

nto porta con sé dal punto di vista educativo una
e varietà uniche: la lotta per l'alfabetizzazione,
ione di una visione pedagogica via via sempre più
e peculiarità e ai bisogni educativi delle diverse fasi
l'avvento della scuola di massa, l'incremento
ione femminile, la progressiva perdita della centralità
la nella formazione delle giovani generazioni con il
i dei nuovi mezzi di comunicazione come internet e i
ia. Le autrici ci accompagnano in questo periodo con
vi, che tengono conto della storia dell'educazione da un
a storia della scuola dall'altro, facendo così riferimento
no trascorso tra i banchi sia alle attività del tempo libero
co e la lettura.

oni insegna Analisi storica dei sistemi educativi e Storia
oni educative nella Facoltà di Scienze della Formazione
tà Cattolica di Milano.

ni insegna Storia dell'educazione e della letteratura per
Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione
tà di Torino.

5,00

design: Sara Bianchi
ertina: © Boriss Jepifanovs/Shutterstock

età editrice il Mulino

ISBN 978-88-15-38344-0



9 788815 383440

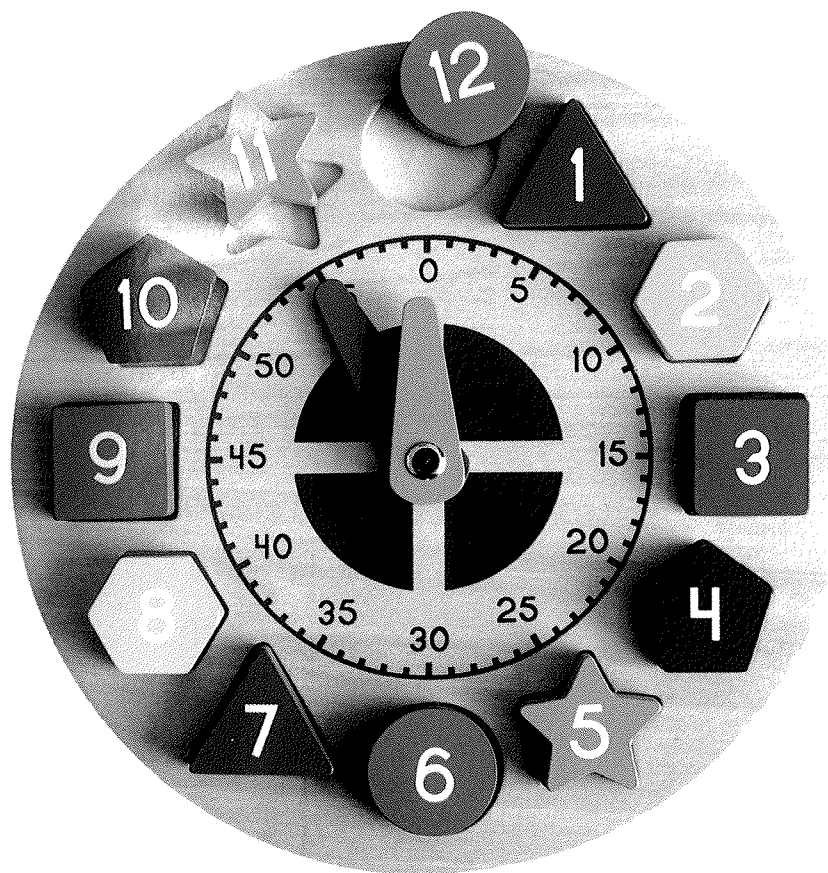
Ghizzoni - Mattioni

Storia dell'educazione

Le vie della civiltà

Carla Ghizzoni
Ilaria Mattioni

Storia dell'educazione



il Mulino

Le vie della civiltà

Carla Ghizzoni Ilaria Mattioni

Storia dell'educazione

Cultura, infanzia, scuola tra Otto e Novecento

I lettori che desiderano informarsi
sui libri e sull'insieme delle attività della
Società editrice il Mulino
possono consultare il sito Internet:

www.mulino.it

Società editrice il Mulino

Indice

Introduzione	p. 7
--------------	------

PARTE PRIMA: EDUCARE NELL'OTTOCENTO TRA VALORI BORGHESI E IDEOLOGIA DEL PROGRESSO

I. L'educazione nell'Ottocento	13
1. Una nuova scala di valori mondani	13
2. L'educazione del popolo. Heinrich Pestalozzi	15
3. Una nuova sensibilità verso l'infanzia. Aporti e Fröbel	18
4. La Chiesa e l'educazione. I Fratelli delle Scuole Cristiane	23
5. Tra pedagogia «povera» e pedagogia «colta»	26
II. La nascita della scuola italiana	29
1. La piaga dell'analfabetismo	29
2. Nascita e sviluppo della scuola italiana	33
3. Dalla scuola ufficiale alla «scuola reale»	36
4. L'educazione femminile	41
5. Alfabetizzazione e professionalizzazione degli adulti	44
6. Il secolo della pedagogia	47

PARTE SECONDA: VERSO UNA VISIONE MODERNA DELL'INFANZIA

III. Nuove visioni dell'infanzia a inizio secolo	55
1. Il Novecento, secolo delle donne e dei bambini	55
2. Una pedagogia antisperimentale	63

ISBN 978-88-15-38344-0

Copyright © 2023 by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere fotocopiata, riprodotta, archiviata, memorizzata o trasmessa in qualsiasi forma o mezzo – elettronico, meccanico, reprografico, digitale – se non nei termini previsti dalla legge che tutela il Diritto d'Autore. Per altre informazioni si veda il sito www.mulino.it/fotocopie

Redazione e produzione: Edimill srl - www.edimill.it

3. Bambini o piccoli adulti? L'inizio del Novecento tra affermazione del puerocentrismo e Grande Guerra	p. 66
4. Il bambino attraverso la pubblicistica per l'infanzia	74
5. Il Ventennio fascista: la militarizzazione dell'infanzia	91
IV. L'infanzia fra dopoguerra e nuovo millennio	127
1. Fra dopoguerra e <i>boom</i> economico	127
2. I diritti dei bambini: la <i>Dichiarazione di New York</i>	137
3. Uno spartiacque generazionale	141
4. Verso il Duemila e oltre	152
PARTE TERZA: LA CONQUISTA DELL'ISTRUZIONE E LA SCUOLA DI MASSA	
V. L'età giolittiana	163
1. All'alba del XX secolo: la lotta all'analfabetismo e le riforme dell'istruzione primaria	163
2. L'istruzione secondaria e superiore fra tentativi di rinnovamento e istanze di conservazione	179
VI. Fra le due guerre	189
1. «Prove» di riforma fra Grande Guerra e primo dopoguerra	189
2. L'avvento del fascismo e la riforma Gentile	196
3. All'indomani del 1925: dai «ritocchi» alla fascistizzazione della scuola	218
4. La questione giovanile e la fondazione dell'ONB	229
5. Giovani, educazione e scuola negli anni Trenta	233
VII. Dal secondo dopoguerra a oggi	249
1. Il secondo dopoguerra: l'avvento della democrazia e la mancata riforma della scuola	249
2. Gli anni Cinquanta fra continuità e cambiamento	266
3. Gli anni del «miracolo economico» fra contestazione giovanile e nascita della scuola di massa	273
4. Dalle riforme mancate alle riforme di fine secolo	287
Indice dei nomi	303

Introduzione

Il volume che presentiamo intende ricostruire i principali snodi della storia dell'educazione del Novecento con particolare riguardo all'Italia, quali la lotta all'analfabetismo, l'affermazione di una visione pedagogica sempre più attenta alle peculiarità e ai bisogni educativi nelle diverse fasi della vita e in specie nelle prime tappe dell'età evolutiva, la diffusione della scolarizzazione fino all'avvento della scuola di massa, l'incremento dell'istruzione femminile e la trasformazione dei modelli educativi proposti alle ragazze, la progressiva perdita della centralità della scuola nella formazione delle giovani generazioni anche in conseguenza dell'accesso, recentemente sempre più massiccio, ai nuovi mezzi di comunicazione, a Internet e ai social media. Si tratta di temi cui la ricerca storica ha già dedicato ampia attenzione, anche se sono auspicabili ulteriori approfondimenti. Ciò che caratterizza l'approccio adottato in questa sede è un'inedita sinergia fra storia dell'educazione e storia della scuola per fare luce sui diversi momenti e luoghi della formazione di bambini e ragazzi avvicinata sia nel tempo più istituzionale della scolarizzazione, sia negli spazi più privati del tempo libero, quali il gioco e la lettura.

La narrazione prende le mosse dall'Ottocento perché è in quel secolo, come evidenzia Giorgio Chiosso nella prima parte del libro, che la borghesia liberale veicola i propri ideali e i propri stili di vita, guida i processi di modernizzazione che segnano il passaggio verso la società del progresso economico, scientifico, tecnologico, e si sforza di far transitare, alla luce di questi criteri, le plebi in popolo, proponendo nuovi modelli educativi e scolastici. La visione culturale che ispira questi processi si radica nella fiducia nel sapere e nell'istruzione, salutati come forze di evoluzione morale e materiale. Per appartenere alla società e alla civiltà coeva era necessario essere

alfabetizzati; l'ignoranza andava rimossa tramite la diffusione sempre più capillare della scuola primaria la cui obbligatorietà (almeno per i primi anni) fu oggetto di interventi legislativi da parte di non pochi Stati europei proprio durante l'Ottocento.

