel settore della produzione industriale e delle attività commerciali, come del resto negli apparati della pubblica amministrazione²².

²¹ F. Motto (a cura di), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale, atti del 3° Convegno internazionale di Storia dell'Opera Salesiana (Roma, 31 ottobre – 5 novembre 2000)*, Roma, LAS, 2001; G. Loparco, M.T. Spiga (a cura di), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia. Donne nell'educazione*, Roma, LAS, 2011.

²² Cfr. J. Lawson, H. Silver, *A social history of education in England*, London, Methuen, 1973; F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, III: De la Révolution à l'école républicaine (1789-1930)*, Paris., Nouvelle Librairie de France, 1981; *Historia de la Educación en España*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985-1991, 4 voll.; J. Roach, *A history of secondary education in England, 1800-1870*, London, Longman, 1986; J.-R. Aymes, E.-M. Fell, J.-L. Guereña (eds.), *École et Église en Espagne et en Amérique Latine. Aspects idéologiques et institutionnels*, Tours, Publications de l'Université de Tours, 1988; A. Lanfrey, *Les Catholiques français et l'école (1902-1914)*, Paris, Les Éditions du Cerf, 1990; A. Escolano Benito (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992; P. Pierrard, *Un siècle de l'Église de France*, Paris, Desclée de Brouwer, 2000; M. Lagrée, *Religion et modernité. France XIX^e et XX^e siècles*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003; A. Lanfrey, *Sécularisation, séparation et guerre scolaire. Les catholiques français et l'école (1901-1914)*, Paris, Le Cerf, 2003; *Les congrégations religieuses et la société française d'un siècle à l'autre*, Paris, Editions Don Bosco, 2004; R. Sani, «Honest Citizens and Good Christians». *Don Bosco and Salesian Education in the 150-year History of United Italy*, «History of Education & Children's Literature», 6 (2011), 1, pp. 477-489.

3. *Patriote e cittadine: il ruolo dell'istruzione femminile nei processi di nation-building*

Le problematiche relative alle caratteristiche e all'evoluzione dell'istruzione secondaria femminile, così come le questioni relative all'accesso delle donne agli studi superiori e universitari e all'insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado hanno ricevuto un notevole impulso anche dalle importanti ricerche e dagli studi avviati recentemente in diversi paesi europei sul ruolo esercitato dai rispettivi sistemi formativi e dalle istituzioni scolastiche in ordine alla costruzione dell'identità nazionale e all'educazione alla cittadinanza, con particolare riferimento all'Otto e al Novecento.

Si tratta, com'è noto, di un tema sul quale, negli ultimi decenni, la storiografia educativa e scolastica si è a lungo soffermata, sulla scorta delle sollecitazioni offerte dai fondamentali contributi di G.L. Mosse, E. Gellner, E.J. Hobsbawm, A. Quondam ed E. Gentile²³. Lo testimoniano ad esempio i contributi relativi all'apporto di determinate discipline scolastiche (la storia, le letterature nazionali, il diritto, la morale civile, l'educazione civica ecc.) e quelli incentrati sulla relativa manualistica e sui libri di testo adottati per l'insegnamento di queste discipline²⁴. In modo particolare, la peculiare curvatura ideologica e politica tradizionalmente conferita all'insegnamento scolastico della

²³ Cfr. G.L. Mosse, *The nationalization of the masses. Political symbolism and mass movements in Germany from Napoleonic wars through the Third Reich*, New York, H. Gerting, 1975; E. Gellner, *Nations and nationalism*, Oxford, Blackwell, 1983; E.J. Hobsbawm, *Nations and nationalism since 1780: programme myth, reality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990; A. Quondam, G. Rizzo (a cura di), *L'identità nazionale. Miti e paradigmi storiografici ottocenteschi*, Roma, Bulzoni, Roma, 2005; E. Gentile, *La Grande Italia. Il mito della nazione nel XX secolo*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

²⁴ Cfr. J. Pintassilgo, *República e formação de cidadãos: a educação cívica nas escolas primárias da primeira república portuguesa*, Lisboa, Edições Colibri, 1998; R. Albanese, *Corneille à l'école républicaine: du mythe héroïque à l'imaginaire politique en France, 1800-1950*, Paris, L'Harmattan, Paris, 2008; A. Ascenzi, *Education and the metamorphoses of citizenship in contemporary Italy*, Macerata, eum, 2008; A. Ascenzi, L. Melosi (a cura di), *L'identità italiana ed europea tra Sette e Ottocento*, Firenze, Olschki, 2008; P. Labanel, *École et Nation: l'exemple des livres de lecture scolaire (XIX^{ème} et première du XX^{ème} siècles)*, «Histoire de l'Éducation», 33 (2010), pp. 33-54.

storia – rispetto ad altre pur fondamentali discipline curricolari – ha indotto diversi studiosi a concentrare l'attenzione sul ruolo che tale disciplina ha giocato, nelle scuole primarie e secondarie dell'Otto e del Novecento in ordine alla questione della formazione del sentimento nazionale e della promozione di una comune identità civile e politica tra le popolazioni dei rispettivi paesi europei²⁵.

Su questo versante, proprio il fecondo intreccio tra le problematiche relative al ruolo della scuola e dell'istruzione nei processi di costruzione dell'identità nazionale e del sentimento della cittadinanza e quelle legate alle caratteristiche e dinamiche assunte dalla sempre più larga scolarizzazione primaria e secondaria femminile, dal graduale declinarsi secondo una prospettiva di genere dei contenuti e valori trasmessi attraverso l'insegnamento e dei modelli didattici e culturali veicolati nelle aule scolastiche²⁶; infine, dal peculiare e complesso processo di

²⁵ Cfr. L. Trenard, *L'enseignement de l'histoire en France de 1770 à 1885*, «Clio», 20-21 (1970), pp. 125-160; H. Moniot (ed.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984; J. Peyrot (ed.), *L'enseignement de l'histoire en Europe*, Paris., Hachette, 1989; S. Campos Matos, *História, mitologia e imaginário nacional. A história no curso dos Liceus (1895-1939)*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990; J. Amado Mendes, *Identidade nacional e ideologia através dos manuais de História*, in R. Vieira de Castro et al. (eds.), *Manuais Escolares. Estatuto, funções, história*, Braga, U. Minho, 1999, pp. 343-354; *Histoire et Nation en Europe centrale et orientale (XIX^e-XX^e siècles)*, «Histoire de l'Éducation», 23 (2000), 86 (numéro spécial); P. Garcia, J. Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Colin, 2003; A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004; A. Tchernychev, *L'enseignement de l'histoire en Russie de la Révolution à nos jours*, Paris, L'Harmattan, 2005.

²⁶ Cfr. S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, F. Angeli, 1989; S. Franchini, *Élites ed educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. L'Istituto della SS. Annunziata di Firenze*, Firenze, Olschki, 1993; R. Rogers, *L'éducation des filles: un siècle et demi d'historiographie*, «Histoire de l'Éducation», 25 (2007), pp. 115-116; C. Covato, *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007; Ch. De Bellaigue, *Educating Women. Schooling and Identity in England and France, 1800-1867*, Oxford, Oxford University Press, 2007; I. Porciani, *Il posto delle donne nella storiografia della nazione*, in P.L. Ballini, G. Pécout (a cura di), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento*, Venezia, Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, 2007, pp. 101-120; C. Ghizzoni, S. Polenghi (a cura di), *Per una storia dell'educazione femminile in Italia tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008.

progressiva «femminilizzazione» dell'insegnamento riscontrato in diverse parti d'Europa a cavallo tra il XIX e il XX secolo ha consentito agli storici dell'educazione e della scuola di focalizzare l'attenzione su aspetti e problematiche d'indubbia rilevanza riguardo alle specifiche valenze socio-culturali ed etico-politiche assunte dal fenomeno del sempre più largo accesso delle donne, nell'Europa a cavallo tra Otto e Novecento, all'istruzione e formazione di carattere secondario e superiore²⁷.

4. *Ideali e modelli femminili nella pubblicistica educativa dell'Otto e del Novecento*

In ultimo, sembra di poter dire che un'agenda di ricerca sull'educazione e istruzione secondaria femminile nell'Europa contemporanea non può non tenere in debito conto, sia pure come semplice fattore di verifica delle più generali dinamiche evolutive della mentalità e della sensibilità culturale di massa intorno alla formazione e agli studi della donna, quello che si configura indubbiamente come un fenomeno destinato ad accompagnare e ad intrecciarsi dialetticamente con l'evoluzione della scolarizzazione e con la costante crescita dei livelli d'istruzione femminile nella realtà europea del XIX e XX secolo. Intendo riferirmi, in modo specifico, alla vasta e multiforme pubblicistica educativa destinata al mondo femminile diffusa in diversi paesi d'Europa nel corso dell'Ottocento, la quale, oltre a non avere eguali nei secoli precedenti, per l'estrema varietà di approcci, di generi letterari, di riflessioni e scenari proposti rivela la vera e propria centralità accordata dai contemporanei alla questione dell'educazione e istruzione a tutti i livelli della donna²⁸.

²⁷ Cfr. S. Olivieri, *Donne e scuola. Per una storia dell'istruzione femminile in Italia*, in E. Beseghi, V. Telmon (a cura di), *Educazione e ruolo femminile: dalle pari opportunità alla differenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 31-56; C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996; F. Jacquet-Francillon (dir.), *La féminisation de l'enseignement. Une histoire de femmes?*, Lille, Maison Saint-Exupéry, 2000; J.-F. Chanet, *Des institutrices pour les garçons: la féminisation de l'enseignement primaire en France des années 1880 aux années 1920*, «Histoire de l'Éducation», 25 (2007), 115-116.

²⁸ Cfr. G. Duby, M. Perrot, *Storia delle donne in Occidente*. Vol. IV: Fraisse G., Perrot M. (a cura di), *L'Ottocento*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 1995.

Si tratta in genere di una pubblicistica assai variegata sotto il profilo ideologico e destinata precipuamente ad un pubblico femminile con esplicite finalità non solo di intrattenimento ed educazione, nell'ambito della quale, se prendiamo ad esempio il caso italiano studiato da Anna Ascenzi, debbono essere annoverati «opuscoli, trattatelli, 'almanacchi', 'avvisi' e 'avvertimenti' alle fanciulle e ragazze, strenne per giovinette, 'plutarchi femminili' e gallerie di donne celebri modellate sulla falsariga della letteratura self-helpista di stampo maschile, novelle, racconti, romanzi 'moralì' e commedie destinate ai convitti e conservatori per fanciulle e giovinette o alla rappresentazione in ambito domestico, 'galatei' per signorine e manuali di varia foggia per giovani spose e madri di famiglia, 'enciclopedie' e altre pubblicazioni periodiche specializzate, nonché raccolte di letture e di biografie destinate, soprattutto a partire dalla seconda metà del secolo XIX, alle scuole e ai collegi ed educandati femminili»²⁹.

Composita è anche la tipologia degli autori di queste pubblicazioni, tra le cui fila è dato di ritrovare ecclesiastici, letterati, pedagogisti, educatori, insegnanti e scienziati rappresentativi di un po' tutti gli orientamenti politici e culturali, dal cattolicesimo tradizionalista e intransigente al liberalismo moderato, dalle istanze democratiche di stampo mazziniano al socialismo.

Si tratta di una pubblicistica rigogliosa, destinata ad assumere, lungo il corso dell'Ottocento, in Francia, in Italia, in Inghilterra e in altre parti d'Europa dimensioni amplissime e una diffusione massiccia in tutti gli strati della popolazione, come testimoniano le frequenti ristampe e le numerose riedizioni di molte delle opere che vi sono ricomprese, nel cui ambito è dato di riscontrare una produzione modulata per soddisfare le differenti esigenze di un pubblico di lettrici profondamente diversificato sotto il profilo della condizione sociale e del retroterra culturale³⁰.

²⁹ A. Ascenzi, *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, eum, 2009, pp. 12-14.

³⁰ Riferimenti a tale pubblicistica educativa e alla sua diffusione in diversi paesi d'Europa si ritrovano in J.C. Fout (ed.), *German women in the Nineteenth century. A social history*, New York-London, Holmes & Meier, 1984; E. Garrido Gonzáles

Ma al di là delle cospicue dimensioni del fenomeno editoriale – che anche in forza del graduale innalzamento, lungo il corso dell'Ottocento, dei livelli di alfabetizzazione e di scolarizzazione femminile era destinato a conoscere un costante incremento – tale pubblicistica, com'è stato giustamente sottolineato, «rivela un elevato quanto inedito livello di specializzazione, facendosi carico di approfondire ogni aspetto e dimensione dell'educazione femminile (fisica, intellettuale, morale, civile, religiosa ecc.) e articolando le sue proposte per fasce di età (puerizia, fanciullezza, adolescenza, età adulta ecc.), per stato (nubili, educande, coniugate, madri di famiglia, vedove, religiose ecc.) e, soprattutto, riproponendo ed enfatizzando le distinzioni connesse con la rigida stratificazione e separazione delle classi sociali caratteristiche del secolo XIX, per cui non soltanto le indicazioni e proposte educative, ma la stessa identità femminile è declinata in modo estremamente differenziato a seconda che ci si rivolga alla donna dell'aristocrazia di antico o recente lignaggio, a quella delle 'classi abbienti' e dei ceti benestanti, o alle 'donne del popolo', ovvero al mondo femminile degli strati più bassi delle popolazioni urbane e rurali»³¹.

Conclusioni

In conclusione, l'agenda di ricerca delineata dal prof. James C. Albisetti configura indubbiamente un approccio di ampio respiro allo studio dell'istruzione secondaria femminile nell'Europa dell'Otto e del Novecento, senza dubbio un tema ancora poco analizzato dalla recente storiografia continentale e, per converso, quello che forse più di altri è in grado di lumeggiare l'evoluzione dei rapporti di genere nella società

(ed.), *Historia de las mujeres en España*, Madrid, Sintesis, 1997; M. Perrot, *Les femmes, ou les silences de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1998; C. Flecha García, M. Gil Núñez, M.J. Rebollo Espinosa (dirs.), *Mujeres y educación. Saberes, practicas y discursos en la historia*, Sevilla, Diputación Provincial, 2005; R. Cullen Owens, *A social history of women in modern Ireland, 1870-1970*, Dublin, Gill & Macmillan, 2005; M. Zancarini-Fournel, *Histoire des femmes en France: XIX^e-XX^e siècles*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2005.

³¹ Ascenzi, *Il Plutarco delle donne*, cit., pp. 16-17.

contemporanea e l'effettiva crescita del ruolo della donna nell'Occidente industrializzato. Basterebbe qui far riferimento alle problematiche – intimamente connesse con lo sviluppo dell'istruzione femminile – legate all'accesso delle donne alle professioni liberali e ai ruoli dirigenziali nella pubblica amministrazione dei diversi Stati europei o, su un diverso piano, alla verifica, in sede storiografica, della capacità della scuola e delle istituzioni formative secondarie e superiori in genere di declinare “al femminile” i saperi e le competenze culturali e scientifiche da esse veicolate e trasmesse.

Personalmente, se avessi la possibilità di portare avanti – ed eventualmente integrare sulla base dei miei personali *desiderata* – l'agenda di ricerca delineata dal prof. James C. Albisetti, focalizzerei l'attenzione su un tema particolarmente sentito in Europa – assai più, credo, che negli Stati Uniti – per le sue tradizioni specifiche e per l'evoluzione stessa dei processi culturali che l'hanno caratterizzata nel corso dell'età moderna e contemporanea: l'incidenza della dimensione religiosa – con particolare riferimento al cattolicesimo – nella determinazione dei modelli educativi, nella delineazione dei saperi scolastici, nello sviluppo degli stessi ordinamenti e pratiche relativi all'istruzione e alla trasmissione culturale.

In altre parole, riterrei particolarmente significativo focalizzare l'attenzione sui risvolti pedagogici ed educativi e sulle concrete forme dell'insegnamento/apprendimento attraverso la scuola esercitati dalle seguenti polarità concettuali: religioso/laico, educazione come disciplinamento/educazione come libero dispiegamento della propria personalità, autorità/libertà (in educazione) ecc.

Un percorso, quello qui delineato, destinato ad essere sviluppato non tanto (o non solamente) sul piano teoretico o della mera contrapposizione di teorie pedagogiche e di sistemi di pensiero sull'educazione, quanto nel concreto sviluppo dei modi e delle forme che l'educazione scolastica (legislazione, ordinamenti, programmi, idee e modelli relativi alla formazione degli insegnanti, pratiche didattiche in classe, immaginario collettivo sulla scuola e sui suoi principali attori ecc.) ha storicamente assunto nel contesto europeo, tanto nei paesi rimasti anche dopo

la Riforma nell'orbita cattolica, quanto in quelli passati, tra XVI e XVII secolo, al protestantesimo. Una ricerca, se ci si pensa, che punta a lumeggiare le radici di ciò che siamo, a metà tra la storia "sociale" della scuola e delle istituzioni educative e la storia della mentalità e dei processi culturali.

Capitolo dodicesimo

Una storiografia in costante evoluzione. Nuovi itinerari e prospettive d'indagine nell'ambito della storia della scuola e dell'educazione¹

Premessa

In questo capitolo ci proponiamo di lumeggiare tre distinti e innovativi filoni della ricerca storico-educativa che, in questi ultimi anni, hanno suscitato l'interesse degli studiosi e rivelato le loro notevoli potenzialità euristiche.

Intendiamo riferirci alle ricerche relative alla *cultura materiale della scuola*, agli studi sulla *memoria scolastica ed educativa* e, infine, alle indagini sulla *letteratura per l'infanzia e la gioventù* considerata come fonte per la storia dell'immaginario educativo e dei processi culturali e formativi.