Questa eredità consegnata al «secolo breve», al Novecento, trovava rinforzo in una nuova pedagogia che si stava diffondendo tra i due secoli nel Vecchio e nel Nuovo Continente e che, come scriveva Dewey nella notissima pagina di *Scuola e società*, spostava il centro di gravità dell'educazione da ciò che è esterno all'alunno (il metodo, l'insegnante, il programma) al bambino. Il puerocentrismo però non riuscì a diventare subito, nei primi decenni del Novecento, la cifra caratterizzante della prassi educativa, in quanto travolto dai totalitarismi, ma anche ritardato nella sua ricezione dalla persistenza di modelli tradizionali che stentavano a essere scalzati. Stili formativi che rinviano al puerocentrismo o all'autoritarismo infatti si alternano e coesistono durante tutto il Novecento e fino ai primi anni del XXI secolo, come documenta Ilaria Mattioni nella seconda parte del libro.

La ricostruzione di queste dinamiche tra le due guerre mondiali, nel secondo dopoguerra, negli anni del *boom* economico e negli ultimi decenni del XX secolo tiene sì conto della nuova cultura pedagogica, ma soprattutto valorizza le fonti materiali, dai giocattoli ai libri per ragazzi, dalla moda agli strumenti comunicativi che si affermano nel tempo (periodici, cinema, televisione, Internet) e che contribuiscono, con la loro ampia diffusione, alla creazione di nuovi modelli educativi. Si è voluto cioè cogliere non solo lo sguardo degli adulti sull'educazione, ma anche il punto di vista dei destinatari dei processi formativi, ovvero dei minori. L'approvazione, il 20 novembre 1989, da parte delle Nazioni Unite della *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia* sembra suggellare il primato del puerocentrismo sull'autoritarismo, anche se di fatto forme di adultismo, più striscianti e ambigue, derivanti ad esempio dall'insinuarsi negli spazi ludici delle logiche consumistiche o dal controllo e dall'organizzazione sempre più pressante dei tempi dei ragazzi, continuano a connotare anche oggi la vita dei più giovani.

È indubbio che, se attualmente la scuola è una delle agenzie educative che concorrono alla formazione delle giovani generazioni, come già si è accennato, nella seconda metà

dell'Ottocento e per buona parte del Novecento essa era il luogo che in modo prioritario svolgeva il rilevante compito di trasmettere a bambini e ragazzi la cultura dell'epoca e al quale era affidato il ruolo di integrarli nel contesto sociale e dei valori di riferimento. Nella terza parte del libro, redatta da Carla Ghizzoni, viene fatta luce sull'evoluzione del sistema scolastico in Italia lungo tutto il XX secolo. Agli inizi del Novecento, sulla scorta delle esigenze connesse alla crescita economica del paese nonché dell'affermazione di visioni culturali e politiche attente alla promozione dell'educazione popolare e alla sconfitta dell'analfabetismo, si assiste al potenziamento della scuola dell'obbligo e dell'istruzione dei ceti più deboli. La questione della revisione della scuola media e delle università fu invece assunta in pieno dalla riforma di Giovanni Gentile, per il quale la formazione della classe dirigente rappresentava il vero problema della scuola del dopoguerra. Se la volontà di restaurare il sistema casatiano guidò l'operato del filosofo siciliano, è indubbio che già durante la sua permanenza alla Minerva e poi in modo sempre più stringente negli anni successivi, tutto il sistema formativo – dagli asili alle università – fu coinvolto nel processo di fascistizzazione dei giovani e nell'attività di propaganda del regime.

Forse in modo più evidente rispetto alle fasi precedenti, nel secondo dopoguerra, allorché l'Italia mutava il corso della propria storia politica e avviava la fase repubblicana, la vita scolastica appare segnata sì da discontinuità ma anche da continuità rispetto al passato; aperture e resistenze al cambiamento coesistono e si fronteggiano fino a tempi a noi vicini. Per un verso la classe politica, in collaborazione con il mondo della scuola, cercava di realizzare l'obiettivo di una decisa e indubbiamente necessaria riforma. L'intento, non conseguito durante il centrismo degasperiano, che pure investì consistenti risorse nella rinascita anche materiale della scuola, fu ripreso dai governi del centro-sinistra; in quegli anni solo una parte, tuttavia importante, dei propositi riformatori fu messa a punto, con la creazione della scuola media unica e della scuola materna statale. Si tratta di parziali riforme, ma di portata storica visto che finalmente era recepito il principio dell'istruzione obbligatoria per almeno otto anni, sancito dall'articolo 34 della Costituzione, che la scelta del proprio destino professionale era posticipata a 14 anni dopo

otto anni di studio eguale per tutti, al di là della provenienza sociale, e che l'educazione infantile cessava di essere esclusiva espressione dell'iniziativa privata o degli enti locali.

Ma se la politica si attardava, restando prigioniera della conflittualità fra alleati e delle resistenze delle opposizioni, la scuola era comunque interessata da un rinnovamento culturale dall'interno di cui erano protagonisti insegnanti e movimenti educativi d'avanguardia, ma anche da una progressiva trasformazione da istituzione elitaria a istituzione di massa, quale conseguenza del deciso incremento delle iscrizioni agli istituti secondari e agli atenei, per effetto del maggiore accesso dei figli dei ceti più deboli, della creazione della scuola media unica e della contestazione giovanile.

Alcuni dei punti fermi del sistema scolastico selettivo ereditato dall'Italia liberale (quali, ad esempio, l'accesso alle facoltà universitarie diversificato in base alla scuola secondaria di provenienza, l'omogeneità dei contenuti culturali e degli indirizzi di studio rigorosamente decisi dai vertici ministeriali) sopravvissuti al passaggio dall'Italia fascista e monarchica all'Italia democratica e repubblicana cadevano via via sotto i colpi dei provvedimenti varati in fretta per accogliere le richieste di riforma avanzate dagli studenti e sposate, in alcuni casi, dai docenti, ma anche delle innovazioni promosse dalle élite pedagogiche. Anche in questa parte, come già nelle altre che compongono il libro, sulla scorta delle più recenti suggestioni storiografiche, l'analisi ha cercato di concentrarsi non solo sulle politiche scolastiche, ma anche sui protagonisti della relazione formativa in aula (docenti e alunni), sulla cultura materiale della scuola (libri di testo, discipline), sulla modificazione, lenta per lunghi tratti, dei modelli educativi trasmessi.

La ricostruzione giunge fino a tempi più recenti di cui però si fatica a tracciare la sintesi con il dovuto distacco. Il proposito perseguito, in questo caso, non è stato comunque quello di pervenire a una lettura esaustiva, quanto piuttosto quello di fare emergere le direttrici del cambiamento avvenuto e in atto e consegnare ai lettori possibili chiavi interpretative del presente tempo educativo.

Il volume è l'esito di un progetto condiviso da Carla Ghizzoni (autrice della terza parte) e da Ilaria Mattioni (autrice della seconda parte). Ha collaborato Giorgio Chiosso (autore della prima parte).

Parte prima

Educare nell'Ottocento tra valori borghesi e ideologia del progresso

di Giorgio Chiosso

L'educazione nell'Ottocento

1. Una nuova scala di valori mondani

I principali fenomeni educativi che connotano il XX secolo – la sconfitta dell'analfabetismo e la diffusione generalizzata della scuola, la modernizzazione della pedagogia, il consolidarsi del ceto professionale degli insegnanti, la nuova sensibilità verso l'infanzia e la fanciullezza con l'emergere di consumi specifici (libri e giocattoli) – hanno le loro radici nel secolo precedente. Nell'intrecciarsi con i grandi eventi che introducono l'Europa ottocentesca nella modernità (l'affermazione della società borghese, il valore attribuito al progresso, la circolazione della cultura self-helpista) essi danno all'educazione significati e organizzazione ormai molto distanti dall'*Ancien Régime*. È impossibile impadronirsi del Novecento se non si ha ben presente la traiettoria ottocentesca che lo prepara.

L'interesse per l'educazione costituì un fattore costituente della società liberale e borghese coerente con il duplice compito storico che essa perseguì: dissolvere l'antico ordine, le credenze religiose e le superstizioni che per secoli avevano garantito la stabilità sociale e promuovere un sistema più moderno di ideali, di stili di vita, di rapporti sociali. Una nuova scala di valori mondani disegnò la visione della vita: l'importanza attribuita al prestigio personale non più dipendente dalle condizioni di famiglia e spesso fatto coincidere con il successo economico, l'apprezzamento per la capacità d'iniziativa, la coltivazione di un'etica individualistica solo temperata dalle convenienze sociali, la sensibilità filantropica verso le condizioni di vita della plebe, per sottrarla all'inciviltà, alla sporcizia, alle abitudini secolari che ostacolavano la crescita e la stabilità sociale¹.

¹ P. Macry e R. Romanelli (a cura di), *Borghesie urbane dell'Ottocento*, in «Quaderni storici», 1984, 2, pp. 334-710.

Alla staticità della vita nell'*Ancien Régime* la borghesia ottocentesca oppose un dinamismo senza precedenti in nome del progresso e cioè un moto di rinnovamento nel quale s'intrecciavano ideali politici (per esempio la rivendicazione della libertà personale e la lotta per l'indipendenza nazionale come nel caso del Risorgimento italiano) e trasformazioni economiche e scoperte scientifiche in grado di rivoluzionare il mondo produttivo. Attraverso il progresso si entra nella modernità, espressione che cominciò a circolare per contrastare le consuetudini del passato e il culto della tradizione.