Per quel che concerne i primi due filoni, va ricordato che, in Italia, nell'arco di un trentennio, si è passati dalla tradizionale e ormai esangue storia della scuola intesa essenzialmente come storia delle teorie e dei modelli istituzionali di scuola – una storia, dunque, a forte valenza pedagogica, centrata soprattutto su ciò che tale istituzione educativa «avrebbe dovuto essere», piuttosto che su ciò che «è stata realmente» nelle diverse fasi storiche – alla più articolata storia della legislazione e degli ordi-

¹ Sono qui riprese e approfondite questioni e tematiche già affrontate dall'Autore nel corso di un ciclo di seminari di storia dell'educazione tenuto, nei giorni 18 e 19 febbraio 2019, presso la Universidad de Alcalá de Henares (Spain) e la Universidad Complutense de Madrid (Spain).

namenti, dei *curricula*, delle pratiche didattiche, delle discipline e dei programmi d'insegnamento².

Per giungere poi alla più recente storia della *cultura materiale della scuola* che ha posto al centro dell'indagine aspetti e strumenti quali: l'editoria specializzata e i libri di testo, la stampa periodica per gli insegnanti, i quaderni di scuola, le biblioteche di classe e d'istituto, gli archivi scolastici, i laboratori e gabinetti scientifici, le suppellettili, fino alla strumentazione scientifica, alle carte geografie, ai cartelloni murali e ai numerosi altri ausili e supporti didattici per l'insegnamento³.

E, infine, per approdare agli studi ancora più recenti incentrati sulla cosiddetta *memoria scolastica ed educativa*, nell'ambito della quale hanno riscosso un'inedita attenzione e sono divenuti oggetto di studio strumenti, pratiche e materiali quali la memorialistica, l'onomastica pubblica, l'arte lapidaria e le scritture esposte, le decorazioni e le onorificenze al merito, i necrologi e le orazioni funebri ecc., capaci di lumeggiare quale *memoria della scuola e dell'insegnamento* sia stata elaborata nell'ambito delle rappresentazioni ufficiali e delle commemorazioni pubbliche promosse dalle istituzioni locali e nazionali in base ad una precisa «politica della memoria», ovvero ad un «uso pubblico del passato» finalizzato ad acquisire consenso e a rafforzare il sentimento d'appartenenza ad una determinata comunità⁴.

Una *nuova storia* della scuola, dunque, quella affermatasi negli ultimi decenni, la quale ha il suo riferimento privilegiato

² Cfr. A. Bianchi, *La storia della scuola in Italia dall'Unità ai nostri giorni*, in L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 499-529; e R. Sani, *Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, in Id., *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011, pp. 345-360.

³ Si veda al riguardo J. Meda, «Mezzi di educazione di massa». *Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo*, «History of Education & Children's Literature», VI (2011), 1, pp. 253-280.

⁴ Cfr. C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017; e la recente raccolta di contributi curata M. Brunelli, J. Meda, L. Pomante (eds.), *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times*, «History of Education & Children's Literature», XIV (2019), 1, pp. 11-395.

ed essenziale non più nelle teorie pedagogiche e nelle filosofie dell'educazione, ma nello scavo archivistico e nell'utilizzo di una pluralità di fonti – materiali e immateriali – in grado di restituirci la complessità e varietà dei processi formativi scolastici e delle dinamiche di alfabetizzazione e di acculturazione nei diversi ordini e gradi di scuola.

1. *Le ricerche relative alla «cultura materiale della scuola»*

Quello relativo alla «cultura materiale della scuola» costituisce un filone di studi relativamente recente, il quale si occupa di tutti gli aspetti concreti (materiali) di una *cultura scolastica*⁵. Si tratta di un ambito di ricerca che, nel corso dell'ultimo quindicennio, ha prodotto in Europa (particolarmente in Spagna e in Portogallo, oltre che in Francia, nel Regno Unito, in Olanda e in Italia) e in America Latina (soprattutto in Brasile, in Cile, in Messico e in Argentina) indagini molto significative e coinvolto numerosi e qualificati studiosi⁶.

Un filone di studi a marcata vocazione internazionale, dunque, che si presta perfettamente ad un confronto tra studiosi di diversi paesi e di diversi continenti e ad un approccio di carattere comparativo; il quale può consentirci di andare oltre le ri-

⁵ M. Lawn, I. Grosvenor (eds.), *Materialities of Schooling. Design, technology, objects, routines*, Oxford, Symposium Books, 2005; A. Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela*, CEINCE, Berlanga de Duero, 2007; P. Moeglin, *Les industries éducatives*, Paris, PUF, 2010; A. Viñao Frago, *La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*, «Educação», 35 (2012), 1, pp. 7-17.

⁶ Per un organico quadro degli studi in materia relativi all'ultimo decennio, si vedano: D. Caroli, R. Sani (eds.), *International Bibliography of History of Education and Children's Literature* (2010-2012), Macerata, eum, 2014; D. Caroli, L. Pomante (eds.), *International Bibliography of History of Education and Children's Literature* (2013), Macerata, eum, 2015; D. Caroli, L. Pomante (eds.), *International Bibliography of History of Education and Children's Literature* (2014), Macerata, eum, 2016; D. Caroli, L. Pomante (eds.), *International Bibliography of History of Education and Children's Literature* (2015), Macerata, eum, 2017; D. Caroli, L. Pomante (eds.), *International Bibliography of History of Education and Children's Literature* (2016), Macerata, eum, 2018; D. Caroli, L. Pomante (eds.), *International Bibliography of History of Education and Children's Literature* (2017), Macerata, eum, 2019.

costruzioni storiche di carattere esclusivamente 'nazionale' della scuola e dell'educazione⁷.

Un filone di studi esposto, tuttavia, ai rischi dell'*indeterminatezza interpretativa* o, per meglio dire, della *perdita del suo ancoramento nell'ambito storiografico*. E che necessita, pertanto, di un approfondimento sotto il profilo dell'*oggetto di studio*, dell'*approccio* e delle *metodologie d'indagine*, delle *finalità*.

Proviamo allora a mettere a fuoco e a precisare questi ultimi aspetti e dimensioni. Per quel che concerne l'oggetto di studio, sulla scorta di una definizione necessariamente parziale e incompleta, possiamo indicare:

- gli *edifici scolastici* (edilizia, ornamenti, lapidi e iscrizioni murarie, statuaria ecc.);

- gli *arredi e suppellettili* di aule, laboratori e gabinetti scientifici, palestre, sale da musica, biblioteche di classe o d'istituto (banchi, cattedre, lavagne, carte geografiche, cartelloni murali, riproduzioni fotografiche, apparecchiature scientifiche, librerie e raccoglitori, strumenti musicali, attrezzi ginnici ecc.);

- il *corredo didattico dell'alunno* (matite/penne, inchiostro, pastelli di cera/pennarelli/pennelli e colori, libri di testo, diari scolastici, quaderni di scuola, righe/squadre/compassi, cartelle, astucci, porta-colazione ecc.);

- la *strumentazione del docente* (penne, matite, inchiostro, registro di classe, bacchetta di legno, appunti delle lezioni in forma di schede o quaderni, eventuali libri di testo adottati ecc.)⁸.

Definito, almeno nelle sue linee generali, l'oggetto di studio, si rende necessario precisare il tipo di approccio che si ritiene opportuno utilizzare. È il caso, cioè, di domandarci: come interrogare questi elementi (manufatti, utensili, strumenti) della

⁷ Cfr. A. Escolano Benito, *Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education*, «Paedagogica Historica», XXXII (1996), 2, pp. 325-341.

⁸ Cfr. J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, Franco Angeli, 2016, pp. 11-14 e ss. Ma si vedano anche i contributi raccolti in P.L. Moreno Martínez, A. Sebastián Vicente (eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela in España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, S.E.P.H.E. – Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 2012.

materialità scolastica? E ancora: come renderli da meri *reperti archeologici* (archeologia della scuola e dell'educazione) a vere e proprie *fonti privilegiate* per una nuova e più approfondita ed esaustiva storia della scuola e delle culture e pratiche dell'insegnamento e della formazione?

In altre parole, come evitare di fare dello storico della scuola e dell'educazione un mero *collezionista di cianfrusaglie scolastiche*, un semplice *nostalgico della scuola del bel tempo che fu* o, infine, un *imbarazzante esteta di inchiostri e pennini*? Come sfuggire all'antica e sempre ricorrente tentazione di accreditare una sorta di *primato della descrizione* (affabulazione narrativa, estetica dell'oggetto ecc.) *sull'interpretazione*?

Ma queste non sono le uniche questioni da tenere presenti. Non può essere ignorata, infatti, la tentazione di sostituire all'*approccio propriamente storiografico* (certamente molto impegnativo!) un *approccio di carattere antropologico, etnologico, semiotico* ecc., finendo per smarrire la consapevolezza che solo una lettura autenticamente storica della realtà scolastica – *materiale e immateriale* – può restituirci in tutta la sua ampiezza e complessità il senso più autentico di una cultura scolastica ed educativa. Di qui la vera e più impegnativa sfida: porre al centro della nostra riflessione la *pregiudiziale metodologica* o, per meglio dire, la vera e propria centralità dell'*approccio storiografico*.

Occorre peraltro rilevare che le ricerche e gli studi sulla *storia della cultura materiale della scuola* non si contrappongono e non sono alternativi alle ricerche e agli studi sulla *storia politica* – ma anche *istituzionale e culturale* – *della scuola*, ovvero alla storia degli aspetti e delle dimensioni 'immateriali' di tale istituzione educativa; gli uni e gli altri sono accomunati dalla finalità di fornire una lettura più organica ed articolata, un'interpretazione più ampia ed approfondita dell'evoluzione storica della realtà che chiamiamo 'scuola'⁹.

⁹ Ho affrontato più distesamente questo tema in R. Sani, *L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine*, in S. Gonzáles, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (eds.), *La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 27-44.

Una *storia totale* – materiale e immateriale – dell'istituzione scolastica, dunque, nell'accezione fatta propria dalle «Annales d'Histoire Économique et Sociale» (1929) di Marc Bloch e Lucien Febvre¹⁰, nella consapevolezza della *stretta correlazione e interdipendenza* che intercorre *tra aspetti ed elementi 'materiali' e caratteristiche e dimensioni 'immateriali' della realtà scolastica*, allo stesso modo per cui, per comprendere il funzionamento di un *computer* e le sue potenzialità operative, non è sufficiente conoscere il relativo *software*, ma occorre necessariamente possedere una conoscenza altrettanto approfondita del suo *hardware*.

2. Gli studi sulla memoria scolastica ed educativa

Prendendo le mosse dall'invito formulato da Dominique Julia verso la metà degli anni Novanta ad ampliare le *prospettive euristiche* della *storia dell'educazione* verso una *storia della cultura scolastica* in grado di gettare nuova luce sulla vita interna delle istituzioni scolastiche ed educative gli studi condotti negli ultimi anni dalla comunità internazionale degli storici dell'educazione si sono spinti sempre oltre, alla ricerca di una fantomatica «scatola nera della scuola», un articolato insieme di fonti in grado di registrare i vari aspetti della vita scolastica e di restituirli allo storico per una più organica ed efficace ricostruzione del passato¹¹.

Nel perseguire questo scopo, pertanto, gli storici dell'educazione, sulla base dei pionieristici studi di Maurice Halbwachs, Jan Assmann e Andreas Huyssen sulla «memoria culturale»¹², hanno iniziato ad utilizzare tipologie di fonti che fino a quel mo-

¹⁰ Cfr. P. Burke, *Una rivoluzione storiografica*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 1992.

¹¹ D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, «Paedagogica Historica», 41 (1995), 1, pp. 353-382.

¹² M. Halbwachs, *La mémoire collective*, Paris, Les Presse Universitaires de France, 1950; J. Assmann, *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Torino, Einaudi, 1997; e A. Huyssen, *Twilight Memories Marking Time in a Culture of Amnesia*, London, Routledge, 1994; Id., *Present Pasts: Urban Palimpsests and the politics of Memory (Cultural Memory of Present)*, Redwood City, Stanford University Press, 2003.

mento non erano state prese in considerazione e che presupponevano, per una loro corretta interpretazione, l'utilizzo di nuove categorie interpretative, mutate dall'*antropologia culturale* e dalla *sociologia dei processi culturali*.

La presa in considerazione della «memoria scolastica» in quanto oggetto di ricerca da parte degli storici dell'educazione è maturata, dunque, nel corso del primo decennio del XXI secolo, non solo sulla spinta di un *profondo rinnovamento interno* di questo ambito di studi, ma anche sull'onda della crescente attenzione tributata dalla storiografia contemporanea di stampo generalista alle «politiche della memoria» e all'«uso pubblico» che della storia è stato fatto nel corso del XX secolo (si pensi ai lavori di Eric J. Hobsbawm, Pierre Nora, Richard Terdiman e Jeanne-Pierre Vallat)¹³.

Anche su questo versante, le comunità scientifiche spagnola e francese sono state protagoniste di questo processo di rinnovamento storiografico e dell'avvio di questo nuovo e assai stimolante filone d'indagine come testimoniano i pionieristici studi di Agustín Escolano, Antonio Viñao Frago e Pierre Caspard¹⁴ che per primi hanno indagato il complesso rapporto esistente tra la *memoria della scuola* e quella «cultura scolastica» che Dominique Julia stesso aveva posto al centro del dibattito storico-educativo, definendone forme e strutture¹⁵.

Non è un caso che proprio in Spagna si sia celebrato, su questo tema, il convegno internazionale *School Memories: new*

¹³ E.J. Hobsbawm, *Age of Extremes*, New York, Pantheon Books-Random House, 1994; P. Nora, *Les Lieux de Mémoire*, Paris, Gallimard, 1984-1992, 3 voll.; R. Terdiman, *Present Past: Modernity and the Memory Crisis*, Ithaca, Cornell University Press, 1993; J.P. Vallat (ed.), *Mémoires de patrimoines*, Paris, L'Harmattan, 2008.

¹⁴ A. Escolano Benito, *La cultura material de la escuela*, in Id. (ed.), *La cultura material de la escuela*, cit., pp. 15-27; A. Viñao Frago, *L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire*, «Histoire de l'Éducation», 78 (1998), 1, pp. 89-108; e Pierre Caspard, *L'Historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. Réflexion sur quelques évolutions problématiques*, «Histoire de l'Éducation», janvier 2009, pp. 67-82; e Id., *L'histoire de la culture scolaire, entre social et culturel*, «Bulletin de l'Association pour le Développement de l'Histoire Culturelle», 13, sept. 2014, pp. 32-38.

¹⁵ D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in A. Nóvoa, M. Depaepe, E.W. Johanningmeier (eds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series – vol. I, Ghent, 1995, pp. 353-382.

trends in historical research into education (Siviglia, 22-23 settembre 2015) che ha visto la partecipazione di oltre cento studiosi provenienti da tutto il mondo e la presentazione di ricerche di notevole valore¹⁶.

Il quadro teorico che emerge da questi studi presenta alcune criticità relative, in particolare, alla mancanza d'una definizione univoca della categoria storiografica di «memoria scolastica».

Quest'ultima può intendersi, infatti, secondo due principali accezioni: da un lato, come forma individuale di riflessione sulla propria esperienza scolastica, oltre che di ricostruzione del sé; dall'altro, come pratica individuale, collettiva e/o pubblica di rievocazione d'un comune passato scolastico.

Lo storico della scuola e dell'educazione è interessato a sondare le potenzialità euristiche espresse dalla «memoria scolastica» considerata secondo quest'ultima accezione la quale si distingue dall'altra in quanto concentrata sull'analisi dell'autorappresentazione di sé fornita da insegnanti e alunni nelle loro memorie individuali e sull'analisi della rappresentazione che della scuola e dell'insegnamento hanno offerto l'industria culturale e il mondo dell'informazione, nonché di quella elaborata nell'ambito delle commemorazioni ufficiali promosse dalle istituzioni pubbliche in base a una precisa politica della memoria e uso pubblico del passato.

Questa nuova prospettiva di ricerca consente di prendere in esame un aspetto la cui dimensione storica era fino ad oggi sfuggita agli addetti ai lavori, ossia l'evoluzione della percezione dello status sociale dell'insegnante e dello statuto pubblico dell'istruzione all'interno di una collettività, così come dell'immagine pubblica della scuola e del sistema scolastico nazionale.

In particolare, lo studio della «memoria scolastica» consente di definire il modo in cui il presente guarda al passato e lo interpreta o lo re-interpreta. Sotto questo profilo, la «memoria scolastica» non ci interessa solo come canale di accesso al passato della scuola e dei processi di scolarizzazione e istruzione, ma anche come chiave per capire ciò che l'oggi sa o crede di sapere

¹⁶ Intendo riferirmi al già ricordato Yanes Cabrera, Meda, Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, cit.

della scuola del passato, e quanto quello che sa corrisponde alla realtà oppure è frutto di pregiudizi e di stereotipi ormai inveterati nel senso comune e, dunque, difficili da eliminare.

L'oggetto dell'indagine storica, pertanto, non consiste più semplicemente *nella scuola come realmente è stata*, ma nel complesso processo di definizione del «sentimento» (nell'accezione di Philippe Ariès¹⁷) che di quella scuola è stato elaborato nel corso del tempo a livello individuale e collettivo... inizialmente sulla base dell'esperienza scolastica reale, e quindi sulla base di altri agenti sociali e culturali che hanno contribuito in parte a rideterminarlo.