La città fu il cuore della società liberale e della modernizzazione: qui si affermò un nuovo modo di produrre e di consumare, qui si avviarono processi di secolarizzazione e si dissolsero più nettamente gli antichi valori e legami col passato (più resistenti nella società rurale), qui convissero e si confrontarono gli interessi borghesi e le prime forme di proletariato. Introdurre la Nazione nella modernità significava favorirne i progressi economici e modernizzarne gli stili di vita, mentre contrastare le «novità» comportava invece limitarne le prospettive di sviluppo. Senza la diffusione della scuola questo progetto restava incompiuto: la società del progresso e della modernità, su cui erano innestati gli ideali nazionali e patriottici, non poteva tollerare l'ignoranza.

Un ulteriore fattore che connotò l'Ottocento fu la diffusione, specialmente a partire dalla seconda metà del secolo, della cultura self-helpista fondata sui principi dell'autodisciplina, dell'impegno personale e dell'austerità. Ispirata all'esempio di quanti avevano saputo elevarsi socialmente ed economicamente grazie alla volontà, alla fermezza del carattere, alla dedizione costante nel lavoro, essa offrì un concreto modello per migliorare le condizioni morali e materiali, basandosi sulla volontà di ciascuno. Con il suo misto di puritanesimo e di ottimismo laico tipico del pragmatismo anglosassone (grande influenza esercitò il volume di Samuel Smiles *Aiutati, che Dio t'aiuta!*, in Italia i principali promotori del self-helpismo furono Michele Lessona e Gustavo Strafforello) e la fiducia nelle capacità di ciascun individuo di costruirsi il proprio futuro indipendentemente dalle condizioni di nascita, il self-helpismo innescò un graduale mutamento della mentalità popolare, favorendone l'inquadramento entro i principi della società liberale.

È precisamente nel quadro culturale, economico e sociale appena sommariamente descritto che va collocata la centralità attribuita all'educazione e all'istruzione nel corso del XIX secolo. Non si poteva partecipare alla civiltà moderna se il popolo non era convenientemente educato (e cioè reso moralmente partecipe dei destini della Nazione) e istruito (cioè almeno capace di leggere, scrivere e far di conto) per farne parte in modo attivo. L'istruzione primaria, in particolare, cominciò ad affermarsi come un'esigenza generalizzata – e non più affidata all'iniziativa dei singoli – fino a giungere nel secondo Ottocento all'obbligatorietà dell'istruzione, compresa quella femminile, alla serrata lotta per estirpare l'analfabetismo e alla diffusione ad ampio raggio delle scuole.

2. L'educazione del popolo. Heinrich Pestalozzi

Con i primi decenni del secolo sbiadì – almeno in via di principio perché nei fatti le resistenze sulla necessità dell'istruzione popolare durarono a lungo – il dibattito che in età illuministica aveva visto contrapposte due distinte posizioni sull'educazione dei ceti subalterni. In molti *philosophes* (comprese personalità importanti come Rousseau e Voltaire) erano vivi il pregiudizio e il timore che operai e contadini una volta istruiti potessero manifestare velleità di ascesa sociale e conseguentemente destabilizzare l'ordine costituito. De La Chalotais, autore di un celebre *Essai d'Education Nationale* (1763) e consigliere del re Luigi XVI, in pieno Illuminismo lamentava, ad esempio, che «anche i lavoratori vogliono studiare e dopo una misera educazione disprezzano la professione dei padri, vanno a ingrossare le file dei legulei e diventano individui dannosi alla società».

Altri settori della cultura illuministica stimavano ben altrimenti il valore dell'istruzione del popolo e ne valutavano la diffusione in modo positivo. Economisti come il francese Anne Robert Turgot e l'inglese Adam Smith e sovrani «illuminati» come Federico II di Prussia e Maria Teresa d'Austria la ritenevano un'opportunità per consolidare l'ordine sociale e migliorare la produzione nazionale. Nel quinto capitolo del suo noto saggio *La ricchezza delle nazioni* (1776), Adam Smith, ad esempio, individuava nell'istruzione un'importante

risorsa per potenziare le conoscenze e le abilità dei cittadini, auspicando che essa fosse obbligatoria e a carico dello Stato.

Dietro la spinta napoleonica e le iniziative avviate già nel tardo Settecento in Prussia e nell'Impero austriaco si rafforzò la convinzione che fosse necessario «educare e istruire il popolo». Per rispondere a questa esigenza cominciarono a cambiare fisionomia – specialmente a partire dalle realtà nordeuropee – scenari da secoli consolidati, in primo luogo quelli scolastici, concepiti secondo nuovi criteri e sempre più affollati di allievi che fino a qualche decennio prima sarebbero stati destinati all'analfabetismo. Fecero la loro comparsa nuovi interessi pedagogici come la cura verso l'infanzia e l'attenzione verso la popolazione giovanile povera. Se lasciati a sé stessi i poveri potevano costituire una seria minaccia per l'equilibrio sociale.

A sostegno dell'educazione si dichiarò un'ampia schiera di protagonisti: uomini di governo formati nella cultura illuministica, medici e generosi filantropi, importanti ecclesiastici e semplici religiosi preoccupati di riconquistare alla fede le masse dopo la stagione rivoluzionaria, imprenditori bisognosi di manodopera più preparata, nobildonne premurose verso l'infanzia e, naturalmente, pedagogisti ed educatori che avvertivano l'esigenza di tenere in maggior conto la realtà infantile, di curarne il corpo e l'intelligenza e in cerca di efficaci metodologie d'insegnamento.

Fu quasi scontato che a fronte di questi cambiamenti alle nuove prospettive pedagogiche si associasse anche maggiore attenzione verso la realtà sociale. Fino a quel momento la pedagogia si era concentrata sui metodi per la trasmissione dei contenuti fermo restando che per ogni ceto era prevista un'idonea educazione. Tra fine Settecento e inizio Ottocento ci si avviò a considerare l'educazione anche in prospettiva sociale: non bastava istruire il popolo, occorreva educarlo e cioè disciplinarlo mediante la formazione di comportamenti che giovassero all'armonia della società.

Sulla scia dell'intuizione comeniana, si deve a Heinrich Pestalozzi (1746-1827) la prima messa a punto sulla natura dell'educazione popolare². L'educatore elvetico aveva una visione

² Su Pestalozzi: E. Becchi (a cura di), *Pestalozzi. Scritti scelti*, Torino, Utet, 1970; M. Soëtard, *Pestalozzi*, Paris, Puf, 1995; M. Soëtard e Ch. Jamet (a cura di), *Le pédagogue et la modernité: A l'occasion du 250° anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*, Berne, ecc., Peter Lang, 1998.

positiva del popolo, con uno sguardo preferenziale rivolto ai poveri, il tassello a rischio per una società stabile e ordinata. Se adeguatamente aiutati a inserirsi nei cambiamenti in corso, a conoscere le tecniche moderne dell'agricoltura e ad approfittare del lavoro nelle manifatture era possibile allontanarli dal disordine sociale e morale in cui spesso vivevano e sollevarli verso esistenze migliori. A questi principi si ispirarono le sue opere più importanti (*Leonardo e Gertrude*, *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, *Madre e figlio* e *Il canto del cigno*) e in relazione a essi furono organizzati gli istituti scolastici aperti in varie località (Burgdorf, Yverdon, Stans, Neuhoof).

Secondo l'educatore zurighese la società è iniquamente ma fatalmente divisa tra ceti: ricchi e poveri sono sempre esistiti, individui che possiedono e sciupano il superfluo e individui che non hanno il necessario. A questa disuguaglianza secolare nessun potere potrà mai porre rimedio. Se si vuole conservare l'armonia e combattere il disordine occorre che ciascuna parte sociale compia il proprio dovere. All'aristocrazia e alla borghesia illuminata Pestalozzi affidava il compito – secondo l'impostazione filantropica e paternalista – di farsi carico dei poveri, erigere scuole e garantire la giusta remunerazione al lavoro. I ceti popolari non potevano, a loro volta, sottrarsi dall'adempimento del loro compito di lavoratori giudiziosi e partecipi. L'azione educativa esercitata in famiglia dalle madri e quella dei maestri nelle scuole erano i capisaldi per assicurare pace e stabilità.

Accanto alla novità dell'analisi sociopedagogica, Pestalozzi perseguì l'obiettivo di mettere a punto un metodo educativo universale – valido per ricchi e poveri – che egli attuò e perfezionò gradualmente nei suoi istituti. Qui sta la sua genialità anticipatrice di tendenze e orientamenti che si sarebbero svelati più tardi in relazione all'affermazione del principio dell'educazione aperta anche al popolo.

L'apprendimento elementare doveva partire dall'immediato, dagli oggetti e dalle situazioni più vicine, familiari, dotate di senso, dalle azioni più semplici e soprattutto da ciò che è affettivamente più spontaneo, come l'amore vicendevole di madre e figlio e, in seguito, il rispetto tra maestro e alunno. Il metodo doveva muovere dall'intuizione intesa come facoltà di immediata conoscenza mediante i sensi. Le intuizioni andavano via via sistemate e accresciute con una progressione dagli

elementi semplici ai più complessi. Compito dell'educatore era perciò quello di strutturare gli oggetti dell'intuizione in modo che l'alunno passasse gradualmente dalle prime confuse percezioni alle nozioni chiare e distinte, ai concetti, alle idee.

Se confrontate con le prassi scolastiche correnti tra Sette e Ottocento, centrate sull'apprendimento mnemonico e ripetitivo, sul diffuso impiego della lingua latina e sulle abitudini manesche dei maestri, le proposte di Pestalozzi (che in parte mutuava da Rousseau di cui tuttavia non condivideva l'isolamento di Emilio e l'eccessiva libertà concessa nell'età infantile) erano molto innovative almeno su tre punti: il valore attribuito al sentimento giudicato importante anche sul piano cognitivo rappresentato dalla madre che insegna a parlare, che contrastava con le figure maschili del padre e del maestro severo e punitivo; l'apprendimento poggiato sull'esperienza sensibile da affinare progressivamente; la gradualità nella conquista delle nozioni.

3. Una nuova sensibilità verso l'infanzia. Aporti e Fröbel

Grande fu l'ammirazione che accompagnò Pestalozzi: i suoi scritti circolarono rapidamente in tutta Europa. La scuola di Yverdon, sul lago di Neuchâtel, diretta dal 1804 al 1825 ebbe fama internazionale e fu meta di intellettuali ed educatori: Robert Owen ne studiò da vicino i metodi, il giovane Fröbel fu per qualche tempo un diretto collaboratore di Pestalozzi, traendone grandi benefici («mi sembrò di aver trovato qualcosa che non avevo mai conosciuto») che mise a frutto nei suoi giardini d'infanzia, ne apprezzarono la genialità pedagogica Fichte e Herbart. James Pierrepont Greaves s'incaricò di diffondere la pedagogia di Pestalozzi in tutto il mondo anglosassone, François Naville aprì vicino a Ginevra un istituto ispirato al modello di Yverdon.

Cominciò a circolare tra gli studiosi una pedagogia interessata all'educazione del popolo diffusa nei vari paesi europei impegnata a trasformare, specialmente attraverso la scolarizzazione dei bambini, masse indistinte di persone ignoranti, superstiziose e spesso ai limiti della sopravvivenza in popolazioni alfabetizzate e civilizzate perché fornite del senso morale trasmesso dalla scuola e dunque utili alla vita comune. Lo spirito filantropico pestalozziano si manifestò soprattutto verso i bambini a cui la

miseria, lo sfruttamento e la disattenzione familiare negavano un'infanzia normale, sensibilità che si affermarono non solo sul versante pedagogico, ma contagiaron anche l'ampia letteratura che denunciò la sofferenza dell'infanzia, da Charles Dickens, cantore di bambini e fanciulli messi a dura prova dal mondo degli adulti ma in fondo tenaci e caparbi, alle figure delineate da Victor Hugo, da Cosetta a Gavroche dei *Miserabili*.

L'attenzione verso l'infanzia si manifestò in modo particolare con la creazione di scuole infantili destinate ai bambini più piccoli, tra i 2-3 e i 6 anni che si moltiplicarono in varie parti d'Europa dopo il 1815. In Inghilterra nel 1816 Robert Owen aprì la prima scuola infantile presso la sua fabbrica di New Lanark, cui fece seguito nel 1819 a Londra l'istituto di James Buchanan. In Germania l'iniziativa fu assunta da Fröbel nel 1817, in Francia, a Parigi nel 1826 Madame Pastoret e Denis Cochin aprirono le *salles d'asile*. Tra il 1828 e il 1832 l'abate Ferrante Aporti a Cremona e il marchese Tancredi Falletti di Barolo a Torino diedero avvio ad alcuni istituti per l'educazione della prima infanzia.

Sulla base delle esperienze compiute nelle scuole infantili londinesi, nel 1823 l'educatore britannico Samuel Wilderspin (1791-1866) pubblicò il primo importante scritto di pedagogia infantile, *On the Importance of Educating the Infant Children of the Poor* la cui notorietà oltrepassò i confini della Gran Bretagna, favorita dalla traduzione in tedesco promossa nel 1826 da Joseph Wertheimer, filantropo e grande promotore dell'educazione infantile. Lo scritto di Wilderspin esercitò un'importante influenza: l'educazione dei bambini piccoli usciva dai recinti della carità e diventava oggetto dello studio pedagogico. Dietro l'incoraggiamento di Wertheimer conosciuto a Vienna, Ferrante Aporti fu spinto ad aprire la prima scuola infantile nella sua città natale.

Il contemporaneo emergere di scuole per i bambini più piccoli in varie parti d'Europa ha attratto l'interesse degli storici che si sono interrogati sui motivi concomitanti alla base delle varie iniziative³. Si può rispondere, intrecciando tre spiegazioni: medica, sociale e pedagogica.

³ J.-N. Luc, *I primi asili infantili e l'invenzione del bambino*, in E. Becchi e D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. Dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 282-305.

La prima, di natura medica, riguardò una più dettagliata, anche se ancora imperfetta, conoscenza dell'età infantile. Si cominciò a considerarne con maggiore attenzione lo sviluppo fisico al di sopra dei 2 anni quando, passata la fase dell'allattamento e del divezzamento segnata da un'alta mortalità, il bambino entrava in una fase nella quale le prospettive di sopravvivenza erano più fauste. L'interesse dei medici era legato all'irrobustimento fisico, al consolidarsi del linguaggio, al bisogno di mobilità e di socialità oltre che alla cura delle malattie tipicamente infantili (a partire dalla vaccinazione contro il vaiolo) e al contrasto dell'insufficiente nutrizione in specie nelle infanzie povere.

L'attenzione dei medici incrociava una preoccupazione sociale diffusa che sollecitava interventi correttivi per scongiurare che il male germogliasse precocemente. Occorreva tenere i bambini lontani dalle cattive abitudini come il vagabondaggio, la pigrizia, l'indisciplina. Abbandonata agli istinti naturali e agli esempi di genitori spesso immorali e ignoranti la «marmaglia cagionevole, rachitica e scrofolosa relegata in alloggi insalubri o abbandonata alle intemperie»⁴ rischiava di essere condannata a sviluppare più le cattive inclinazioni che perseguire azioni buone. Bisognava strappare i bambini dalla vita primitiva, difendere la società e avviarli per la retta via che avrebbe loro assicurato anche la vita eterna.

Questa visione pessimistica, generalmente condivisa, era in parte temperata dalla tenerezza con cui, specie negli ambienti colti, dietro l'influenza di Rousseau, si guardava alla vivacità giocherellona e alla curiosità dei bambini e si riconosceva perciò all'infanzia il diritto di correre, ridere, divertirsi. La crescita dei bambini aveva bisogno soprattutto di condizioni favorevoli: secondo Jean Paul Richter, scrittore e pedagogista tedesco grande ammiratore e interprete di Rousseau in chiave romantica, agli adulti spettava «non tanto di dovere innestare il bocciolo dell'amore, quanto di spezzare il muschio e gli sterpi che non lasciano passare i raggi solari»⁵. Se nelle ricerche dei medici prevaleva il rigore dello scienziato, negli ammiratori dello studioso ginevrino come Richter primeggiava la visione idilliaca del mondo dei sentimenti.

⁴ *Ibidem*, p. 290.

⁵ J.P. Richter, *Levana o Scienza dell'educazione*, prefazione di G. Allievo, Torino, Unione Tipografico-editrice, 1903.

Queste diverse sollecitazioni sortirono sul piano pedagogico due principali modelli di scuola infantile, una centrata sul gioco e le attività pratiche (il giardinaggio), una seconda più finalizzata alla trasmissione delle prime forme alfabetizzanti. Sulla scia di Pestalozzi, fu soprattutto Friedrich Fröbel (1782-1852) con i suoi giardini d'infanzia e il suo testo più famoso, *L'educazione dell'uomo* (1826), a valorizzare la spontaneità dei bambini e a orientarne il gioco in funzione educativa. Secondo Fröbel il gioco era l'esperienza più importante e indispensabile per favorire la crescita e l'espressione infantile, la costruzione della sua vita interiore e la preparazione alla vita adulta. A tal fine nel *Kindergarten* era previsto un insegnamento pre elementare mediante l'impiego di un apposito materiale (i doni: cubo, palla, sfera, cilindro...) allo scopo di stimolare la creatività del bambino.

Le scuole infantili di Ferrante Aporti (1791-1858) riflettevano una più spiccata attenzione verso l'apprendimento delle fondamentali cognizioni linguistiche e religiose ordinato secondo un approccio metodico le cui radici affondavano nella pedagogia austriaca tardo settecentesca⁶. La sistematicità con cui i «fanciullini» erano introdotti alla lingua e alla storia sacra era tuttavia temperata dal dialogo definito da Aporti «socratico», guidato e animato dal maestro e integrato da canti ed esercizi ginnici per temprare il fisico dei bambini. Il gioco non rientrava, invece, negli schemi della pedagogia aportiana.

In Italia le idee di Pestalozzi e le esperienze delle scuole infantili dell'Aporti (la pedagogia di Fröbel circolò solo dopo il 1870) furono diffuse soprattutto attraverso il cenacolo pedagogico toscano (Enrico Mayer, Raffaello Lambruschini e la sua «Guida dell'Educatore»), gli ambienti milanesi vicini a Gian Domenico Romagnosi, i periodici di Lorenzo Valerio («Lettture popolari» e «Lettture di famiglia») e la rivista filo aportiana «L'Educatore Primario» in Piemonte. Insieme alla riflessione e agli scritti del padre francescano Grégoire Girard e alle opere di madame Albertine Necker de Saussure (entrambi studiosi svizzeri come Pestalozzi e ammiratori delle sue proposte educative), le novità emergenti nei primi decenni del XIX

⁶ M. Piseri, *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 175-217. Vedi anche C. Sideri, *Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 267-298.

secolo rappresentarono la base per una visione dell'istruzione più sensibile ai bisogni dell'infanzia e, al tempo stesso, alle esigenze dell'incipiente modernità.

L'emergere di una più avvertita sensibilità di tipo affettivo verso l'infanzia e di nuovi stili educativi, ma ancora di nicchia, più rispettosi della personalità infantile non prelusero, comunque, a fare dell'Ottocento un secolo rousseauiano. L'Ottocento resta un secolo dell'adulto che guarda all'infanzia come a un'età da gestire attraverso prassi regolate anche nei dettagli dall'alto. I semi sparsi da educatori lungimiranti come Rousseau, Pestalozzi, Fröbel faticarono ad attecchire nella realtà familiare e scolastica. Le consuetudini educative restarono a lungo ispirate al modello della disciplina rigida e non di rado anche violenta dei padri e dei maestri.