Alla luce di tali presupposti teorici e sulla scorta di nuove tipologie di fonti e di un approccio metodologico di carattere necessariamente interdisciplinare ci si propone d'indagare tanto i *modelli* di scuola, insegnamento, apprendimento e scolarità emergenti dalle *memorie individuali*, quanto la *rappresentazione* che di tali realtà è stata proposta – nel corso degli ultimi due secoli – dal mondo dell'informazione e della comunicazione e dall'industria culturale.

Nondimeno, ci si propone d'indagare quale memoria della scuola e dell'insegnamento sia stata elaborata nell'ambito delle *rappresentazioni ufficiali* e delle *commemorazioni pubbliche* promosse dalle istituzioni locali e nazionali in base ad una precisa «politica della memoria», ovvero ad un «uso pubblico del passato» finalizzato ad acquisire consenso e a rafforzare il sentimento d'appartenenza ad una determinata comunità.

In estrema sintesi, le ricerche avviate su questo versante si propongono di delineare l'evoluzione della *percezione collettiva* del ruolo e delle finalità della scuola e dell'istruzione nel tempo e nello spazio, così come di porre in evidenza i mutamenti che è dato rilevare – nel medesimo lasso di tempo – nella percezione dello *status sociale* degli insegnanti e della *funzione pubblica* da essi esercitata nelle scuole di ogni ordine e grado.

Questo nuovo e potenzialmente assai ricco filone di ricerca, infine, ci consente di approfondire le modalità di *rappre-*

¹⁷ Cfr. Ph. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plon, 1960.

sentazione simbolica collettiva della scuola e dell'insegnamento nel corso del tempo e di recuperare pienamente la *dimensione culturale complessiva* dei processi storico-scolastici ed educativi analizzati, rendendo possibile l'approdo a quella più compiuta e organica *storia delle culture scolastiche* che è realmente in grado di gettare nuova luce sulla *vita interna* delle istituzioni scolastiche ed educative¹⁸.

3. *Le indagini sulla letteratura per l'infanzia come fonte per la storia dell'immaginario educativo e dei processi culturali e formativi*

Un ultimo e assai stimolante filone d'indagine approdato alla ribalta nell'ambito della ricerca storico-educativa è quello relativo all'utilizzo della *Letteratura per l'infanzia* dei secoli XIX-XX (ma lo stesso discorso potrebbe farsi – se si tiene presente la lezione di Umberto Eco – per quella che definiamo la *Letteratura popolare*¹⁹) quale *fonte* di straordinaria importanza per lo studio dell'*immaginario educativo* e per l'*analisi dei processi culturali e formativi* di una determinata società²⁰.

Un filone d'indagine, quest'ultimo, che ha conosciuto, particolarmente in Italia (Anna Ascenzi e Roberto Sani²¹) e in Fran-

¹⁸ Con specifico riferimento a tale straordinario filone d'indagine, è stato appena portato a termine in Italia il Progetto di Ricerca d'Interesse Nazionale (P.R.I.N., 2017) dal titolo: «School Memories between Social Reception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)». Tale progetto, cofinanziato dal ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (M.I.U.R.) è stato coordinato a livello nazionale dal prof. Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata), e ha coinvolto circa una quarantina di ricercatori provenienti da ben 15 università italiane. Cfr. J. Meda, R. Sani (eds.), *The School and Its Many Pasts*, Macerata, eum, 2024, 4 voll.

¹⁹ Cfr. U. Eco, *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani, 1964; Id., *Il superuomo di massa. Retorica e ideologia del romanzo popolare*, Milano, Bompiani, 1976.

²⁰ Cfr. A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia come 'fonte' per la storia dei processi culturali e formativi*, in F. Bacchetti (ed.), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, Clueb, 2013, pp. 29-47.

²¹ Si vedano in particolare: A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento. Volume I*, Milano, Franco Angeli, 2017; A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento. Volume II*, Milano, Franco Angeli, 2018.

cia (Mariella Colin²²) i suoi più rilevanti sviluppi e ha mostrato le sue indubbie potenzialità euristiche; che ha altresì consentito alla ricerca storico-educativa di approfondire, in misura assai più incisiva che nel recente passato, le dinamiche profonde che presiedono alla costruzione dell'*identità* e della *coscienza individuale*, come pure l'incidenza esercitata dalla cultura di massa sulla costruzione dell'immaginario individuale e collettivo in una determinata epoca²³.

Ma per quale motivo tale filone d'indagine ha trovato terreno fertile soprattutto in Italia e in Francia? Nelle università di questi paesi, particolarmente in Italia, la *Storia dell'educazione* e la *Storia della letteratura per l'infanzia* (o della *letteratura giovanile*) sono insegnamenti che appartengono allo stesso settore scientifico-disciplinare. E sono, dunque, professati dai medesimi studiosi e specialisti²⁴. Ciò spiega il fecondo intreccio che si è prodotto tra saperi e ambiti disciplinari altrove nettamente distinti e separati.

Non a caso, la *Storia della letteratura per l'infanzia* ha conosciuto in Italia e in Francia, in particolare negli ultimi 15-20 anni, un intenso quanto incisivo sviluppo, anche in virtù della sua crescente e felice contaminazione con la *Storia dell'educazione e dei processi culturali e formativi*. Si potrebbe aggiungere, a questo riguardo, che il punto di vista degli storici della letteratura per l'infanzia, le loro analisi e ricostruzioni, la ricchezza e poliedricità dei risultati delle loro indagini hanno fornito, per converso, alla *ricerca storico-educativa e culturale* approcci, iti-

²² Cfr. M. Colin, *La littérature d'enfance et de jeunesse en France et en Italie au 19. siècle: traductions et influences*, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle, 1992; Ead., *L'âge d'or de la littérature d'enfance et de jeunesse italienne. Des origines au fascisme*, Caen, Presse Universitaires de Caen, 2005; Ead., *Cent ans de Cuore en France: réception, traduction, lecture*, «History of Education & Children's Literature», I (2006), 1, pp. 30-49; Ead., *Un Cuore azzurro, un Cuore rosa: da De Amicis a Haydée nell'Italia liberale*, «History of Education & Children's Literature», IX (2014), 1, pp. 487-508.

²³ Cfr. A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia allo specchio. Aspetti del dibattito sullo statuto epistemologico di un sapere complesso*, in Ead. (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, pp. 88-95.

²⁴ Cfr. E. Beseghi, *La letteratura per ragazzi nell'Università italiana, in Letteratura per ragazzi in Italia, Rapporto annuale 1995*, Torino, Piemme, 1995.

nerari e strumenti interpretativi di gran lunga più ricchi e stimolanti di quelli che, fino a quel momento, erano proposti da una riflessione in chiave storica delle teorie pedagogiche tutta giocata sulle istanze teoriche del «dover essere», o da una storiografia scolastica imperniata in larga misura sulla dimensione legislativa o istituzionale²⁵.

È merito non secondario della recente storiografia sulla letteratura per l'infanzia, infatti, l'aver offerto agli storici dell'educazione spunti rilevanti per l'analisi e la comprensione di fenomeni e processi fino a quel momento solo sfiorati, quando non del tutto ignorati da questi ultimi. Basterebbe qui far riferimento all'immaginario infantile o a quello degli adulti sull'infanzia, e alla loro evoluzione nel corso del tempo, come pure alla funzione esercitata dalla letteratura per l'infanzia degli ultimi secoli (XIX-XX) nella costruzione di schemi mentali, di universi simbolici, di convinzioni morali e costumi civili, destinati a modellare e ad alimentare l'universo dei comportamenti individuali e collettivi.

Ma anche al fondamentale ruolo esercitato dalla *letteratura per l'infanzia* nella veicolazione e universalizzazione di tanta parte dei modelli e indirizzi elaborati in sede pedagogica, qualunque fosse la radice e la genesi della pedagogia, o delle pedagogie, dominanti in una determinata epoca. Si pensi, solo per fare *due esempi*, alle caratteristiche della veicolazione/ricezione dei valori alla base dell'egemonia politica e culturale borghese nella società europea dell'Ottocento o, su un altro versante, alle forme di penetrazione, nella società europea degli anni Venti e Trenta del Novecento, delle ideologie e delle pratiche di controllo ideologico e di disciplinamento introdotti dai regimi totalitari (il fascismo italiano, il nazionalsocialismo in Germania, il comunismo sovietico, il franchismo in Spagna ecc.).

La ricca produzione di carattere narrativo (romanzi, racconti, novelle, filastrocche, poesie ecc.), ma anche quella relativa alla divulgazione scientifica, al cosiddetto genere della letteratu-

²⁵ Cfr. A. Ascenzi, R. Sani, *Per una storia della storiografia sulla letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Otto e del Novecento*, in A. Antoniazzi (ed.), *Scrivere, leggere, raccontare... La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro. Studi in onore di Pino Boero*, Milano, Franco Angeli, 2019, pp. 40-61.

ra self-helpista (le biografie dei grandi personaggi che dal nulla seppero approdare a ruoli di eccellenza in ambito economico, scientifico, politico ecc.) e gli altri filoni di opere destinate precipuamente a fanciulli e ragazzi hanno costituito, nell'Europa del XIX e XX secolo, un potente strumento di veicolazione di modelli culturali e uno straordinario fattore di educazione di massa, i quali necessitano di essere indagati con gli strumenti propri della ricerca storico-educativa per approdare ad una più organica e approfondita comprensione delle caratteristiche assunte dai processi formativi nella società contemporanea²⁶.

²⁶ Cfr. A. Ascenzi, *Profili della lettura e letteratura per l'infanzia*, in Ead. (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, cit., pp. 3-36.

Capitolo tredicesimo

L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine

1. *Gli esiti più maturi di una vera e propria rivoluzione storiografica: origini e sviluppi del filone di ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*

Questo capitolo si propone, innanzi tutto, di lumeggiare le ragioni che sono alla base dell'avvio, all'interno degli Atenei italiani, di una specifica linea di ricerca scientifica e di didattica universitaria incentrata sul recupero, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo.

In Italia, com'è noto, gli studi e le ricerche sul patrimonio storico-educativo hanno avuto un concreto sviluppo solo in tempi recenti. La gran parte di essi, infatti, risale agli ultimi 10-15 anni, a conferma che siamo di fronte ad un filone d'indagine con una storia relativamente breve, le cui origini sono da collegare, da un lato, alla vera e propria *rivoluzione storiografica che ha caratterizzato, a partire dagli ultimi trent'anni, gli studi sulla storia dell'educazione e della scuola*; e, dall'altro, più in particolare, al peculiare influsso esercitato, in epoca più ravvicinata, sulla storiografia scolastica ed educativa italiana da quella spagnola, nell'ambito della quale gli studi e le ricerche sul patrimonio costituiscono da lungo tempo un filone privilegiato e d'indubbia rilevanza, al punto da favorire la nascita, nel 2004, di una specifica società scientifica, la S.E.P.H.E. (*Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo*), accanto a quella più antica e nota, la S.E.D.H.E. (*Sociedad Española de Historia de la Educación*), che dal 1989 raccoglie gli storici dell'educazione e della scuola.

Per quel che concerne il primo dei due aspetti, va ricordato che si è passati, nell'arco di un trentennio

- dalla tradizionale e ormai esangue storia della scuola intesa essenzialmente come storia delle teorie e dei modelli istituzionali di scuola (una storia a forte valenza pedagogica, centrata soprattutto su ciò che “avrebbe dovuto essere”, piuttosto che su ciò che “è stata realmente” nelle diverse fasi storiche) alla più articolata storia della legislazione e degli ordinamenti, dei *curricula*, delle pratiche didattiche, delle discipline e dei programmi d'insegnamento¹;

- per giungere alla più recente storia della *cultura materiale della scuola*, che ha posto al centro dell'indagine aspetti e strumenti quali: l'editoria specializzata e i libri di testo, la stampa periodica per gli insegnanti, i quaderni di scuola, le biblioteche di classe e d'istituto, gli archivi scolastici, i laboratori e gabinetti scientifici, le suppellettili; fino alla strumentazione scientifica, alle carte geografiche, ai cartelloni murali e ai numerosi altri ausili e supporti didattici per l'insegnamento²;

- e, infine, per approdare agli studi ancora più recenti incentrati sulla cosiddetta *memoria scolastica*, nell'ambito della quale hanno riscosso un'inedita attenzione e sono divenuti oggetto di studio strumenti, pratiche e materiali (la memorialistica, l'onomastica pubblica, l'arte lapidaria e le scritture esposte, le decorazioni e onorificenze al merito, i necrologi e le orazioni

¹ Cfr. R. Sani, *Nuove tendenze nella ricerca storico-educativa*, in S.S. Macchietti, G. Serafini (eds.), *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia*, pp. 67-75, Lecce, Pensa Multimedia, 2008, pp. 67-75; Id., *History of Education in Modern and Contemporary Europe: New Sources and Lines of Research*, «History of Education Quarterly», LIII (2013), 2, pp. 184-195.

² Cfr. J. Meda, D. Montino, R. Sani (eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Edizioni Polistampa, 2010, 2 voll.; J. Meda, *La «historia material de la escuela» como factor de desarrollo en la investigación histórico-educativa en Italia*, in P.L. Moreno Martínez, A. Sebastián Vicente (eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en Españ y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE-CEME de la Universidad de Murcia, 2012, pp. 17-32; J. Meda, A.M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: presupuestos y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlango de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013; Id., *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, Franco Angeli, 2016.

funebri ecc.) capaci di lumeggiare quale memoria della scuola e dell'insegnamento sia stata elaborata nell'ambito delle rappresentazioni ufficiali e delle commemorazioni pubbliche promosse dalle istituzioni locali e nazionali in base ad una precisa «politica della memoria», ovvero ad un «uso pubblico del passato» finalizzato ad acquisire consenso e a rafforzare il sentimento d'appartenenza ad una determinata comunità³.

Una *nuova storia* dunque, quella affermatasi negli ultimi decenni, la quale ha il suo riferimento privilegiato ed essenziale non più nelle teorie pedagogiche e nelle filosofie dell'educazione, ma nello scavo archivistico e nell'utilizzo di una pluralità di fonti – materiali e immateriali – in grado di restituirci la complessità e varietà dei processi formativi scolastici e delle dinamiche di alfabetizzazione e di acculturazione nei diversi ordini e gradi di scuola.

Si comprende bene allora come, in questo nuovo scenario storiografico, anche il più umile strumento e il più semplice e banale supporto didattico acquisiscano, inevitabilmente, una specifica e rilevante *pregnanza ermeneutica*, finendo per assumere la connotazione, allo stesso tempo, di *documento* per ricostruire il passato e di *monumento*, ovvero di vestigia e di testimonianza, dal cui recupero, conservazione e valorizzazione dipende la possibilità stessa di ricostruire quel passato (attraverso la ricerca storica) e, nel contempo, di recuperare e mettere a disposizione di tutti e di ciascuno la *memoria individuale e collettiva* di un'istituzione o di un evento in grado di accrescere la consapevolezza e la coscienza critica del singolo e della comunità⁴.

³ A puro titolo esemplificativo si vedano: A. Viñao Frago, *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*, in *Homenaje al profesor Alfonso Capitán*, Murcia, Universidad de Murcia, 2005, pp. 739-758; A. Ascenzi, R. Sani, *Between rhetoric celebration and social marginalization. The teachers' and headmasters' memory and celebration through the obituaries published in the school and teachers' magazines in the first century after the unification (1861-1961)*, «History of Education & Children's Literature», XI (2016), 1, pp. 97-117; 2, pp. 121-150; e C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories: New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

⁴ Sul nesso documento/monumento, si veda il classico lavoro di J. Le Goff, *Documento/Monumento*, in *Enciclopedia*, Torino, Einaudi, 1978, vol. V, pp. 38-43.

2. *La centralità dell'approccio storiografico negli studi sul patrimonio storico-educativo contro ogni forma di semplificazione e di riduzionismo*

Giunti a questo punto, tuttavia, occorre domandarci: di che cosa parliamo, quando parliamo di patrimonio storico-educativo? Recentemente, tanto in Spagna e in Portogallo (penso alle ricerche e agli studi di Agustín Escolano⁵, Antonio Viñao Frago⁶, Julio Ruiz Berrio⁷ e Maria João Mogarro⁸), quanto in Italia (con

⁵ A. Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, 1907-2007*, Berlanga de Duero, C.E.I.N.C.E., 2007; Id., *Patrimonio material de la escuela y historia cultural*, «Florianópolis», 11 (2010), pp. 13-28; Id., *La cultura material de la escuela y la educación patrimonial*, «Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia», 28 (2010), 2, pp. 43-64; Id., *Sherlock Holmes goes to school. Etnohistory of school and educational heritage*, «History of Education & Children's Literature», V (2010), 2, pp. 17-32.

⁶ A. Viñao Frago, *Memoria, patrimonio y educación*, «Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia», 28 (2010), 2, pp. 17-42; Id., *El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio*, «Conciencia social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales», 15 (2011), pp. 141-148; Id., *La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*, «Educação» 35 (2012), 1, pp. 7-17.

⁷ J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergente*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2000; Id., *Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos*, «Historia de la Educación. Revista interuniversitaria», 25 (2006), pp. 271-290; Id. (ed.), *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2010.

⁸ M.J. Mogarro, *Património educativo e modelos de cultura escolar na história da educação em Portugal*, «Cuestiones Pedagógicas», 22 (2012-2013), pp. 67-102; Ead. (ed.), *Educação e património cultural. Escolas, objectos e práticas*, Lisboa, Colibri, 2013; Ead., *Des objets qui racontent des histoires: le patrimoine éducatif dans l'internationalisation des théories et des pratiques pédagogiques*, «La Rivista. Études culturelles italiennes Sorbonne Universités», 2 (2014), pp. 149-159.

le indagini e le riflessioni di Juri Meda⁹ e di Marta Brunelli¹⁰), gli studiosi che più da vicino si sono occupati di questo ambito di ricerca hanno formulato una serie di interessanti proposte riguardo ad una definizione condivisa e il più possibile ampia e inclusiva della nozione di patrimonio storico-educativo, tale – per riprendere la più recente e agile sintesi di Juri Meda – da includere non solamente «l'ampia gamma di arnesi e di oggetti appartenenti al corredo dello scolaro», ma anche «tutti gli altri strumenti di scrittura» che «non sono conservati nelle scuole, ma nelle case»; e ancora gli «arredi scolastici (banchi, lavagne, cattedre), [i] sussidi didattici, [gli] strumenti scientifici e [le] suppellettili di vario genere», oltre che le «biblioteche scolastiche»,

⁹ J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, «History of Education & Children's Literature», V (2010), 2, pp. 489-501; Id., *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in J. Meda, A.M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: presupuestos y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlango de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013, pp. 167-198; Id., *La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italianas: tendencias y perspectivas*, in A.M. Badanelli Rubio, M. Sanz Poveda, C. Rodríguez Guerrero (eds.), *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo. Actas de las VI Jornadas Científicas de la SEPHE*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2014, pp. 509-521; Id., *School museums, museums of education and historical educational heritage. A discussion from the experience of the «Paolo and Ornella Ricca» School Museum of the University of Macerata*, «History of Education & Children's Literature», IX (2014), 2, pp. 685-714.

¹⁰ M. Brunelli, *La catalogazione dei «beni culturali» della scuola: questioni metodologiche e concettuali*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, 2 voll., I, pp. 193-218; Ead., *La comunicación y la interpretación del patrimonio educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en la transformación*, in P. Davila, L.M. Naya (eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, San Sebastián, Erein, 2016, pp. 79-95; Ead., *Pour une histoire de la production industrielle des matériels didactiques en Italie de la fin du XIX^e à la première moitié du XX^e siècle: premières indications et perspectives de recherche*, in M. Figeac-Monthus (ed.), *Education et culture matérielle en France et en Europe de XVI^e siècle à nos jours*, Paris, Honoré Champion, 2018, pp. 109-132; Ead., *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, Franco Angeli, 2018.

gli «archivi scolastici» e gli «immobili storici eventualmente sedi delle scuole»¹¹.

Insomma, una classificazione largamente comprensiva e ad ampio spettro, da tenere senz'altro presente nelle indagini relative al patrimonio; nei riguardi della quale si potrebbe obiettare solamente che, in quanto necessariamente mutuata dalle ricerche e dagli studi sulla storia dell'istituzione scolastica, essa si rivela senz'altro esaustiva per quel che concerne il patrimonio *strictu sensu* scolastico, molto meno invece laddove ci si riferisca al più complessivo 'patrimonio educativo', nell'ambito del quale rientrano anche gli spazi, le forme e gli strumenti dell'educazione non scolastica, come quella impartita nelle strutture assistenziali e rieducative, quali ad esempio gli orfanotrofi, i conservatori femminili e gli istituti per minori *corrigendi*, o in istituzioni formative particolari, come nel caso degli oratori parrocchiali e dei ricreatori giovanili d'orientamento laico e socialista¹².

Definito, sia pure nelle sue linee generali, l'oggetto della nostra indagine, si rende necessario individuare quale sia il ruolo dello storico – e dell'indagine di carattere storiografico – nel processo di recupero, conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-scolastico ed educativo; una necessità, quest'ultima, derivante dal fatto che un simile processo non solamente coinvolge a vario titolo professionalità e competenze differenti, prime fra tutte quelle che fanno riferimento all'ambito pedagogico e metodologico e che operano sul versante dell'educazione al patrimonio e della didattica dei beni culturali scolastici¹³; ma anche dal fatto che un filone di studi come quello concernente il patrimonio storico-educativo risulta chiaramente esposto ai rischi dell'*indeterminatezza interpretativa* o, per meglio dire, della *perdita di un effettivo ancoramento all'ambito storiografico*.

¹¹ J. Meda, *Il patrimonio storico-educativo: oggetti da museo o fonti materiali per una nuova storia dell'educazione?*, relazione presentata al Seminario di studi sul tema: «Itinerari nella storiografia educativa» (Bari, 10-11 aprile 2017), i cui atti sono in corso di pubblicazione.

¹² Cfr. R. Sani, *For a history of childhood and of his education in contemporary Italy. Interpretations and perspectives of research*, «Cadernos de História da Educação», 15 (2016), 2, pp. 808-862.

¹³ Cfr. M. Brunelli, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Macerata, eum, 2014.

Com'è emerso da taluni studi apparsi recentemente sullo scenario internazionale, infatti, la tentazione è quella di sostituire all'*approccio propriamente storiografico* (certamente molto impegnativo!) un *approccio di carattere antropologico, etnologico, semiotico* ecc., il quale tende inevitabilmente a smarrire la consapevolezza che solo una lettura in chiave autenticamente storica del patrimonio scolastico ed educativo può restituirci il significato più autentico di un simile patrimonio. Di qui la scelta di porre al centro della nostra riflessione una sorta di *pregiudiziale metodologica* o, per meglio dire, un preciso riferimento alla vera e propria centralità dell'*approccio storiografico*.

Identificare e precisare il ruolo e le funzioni proprie dello storico della scuola e dell'educazione nelle diverse fasi del *recupero*, della *conservazione* e della *valorizzazione del patrimonio storico-scolastico ed educativo*, a questo riguardo, significa non solamente evitare confusioni e sovrapposizioni di competenze, ma anche evidenziare la necessità, in tutte le fasi del processo, di quella che potremmo definire la *supervisione storiografica*.

È appena il caso di ricordare, ad esempio, che è compito dello storico della scuola e dell'educazione identificare i materiali recuperati (strumenti, documenti, macchinari, suppellettili ecc.) e fornire di ciascuno di essi le informazioni destinate poi a confluire nella *scheda identificativa* (età, funzione, eventuale collocazione nel corredo scolastico in una determinata epoca ecc.); così come spetta al medesimo specialista lumeggiare il contesto culturale e propriamente 'scolastico' entro il quale il singolo oggetto o la serie di strumenti o di documenti reperiti trovano la loro collocazione e il loro più autentico significato.

Non meno decisivo è il ruolo che lo stesso storico della scuola e dell'educazione è chiamato ad esercitare allorché s'intenda dare corpo ad un organico progetto di *conservazione* dei materiali recuperati attraverso l'allestimento di apposite raccolte permanenti degli stessi nei luoghi d'origine, come ad esempio nel caso del recupero e del restauro, a fini espositivi e didattici, degli antichi gabinetti di fisica o chimica o dei musei di storia naturale conservati nei Ginnasi-Licei e negli Istituti tecnici di tradizione sorti nel corso del XIX o al principio del XX secolo; oppure, sempre allo scopo di conservare una ricca e variegata raccolta

di strumenti didattici e suppellettili scolastiche, ci si proponga di allestire, in idonei locali opportunamente individuati, un vero e proprio museo della scuola e/o della didattica.

In questo caso, accanto alla realizzazione di *schede identificative* dei vari materiali e reperti via via recuperati o acquisiti *ex novo*, il compito dello storico sarà quello di assicurare che, tanto l'esposizione, in apposite bacheche o raccoglitori, di singoli reperti o di vere e proprie collezioni di materiali e suppellettili, quanto l'allestimento di appositi spazi destinati a 'ricreare' luoghi e scenari della scuola del passato (come nel caso di un gabinetto di fisica o di un museo di storia naturale di fine Ottocento; oppure di un'aula scolastica del ventennio fascista ecc.), siano rigorosi e pienamente affidabili sotto il profilo della ricostruzione storica, nonché costantemente adeguati ai più recenti e autorevoli indirizzi della storiografia scolastica ed educativa internazionale¹⁴.

Solo a questa condizione, infatti, le singole raccolte e collezioni di reperti e i veri e propri musei della scuola e della didattica saranno in grado di garantire al fruitore, al di là dell'apprezzabile impatto visivo ed emozionale, l'effettivo recupero del passato e la sua utilizzazione ai fini della promozione della memoria e dell'identità.

Un'analoga garanzia di acribia filologica e di rigore storiografico dovrà essere assicurata dallo storico della scuola e dell'educazione nella predisposizione degli appositi cataloghi museali e di eventuali altri materiali di presentazione delle mostre e delle esposizioni realizzate nell'ambito di tali progetti di recupero e conservazione del patrimonio¹⁵.

¹⁴ Si vedano al riguardo: M. Somoza Rodríguez, *Museología de la educación: divulgación cultural, atractivo turístico o práctica historiográfica?*, in J. Meda, A.M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: presupuestos y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlango de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013, pp. 141-166; e A. Ascenzi, M. Brunelli, J. Meda, *Représentation du passé scolaire dans les musées de l'école en Italie*, in *Première Rencontre francophone des musées de l'école. Actes*, Futuroscope, Chasseneuil-du-Poitou, Canopé Editions, pp. 45-54.

¹⁵ Esemplari, sotto questo profilo, sono i cataloghi dei gabinetti scientifici e dei musei di storia naturale conservati negli istituti d'istruzione secondaria che aderiscono all'Associazione delle Scuole Storiche Napoletane fondata dal prof. Francesco Di Vaio. A puro titolo esemplificativo, si vedano: Liceo Ginnasio «Vittorio Emanuele

Più complesso, infine, appare il ruolo che lo storico della scuola e dell'educazione è chiamato a svolgere nell'ambito delle iniziative e dei processi di *valorizzazione* del patrimonio. Se si tiene presente, infatti, che rientrano in questo scenario tanto la progettazione e la concreta realizzazione e gestione dei molteplici percorsi didattici che utilizzano il patrimonio storico-educativo per veicolare conoscenze e competenze¹⁶, quanto l'approfondimento dell'orizzonte teleologico e axiologico della formazione promossa attraverso la fruizione consapevole del patrimonio medesimo, si comprende bene come, su questo versante, la parte del leone sia esercitata soprattutto da quelle professionalità di ambito pedagogico e metodologico che operano sul versante della didattica dei beni culturali scolastici e dell'educazione al patrimonio¹⁷.

Se si tiene, tuttavia, presente che nell'ambito della valorizzazione del patrimonio rientrano anche i percorsi universitari destinati alla formazione iniziale dei futuri insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado e dell'addestramento alla ricerca dei futuri ricercatori e specialisti di storia della scuola e dell'educazione, si comprende bene come le specifiche competenze dello storico si rivelino ancora una volta indispensabili ai fini della determinazione di appositi itinerari formativi (cicli di lezioni e seminari, tirocini, esercitazioni sulle fonti ecc.) finalizzati all'acquisizione di indispensabili competenze professionali.

Non è un caso del resto che, sul modello di quanto già sperimentato da tempo in Spagna e in altri paesi europei ed extraeuropei, in talune università della penisola tanto i corsi di studio in Scienze della Formazione primaria e i corsi *post*

II» di Napoli – Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, *Il Museo di Storia Naturale «G. Mercalli»*, a cura di L. de Martini, Napoli, Nella Sede dell'Istituto, 2006; Liceo Ginnasio «Vittorio Emanuele II» di Napoli – Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, *Il Museo del Gabinetto di Fisica e Chimica «L. Ciccone»*, a cura di G. Molisso, Napoli, Nella Sede dell'Istituto, 2008.

¹⁶ Cfr. F.D. Pizzigoni, *The pedagogic museums as a tool for historiographical research. A database for analysis through their presence on the Internet*, «History of Education & Children's Literature», VII (2012), 2, pp. 557-578.

¹⁷ Cfr. Brunelli, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, cit., pp. 44-89.

lauream destinati alla preparazione professionale degli insegnanti di scuola secondaria (ci riferiamo ai cosiddetti Percorsi Formativi Integrati di 24 CFU), quanto i dottorati di ricerca del settore delle Scienze della Formazione abbiano introdotto con ottimi risultati cicli di lezioni, seminari e tirocini pratici incentrati sul patrimonio storico-educativo¹⁸.

È chiaro, peraltro, che molto resta ancora da fare. Non c'è dubbio, tuttavia, che talune scelte operate recentemente in Italia su questo versante, come nel caso della fondazione della S.I.P.S.E., la *Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo*, fanno ben sperare sul prossimo futuro.

3. Tre sfide prioritarie per gli studi sul patrimonio storico-educativo: l'organizzazione e il potenziamento della ricerca, l'impulso all'internazionalizzazione, la formazione dei ricercatori

Costituita in occasione della *III International Conference on School Material Culture*, svoltasi a Macerata il 12 e 13 settembre 2017, per volontà delle unità di ricerca di storia dell'educazione e della scuola operanti nell'ambito di una dozzina di atenei italiani (Bari, Basilicata, Bologna, Bolzano, Calabria, Firenze, Foggia, Macerata, Milano Cattolica, Molise, Padova e Roma Tre), la S.I.P.S.E., sul modello della già ricordata S.E.P.H.E., e degli analoghi sodalizi scientifici sorti in questi ultimi anni in Portogallo, Francia, Regno Unito, Grecia, Argentina, Cile e Brasile, si prefigge principalmente di promuovere gli studi e le ricerche sul patrimonio storico-educativo della penisola e di formare una nuova generazione di ricercatori e specialisti del settore¹⁹.

¹⁸ Cfr. A. Ascenzi, E. Patrizi, *I musei della scuola e dell'educazione e il patrimonio storico-educativo. Una discussione a partire dall'esperienza del Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata*, «History of Education & Children's Literature», IX (2014), 2, pp. 685-714; M. Brunelli, *The School Museum as a Catalyst of a Renewal of the Teaching of History of Education. Practices and experiences from the University of Macerata (Italy)*, «Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació», 26 (2015), 2, 121-141.

¹⁹ Cfr. M. Brunelli, *La recente costituzione della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)*, «History of Education & Children's Literature», XII (2017), 2, pp. 653-665.

A questo riguardo, sulla scelta di costituire la S.I.P.S.E. hanno pesato diverse motivazioni, prima fra tutte la consapevolezza del grave ritardo accumulato in Italia sul versante degli studi sul patrimonio e, in particolare, della drammatica carenza di infrastrutture e strumenti per la implementazione della ricerca in questo settore e per la formazione specialistica dei ricercatori²⁰.

La percezione di un enorme vuoto da colmare si accompagna, peraltro, alla consapevolezza che, di fronte alle impellenti necessità sopra richiamate non era possibile procedere in ordine sparso né affidarsi solamente al lavoro (pur apprezzabile e, in taluni casi, di assoluto valore!) di qualche singolo benemerito studioso o di qualche isolata unità di ricerca locale: solo la totale sinergia e la piena e costante collaborazione tra i gruppi di storici della scuola e dell'educazione delle principali sedi universitarie della penisola avrebbe consentito di porre in essere un ambizioso progetto di implementazione e potenziamento delle ricerche e degli studi su questo versante.

Di qui la vera e propria centralità della S.I.P.S.E., la quale però, se vuole realmente guidare il processo di crescita del settore di studi e della comunità di studiosi e ricercatori che a tale settore fanno riferimento, soprattutto in questo delicato momento storico, deve concentrare la sua attenzione e potenziare il suo impegno sul complesso delle problematiche che fanno capo alla ricerca, lasciando sullo sfondo le questioni assai meno urgenti e decisive della rappresentanza dei propri iscritti sul versante accademico e istituzionale, ambiti sui quali operano già altri organismi di rappresentanza, come nel caso del Centro Italiano per la Ricerca Storico-educativa (C.I.R.S.E.) e della Società Italiana di Pedagogia (S.I.PED.), per caratterizzarsi esclusivamente quale punto di riferimento e spazio di confronto e di crescita per la comunità scientifica del settore, sulla base di una serie di obiettivi:

– l'animazione del confronto scientifico e culturale nel rispetto delle varie sedi accademiche, delle differenti tradizioni di studio e dei diversi gruppi di ricerca presenti su questo versante

²⁰ Si veda al riguardo lo *Statuto* della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (S.I.P.S.E.) ora riprodotto in appendice a ivi, pp. 656-665.

(l'attribuzione del patrocinio S.I.P.S.E. alle iniziative culturali e scientifiche di qualità ecc.);

– il potenziamento e il coordinamento delle attività di ricerca di ampio respiro e dei processi d'internazionalizzazione (grandi progetti di ricerca che implicano la collaborazione plurisede, anche internazionale ecc.);

– infine, ma non per ultimo, l'attivazione e l'accreditamento di appositi percorsi di formazione dei giovani ricercatori (dottorato di ricerca; esperienze di post-dottorato, collaborazioni internazionali ecc.).

Non è possibile naturalmente, in questa sede, approfondire in maniera esaustiva tali obiettivi. Ciò che, più modestamente, crediamo sia possibile fare è provare ad individuare, all'interno di ciascuno di essi, quelle iniziative e strategie prioritarie che consentano di avviare il processo, di innescare la crescita e il potenziamento del settore di studi.

Per quel che attiene all'animazione del confronto scientifico e culturale in seno alla comunità accademica e alla valorizzazione delle differenti tradizioni di studio e dei diversi gruppi di ricerca operanti sul versante del patrimonio storico-educativo, la S.I.P.S.E. è chiamata ad esercitare un compito prioritario: quello di stimolare il confronto interno e di sollecitare il dibattito e la discussione tra le unità di ricerca di storia dell'educazione e della scuola operanti nelle varie sedi universitarie attorno ai nuovi indirizzi della storiografia di settore e attorno ai grandi filoni di studio che caratterizzano lo scenario internazionale.