Tratto prioritario dell'educazione popolare in Italia nella prima parte del secolo fu l'intreccio che si stabilì con le vicende del Risorgimento nazionale. L'educazione del popolo assunse una fisionomia etico-politica così stretta da identificare il fervore patriottico con il sostegno più ampio possibile alla diffusione dell'istruzione. Gli interessi anche pedagogici, per esempio, di Giuseppe Mazzini rappresentarono un caso indicativo in tal senso e le scuole infantili dell'Aporti furono innalzate come bandiere della lotta contro l'oscurantismo dei governi assolutisti⁷.

La rivendicazione dell'indipendenza e dell'unità nazionale non poteva prescindere dalla sconfitta dell'ignoranza e dal miglioramento delle conoscenze e dal potenziamento del sistema scolastico. Bisognava associare l'idea di Risorgimento come percorso di redenzione morale e spirituale alla necessità di inserire l'Italia nei processi di modernizzazione che stavano trasformando l'Europa. Come ha scritto Carlo G. Lacaita «la conoscenza della diffusione delle conoscenze scientifiche e delle loro applicazioni pratiche contribuiva a elevare il livello di vita materiale e morale delle popolazioni, mettendole in grado di partecipare al progresso del secolo»⁸.

⁷ Sulla pedagogia risorgimentale restano ancora fondamentali, anche a distanza di oltre mezzo secolo, L. Borghi, *Il pensiero pedagogico del Risorgimento*, Firenze, Giuntine-Sansoni, 1958; A. Gambaro, *La pedagogia del Risorgimento*, in *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1963, pp. 407-664; G. Calò, *Pedagogia del Risorgimento*, Firenze, Sansoni, 1965.

⁸ C.G. Lacaita, *La cultura tecnico scientifica nell'Ottocento: problemi e*

Nazione, libertà, modernità e istruzione erano perciò le diverse facce del medesimo prisma. Emblematica era la convergenza tra Cavour e Mazzini: in profondo disaccordo per quanto riguardava mezzi, metodi e fini della rivoluzione nazionale, «concordavano, almeno idealmente, su un principio: che la coscienza nazionale, il sentimento di appartenere a una patria comune era condizione indispensabile per elevare gli italiani alla dignità di uomini e cittadini moderni»⁹.

Fu in questo spirito che, dietro la spinta dei primi governi liberali poi proseguita dalla politica di Cavour negli anni Cinquanta, si sviluppò nel Regno di Sardegna una duplice e importante riforma ispirata ai valori della modernità: la laicizzazione del sistema scolastico con la creazione del Ministero della Pubblica Istruzione e l'espansione della scolarizzazione primaria regolata con le leggi Boncompagni del 1848. Decisiva fu l'influenza esercitata da un gruppo di pedagogisti liberal-cattolici molto sensibili a «popolarizzare l'educazione» (Domenico Berti, Giovanni Antonio Rayneri, Vincenzo Troya) ispirata all'insegnamento pedagogico di Ferrante Aporti e politico-religioso di Antonio Rosmini.

4. *La Chiesa e l'educazione. I Fratelli delle Scuole Cristiane*

Per molto tempo è prevalsa la tesi storiografica e politica che la lenta alfabetizzazione e scolarizzazione del popolo fosse dovuta all'avversione della Chiesa alla diffusione della conoscenza per conservare nella fede le masse ignoranti. Da qualche decennio, sulla base di una documentazione molto approfondita, questa tesi alquanto semplicistica e viziata da una punta di anticlericalismo è stata smontata e si è anzi affermata la convinzione che in molti contesti proprio l'iniziativa di parroci, religiosi, suore e semplici fedeli abbia concorso in modo importante a moltiplicare gli asili, le scuole, i corsi professionali¹⁰.

percorsi di ricerca, in M.L. Betri (a cura di), *Rileggere l'Ottocento. Risorgimento e nazione*, Roma, Carocci, 2010, p. 443.

⁹ E. Gentile, *La Grande Italia. Il mito della nazione nel XX secolo*, Roma-Bari, Laterza, 2009, p. 22.

¹⁰ L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994.

La Chiesa si affacciò alle soglie del XIX secolo potendo contare sull'esperienza di una congregazione religiosa creata apposta per l'educazione del popolo: i Fratelli delle Scuole Cristiane. Il sodalizio era stato fondato nel 1682 a Reims da Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) allo scopo di promuovere l'apertura di scuole elementari per i bambini delle classi più povere della Francia di allora. La congregazione – formata da maestri laici vincolati da un voto religioso – poco alla volta si dotò di un suo codice pedagogico (la *Conduite des écoles chrétiennes* del 1706 articolata in due parti: *Exercices en usage dans les écoles* e *Moyens d'y maintenir l'ordre*) e aprì appositi seminari per la formazione degli insegnanti. In tal modo il rigoroso metodo messo a punto da de La Salle e dai suoi collaboratori (che regolamentava puntigliosamente ogni aspetto della vita scolastica) era applicato secondo criteri uniformi.

Le scuole lasalliane presentavano numerose novità rispetto alle prassi scolastiche settecentesche: i Fratelli vi impartivano l'insegnamento in forma simultanea mediante la distribuzione degli allievi in classi di livello omogeneo (contro la consuetudine che privilegiava il rapporto individuale maestro-scuola); l'apprendimento linguistico avveniva nella lingua materna e non in latino (da qui l'appellativo di «Ignorantelli» con cui erano familiarmente noti i maestri lasalliani), la scuola era gratuita (mentre anche le scuole primarie erano solitamente pagate dalle famiglie), molta importanza veniva assegnata alle discipline scientifiche e pratiche in vista di una futura professione. Il successo di questo modello educativo fu immediato e in pochi decenni le scuole dei Fratelli erano capillarmente distribuite sull'intero territorio francese, così apprezzate da indurre Napoleone, al momento di riordinare il sistema scolastico francese dopo la stagione rivoluzionaria, ad assegnare ai Fratelli il compito di provvedere all'istruzione elementare maschile¹¹.

Le scuole lasalliane giunsero in Italia alla fine degli anni Venti dell'Ottocento, dapprima in Piemonte, poi a Parma, Genova, Vercelli, in molte altre città e nello Stato Pontificio

¹¹ J. Pungier e U. Marcato, *Pedagogia lasalliana*, in P. Braidò (a cura di), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, Roma, Las, 1981, pp. 69-111; Y. Poutet, *Jean-Baptiste de La Salle aux prises avec son temps. Recueil d'études lasalliennes*, Roma, Cahiers Lasalliens, 1988.

spesso volute da vescovi e sovrani per assicurare all'istruzione infantile una solida base cristiana. Era proprio su questo punto che si compiva la frattura tra la Chiesa e il mondo liberale: non sulla necessità dell'istruzione in sé, ma sulla richiesta dei liberali che essa fosse laica e non più monopolizzata dai religiosi.

Nonostante il prestigio di cui godevano i discepoli di de La Salle, la pedagogia della *Conduite* non riuscì tuttavia a incidere in profondità nella vita scolastica italiana. L'attività dei Fratelli conobbe infatti frequenti e crescenti ostacoli nei decenni successivi a causa dell'ideologia anticlericale e antipontificia che animava parte degli ambienti liberali (gli «Ignorantelli» erano visti come l'equivalente dei Gesuiti sul versante dell'istruzione primaria) e per la diffidenza con cui furono spesso guardati dai maggiori esponenti della cultura liberal-cattolica (Gioberti, Aporti). Ma bisogna anche riconoscere che i Fratelli manifestarono una certa tendenza a conservare rigidamente immutato il metodo del fondatore e dimostrarono scarsa attenzione verso l'emergere della nuova sensibilità nei confronti dell'infanzia.

La presenza della Chiesa nell'educazione del popolo passò in prevalenza attraverso altri canali, soprattutto mediante l'apporto caritativo-educativo di nuove congregazioni religiose dalla fisionomia alquanto diversa rispetto agli istituti di più antico conio. La novità consisteva soprattutto nella condivisione della vita quotidiana dei ceti popolari mediante una presenza attiva senza privilegi: preti animatori di scuole e corsi professionali per aiutare i giovani a uscire dalla povertà, suore dedite alla cura dei bambini e alla protezione delle ragazze, semplici laici impegnati nella stampa, nella propaganda religiosa, nella tutela del lavoro mediante Società di mutuo soccorso, ecc.

L'attivismo della Chiesa era finalizzato a salvare dall'«errore» e proteggere dalla miscredenza le masse popolari, ponendosi al loro servizio nella concretezza e nell'utilità di opere sociali. Mentre si opponeva sul piano dei principi con forza intransigente al progredire della modernità laica, contribuiva con le sue iniziative a inserire in modo ordinato masse analfabete nella vita sociale attraverso l'istruzione e il lavoro.

5. Tra pedagogia «povera» e pedagogia «colta»

A molti promotori delle iniziative caritative la pedagogia sembrava un mondo lontano ed estraneo, un territorio spesso percepito come presidiato dalla cultura liberale, espressione di quella modernità di cui diffidare. Largamente diffusa era la convinzione che l'insegnamento catechistico, i sacramenti, le devozioni religiose e l'esempio dei santi fossero sufficienti a rispondere alle esigenze educative popolari. Soltanto con il trascorrere del tempo gli istituti religiosi si resero conto della necessità di dotarsi di strumenti pedagogici meno approssimativi, specie in conseguenza del graduale passaggio dal semplice insegnamento, più o meno occasionale, del catechismo e dell'alfabeto al funzionamento di vere e proprie scuole che avevano bisogno del riconoscimento dello Stato.

Esemplare si può ritenere il caso di don Giovanni Bosco, il fondatore della più importante congregazione impegnata sul fronte giovanile, la Società Salesiana. Gradualmente allineò i suoi istituti scolastici e le sue scuole professionali alle norme dello Stato piemontese e, soltanto più tardi, quasi al termine della vita avvertì l'esigenza di dare un minimo di sistemazione pedagogica al metodo preventivo che, sulla base di progressive esperienze, aveva messo a punto per educare i giovani che affollavano i suoi oratori¹².

Molto sporadici furono, dunque, i rapporti tra quella che potremmo definire la «pedagogia povera» – dai contorni tradizionali e legata alle esigenze imposte dalla carità quotidiana – perseguita dalle congregazioni religiose e la pedagogia elaborata negli ambienti colti che si confrontava con le proposte educative dell'intellettualità laica. L'eccezione più rilevante riguardò gli istituti religiosi fondati da Antonio Rosmini (l'Istituto della Carità nel 1828 e le Suore della Provvidenza, 1832). La preoccupazione della formazione cristiana del popolo era sostenuta dalla sua solida competenza pedagogica nutrita dall'aggiornata conoscenza dei maggiori protagonisti del dibattito educativo coevo (Pestalozzi, padre Girard, Necker de Saussure, Lambruschini)¹³.

Il sacerdote roveretano divise la sua riflessione – illuminata dalla sete di comprendere tutto ciò che è umano «perché nulla di umano ci è alieno» – tra ansie di rinnovamento religioso, il proposito di aggiornare la cultura filosofica e pedagogica cristiana, in modo da renderla capace di reggere il confronto con la speculazione moderna, e la ricerca di un efficace metodo scolastico. Bisognava rispettare e valorizzare in senso cristiano quanto di buono le idee del secolo precedente avevano lasciato in eredità in ambito scientifico, artistico e filosofico, e sostenere lo sforzo per il miglioramento materiale, intellettuale e morale delle classi meno abbienti, l'aspirazione a una più attiva partecipazione al governo (democrazia) compreso il desiderio di libertà dei popoli oppressi dallo straniero.

Questo rapporto positivo con l'emergere della modernità, secondo Rosmini non poteva tuttavia essere lasciato a sé stesso e andava ordinato, ordine che solo poteva venire stabilendo una gerarchia dei beni secondo i principi cristiani.

Al vertice era posta la morale religiosa nella quale era raccolto in sé il vero e assoluto bene dell'uomo. Le altre forme dell'educazione (intellettuale, fisica, sociale e tecnica) erano mezzi utili per conseguire il fine principale da gestire secondo la legge dell'unità in modo da assicurare forza convergente alla formazione umana, tema al quale dedicò il saggio *Sull'unità dell'educazione* (1826). Tra gli obiettivi che l'uomo è chiamato ad attuare, primario era l'esercizio della volontà. Nel perfezionamento della volontà si perfezionava tutto l'uomo e prendeva forma la «persona» e attraverso questa il cittadino operoso. Il suo destino non si consumava in un circuito privato e individualistico, ma aveva come obiettivo l'equilibrio sociale¹⁴. Anziché rinchiudersi sdegnosamente in sé stessi, i cristiani avrebbero dovuto portare la loro riserva di valori nella società liberale, limitandone, per quanto possibile, le spinte antireligiose e stataliste assai vive in materia di educazione.

Accanto allo sforzo di assegnare alla pedagogia cristiana il suo peso sociale, Rosmini affrontò anche la questione del metodo, ricercando il supremo principio che, in armonia con l'«ordine naturale», favorisse l'apprendimento da parte dei

¹² P. Braidò, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, Roma, Las, 2009, 2 voll.

¹³ R. Lanfranchi, *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*, Roma, Città Nuova, 1983, pp. 151-176.

¹⁴ L. Prenna, *Dall'Essere all'uomo. Antropologia dell'educazione nel pensiero rosminiano*, Roma, Città Nuova, 1979, pp. 126-158; F. De Giorgi, *Antonio Rosmini e il suo tempo. L'educazione dell'uomo moderno tra riforma della filosofia e rinnovamento della Chiesa*, Brescia, Morcelliana, 2003.

fanciulli dei concetti senza costringerli a esercizi innaturali. Nel respingere l'idea che l'esperienza sensibile fosse l'unica fonte della conoscenza (come sostenevano Locke, Rousseau, Condillac), il filosofo roveretano era convinto che la conoscenza fosse invece l'esito della graduale scoperta e appropriazione della realtà e che, perciò, l'apprendimento andasse previsto secondo il principio della gradazione. Questa tesi fu approfondita nel volume *Del principio supremo della metodica* pubblicato postumo nel 1857.

A partire dall'affermazione che nella mente umana era disposta la capacità di conoscenza, Rosmini riteneva che essa andasse accompagnata gradualmente a svilupparsi attraverso una «metodica» (e cioè un processo didattico sequenziale) regolata dal principio che «le verità siano disposte in una serie ordinata in guisa, che quelle che precedono non abbiano bisogno per essere intese di quelle che seguono». L'apprendimento doveva cioè muovere da «qualche verità già nota alla persona che s'istruisce» e, per successive integrazioni, «svolgere la serie delle verità che si vogliono comunicare al discepolo».

Questi principi generali sostenuti anche dalle pratiche del metodismo asburgico furono fatti propri da un gruppo di discepoli del Rosmini (Domenico Berti e Giovanni Antonio Rayneri) e influenzarono in modo decisivo l'organizzazione della scuola elementare piemontese prima e poi, dopo il 1859 (legge Casati), anche quella italiana.

Capitolo secondo

La nascita della scuola italiana

1. La piaga dell'analfabetismo

All'inizio del XIX secolo in Italia l'analfabetismo costituiva una realtà ampiamente diffusa e socialmente accettata anche se saper leggere, scrivere e far di conto erano abilità già da tempo apprezzate¹. Nei ceti popolari, soprattutto quelli rurali, era normale che i bambini – e soprattutto le bambine – non andassero a scuola e fossero precocemente immessi nell'attività lavorativa. La scuola era considerata un risorsa non necessaria, sfruttata soltanto da chi aveva nel futuro un'occupazione che esigesse saper leggere, scrivere e far di conto.

L'approdo all'alfabeto seguiva inoltre strade molto diverse per luoghi, tempi ed età. Si poteva apprendere a leggere e a scrivere non solo nelle scuole ufficiali, ma anche privatamente, dal parroco, attraverso qualche benefattore, da insegnanti improvvisati che campavano facendo due o tre mestieri. Non era raro che si apprendesse l'alfabeto in età adulta. La stessa scuola poteva essere frequentata solo per qualche tempo (per esempio, fino a quando erano apprese le nozioni principali) o per un tratto dell'anno scolastico, come accadeva in campagna ove era consuetudine che gli scolari rallentassero o addirittura abbandonassero la frequenza con l'avvio della stagione dei

¹ Intorno alla metà del XIX secolo le regioni europee più alfabetizzate erano i paesi del Nord (Svezia, Prussia, Scozia ove l'analfabetismo oscillava tra il 10 e il 20%), cui facevano seguito l'Inghilterra e il Galles e quindi l'Impero austriaco, il Belgio e la Francia rispettivamente con indici di analfabeti tra il 30-35% e il 40-45%. L'Italia era gravemente arretrata con appena il 20-25% di persone in grado di leggere e scrivere. Una sostanziale conferma di queste stime giunse nel 1861 con il primo censimento nazionale che fissò il tasso di analfabetismo al 78% (C.M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologna, Il Mulino, 2002, tabelle statistiche in appendice).

lavori agricoli. A dimostrazione di come fosse percepito l'alfabetismo come processo graduale basta ricordare che ancora nei primi censimenti postunitari – e dunque oltre la metà del secolo – alla rilevazione degli alfabeti e degli analfabeti era associata anche la quantificazione di coloro che sapevano soltanto leggere.

L'elogio del «galantuomo» – la persona utile a sé e alla società – celebrata sulla scia di Cesare Cantù in tanta letteratura popolare non era necessariamente connessa a queste elementari competenze, per quanto si sottolineasse l'utilità di saper leggere e scrivere. Il galantuomo era connotato da due altre principali caratteristiche: il possesso di virtù etiche personali e civiche che ne facevano un individuo probo e la padronanza di un mestiere che lo rendeva un suddito operoso capace di mantenere sé e la propria famiglia. Alle donne si chiedeva di essere mogli fedeli, madri premurose e donne di casa esperte.

Alla fine dell'Ottocento lo scenario era profondamente mutato: saper leggere, scrivere e conteggiare non erano più qualità confinate nella dimensione privata e connesse alla decisione delle singole famiglie di inviare o meno i figli a scuola, ma apparivano ormai strettamente associate all'evoluzione sociale, economica e civile. Fu su queste basi che lo Stato italiano nel 1877 procedette con rigore a rendere obbligatoria la scuola tra i 6 e i 9 anni. Anche le bambine cominciarono a essere regolarmente scolarizzate.

Nella seconda metà dell'Ottocento l'Italia compì un significativo passo verso l'alfabetismo e la scolarizzazione infantile anche se a fine secolo persisteva una quota importante di persone analfabete pari a circa il 50% della popolazione. Il fenomeno era però ridotto di un quarto rispetto al 1861 e riguardava in prevalenza le classi di età più anziane. Anche la frequenza scolastica, dietro la spinta dell'obbligatorietà, compì un notevole progresso, passando dal 43% dei fanciulli frequentanti in età 6-12 anni registrato all'indomani dell'Unità al 64% di fine secolo, più maschi che femmine anche se i dati relativi a queste ultime erano in vistosa ripresa.