Un confronto a tutto campo per un indispensabile affinamento delle metodologie e per una più precisa delineaazione degli obiettivi della ricerca che coinvolga l'intera comunità scientifica degli storici dell'educazione e della scuola della penisola: questo è l'obiettivo di fondo da perseguire, il quale appare tanto più opportuno ed urgente, quanto più è dato di riscontrare, nella ormai numericamente ridotta e frammentata comunità di ricercatori e docenti di storia dell'educazione e della scuola operanti nelle università italiane, evidenti segnali di isolamento e di ripiegamento sul contesto locale, con la conseguente rinuncia ad esercitare un ruolo nella ricerca scientifica a livello nazionale e internazionale.

Ai fini del potenziamento e dell'affinamento degli studi sul patrimonio storico-scolastico ed educativo, la S.I.P.S.E. è chiamata altresì ad esercitare un'ulteriore e indispensabile funzione: quella di favorire e incrementare un solido confronto e una stretta collaborazione tra gli studiosi e ricercatori universitari e quei soggetti e istituzioni che, a diverso titolo, ma assai spesso con grande rigore e consapevolezza, hanno posto al centro del loro impegno di insegnanti, bibliotecari, archivisti, dirigenti scolastici e funzionari della pubblica amministrazione il recupero, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-scolastico ed educativo.

A questo riguardo, il recente seminario di studi sul tema *Esperienze e riflessioni sul patrimonio storico-educativo delle scuole come fonte per l'insegnamento della storia*, organizzato a Napoli il 6 aprile 2018 dall'Associazione delle Scuole Storiche Napoletane in collaborazione con la S.I.P.S.E., ha mostrato le straordinarie potenzialità di uno stretto raccordo tra il mondo della scuola e delle istituzioni culturali operanti sul territorio e quello della ricerca universitaria per l'approfondimento dei temi sopra richiamati²¹.

Anche sul versante dell'indagine scientifica di alto profilo e dei processi d'internazionalizzazione, la S.I.P.S.E. è chiamata ad esercitare una funzione di primaria importanza, sollecitando gli studiosi di storia dell'educazione e della scuola operanti nei vari atenei della penisola ad impegnarsi sul versante dei P.R.I.N., i Progetti di Ricerca d'Interesse Nazionale, e negli ancora più ricchi e promettenti programmi di ricerca finanziati dall'Unione Europea, come pure a non tralasciare quei programmi di finanziamento di più modesta entità erogati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (M.I.U.R.) o dalle regioni nel quadro di iniziative e progetti di conservazione e valorizzazione delle istituzioni scolastiche del territorio e del patrimonio culturale locale.

²¹ Si veda al riguardo L. Paciaroni, *Il patrimonio storico-educativo tra ricerca e didattica della storia. A proposito di un importante seminario di studi*, «History of Education & Children's Literature», XIII (2018), 1, pp. 637-644.

Ai fini dell'avvio di autentici e significativi percorsi di internazionalizzazione, capaci di far compiere un reale salto di qualità agli studi sul patrimonio e di evitare il ripetersi delle grottesche e imbarazzanti esperienze di pseudo-internazionalizzazione che, nel corso dell'ultimo quindicennio, hanno contrassegnato il nostro settore scientifico-disciplinare, non risparmiando neppure, al suo interno, l'ambito storico-pedagogico.

Su questo versante, il potenziamento dei collegamenti con le altre società scientifiche del settore europee ed extraeuropee e il diretto e costante confronto con i singoli studiosi e i gruppi di ricerca che, nei vari paesi, si occupano degli stessi temi costituiscono solo il primo passo di una strategia destinata a sfociare inevitabilmente – se non si vuole ridurre il tutto alla mera adesione a qualche *call for papers* straniera o alla pubblicazione, *una tantum*, di una monografia o di una raccolta di saggi con autori o curatori di diversa nazionalità – nella creazione di vere e proprie équipes di ricerca sovranazionali e nella promozione dei progetti di ricerca realmente ambizioni, capaci di affrontare temi e questioni di largo respiro non più – o non solo – muovendo essenzialmente da una prospettiva inevitabilmente nazionale (quando non, addirittura, locale), ma alla luce di un'inedita e originale apertura allo scenario europeo; apertura, quest'ultima, che appare assai confacente alle tematiche relative al patrimonio storico-scolastico ed educativo, come si evince dai rari contributi di carattere storico-comparato apparsi in questi ultimi anni su tale versante.

Per quel che concerne, infine, l'attivazione e l'accreditamento di appositi percorsi di formazione dei giovani ricercatori del settore, nell'attuale temperie politica e culturale che vede, da un lato, l'università italiana nel suo complesso segnata da una profonda crisi d'identità e, dall'altro, l'introduzione, da parte del M.I.U.R., per il tramite dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (A.N.V.U.R.), di sistemi di valutazione degli atenei e di verifica della qualità della ricerca scientifica universitaria fortemente burocratizzati e caratterizzati da un'ossessiva attenzione a soddisfare *mediane*, a raggiungere *soglie*, a rientrare in determinati *parametri di tipo formale*, a sottostare a specifici *indicatori bibliometrici* o di altra

natura, appare sempre più opportuna una radicale modifica dei modi e delle forme tradizionali di addestramento alla ricerca dei giovani studiosi²².

In altre parole, si rende necessaria una scelta creativa e in netta controtendenza con le strategie e le pratiche fin qui adottate, la quale, provando ad andare oltre gli adempimenti formali e meramente burocratici stabiliti dal M.I.U.R. e dall'A.N.V.U.R., restituisca alla nostra comunità scientifica – e, più in particolare, agli studiosi del patrimonio storico-scolastico ed educativo –, in virtù di una scelta non burocratica, ma di autentica competenza scientifica, il compito di delineare itinerari e programmi di formazione e addestramento alla ricerca per le nuove generazioni di studiosi, sulla base di criteri e indirizzi condivisi e riconosciuti sul piano nazionale e internazionale.

La strategia che abbiamo in mente, si badi, non intende sovvertire le normative e i regolamenti vigenti o porsi in contrasto con l'attuale sistema che, nel nostro paese, regola il reclutamento e la formazione dei giovani ricercatori, quanto, più convintamente, approfittare dei vuoti e delle carenze dell'attuale sistema, che al soddisfacimento degli adempimenti formali assai spesso non è in grado di aggiungere un puntuale programma di ambiziosi obiettivi sostanziali.

Per quel che riguarda il *dottorato di ricerca*, in primo luogo, con il consenso e la stretta collaborazione delle unità di ricerca sul patrimonio storico-scolastico ed educativo operati nelle diverse università italiane, e senza modificare l'attuale assetto burocratico e amministrativo che il dottorato presenta nei vari atenei della penisola, la S.I.P.S.E. potrebbe assumere la funzione di ente certificatore della qualità del percorso di formazione e addestramento alla ricerca erogato e delle conoscenze e competenze acquisite in materie, al pari di quello che già si verifica sul versante dell'abilitazione alla professione o dell'aggiornamento in quelle categorie di professionisti (giornalisti, medici, avvocati ecc.) che dispongono di un ordine professionale riconosciuto.

²² Cfr. R. Sani, *La storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia in Italia tra adempimenti ANVUR e nuove prospettive di crescita culturale e di internazionalizzazione*, «History of Education & Children's Literature», XII (2017), 2, pp. 563-570.

Se si tiene presente il fatto che, nell'attuale sistema, non esistono più singoli corsi, e tantomeno scuole di dottorato di tipo altamente specialistico, in quanto, un po' in tutti gli atenei, la tendenza è quella ad aggregare in macro-contenitori differenti tipologie di corsi (*Human Sciences, Education* e simili), si comprende come il compito della S.I.P.S.E. sia innanzi tutto quello di costituire un'anagrafe nazionale delle singole borse di studio dell'ambito di storia dell'educazione e della scuola dedicate a tesi di dottorato sul patrimonio storico-educativo.

Spetta poi alla stessa società scientifica delineare un percorso formativo triennale, aggiuntivo e integrato rispetto a quello stabilito dalla singola sede erogatrice della borsa di dottorato, il quale sarà tanto più autorevole ed efficace sul piano scientifico e culturale, quanto più riuscirà a coinvolgere nel percorso di formazione e addestramento alla ricerca – sulla base di una selezionata offerta di cicli di lezioni, partecipazione a convegni e seminari, laboratori e tirocini presso archivi e biblioteche specializzati, musei della scuola e della didattica ecc. – le unità di ricerca sul patrimonio operanti nelle diverse università della penisola e talune delle unità di ricerca, tra quelle a più elevata qualificazione, presenti in Europa.

A conclusione di un simile percorso di dottorato di ricerca, che dovrebbe fra l'altro prevedere, a completamento dell'ambizioso progetto, la eventuale pubblicazione della tesi di dottorato – previa valutazione della medesima da parte di una commissione internazionale nominata dalla stessa S.I.P.S.E. – in una collana di monografie o su una rivista scientifica internazionale di elevato prestigio, la stessa società scientifica del settore dovrebbe certificare ufficialmente la qualità scientifica del percorso di dottorato effettuato e degli elevati obiettivi raggiunti; la quale certificazione, lungi dal costituire un mero riconoscimento di carattere formale, avrebbe l'assai più rilevante merito di rappresentare l'esito di una *valutazione di competenza* formulata, attraverso la sua società scientifica di riferimento, dalla comunità degli studiosi del settore.

Sulla falsariga del percorso di dottorato, e su delega delle stesse unità di ricerca sul patrimonio storico-scolastico ed educativo operanti nei diversi atenei della penisola, la S.I.P.S.E. potrebbe

approntare speciali percorsi di formazione e addestramento alla ricerca post-dottorato, concordando, altresì, con la S.E.P.H.E. e con le altre società scientifiche del settore operanti in Portogallo, Francia, Regno Unito ecc. percorsi di internazionalizzazione e di collaborazione a ricerche di respiro sovranazionale.

4. Conoscere per conservare e valorizzare il patrimonio storico-educativo della penisola: il progetto di un censimento dei beni culturali della scuola e delle istituzioni assistenziali ed educative per l'infanzia e la gioventù presenti in Italia

C'è un ultimo aspetto sul quale ci sembra opportuno richiamare l'attenzione. Tra le principali e più urgenti necessità che caratterizzano il settore degli studi sul patrimonio storico-educativo si pone, indubbiamente, quella di avviare il censimento dei beni della scuola e dell'educazione presenti sul territorio nazionale. Operazione, quest'ultima, di non facile realizzazione, stante lo stato di abbandono o, comunque, l'assenza di inventariazione e catalogazione che caratterizza la maggior parte dei materiali e delle suppellettili da censire e, al contempo, la grave carenza di risorse umane e finanziarie da investire in una simile impresa.

È pur vero, tuttavia, che una conoscenza approfondita delle dimensioni e caratteristiche del patrimonio storico-educativo nazionale si configura, a tutti gli effetti, come un'operazione tanto opportuna quanto necessariamente preliminare in vista dell'avvio di ricerche sistematiche e di organici studi sul patrimonio medesimo.

Di qui la proposta, che in questa sede ci permettiamo di avanzare, di dare vita ad un vasto e ambizioso *Censimento dei beni culturali della scuola e delle istituzioni assistenziali ed educative per l'infanzia e la gioventù* o, più complessivamente, *del patrimonio storico-educativo del nostro Paese* che abbia come artefici e protagonisti – magari sotto l'egida della S.I.P.S.E. – le unità di ricerca di storia dell'educazione e della scuola operanti nelle diverse sedi universitarie della penisola e che, sotto la direzione e con il coordinamento di queste ultime, coinvolga a diverso titolo, nella rilevazione e inventariazione dei beni pa-

trimoniali presenti nel singolo centro urbano o nel più ampio territorio provinciale e regionale, studenti universitari, laureandi e dottorandi di ricerca, ma anche insegnanti di ogni ordine e grado di scuola, archivisti e bibliotecari.

Una simile impresa, destinata a realizzarsi lungo l'arco di almeno un decennio e incentrata soprattutto sul lavoro di rilevazione e inventariazione completa dei beni patrimoniali condotto in sede locale attraverso il coinvolgimento di un ampio numero di collaboratori, necessita, a nostro avviso di una serie di azioni e procedimenti preliminari e, per più ragioni, indispensabili ai fini della sua piena riuscita:

- la costituzione di un *comitato scientifico internazionale* (che potrebbe essere composto da taluni tra i maggiori specialisti italiani e stranieri di studi sul patrimonio), al quale affidare la direzione e il coordinamento scientifico dell'intero progetto;

- la costituzione di una *commissione tecnico-scientifica nazionale* (che potrebbe essere formata dai rappresentanti delle unità di ricerca degli atenei coinvolti nell'impresa), alla quale affidare il delicato compito di redigere e validare le schede di rilevazione dei beni patrimoniali da utilizzare nell'ambito del censimento;

- la predisposizione, presso una casa editrice di alto profilo, di una collana editoriale specializzata che accolga e valorizzi adeguatamente i risultati del *Censimento*, ovvero pubblici in singoli volumi redatti con rigore scientifico e corredati di appositi saggi introduttivi, tabelle e illustrazioni, *inventari* e *cataloghi* relativi a beni patrimoniali attualmente conservati presso *antichi istituti scolastici* (ad esempio: musei naturali, gabinetti di fisica o di chimica, arredi e strumenti didattici di singole aule, biblioteche di classe o d'istituto, archivi scolastici ecc.), collezioni e raccolte di strumenti, suppellettili, documenti e oggetti di vario genere esposti presso *musei della scuola, della didattica e dell'educazione*; eventuali fondi patrimoniali di pregio posseduti da *collezionisti privati* (ad esempio: raccolte di quaderni scolastici o di libri di testo o di altri materiali e strumenti del *corredo scolastico* appartenenti a collezionisti); infine, suppellettili scolastiche e strumenti didattici conservati a vario titolo presso *magazzini, depositi e altri centri di raccolta*.

Conclusioni

Al principio degli anni Ottanta, com'è noto, nell'introduzione al suo fondamentale lavoro su *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, uno studioso raffinato e particolarmente attento alle vicende della storiografia scolastica italiana ed europea, qual era Marino Raichich, aveva tracciato un quadro fortemente critico – e a tratti impietoso – dello stato degli studi storico-educativi in Italia, sottolineando fra l'altro come nel nostro paese mancasse una seria organizzazione della ricerca in questo settore e come difettassero ancora gli strumenti indispensabili (repertori, raccolte di fonti ecc.) per un'indagine storica in grado di andare oltre le sintesi frettolose e superficiali, e di fornire contributi di ampio respiro:

La produzione di storici e pedagogisti intorno ai temi della storia delle istituzioni scolastiche – scriveva al riguardo lo studioso – è ampia; eppure mi sembra di dover pienamente consentire con quanto osservato [...] intorno alla povertà degli studi in Italia sulla storia dell'istituzione scuola. Assai poco abbiamo di valido; né mi pare si debba qui tener conto delle occasionali brevi storie, compendi *ad usum delphini*, scritte in fretta sull'onda del Sessantotto²³.

A distanza di quasi quarant'anni dalla denuncia formulata da Marino Raichich non sembrano sussistere dubbi sul fatto che le gravi carenze organizzative e metodologiche da lui denunciate e la «povertà degli studi» che egli riscontrava sul versante della storia della scuola e dell'educazione siano state ormai – e da lungo tempo – del tutto superate e costituiscano, dunque, solo un brutto ricordo.

È pur vero, tuttavia, che la stessa mancanza di una seria organizzazione della ricerca (fonti, strumenti, infrastrutture ecc.) si riscontra oggi, in Italia, nell'ambito degli studi sul patrimonio storico-educativo.

Di qui la sfida per la S.I.P.S.E., per le unità di ricerca del settore presenti nei diversi atenei della penisola e per ciascuno di noi a impegnarsi alacremente e ad operare, ai diversi livelli, affinché

²³ M. Raichich, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1982, pp. 19 e 26.

le carenze ed i vuoti organizzativi e metodologici siano colmati e, anche nella penisola, gli studi sul patrimonio storico-educativo possano compiere un indispensabile salto di qualità.

Capitolo quattordicesimo

La storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia in Italia tra adempimenti ANVUR e nuove prospettive di crescita culturale e di internazionalizzazione

Premessa

Questo capitolo¹ trae origine da un'esigenza largamente condivisa – e da più parti e in varie forme segnalata in questi ultimi anni – all'interno della nostra comunità accademica del settore M-PED/02: quella di riflettere assieme sulla situazione presente e sulle prospettive per il futuro delle nostre discipline e dell'ambito degli studi che ci appartiene (la storia della pedagogia, dell'educazione, della scuola e della letteratura per l'infanzia).

Riflettere assieme alla luce dei rapidi e profondi mutamenti che hanno caratterizzato – e stanno caratterizzando – non solo la realtà universitaria e l'istruzione superiore nel nostro Paese, ma anche gli stessi saperi disciplinari e la stessa fisionomia, organizzazione e valutazione della ricerca scientifica sul versante umanistico e delle scienze sociali (ivi comprese le discipline storiche e le scienze dell'educazione).

Si potrebbe aggiungere che questi rapidi e profondi mutamenti hanno finito per riverberarsi pesantemente non solo sui

¹ Il capitolo ripropone con qualche modifica e integrazione l'intervento introduttivo presentato da chi scrive al workshop *La storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia in Italia tra adempimenti ANVUR e nuove prospettive di crescita culturale e di internazionalizzazione. Una discussione a più voci*, tenutosi a Macerata il 13 settembre 2017 nell'ambito della *III International Conference on School Material Culture* dedicata al tema: *Production, Use and Circulation of School Furnishings and Teaching Aids between Europe and Latin America in XIX and XX Centuries* (Macerata, 12th-13th September 2017).

risultati, ma anche sulle pratiche e sugli obiettivi e indirizzi della ricerca stessa, condizionando pesantemente un po' tutti gli aspetti e le dimensioni del nostro lavoro.