Ma soprattutto era cambiata in modo irreversibile la percezione del fenomeno. Una copiosa letteratura popolare diffuse l'utilità dei saperi elementari, descrivendo l'analfabeta come un cittadino infelice perché mancante delle risorse minime

per vivere in una società moderna, un inabile destinato alla marginalità sociale, se non proprio un membro nocivo, perché facile vittima di vizi come lo sperpero del denaro, il vino, il fumo, il gioco. Tutti vizi conseguenti a una volontà malferma che, non esercitata a suo tempo sui libri e sui quaderni, poteva essere facile premessa del disordine nella vita adulta.

La spinta per imparare a leggere e scrivere aveva motivazioni diverse. In primo luogo le trasformazioni produttive in corso specialmente nell'Italia centro-settentrionale richiedevano una manodopera meno rozza, più alfabetizzata e per i quadri più alti anche professionalmente qualificata. Questo spiega perché l'alfabetismo si diffuse più rapidamente nelle zone più progredite dal punto di vista economico. L'incremento, poi, della comunicazione sociale scritta (manifesti, giornali, piccoli opuscoli, romanzi d'appendice) costituì un'altra importante sollecitazione: via via che si transitava dall'informazione orale a quella stampata, un numero crescente di persone era stimolato a impadronirsi almeno della capacità di leggere. In terzo luogo c'era il bisogno dello Stato di formare cittadini fedeli, rispettosi delle leggi, bene integrati nelle tradizioni patrie, pronti a sentirsi «italiani». L'azione promozionale dello Stato veicolata mediante l'obbligatorietà scolastica rappresentò un ulteriore e potente fattore alfabetizzante cui si unì l'iniziativa di filantropi e benefattori impegnati a vario titolo a migliorare le condizioni di vita delle classi povere.

Non bisogna poi trascurare, più in generale, il fatto che nel Dna della mentalità borghese c'era l'idea che il titolo di studio fosse un fattore nobilitante e che, dunque, andare a scuola costituisse il discrimine tra l'individuo virtuoso e l'individuo incivile e potenzialmente pericoloso, anche se abbastanza presto le carte si sarebbero mischiate: «La scuola e l'alfabetizzazione – ha sottolineato Giovanni Vigo – che dovevano costituire gli strumenti ideali per plasmare cittadini docili si convertirono nelle mani degli operai in strumenti di emancipazione e di lotta per l'affermazione della propria dignità»².

A fine secolo Luigi Credaro alla voce *Analfabeta* del *Dizionario illustrato di pedagogia* non esitava – secondo un'opinione

² G. Vigo, *Gli italiani alla conquista dell'alfabeto*, in S. Soldani e G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993, p. 65.

largamente diffusa – a misurare i livelli di civiltà delle nazioni dal rapporto tra alfabeti e analfabeti («la statistica degli analfabeti è uno degli elementi più importanti per determinare il grado di civiltà di un popolo o di una provincia») e a individuare il livello di progresso di una nazione in ragione alla diffusione generalizzata dell'istruzione obbligatoria³.

Con la metà della popolazione che non sapeva leggere e scrivere, a fine secolo l'Italia restava nella retroguardia dell'alfabetismo europeo, poco sopra la Spagna e la Russia. Forti squilibri persistevano tra le varie regioni del paese: a fronte del 32% di analfabeti del Nord, stava infatti il 52% di analfabeti del Centro e addirittura il 70% del Sud. All'inizio del Novecento gli analfabeti in Inghilterra erano appena il 3% della popolazione adulta, quelli francesi il 5% e quelli belgi si aggiravano intorno al 12%. A Vienna e a Parigi coloro che non sapevano né leggere né scrivere erano una minoranza irrilevante (rispettivamente il 3% e il 4%), mentre a Roma erano ancora il 22% e a Napoli il 43%⁴. L'analfabetismo tra le reclute italiane si aggirava intorno al 30% contro il 12% del Belgio, il 4,3% della Francia, il 2,3% dell'Olanda e la pressoché piena alfabetizzazione dei soldati tedeschi.

Le ragioni dell'arretratezza erano numerose e sono state così sintetizzate:

L'arretratezza dell'economia, la povertà di famiglie e comuni, l'indifferenza dei genitori, l'avversione di una parte del clero nei confronti della scuola pubblica, l'ostilità di una frazione non secondaria della classe dirigente, il calcolo sottile di una classe politica che continuava a considerare l'istruzione con diffidenza⁵.

Tra queste motivazioni le due più forti erano la povertà e la diffidenza di una parte del padronato. Le famiglie povere contavano sul precoce lavoro dei figli per sostenere la fragile economia domestica e ritenevano che leggere e scrivere fossero un lusso inutile per chi era destinato a una vita di fatica nei campi o in una manifattura. I proprietari terrieri e gli industriali

³ L. Credaro, *Analfabeta*, in A. Martinazzoli e L. Credaro (a cura di), *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, F. Vallardi, s.d., vol. I, pp. 47-48.

⁴ Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, cit., tabelle statistiche in appendice.

⁵ Vigo, *Gli italiani alla conquista dell'alfabeto*, cit., p. 57.

temevano, a loro volta, di perdere una manodopera a buon mercato e favorire la circolazione di idee sovversive.

2. *Nascita e sviluppo della scuola italiana*

Per vincere la duplice battaglia dell'ignoranza e della costruzione dell'unità nazionale, non solo politica e amministrativa ma del popolo (sintetizzata nella celebre espressione «fare gli italiani»), fu messo in campo un imponente schieramento di forze. In prima fila stava la scuola elementare affiancata, come si è già accennato, da una miriade di iniziative pubbliche e soprattutto private per incoraggiare l'istruzione anche tra gli adulti. A sostegno di questa grande campagna per sconfiggere l'ignoranza (compresa quella femminile, preoccupazione fino a quel punto poco più che marginale su cui ci soffermeremo più avanti) si mobilitò l'opinione pubblica del tempo, sostenuta dalla diffusione di un vero e proprio genere letterario con racconti, romanzi e piccole pubblicazioni di facile lettura che esaltavano i benefici influssi della frequenza scolastica.

Romanzieri e narratori posero infatti spesso al centro delle loro opere vicende di maestri e scolaresche e storie di ragazzi più o meno fortunati. Lo testimoniano i romanzi di De Amicis, la metafora collodiana di Pinocchio, i racconti di Matilde Serao, Renato Fucini e Giovanni Verga, le storie spesso eroiche proposte dai giornali di insegnanti pronti a sacrificarsi per spargere il verbo del sapere⁶. La figura della maestra costretta a vivere di poco, lontana da casa, oggetto di molestie, ma disposta a compiere ogni sforzo per restare a fianco dei suoi piccoli allievi, costituì un luogo comune ripetuto infinite volte.

Per quanto riguarda l'organizzazione scolastica, il governo di Torino (capitale del Regno fino al 1864) prese ispirazione dai due principali modelli del tempo, quello francese e quello austriaco. La scuola assunse la fisionomia che ci è ora familiare – statale, pubblica, uniforme sul territorio nazionale – con il netto superamento dell'impianto settecentesco. Quest'ultimo era imperniato su una molteplicità di scuole private per lo più confessionali e gestite da congregazioni religiose, sulla centra-

⁶ G. Bini, *Romanzi e realtà di maestri e maestre*, in C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 1195-1224.

lità del latino, sull'insegnamento individuale rivolto ad alunni provenienti da ceti sociali aristocratici e benestanti destinati a proseguire gli studi. Per molto tempo soltanto a questo tipo di scuola furono riservate dalle autorità pubbliche le dovute attenzioni e furono predisposti opportuni strumenti didattici (come, ad esempio, i libri di testo).

Tutto il resto non era «scuola», ma carità, beneficenza, libera iniziativa di insegnanti privati. Un chiaro esempio ci viene dai due tipi di scuola elementare che esistevano contemporaneamente in molte zone d'Italia nei primi decenni del secolo destinati rispettivamente a chi proseguiva gli studi e ai figli dei ceti popolari i cui genitori erano però già sensibili all'istruzione. Tra la scuola propedeutica al collegio (scuola primaria finalizzata a familiarizzare gli allievi con il latino) e la scuola elementare (scuola di carità in lingua volgare) non c'era collegamento alcuno, in quanto la finalità di quest'ultima, talvolta limitata soltanto al leggere, era semplicemente quella di associare al catechismo qualche utile cognizione di buon vivere e poche semplici conoscenze.

Il sistema scolastico previsto dalla legge Casati (dal nome dell'allora ministro dell'Istruzione Gabrio Casati), promulgata a Torino nel 1859 e poi gradualmente estesa dopo il 1861 a tutta l'Italia, prevedeva l'iniziativa diretta dello Stato, una scuola elementare unica, l'insegnamento simultaneo a scolaresche distribuite in classi uniformi per età, contenuti e metodi fissati dall'alto, maestri e professori forniti di una preparazione specifica, una sequenza di esami per accedere ai vari e successivi gradi d'istruzione. Alla cultura classica era riconosciuto il compito di forgiare le classi superiori anche se la legge prevedeva altresì un corso secondario tecnico per l'avviamento alle professioni. Il modello dell'«uomo colto» restava in ogni caso quello di chi si era formato sulle lingue antiche, la letteratura, la filosofia.