Non a caso, si è scelto di collocare la nostra riflessione al crocevia fra la nuova situazione generata recentemente a seguito dell'introduzione da parte dell'A.N.V.U.R. (Agenzia Nazionale per la Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca) e del MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) di nuove procedure e di nuovi criteri e parametri di valutazione della ricerca, di segno profondamente diverso rispetto a quelli vigenti precedentemente, ed il più complessivo scenario (anch'esso scaturito – o comunque enormemente enfatizzato – dalle recenti prese di posizione dell'A.N.V.U.R. e del M.I.U.R.) relativo al potenziamento qualitativo e alla cosiddetta 'internazionalizzazione' della ricerca nelle scienze umane e sociali.

In questa sede – si badi – non è nostra intenzione formulare giudizi sull'operato dell'A.N.V.U.R. e sulle procedure e i criteri di valutazione che questa ha messo a punto e introdotto in ambito universitario, attraverso il M.I.U.R., negli ultimi anni. Così come non riteniamo opportuno discutere degli eventuali pregi e difetti dell'*Abilitazione Scientifica Nazionale* (A.S.N.) in corso o dell'esercizio di *Valutazione della Qualità della Ricerca* (V.Q.R.) recentemente conclusosi.

Le presenti riflessioni riguardano noi, la nostra comunità accademica e scientifica, e il nostro atteggiamento in ordine alle trasformazioni che sono state introdotte – sul versante della *ricerca* – dalle disposizioni normative e dalle procedure sopra ricordate.

Che cosa ci proponiamo di fare? Che cosa siamo realmente in grado di fare? Queste, a nostro avviso, sono le questioni chiave sulle quali è opportuno cominciare ad interrogarci.

Accettare passivamente una linea di tendenza che disarticola i nostri saperi disciplinari e il nostro settore di ricerca, svuotando tradizioni culturali e scientifiche che in passato hanno avuto una straordinaria rilevanza e hanno offerto contributi d'indiscusso valore alla riflessione storiografica e agli studi sui processi culturali?

Restringere le nostre critiche e la nostra protesta ai soli presupposti ideologici e agli aspetti squisitamente politici della trasformazione in atto, limitandoci a stigmatizzare l'ideologia neoliberista nelle sue variegate configurazioni e cullandoci nella sterile – ancorché altamente consolatoria – consapevolezza che, comunque vada, siamo nel giusto nel rivendicare il 'primato' (e la libertà) della scienza rispetto al mercato e all'economia capitalistica e nel sollecitare maggiori finanziamenti alla ricerca scientifica e alle università ecc.?

Oppure, provare ad andare oltre la scontata critica culturale, la facile polemica ideologica e la sacrosanta (ma forse poco efficace) censura politica per delineare assieme un *modus operandi* in grado di agire su istituzioni, costumi, procedure, mentalità e pratiche individuali e collettive al fine di limitare, se non addirittura neutralizzare in tutto o in parte gli effetti più negativi e le conseguenze più gravi e destabilizzanti dei mutamenti in atto?

1. *Per una fenomenologia dei mutamenti in atto sul versante dell'organizzazione e gestione della ricerca scientifica e della formazione e reclutamento dei ricercatori*

Come si è già avuto occasione di sottolineare in altra sede², soprattutto in ragione delle politiche ministeriali e delle normative introdotte dall'ANVUR in materia di valutazione della ricerca e di selezione e reclutamento dei ricercatori, si è registrata in questi ultimi anni un'ossessiva attenzione a soddisfare *mediane*, a raggiungere *soglie*, a rientrare in determinati *parametri*, a sottostare a specifici *indicatori bibliometrici* o di altra natura, a possedere una serie di estrinseci e un po' estemporanei *criteri aggiuntivi* (premi, presenza o meno nei comitati editoriali di collane o riviste, partecipazione e/o direzione di progetti europei ecc.), i quali hanno avuto il solo grande risultato di generare

² Cfr. R. Sani, *La ricerca educativa tra tradizione e innovazione*, in G. Bertagna (a cura di), *La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali. Prima Conferenza della ricerca educativa e pedagogica* (Dipartimento di Scienze umane e sociali – Università degli Studi di Bergamo, Bergamo 5 dicembre 2016), «Nuova Secondaria Ricerca», XXXIV (2017), 9, pp. 11-14.

un'irrazionale corsa a chi riusciva ad accaparrarsi – per sé o per i propri allievi – il maggior numero di *bollini* (o di *punti-premio*), non senza la creazione di *situazioni del tutto artificiali*.

Per altri versi, i nuovi e stringenti criteri introdotti dall'A.N. V.U.R. in materia di valutazione della ricerca e di selezione e reclutamento dei ricercatori hanno comportato anche la radicale modifica dei modi e delle forme tradizionali di addestramento alla ricerca dei giovani, di individuazione e approfondimento dei temi e filoni di ricerca di maggiore rilevanza e, infine, di divulgazione degli stessi risultati della ricerca.

Con riferimento all'individuazione e all'approfondimento dei temi e filoni di ricerca di maggiore rilevanza, segnalerei come un fatto estremamente preoccupante il forzato abbandono di indagini di ampio respiro e di lunga durata, come anche di ricerche di grande mole condotte non da singoli, ma da *équipe* di studiosi e ricercatori – come, ad esempio, nel caso del DBE³ – perché non coerenti con i *tempi stretti della rendicontazione ministeriale* del lavoro di ricerca e con la logica degli *adempimenti* di carattere quantitativo (*tot* articoli su rivista, *tot* capitoli di libro, *tot* monografie da pubblicare ogni anno ecc.) richiesti dalle nuove disposizioni in materia.

Per quel che concerne la divulgazione dei risultati della ricerca, segnalerei rapidamente due aspetti: il rischio della vera e propria perdita di valore di alcune tipologie di prodotti sulla base di *ragioni in larga misura estrinseche* alla ricerca stessa (ad esempio: la forzata e incomprensibile contrapposizione tra monografie e articoli editi su riviste indicizzate in ISI o SCOPUS; quella altrettanto assurda tra articoli pubblicati su riviste e saggi editi in opere miscellanee; la sostanziale emarginazione delle curatele e degli atti di convegni ecc.), o del vero e proprio abbandono, con riferimento soprattutto al nostro settore scientifico-disciplinare M-PED/02, di alcune tipologie di prodotti (ad

³ Il riferimento è al *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, curato da Giorgio Chiosso e Roberto Sani (Milano 2013, 2 voll.), un'opera collettiva cofinanziata dal MIUR, la quale ha richiesto oltre un quinquennio di lavoro e coinvolto circa un centinaio di studiosi e ricercatori italiani provenienti da una quindicina di atenei della penisola.

esempio: le 'rassegne di studi', le 'edizioni critiche di carteggi e di testi inediti', le recensioni ecc.).

Relativamente alla preparazione dei giovani ricercatori e all'addestramento alla ricerca, infine, segnalerei il vero e proprio snaturamento del *dottorato di ricerca*, la cui ambigua e incerta ridefinizione dal punto di vista dei percorsi formativi e degli obiettivi da conseguire, realizzata per via essenzialmente amministrativa negli ultimi anni, ha finito per renderlo uno strumento sempre meno idoneo alla formazione di base delle nuove leve della ricerca nel settore della storia della pedagogia, dell'educazione, della scuola e della letteratura per l'infanzia.

Più in generale, in questi ultimi anni abbiamo assistito al tentativo – in larga misura riuscito, purtroppo! – di delegittimare ed indebolire dal punto di vista politico, oltre che culturale e scientifico, le comunità accademiche e l'istituzione universitaria nel suo complesso: un processo che ha avuto una notevole risonanza mediatica, il cui obiettivo era quello di rimettere in discussione la tradizionale autonomia del settore al fine di sottrarre ai legittimi titolari e di trasferire indebitamente ad organismi di nomina politica (l'A.N.V.U.R., il M.I.U.R., lo stesso esecutivo, come nel caso delle cosiddette *cattedre Natta*) funzioni e competenze che da sempre hanno costituito una prerogativa del mondo universitario e delle comunità accademiche:

– È appena il caso di ricordare, ad esempio, che nelle recenti procedure adottate a livello nazionale per valutare la qualità della ricerca universitaria, da parte del M.I.U.R. (per il tramite dell'A.N.V.U.R.) sono state stabilite a priori le tipologie di lavori scientifici da valutare o da non valutare e sono state imposte, anche in questo caso dall'alto, senza un effettivo confronto con le comunità accademiche e scientifiche, una serie di griglie di valutazione basate o su astratti indicatori di tipo bibliometrico o su generici criteri in larga misura estrinseci alla ricerca stessa per verificare le caratteristiche e la rilevanza di ogni singolo 'prodotto della ricerca' relativo ai diversi settori scientifico-disciplinari;

– Allo stesso modo, va ricordata la recente introduzione nel nostro paese, sempre ad opera del M.I.U.R. (per il tramite dell'A.N.V.U.R.), di una formale e ufficiale classificazione delle riviste italiane e straniere che, sulla base di una serie di para-

metri di carattere essenzialmente formale e burocratico, fissati dallo stesso M.I.U.R. (sempre per il tramite dell'A.N.V.U.R.), possono essere definite autenticamente *scientifiche*, e di quelle, tra queste ultime, che meritano di essere senz'altro collocate ai vertici della classifica, ovvero inserite in una sorta di *fascia A* dell'eccellenza. Un'operazione di questo tipo, oltre a rappresentare l'imbarazzante tentativo di approdare ad una valutazione più 'oggettiva' e 'rapida' degli studi condotti nell'ambito delle scienze umane e sociali, attribuendo al singolo contributo (l'articolo scientifico oggetto della valutazione) la presunta qualità del contenitore nel quale è ospitato (la rivista scientifica), testimonia chiaramente il tentativo di aggirare e svuotare indebitamente – in nome di una presunta 'direttività' o di un presunto 'primato' della politica – il *criterio della competenza scientifica*, il quale appartiene necessariamente ai singoli studiosi e alle comunità accademiche.

– infine, è appena il caso di segnalare che le procedure di selezione e reclutamento e quelle per la progressione di carriera dei ricercatori e professori universitari sono state parzialmente sottratte al controllo delle comunità scientifiche (tramite l'introduzione del *sorteggio*) e sottoposte ad una minuziosa quanto astratta ed estrinseca regolamentazione di carattere formale, il cui improbabile obiettivo dovrebbe essere quello di ridurre il più possibile i rischi della 'soggettività' nei giudizi e di consentire l'approdo ad una valutazione realmente 'oggettiva'. In tal modo, sia pure in forma ambigua e surrettizia, è stato rimesso in discussione – e di fatto fortemente indebolito – il principio della *cooptazione accademica*, in virtù del quale non le ragioni della politica, o dell'economia, o di specifici interessi di vario genere, ma solo quelle della *competenza scientifica* possono legittimare la scelta di coloro che sono chiamati a valutare e a selezionare i futuri ricercatori.

2. Oltre la «logica degli adempimenti»: alcune semplici proposte operative e alcuni possibili ambiti d'impegno

Alla luce delle riflessioni sopra richiamate, e della conseguente necessità di rilanciare a tutti i livelli la *ricerca storico-e-*

ducativa, restituendo autorevolezza e progettualità alla nostra comunità di studiosi e ricercatori di M-PED/02, ci sembra opportuno illustrare, qui di seguito, una serie di ipotesi di lavoro e di proposte operative che, a nostro avviso, possono favorire nuove prospettive di rilancio e di crescita per il settore scientifico-disciplinare M-PED/02 e consentire a tutti noi un vero e proprio salto di qualità.

In via preliminare, è necessario abbandonare la «logica degli adempimenti», nella quale siamo immersi da qualche anno, per recuperare e fare nostra, come comunità di studiosi, un'autentica logica della *progettualità culturale e scientifica*, in grado di affrontare i principali nodi problematici che caratterizzano l'attività di ricerca nell'ambito di M-PED/02. Tra questi nodi, segnalerei la stringente (e urgente) necessità:

- di ridefinire, come comunità di studiosi di M-PED/02, in un libero e costruttivo confronto che ci veda tutti coinvolti e impegnati, quelle che sono le *coordinate fondamentali* e le *dimensioni caratteristiche della ricerca* nel nostro settore;

- di delineare assieme, anche qui in un libero e impegnativo confronto tra studiosi (e non tra giuristi e burocrati ministeriali) quelli che sono i *criteri di valutazione della ricerca nel settore della storia della pedagogia, dell'educazione, della scuola e della letteratura per l'infanzia*, anche al fine di evitare che tali criteri ci siano imposti dall'esterno (A.N.V.U.R., M.I.U.R. ecc.) e facciano riferimento ad elementi solo formali o chiaramente estrinseci, quando non addirittura del tutto estranei alla ricerca stessa;

- di ripensare in forme nuove e originali, sempre come comunità di studiosi e ricercatori di M-PED/02, ad una questione solo apparentemente secondaria, qual è quella delle cosiddette *infrastrutture e degli strumenti per la divulgazione e valorizzazione dei risultati della ricerca*. Su questo versante: (a) c'è la necessità di ripensare gli attuali *format* e la stessa funzione delle *riviste scientifiche*, al di là della fascia A e degli adempimenti formali introdotti dall'A.N.V.U.R.; (b) si pone altresì l'esigenza di individuare i criteri che debbono caratterizzare le eventuali *collane editoriali* destinate alla pubblicazione di monografie, miscellanee, atti di convegni ecc.; (c) infine, è opportuno ridefinire assieme le caratteristiche e modalità della *peer review* nel

nostro settore scientifico-disciplinare (referaggio di articoli da pubblicare su rivista, valutazione di progetti di ricerca ecc.);

– di avviare un'indispensabile e urgente riflessione comune attorno al concetto di *internazionalizzazione della ricerca* (e di una formazione dei giovani ricercatori in linea con tale processo), anche al fine di andare oltre le banalizzazioni, i modi un po' provinciali e l'eccessivo formalismo con cui, in questi anni, l'*internazionalizzazione* è stata in diversi casi concepita e praticata. Il rischio, su questo versante, è quello di rinunciare alle nostre tradizioni storiografiche in nome di un'apertura internazionale vissuta talvolta in forme palesemente subalterne, ovvero come accettazione acritica e passiva di tutto ciò che si fa all'estero; di perdersi (magari procedendo singolarmente e in ordine sparso) appresso a una moltitudine di *call for paper* di mediocre significato e valore per il solo fatto che sono promosse da atenei e gruppi di ricerca stranieri; di disperdere una grande tradizione metodologica e storiografica, la quale, viceversa, dovrebbe costituire il principale punto di riferimento – la nostra vera e propria 'stella polare' – nel momento in cui ci si avvia ad un serio e organico confronto con comunità di studiosi di diversi paesi, con storiografie 'altre' rispetto alla nostra;

– infine di ripensare il *dottorato di ricerca* e, più in generale, la *formazione dei giovani ricercatori* di M-PED/02, provando ad andare oltre gli adempimenti formali e meramente burocratici stabiliti dal M.I.U.R. ed ipotizzando itinerari e programmi di formazione dei giovani condivisi e riconosciuti a livello nazionale (e gradualmente, magari, anche a livello internazionale!) in quanto legittimati non da pronunciamenti dell'A.N.V.U.R., ma da una *progettualità* e da una *valutazione di competenza* espresse in forma esclusiva dalla stessa comunità di studiosi di M-PED/02.

Conclusioni

Le ipotesi di lavoro sopra prospettate costituiscono, naturalmente, solo degli spunti per la discussione. Le accomuna, tuttavia, un elemento che riteniamo a vario titolo indispensabile: la necessità e l'urgenza, come comunità accademica di M-PED/02,

di recuperare l'esercizio di una seria e organica progettualità culturale e scientifica in seno al nostro settore di ricerca.

È chiaro che, per realizzare tale obiettivo, occorrono *una grande coesione e una piena condivisione di strategie e di obiettivi* tra di noi. Del resto, la *logica punitiva* che ispira i recenti provvedimenti M.I.U.R. (dai drastici tagli all'FFO, il *Fondo di Finanziamento Ordinario* degli Atenei, all'istituzione delle cosiddette *cattedre Natta* per professori eccellenti selezionati dal governo, per citare solo i più recenti) fa leva proprio sull'*isolamento dei singoli docenti*, sulla *frammentazione delle comunità accademiche di settore*, sulla sostanziale *inadeguatezza culturale e scientifica* di chi si accontenta e fa propria la «logica degli adempimenti» a cui si è accennato sopra.

Di qui l'invito caloroso a dare vita ad una nuova fase di confronto e di progettualità in seno alla nostra comunità accademica e al nostro settore di ricerca che coinvolga liberamente tutte le sedi e tutti i colleghi 'di buona volontà' che si riconoscono, in tutto o in parte, nell'analisi sopra proposta e negli obiettivi che da essa scaturiscono.

Una nuova fase di confronto e di progettualità che abbia nel CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative), la società scientifica di riferimento del nostro ambito di studi, e – per quel che concerne il più ristretto ambito degli studi sul patrimonio – nella neonata SIPSE (Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educative) le sue 'cabine di regia' e i suoi luoghi di elaborazione e di coordinamento.

Indice dei nomi

A

Abbate E. 274
Agazzi A. 42
Aggarbati U. 273, 279, 281
Aiello L. 90, 92-93
Airaghi G. 308
Alard J. 86
Albanese R. 363
Albertazzi A. 90
Albisetti J.C. 353-355, 367-368
Alessio R. 309
Alfieri P. 141, 201
Alfieri V. 264
Alkemande A.J. 360
Alighieri D. 284
Alliegro M. 64, 201
Almuniña Fernández C.J. 327
Almunia C. 356
Alvarez Gómez J. 361
Amado Mendes J. 364
Ambrogio, santo 270
Ambrosini L. 275
Ambrosoli L. 31, 33, 40, 211
Andreoli A. 277, 283, 285
Angiulli A. 206
Antonelli Q. 329
Antoniazzi A. 382
Antonio abate, santo 273
Aporti F. 198
Ardigò R. 206
Ariès Ph. 379
Armaïoli A. 88
Arnold O. 360
Arosio P. 59, 360
Aru S. 253
Ascenzi A. 14-15, 18, 22, 24, 26, 32,

48, 60, 72, 112, 159-160-161, 163,
178-179, 182, 190, 192, 198, 245,
252, 255, 257, 288, 307, 312-314,
318-319, 337-341, 344-346, 348,
357, 363-364, 366-367, 380-383,
387, 392, 394

Ascoli F. 347-348

Ascoli M. 142

Assarotti O. 87, 89, 99

Assmann J. 376

Augschöll A. 334

Aurispa P. 233

Avelardi A. 261, 263-265, 278-279

Aymes J.-R. 362

B

Baccelli G. 115, 136, 245

Bacchetti F. 380

Bacigalupi M. 24-25

Badanelli Rubio A.M. 15, 190, 313,
386, 389, 392

Baglioni G. 25

Bagutti G. 99

Bahnson K. 227

Balbi A. 92

Balbo C. 18

Balbo I. 302

Balestra S. 99-100, 115

Ballini P.L. 18, 364

Bandini G. 359

Baraldi M. 181

Barat M.-S. 67, 361

Barausse A. 14, 31, 119, 210, 253,
288, 348, 357

Barbagli M. 33, 35, 37, 43-44, 67

Barbieri N. 348-349

- Barsanti P. 230
 Bartolo da Sassoferrato 231, 239
 Barzaghi G. 76
 Barzon B. 181
 Bassani A.I. 59, 91, 93
 Battelli G. 234
 Bébian M. 88
 Beccafichi N. 277
 Belardinelli G. 218
 Bellani E. 119
 Bellatalla L. 181
 Bencivenni I. 206
 Bendiscioli M. 69, 72
 Benedetto da Maiano 263
 Berchet G. 18
 Berenini A. 115, 117
 Beretti V. 310
 Bermond C. 80
 Bernardini P. 159
 Bernardino, santo 262
 Berra M. 25
 Bertagna G. 407
 Berthier F. 85
 Bertiglia P. 309
 Bertilotti T. 181
 Bertoni Jovine D. 24, 205
 Beseghi E. 365, 381
 Betri M.L. 99
 Betti C. 14, 187, 293
 Beverley Driver E. 126
 Bezzi G. 238
 Biagini Transerici M.P. 88
 Bianchi A. 372
 Bianchi G. 115
 Bianchi L. 111, 113
 Bianchi R. 296
 Bianchi V. 115
 Bianchini P. 357, 359
 Bini G. 149
 Biraghi L. 62, 91
 Bissolati L. 74
 Blanchet, A. 113
 Bloch M. 376
 Boccasile G. 314
 Bocci M. 14
 Bochicchio F. 181
 Boffi F.E. 38
 Boggi-Bosi G. 102
 Bona Castellotti M. 88
 Bonan L. 181, 207
 Bonan R. 181, 207
 Boncompagni C. 185
 Bonetta G. 32, 57, 141, 181, 188, 196, 201
 Bonghi R. 74, 121-122, 143-145
 Bonnier G. 129
 Borghi L. 33, 217
 Borri G. 234
 Borromeo E. 115
 Borruso F. 14, 178
 Borsari G. 111
 Borzomati P. 59
 Boselli L. 87
 Boselli P. 115
 Bosio F. 63, 92, 98, 116
 Bossi F. 90
 Botta V. 132
 Bottai G. 39, 220, 222
 Botteri I. 72
 Bovo C. 181
 Braido P. 76-79, 81, 83
 Braive G. 126
 Branca R. 217
 Bressan R. 88
 Brighigni D. 334
 Brignoli M. 70
 Brivio A. 308
 Brizzi G.P. 227, 231, 233
 Broglio E. 53
 Brunelli M. 372, 389-390, 392-394
 Bruni F. 158
 Buonazia G. 51, 53-54, 134
 Buonvino O. 148
 Burke P. 376
- C
- Cabanel P. 360
 Caffarena F. 334
 Cagini A. 268
 Cagini F. 268
 Cagini V. 268
 Caimi L. 24, 76
 Caioli F. 266-268, 275
 Calderini G. 144
 Calisse C. 232, 238-239, 242-244
 Callegari C. 181
 Cambi F. 214
 Camporilli P. 296
 Campos Matos S. 364
 Canal B. 276
 Canali M. 295

- Canova A. 264, 276
 Cantatore L. 14, 182
 Capecelatro A. 91
 Capodivacca G. 214
 Caporale V. 181
 Cappellari M. 235
 Cappelletti V. 20
 Capponi G. 194
 Capra C. 89
 Carducci G. 20
 Caroli D. 15, 291, 348, 373
 Carracci Annibale 285
 Carracci Agostino 285
 Carracci L. 285
 Casanova L. 114, 119
 Casati G. 185, 256
 Casenave J. 357
 Caspard-Karydis P. 125-126, 183, 358, 377
 Castelli G. 55
 Castellucci U. 309
 Castiglioni P. 63, 102
 Catarsi E. 24, 213
 Caterina, santa 262
 Cattaneo M. 182, 205, 315
 Cattarini O. 308
 Cavallera H.A. 15
 Cavanna Viani Visconti M. 140
 Cavazza S. 255
 Celada Perandones P. 347, 358
 Centio A. 233
 Ceroni G.B. 89, 97
 Ceroni R. 181
 Cerrai S. 181
 Cerruti V. 142
 Cesaretti L. 258
 Chambon A. 125-126, 183
 Chanet J.-F. 365
 Charnitzky J. 37, 218, 246, 256, 313
 Chemello A. 25
 Chervel A. 357
 Chiaranda M. 181, 198
 Chiarini G. 142
 Chillè S. 181, 186
 Chiosso G. 14, 18-19, 23, 41, 43, 48, 51, 73, 76-77, 79, 114, 121, 124, 151, 181-186, 188-189, 192, 196, 198, 204, 209, 214-215, 253, 334, 357-358, 408
 Choppin A. 357, 359
 Ciampani A. 69
 Ciampi G. 121, 124
 Ciarlantini F. 214
 Cima O. 266, 269-271
 Cipolla C.M. 27
 Cirese E. 271, 273, 280, 286
 Codignola E. 217
 Colao F. 229
 Colin M. 381
 Colini Baldeschi L. 237
 Collignon M. 128
 Collodi C. 259
 Colombo A. 216
 Compagnoni P. 233
 Compère M.M. 355
 Condette J.-F. 358
 Conti F. 21
 Conti P. 329, 333
 Coppino M. 71-74, 109, 115, 142, 194
 Correnti C. 70-71, 113, 115-117
 Corsi M. 41
 Corti S. 206
 Cosimo I, Granduca di Toscana 264
 Cossetto M. 334
 Cousin H. 113
 Cousin V. 132
 Covato C. 14-15, 149, 364-365
 Cozzolino B. 87-88
 Credaro L. 31-32, 117, 119, 215
 Crispi F. 23, 245, 338
 Crispino, santo 273
 Croce B. 20
 Crubellier M. 361
 Cuenca Toribio J.M. 360
 Cullen Owens R. 367
 Cuoco V. 20
 Cuxac C. 86
- D
- D'Agostino C. 159
 D'Alessio M. 253, 334, 345
 D'Ambrosio E. 334
 Daneo G. 150, 152-153, 156-157, 168
 Da Passano M. 227, 229
 D'Arcangeli M. 181, 215
 D'Ascenzo M. 14, 348
 Davila P. 389
 D'Azeglio M. 18, 47
 De Amicis E. 28, 162-164, 166
 De Bellaigue Ch. 364
 De Charry J. 361

Decollanz G. 200
 De Dominicis F.S. 206, 215
 De Felice R. 291, 294
 De Fort E. 106
 Degérando J.-M. 88
 De Grazia V. 332
 Dei M. 43-44
 De Jong F. 183
 de l'Épée Ch.-M. 85-88, 92
 Della Peruta F. 64, 79, 103-104
 De Lorenzo A. 310
 Del Vecchio Veneziani A. 20
 de Martini L. 393
 De Mattias M. 62
 De Meyer J. 360
 De Meis A.C. 19-20
 de Meyer J. 58
 de'Negri A. 258
 De Negri G.B. 95
 Denti F. 206
 Depaepe M. 347, 358, 377
 Deplano V. 253
 Depretis A. 73
 De Puellas Benitez M. 357
 De Rosa D. 181
 De Sanctis F. 19
 De Vincenti V. 181
 De Vroede M. 183
 De Wolf H.C. 183
 Di Bello G. 25
 Dimpflmeier F. 253
 Dini D. 214
 Di Pol R.S. 34, 124, 191, 196, 205
 Di Rosa M.C. 91
 Di Sandro G. 295
 Di Trocchio F. 20
 Di Vaio F. 392
 Dolfi T. 334
 Domenichelli P. 295, 300, 302-304, 306
 Domenico di Guzman, santo 273, 277
 Donnino A.G. 87, 91
 Drago I. 258
 Duby G. 365
 Duccio di Buoninsegna 262
 Durand J.-D. 360

E

Eco U. 380
 Ederle G. 90

Escolano Benito A. 329, 346-347, 349-350, 355-358, 362, 373-374, 377, 388
 Esposito A. 308

F

Fabriani S. 88, 90, 92-94, 96-97, 99, 111
 Faina C. 260, 276-277, 282
 Falconi G. 119
 Fantappiè C. 55
 Fappani A. 91
 Farina A. 95
 Farrell-Vinay G. 63, 103
 Faubell V. 59
 Fava A. 23
 Fè G. 105-106
 Febvre L. 376
 Federico II imperatore 234, 274
 Fell E.-M. 362
 Fernandes R. 350
 Ferrari G.F. 32, 193
 Ferraris C.F. 230
 Ferraro M.C. 181
 Ferreri G. 89, 92-93, 97, 104-105, 107-109, 113-115, 118
 Ferrière A. 133
 Ferry J. 129
 Feyel G. 126
 Figeac-Monthus M. 389
 Filelfo F. 239
 Finocchiaro B. 33
 Fioravanti G. 57
 Fiorentini P. 181, 187, 205
 Fiorentino F. 20
 Fioretta I. 315
 Fiori C. 273-275, 279
 Flecha García C. 367
 Fletcher L. 183
 Flores D'Arcais L. 218
 Florio F. 303
 Foglietti R. 237, 245
 Fontaine A. 125
 Fornaca R. 205
 Fornari P. 92, 99-100, 111-113, 118
 Fornasieri C. 89
 Fornelli N. 206
 Foschini G. 247-248
 Foscolo U. 264
 Fossati L. 91

- Fossati P. 24-25
 Fout J.C. 366
 Fraisse G. 125, 183
 Francesco d'Assisi, santo 277
 Franchi A. 154
 Franchini G. 329, 333
 Franchini S. 67, 364
 François de Sales, santo 78-79
 Franklin B.M. 347
 Fresco U. 237
 Fröbel F. 198
 Fusco E. 195
 Fusco L. 318
 Fusconi T. 235

 G
 Gabelli A. 18, 38, 50-51, 53-57, 103, 115, 131, 134-136
 Gabrielli G. 347
 Gabusi D. 42
 Gajo Mazzoni M.G. 121
 Galfrè M. 147
 Galilei G. 264
 Gallenga Stuart R.A. 282
 Galletti A. 33
 Galli N. 113
 Gambara A. 268
 Gambasin A. 70
 Gambino A. 40
 Gardner H. 133
 Garrido Gonzáles E. 366
 Garnett C.B. 86
 Garzanelli B. 293
 Garzia P. 364
 Gasbarri C. 76
 Gasnault F. 235
 Gaudio A. 181, 187
 Gavasci G. 278
 Geffert A. 309
 Gelati M. 181
 Gellner E. 363
 Gemelli A. 234-235
 Gennaro, santo 273
 Genovesi G. 181, 213
 Gentile E. 30, 291, 294, 363
 Gentile G. 20, 29, 36-37, 113, 117, 204, 215-217, 219-220, 252, 254
 Gentili A. 239
 Gerbod P. 126
 Gerosa E. 119
 Ghislandi E. 94, 97, 111
 Ghizzoni C. 14, 49, 205, 364
 Giacca A. 181
 Giannantonio L. 271-272, 281
 Giannini I. 88
 Gianturco E. 115
 Gibelli A. 329, 331-334
 Gibelli G. 23
 Gil Núñez M. 367
 Gioberti V. 18, 21, 23
 Gioda C. 65
 Giolitti G. 105, 338
 Giori G.M. 98
 Giovanni Bosco, santo 65, 67, 76-83, 362
 Giuffrida S. 206
 Giuliano B. 256
 Giulioso (o *Golioso*) da Montegrana-ro 234, 241
 Giuntella M.C. 181
 Giustiniano imperatore 240
 Gobbi L. 113
 Gomez Rodriguez De Castro F. 357
 Gonella G. 43, 247
 González J.G. 82
 González S. 375
 Goodson I. 357
 Gorgoni-Lanzetta L. 181, 207
 Gorini C. 137
 Gouit F. 361
 Governali L. 42
 Gozzoli B. 262
 Graglia D. 111
 Grandi G. 98
 Grassi G. 144
 Grassi R. 119
 Gravelli A. 295, 297-300, 306
 Graziani C. 33
 Graziosi A. 43
 Greco P. 246
 Gregorio IV papa 273
 Gregorovius F. 274
 Grosvenor I. 347, 358, 373
 Gualandi C. 90, 93
 Gualandi G. 90, 93
 Guasco M. 81
 Guercino (*Giovanni Francesco Barbieri* detto) 285
 Guereña J.-L. 362
 Guerriero E. 55
 Guerzoni G. 21-22

Guetta Sadun S. 25
 Guglielmann E. 181
 Gui L. 42, 218
 Guizot F. 132

H

Halbwachs M. 376
 Hecker A. 119
 Heinicke S. 86-87
 Hernández Díaz J.M. 15, 200, 346,
 349, 356
 Hill M. 113
 Hobsbawm E.J. 225-226, 363, 377
 Huyssen A. 376

K

Klönne A. 291

I

Isidoro, santo 273
 Itard J.-M. 88

J

Jacopo della Quercia 262
 Jacquet-Francillon F. 365
 Jadé M. 251
 Jamet P.-F. 88
 Jaraus K.J. 227
 Jeanne de Lestonnac 361
 Jiménez Eguizábal J.A. 346-347
 Johanningmeier E.W. 377
 Julia D. 349, 356, 376-377

L

Lacaita C.G. 39, 67, 213
 Lagree M. 362
 Lambertini R. 234
 Lambruschini R. 131, 192, 194
 Landucci S. 19
 Lanaro S. 24-25
 Lanfrey A. 362
 Lange F. 127, 144
 Langlois Cl. 59, 360
 La Rovere L. 292-293, 298, 322
 La Salvia S. 21
 La Sorsa S. 286-287
 Lanza G. 71
 Latino De Natali E. 136-137, 205
 Lavaggi G. 248-249

Lawn M. 347, 358, 373
 Lawson J. 362
 Lazzati G. 41
 Lazzeri L. 111-112
 Ledeen M. 292
 Leduc J. 364
 Le Goff J. 387
 Leonardis P. 311
 Leonardo, santo 273
 Leone XII papa (*Annibale della Gen-
 ga*) 234
 Leonelli A. 95
 Leplae S. 58, 360
 Lepre S. 63, 102, 105
 Lesourd S.A. 360
 Levi G. 292-293
 Levra U. 23
 Lill R. 73, 133
 Limiti G. 39
 Locatelli V. 114
 Lodovico da Casoria 65, 91
 Lombardo Radice G. 29, 216-217,
 220, 253-254, 288, 343-344
 Lombello D. 181
 Longo G. 247
 Loparco F. 214
 Loparco G. 60, 68, 82, 362
 Loria G. 181
 Lovison F. 60
 Ludovico Maria Sforza detto *Il Moro*,
 duca di Milano 271
 Luzzatto S. 332

M

Macchietti S.S. 211, 386
 Machiavelli N. 264
 Maggioli F. 144
 Magnat M. 113
 Magnoni G. 259
 Maldini Chiarito D. 186
 Malvano L. 292, 312
 Mameli G. 299
 Mangiaracina N. 309
 Mangini A. 315
 Mangione F. 96, 114, 118
 Manzoni S. 309
 Marazzi E. 257
 Marcello D. 301
 Marchiò E. 115
 Marcocchi M. 78, 81-82, 91

Marella L. 344
 Marinelli O. 258
 Marinetti T. 302
 Maroni M.D. 266
 Marpicati A. 222
 Marrone A. 14
 Martinez G. 200
 Martinez M. 86
 Martini F. 229-230
 Marzullo C. 97, 111
 Masaccio 264
 Masali G. 275-276
 Massarani T. 70
 Mastronardi L. 172-174, 176, 178, 259
 Matis H. 126
 Mattei Baldini M. 104
 Matteucci C. 229
 Matteucci N. 133
 Maurizi M. 277
 Mayer E. 131-132
 Mayeur F. 361-362
 Mazzini G. 18
 Mazzoni G. 158
 Meacci M.L. 25
 Meda J. 15, 190, 313-314, 325-328, 330, 333-337, 341, 345-348, 351, 358, 372, 374-375, 378, 380, 386-387, 389-390, 392
 Médaille J.-P., 361
 Melchiori A. 287-288
 Melosi L. 337, 363
 Mencarelli A. 181
 Mercuro G. 259, 282-283
 Michelangelo Buonarroti 264
 Michele, santo 273
 Micheli E. 114
 Midali M. 76
 Miele M. 247
 Milani L. 44
 Millevolte G. 181
 Minghetti M. 74, 121
 Miranda F. 268
 Missiroli I. 260-261
 Mocenni S. 115
 Moeglin P. 373
 Mogarro M.J. 388
 Molisso G. 393
 Monaci S. 89
 Moniot H. 364
 Montessori M. 206

Monticone A. 91
 Montiglio V. 300-301
 Montino D. 151, 313-314, 325-327, 329-335, 337, 341-343, 345-348, 358, 386
 Montorzi F. 100
 Moraglia O. 266
 Morandini M.C. 22-23, 48, 101, 200
 Morbidi G. 114
 Moreno Martínez P.L. 374, 386
 Moretti M. 230, 233
 Moro R. 65
 Moscati R. 70
 Moschen L. 142
 Mosse G.L. 363
 Motilla X. 375
 Motto F. 78, 82, 362
 Mozzarelli C. 60
 Murphy G. 360
 Musacchio O. 266, 279, 284-285
 Mussolini A. 302
 Mussolini B. 36, 214-215, 292-298, 304, 338

N

Nanni G. 266
 Nasi N. 115
 Natali A. 90
 Natoli L. 275
 Naya L.M. 389
 Negrelli G. 20
 Nello P. 293
 Niccolò IV papa (*Girolamo Masci*) 234, 241
 Nicola, santo 273
 Nicolussi G. 98, 110-112
 Nina L. 247
 Nobili A. 91
 Nöldeke W. 127
 Nora P. 377
 Novelli P. 268
 Novo L. 60
 Nóvoa A. 377

O

Oldrado da Tresseno 270
 Oldrini G. 19
 Orano P. 302
 Ordinaire D. 88
 Osman N. 86

Ossenbach G. 359
 Ostenc M. 147, 221, 256

P

Paciaroni L. 397
 Pacini C. 310
 Padellaro N. 222, 302
 Pagani S. 119
 Palamidessi A. 310
 Paoli F. 97
 Paoli M. 113
 Paolini E.P. 139-140
 Paolo III papa (*Alessandro Farne-
 se*) 228
 Paraninfo O. 296
 Parato A. 111, 195
 Parato G. 195
 Parola L. 132
 Pascucci R. 232, 237
 Pasetti G. 119
 Pasquali P. 140
 Pasqualis M. 266, 279-281, 286
 Passerin d'Entrèves F. 31
 Passerini L. 293
 Pastorino L. 90
 Patrizi E. 15, 394
 Pavesi L. 216
 Pazzagli R. 181
 Pazzaglia L. 22, 32, 36, 39, 48, 55, 57,
 60, 70, 72, 90, 95, 101, 106, 182,
 197, 205, 210, 372
 Pécout G. 18, 364
 Pelliccia G. 90
 Pelliccioni L. 111, 113, 115
 Pellico S. 18
 Pelloso M.P. 99
 Pendola T. 87, 89, 92-94, 96-100, 105,
 111, 113-116
 Pereyra M.A. 347
 Perini C. 97, 111, 119
 Perricone Siracusa C. 266
 Perrot M. 365, 367
 Petrat G. 183
 Petrocchi M. 91
 Petrucci P. 262
 Peyrot J. 364
 Pianesi L. 236, 245
 Piccioni A. 278
 Piccolomini E.S. 262
 Pick A. 131, 135, 140

Pico G.C. 216
 Picozzi G.B. 114, 119
 Piermarini G. 271
 Pieerad P. 362
 Pini G. 294
 Pintassilgo J. 363
 Pio IX papa (*Giovanni Masai Ferret-
 ti*) 69, 204
 Piovani P. 294
 Pirandello L. 167, 171-172
 Pirodda R. 266, 287
 Pirodda S. 287
 Pironi T. 14, 181
 Pisa B. 69, 71, 72
 Pittarelli I. 142
 Pivato S. 213
 Pizzigoni F.D. 334, 393
 Platania L. 303-304
 Poindron D. 125, 183
 Polenghi S. 229, 364
 Pollastri G. 98, 115
 Pomante L. 42, 200, 228, 232, 236, 244,
 372-373, 375
 Popkewitz T.S. 347, 356
 Porciani I. 227-229, 233, 364
 Postiglione U. 279
 Pototschnig U. 69
 Pratesi L. 294
 Pratesi P. 261, 265-266, 284
 Prellezo J.M. 59, 68, 79
 Prosperi C. 275
 Provolo A. 90, 96, 98
 Pulcini T. 181
 Puzzuoli P. 67

Q

Quondam A. 363

R

Raffaello Sanzio 283, 285
 Ragazzini D. 217
 Raibolini F. 285
 Raicich M. 122, 142, 216, 403
 Ralli I. 95
 Ramadù Mariani L. 228
 Ranelletti O. 246
 Ranger T. 225
 Raponi N. 57, 80
 Raseri E. 63, 102, 105-108, 110, 112
 Ravà V. 66, 191

Rayneri G.A. 192
 Rebollo Espinosa M.J. 367
 Reichenbach, A. 128
 Repgen K. 31
 Riccardi P. 206
 Ricotti E. 111
 Ricuperati G. 26, 36
 Rizzo G. 363
 Roach J. 362
 Rocca G. 55, 59-60, 62, 89-91, 360
 Rocco, santo 273
 Rodolfo Agricola 231
 Rodríguez Guerrero C. 389
 Rogari S. 121
 Rogers S. 364
 Rolando A. 143
 Rolland G. 239
 Romano M. 80, 287-288
 Romano R. 26
 Romualdi G. 315
 Rosa M. 89
 Rosa, santa 275
 Rosi V. 192
 Rosmini A. 96, 194
 Rossello G. 62
 Rossi E. 139
 Rossi M.M. 216
 Rossi R.A. 216
 Rossini G. 39
 Rousmaniere K. 347, 358
 Ruiz Berrio J. 349, 356, 388
 Russo L. 19

S

Sacchi G. 92, 194
 Sacconi A. 221
 Saladini P.P. 90-91, 95
 Salotti B. 334
 Salvemini G. 33
 Sangiorgi G. 296
 Sani R. 14-15, 17-18, 22, 24, 26, 30-33, 36, 41, 44, 48-49, 51, 58-60, 64-65, 67, 70, 72, 79-80, 82, 88, 90-91, 93, 95, 101, 113-114, 151, 163, 178-179, 181-182, 186, 191-192, 197-198, 201, 204, 209, 211, 233, 252, 255, 257, 288, 307, 312-314, 318, 325-326, 334-335, 337, 341, 345, 347-348, 350, 353, 355-358, 360-362, 372-374, 380, 382, 386-

387, 390, 399, 407-408
 Sani S. 42
 Santamaita A. 124
 Santarelli M. 234-235, 245
 Santoni Rugiu A. 124
 Sanviti G. 200
 Sanz Poveda M. 389
 Saredo G. 148, 191
 Sarfatti M. 302
 Scaletti E. 311
 Scarsellini A. 276
 Scherdling E. 144
 Schmiedl J. 58, 360
 Schmitt J.C. 292-293
 Schumann P. 87
 Scirocco A. 21
 Scopelliti A. 88, 231
 Scoppola P. 40, 69, 74-75, 81, 121
 Scotti G. 104
 Scuri E. 86, 88, 115
 Sebastián Vicente A. 374, 386
 Séguillon D. 86
 Seneca M. 311
 Serafini G. 386
 Seralessandri A. 99
 Serangeli S. 228, 233
 Serao M. 158, 160-162
 Sergi A. 206
 Sergi G. 206
 Serpotta G. 268
 Sette A. 301
 Sicard R.-A. 87-88
 Siciliani P. 206
 Sidoti F. 315
 Silver H. 362
 Silveri A. 258
 Silvestri T. 87
 Simeone D. 44
 Simioni C. 167
 Simon F. 347, 358
 Sironi D. 181
 Skerk M. 181
 Smaldone F. 90
 Soldani S. 149, 364
 Soldatini G. 110
 Somoza Rodríguez M. 359, 392
 Sorgi G. 20
 Sorrel C.H. 360
 Spadolini G. 70
 Spaini P. 104, 114
 Spattini G.C. 200

Spaventa B. 19
 Spaventa S. 19
 Spiazzi G. 181
 Spiga M.T. 362
 Squadroni M. 334
 Starace A. 222, 294, 296
 Stefanini L. 218
 Stella P. 77-79
 Sterbini G.G. 91
 Strucchi A. 301
 Sureda B. 355
 Susmel D. 297
 Susmel E. 297

T

Taccolini M. 60
 Tagiabue V. 309
 Talamanca A. 51, 71
 Talamo G. 18, 121
 Talocchini L. 281-282
 Talotti G.B. 20
 Targhetta F. 251, 347, 359
 Tarra G. 94, 96-97, 99-100, 110-111, 115
 Tartufari L. 245
 Tassinari G. 217
 Tchernychev A. 364
 Tedde A. 30, 48-49, 191
 Telmon V. 365
 Tempini C. 310
 Teodosio imperatore 240
 Terdiman R. 377
 Tessitore F. 20
 Thomas E. 128
 Tiarini A. 285
 Tihon A. 360
 Tiraboschi G. 231
 Tisato R. 205
 Tiziano Vecellio, 276
 Tomasi T. 191
 Tommaseo N. 192, 194-195
 Tommaso d'Aquino, santo 273
 Tonelli A. 67
 Toniolo G. 31
 Torracca M. 191
 Torresi L. 238
 Tortorelli G. 67, 361
 Tosato V. 142
 Toscani X. 106
 Tosti O. 95, 97-99, 116

Tramontin S. 59, 93
 Traniello F. 31, 70, 73, 81, 133
 Trebiliani M.L. 186
 Trenard L. 364
 Treves E. 158, 163, 167
 Trifogli A. 248
 Trigari M. 327, 334
 Turbiglio S. 229
 Turi G. 215, 218
 Turin Y. 360

U

Ughelli F. 233
 Ugolini F.C. 182
 Ugolini R. 147
 Ulivieri S. 182

V

Valade-Gabel J.-J. 111, 113
 Val De Walle J. 183
 Valenti T. 236, 245
 Valeri A. 181
 Valiani P. 334
 Valitutti S. 20
 Vallat J.-P. 377
 Valletti F. 140-141
 Van Dyck A. 26
 Van Setten H. 183
 Vecchia P. 206
 Velletri F. 181
 Venâncio Mignot A.C. 350
 Veniali F. 138-139, 206
 Vergani O. 302
 Vergani V. 25
 Verger J. 227, 231, 233
 Vertunni A. 144
 Verucci G. 80
 Verzeri T.E. 67
 Vidari G. 255
 Vidotto G. 66
 Viera de Castro R. 364
 Vincenzo de' Paoli (*Vincent Depaul*),
 santo 65, 89
 Vigo G. 27, 67
 Villari P. 55, 131, 134-136, 139
 Viñao Frago A. 326, 334, 349-350,
 356-357, 372-373, 377-378, 387-
 388
 Violi R.P. 90, 93
 Visconti M. 270

Vismara P. 89
Vismara S. 235
Vivanti C. 24, 26, 14
Volpicelli L. 222

Y

Yanes-Cabrera C. 372, 378, 387

W

Walther E. 86
Weisz G. 227
Weygand Z. 86
Wjnats P. 360

Z

Zago G. 15
Zamagni V. 31
Zambarbieri A. 55
Zambelli G. 276
Zambonin G. 275-276
Zambotti S. 217
Zamperlin P. 181, 334
Zancarin-Fournel M. 367
Zapponi N. 293-294
Zidler A. 128
Zimniak S. 82
Zind P. 360-361
Zunino P.G. 291

Biblioteca di / Library of
«History of Education & Children's Literature»
Collana diretta da Roberto Sani e Anna Ascenzi

- Dorena Caroli, *Cittadini e patrioti. Educazione, letteratura per l'infanzia e costruzione dell'identità nazionale nella Russia sovietica*, Macerata, eum, 2011.
- Roberto Sani, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011.
- Maria Cristina Morandini, *Punti e virgole, pesi e misure. Libri, maestri e scolari tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2011.
- Anna Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, eum, 2012.
- Luca Montecchi, *La Scuola Rurale Faina. Un'esperienza di istruzione popolare e agraria nell'Italia rurale del Novecento*, Macerata, eum, 2012.
- Davide Boero, *All'ombra del proiettore. Il cinema per ragazzi nell'Italia del dopoguerra*, Macerata, eum, 2013.
- Luigiaurelio Pomante, *Per una storia delle università minori nell'Italia contemporanea. Il caso dello Studium Generale Maceratense tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2013.
- Anna Ascenzi e Roberto Sani, «Un'altra scuola... per un altro paese». Ottavio Gigli e l'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia tra lotta all'analfabetismo e Nation-building (1866-1873), Macerata, eum, 2014.
- Fabiana Loparco, *La sezione Maestre e Maestri della Camera del Lavoro di Milano. Tra militanza politica e impegno per la lotta contro l'analfabetismo e per l'istruzione popolare (1893-1917)*, Macerata, eum, 2014.
- Luigiaurelio Pomante, *Between History and Historiography. Research on Contemporary Italian University*, Macerata, eum, 2014.

- Dorena Caroli, *Un Welfare State senza benessere. Insegnanti, impiegati, operai e contadini nel sistema di previdenza sociale dell'Unione Sovietica (1917-1939)*, Macerata, eum, 2015.
- Gianluca Gabrielli, *Il curriculum «razziale». La costruzione dell'alterità di «razza» e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Macerata, eum, 2015.
- Luca Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità a alla caduta del fascismo*, Macerata, eum, 2015.
- Luigiaurelio Pomante, *«Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, Macerata, eum, 2015.
- Anna Ascenzi e Roberto Sani, *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza*, Macerata, eum, 2016.
- Roberto Sani, *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*, Macerata, eum, 2018.
- Lucia Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020.
- Roberto Sani, *La leggenda del «santo educatore». Filippo Neri tra agiografia e rivitalizzazione della tradizione pedagogica cristiana nel passaggio dalla società di antico regime all'età borghese (secoli XVII-XX)*, Macerata, eum, 2021.
- Sofia Montecchiani, *Per una storia dell'assistenza ed educazione dell'infanzia abbandonata nelle Marche. Il brefotrofo di Osimo dal primo Ottocento al secondo dopoguerra*, Macerata, eum, 2021.
- Roberto Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica. Dal primo Novecento al secondo dopoguerra*, Macerata, eum, 2022.
- Susanne Adina Meyer, *Cenerentola a scuola. Il dibattito sull'insegnamento della storia dell'arte nei licei (1900-1943)*, Macerata, eum, 2022.
- Roberto Sani, *Istruzione e società nell'Italia contemporanea. Studi e ricerche tra storia e storiografia*, Macerata, eum, 2026.

Istruzione e società nell'Italia contemporanea

Studi e ricerche tra storia e storiografia

Sono qui raccolti una serie di saggi e articoli scritti in un arco di tempo compreso tra il 2008 e il 2023 e già comparsi su riviste scientifiche o in atti di convegni e pubblicazioni collettanee. Nel loro complesso, essi riflettono i diversi ambiti tematici attorno ai quali si è articolata una parte indubbiamente cospicua della ricerca storico-educativa e scolastica dell'Autore nel corso degli ultimi due decenni: le problematiche relative al rapporto tra istruzione, modernizzazione scolastica e trasformazioni socio-culturali nell'Italia postunitaria dell'Otto e del Novecento; l'evoluzione dei processi formativi e le questioni concernenti la stampa periodica per gli insegnanti e l'innovazione didattica e metodologica in ambito scolastico; l'educazione speciale dei sordi nell'Italia del secolo XIX; il contributo dei cattolici ai dibattiti e alle iniziative per il rinnovamento e la diffusione dell'istruzione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia unita e, infine, il dibattito sulle nuove fonti e sui più recenti e autorevoli filoni di ricerca sviluppatasi in Italia e in Europa negli ultimi due decenni sul versante storico-educativo e scolastico. La decisione di raccogliere tali contributi e di riproporli in una versione ampiamente rivista e aggiornata – che ha comportato, in qualche caso, l'introduzione di sostanziali modifiche e integrazioni ai testi originali – scaturisce non solamente dalla volontà di accogliere l'invito formulato a più riprese da colleghi e collaboratori a recuperare lavori dispersi in pubblicazioni che risultano talora di difficile reperimento, ma anche dal desiderio di ripercorrere una stagione di studi e di ricerche – quella che ha caratterizzato gli ultimi 20-25 anni – particolarmente significativa e feconda per la storia dell'educazione e della scuola nel nostro paese.

Roberto Sani (Roma 1958) è professore ordinario di Storia dell'educazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata. Direttore del «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» e del «Centro di studi e documentazione sulla storia dell'Università» del medesimo Ateneo, ha fondato e dirige la rivista scientifica internazionale «History of Education & Children's Literature» (HECL). È autore di diverse monografie e di numerosi saggi e articoli sulla storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche in epoca moderna e contemporanea e sulla politica scolastica italiana tra Otto e Novecento.

In copertina:

III sez. del R. Ginnasio di Macerata - anno scolastico 1919-1920 (originale conservato presso l'Archivio fotografico del «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università degli Studi di Macerata).



eum edizioni università di macerata

ISSN 2421-2784

ISBN 979-12-5704-125-0



9 791257 041250

€ 24,00