La scuola affidata alla libera iniziativa e a scelta delle famiglie passò allo Stato che avocò non solo a sé il governo dell'intero sistema scolastico, ma anche la gestione delle scuole secondarie e il controllo su quelle elementari tenute dai comuni, la cui attività era tuttavia subordinata alle leggi dello Stato. I processi di scolarizzazione modellati sull'esperienza della scuola piemontese furono estesi e imposti a tutto il Regno a prezzo di un profondo sconvolgimento e talora di una vera e propria distruzione di culture popolari originarie con il forzato e parziale innesto

della lingua nazionale sui linguaggi locali e la liquidazione dell'insegnamento privato praticato soprattutto nel Sud Italia.

Era quanto denunciavano alcune personalità critiche verso il cosiddetto «piemontesismo scolastico», portato ad esempio dai suoi promotori sulla base dei buoni risultati raggiunti in quella parte d'Italia. Ad esempio, Luigi Settembrini, letterato e patriota napoletano, in uno scritto del 1864 individuava ironicamente nella Società del Pallottoliere l'organismo che teneva «in mano tutto il giuoco della pubblica istruzione. La Società nacque dove fu inventato il pallottoliere, proprio in Torino, ed ora conta moltissimi soci, i quali pallotteggiano le scienze, le arti, le lettere e ventidue milioni di teste come fossero pallottole»⁷. Anche il milanese Carlo Cattaneo non era tenero con la legge Casati alla quale rimproverava l'accentramento politico e burocratico. In alternativa esprimeva la sua preferenza per un impianto federale sul modello elvetico. L'organizzazione liberale e democratica dello Stato doveva avere il suo fulcro nell'attività locale («i Comuni sono la Nazione»)»⁸ così da rispettare, accanto alla lingua nazionale, anche le parlate locali, le tradizioni e gli usi e cioè le singole identità regionali.

Nonostante le lentezze della burocrazia, gli scarsi finanziamenti previsti per l'istruzione elementare nel bilancio dello Stato, l'improvvisazione con cui si provvide ai locali scolastici (ancora alla fine del secolo oltre la metà delle scuole era sistemata in sedi giudicate mediocri dalle stesse fonti ministeriali)⁹, la scuola assunse caratteri più professionali, avvalendosi di un numero crescente di maestri e soprattutto di maestre formati nelle apposite scuole normali. Attraverso la creazione di un proprio corpo docente la scuola poté irrobustirsi e diventare una delle realtà più importanti della Nazione. Con l'anno scolastico 1875-1876 si ribaltò il rapporto tra maestri e maestre in servizio: con 23.818

⁷ L. Settembrini, *Scritti vari di letteratura, politica ed arte*, a cura di F. Fiorentino, Napoli, Morano, 1889, vol. I, p. 39.

⁸ C. Cattaneo, *Scritti politici*, Firenze, Le Monnier, 1964, vol. IV, p. 422. Vedi anche *La nuova legge del pubblico insegnamento* del 1860.

⁹ *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica sull'Istruzione elementare nell'anno scolastico 1895-96*, in «Bollettino ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», suppl. al n. 47, 20 novembre 1897, p. 5. Il documento riferiva che su poco più di 50 mila sedi scolastiche quelle che si potevano ritenere soddisfacenti rappresentavano soltanto una quota pari al 39%. Del restante 61% il 39% era definito «mediocre», mentre il 22% residuo era catalogato come «meno che mediocre».

unità le maestre scavalcarono i colleghi maschi (23.267). Nel 1901 le maestre erano già due volte i maestri (44.561 contro 21.178)¹⁰. I comuni le preferivano perché meno politicizzate, di sentimenti più materni e perché era previsto che lo stipendio delle maestre fosse inferiore a quello dei maestri.

La classe dirigente postunitaria riservò, tra molte cautele, sempre maggiore attenzione alla formazione di maestri e maestre cui il ceto dirigente affidò il compito di educare il nuovo cittadino italiano mediante la promozione di una visione laica ispirata ai valori risorgimentali accompagnata dalla fiducia ottimistica propria del self-helpismo secondo cui con l'impegno, la volontà e la perseveranza personali era possibile migliorare il proprio status sociale. Non c'era alcun'altra istituzione laica come la scuola, salvo forse l'esercito, in grado di penetrare così molecolarmente nella vita degli italiani.

Questa vera e propria missione civile assegnata a maestri e maestre – talora condita con qualche eccesso anticlericale, tal'altra stabilendo un compromesso con la tradizione religiosa – non fu, a sua volta, mai disgiunta dalla vigilanza sulla loro fedeltà per assicurare piena coerenza tra la scolarizzazione e i valori espressi dalla società liberale. A tal fine fu predisposto un folto gruppo di ispettori incaricato di indirizzare e sorvegliare l'attività dei maestri. Ricorrente fu l'ammonimento che senza l'«educazione» e cioè la formazione di comportamenti socialmente disciplinati e inquadrati nella gerarchia sociale, l'«istruzione» avrebbe potuto portare alla rovina come avvertivano quanti, portando ad esempio le vicende del 1871 della Comune di Parigi (dove il popolo proclamò autonomamente la Repubblica attraverso un'azione rivoluzionaria), temevano che un eccesso di istruzione «senza educazione» potesse minare la stabilità sociale.

3. *Dalla scuola ufficiale alla «scuola reale»*

La scuola di cui ci siamo fin qui occupati è stata quella prevista dalle leggi e dai regolamenti. Per completare il quadro è ora necessario considerare l'altra faccia della medaglia e cioè rivolgere lo sguardo anche alla scuola reale e cioè a quella

¹⁰ Dati ripresi da E. De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'unità all'età giolittiana*, Milano, Feltrinelli, 1979, p. 195.

che ogni giorno i maestri praticavano nelle aule. Negli ultimi decenni numerose ricerche hanno approfondito la realtà degli scolari dell'Italia unita a partire da quello che fin dall'inizio fu considerato il problema più importante: dar vita a una base linguistica comune e cioè assicurare l'impiego uniforme, per quanto possibile, della lingua italiana. La Nazione si doveva costruire sulla tradizione linguistica che da Dante in poi si era gradualmente, ma irreversibilmente affermata, la lingua letteraria era posta alla base dell'anima autentica dell'Italia.

Nella vita quotidiana dominava, invece, la varietà delle parlate dialettali. Gli allievi, abituati a usare il dialetto, percepivano l'italiano quasi come una lingua straniera. Gli italofoeni – e cioè quanti erano in grado di capire e parlare l'italiano – nel 1861 erano infatti appena il 10% circa della popolazione, per lo più dislocati nelle regioni centrali del Regno¹¹. La conquista dell'unità linguistica rappresentò a lungo il primo obiettivo della scuola. Parlare italiano e rendere omaggio alla Monarchia furono i due principali capisaldi della scuola elementare post-unitaria, una lunga storia che avrebbe trovato il suo momento più alto durante la Grande Guerra quando nelle trincee l'italiano divenne finalmente la lingua nazionale (anche se per un suo generale impiego bisognerà attendere l'azione omologante della radio e soprattutto della televisione).

Le indagini sulla «scuola reale» suggeriscono altre tre indicazioni.

1) Per quanto riguarda l'obbligatorietà della scuola sancita con particolare rigore dalla legge Coppino del 1877 i dati documentano esiti assai diversi nelle varie zone del paese. L'obbligo fu più efficace là dove la scuola era una realtà già abbastanza consolidata (Piemonte, Liguria, ex Lombardo-Veneto, Emilia-Romagna) mentre resistenze maggiori si verificarono dove la scolarizzazione era tradizionalmente più debole. Questo differente punto di partenza spiega i vistosi scarti della frequenza scolastica tra le varie regioni italiane all'inizio del Novecento (dal 97% degli iscritti in età 6-12 anni del Piemonte al 31% della Calabria)¹², differenze che si prolungarono per molti decenni ancora.

¹¹ A. Castellani, *Quanti erano gli italofoeni nel 1861?*, in «Studi linguistici italiani», 1982, 1, pp. 3-26.

¹² De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia*, cit., p. 159.

2) Non c'era, poi, una sola Italia scolastica, ma convivevano almeno tre differenti modalità di funzionamento scolastico: la scuola urbana, la scuola rurale e la scuola delle realtà più isolate e povere del paese cui corrispondevano anche altrettante diverse tipologie di infanzia, di maestri e maestre. Nelle aree urbane la vita delle aule godeva di insegnanti più preparati e meglio pagati, di locali più salubri, di una frequenza regolare per tutto l'anno, di arredi moderni delle aule con appositi banchi a schienale rigido. La popolazione scolastica era in genere socialmente mista. Una rappresentazione di questa tipologia scolastica ambientata negli anni Ottanta nell'ex capitale Torino, è narrata da Edmondo De Amicis nel romanzo *Cuore*.

A mano a mano che ci si allontanava dalle città le scuole agivano in contesti più precari con maestri e soprattutto maestre (in genere più disposte a sopportare disagi) che dovevano cadenzare l'insegnamento sui tempi della vita rurale e tenere conto che con la primavera le aule si svuotavano, adattarsi a fare lezione spesso in locali di fortuna, pronti a interloquire con allievi che parlavano solo il dialetto e vivevano quasi sempre in condizioni igieniche insalubri, immersi in una realtà sociale nella quale le famiglie erano restie a inviare i figli a scuola. Marino Raicich ha ben descritto questo tipo di scuola in un celebre saggio dedicato alla maestra di campagna¹³.

Ma la situazione era ancora peggiore nelle periferie del Regno, nelle zone montuose più inaccessibili e difficili da raggiungere, in specie del Sud Italia. Qui i maestri e nemmeno le maestre volevano trasferirsi e per far fronte all'obbligatorietà dell'istruzione le autorità si dovevano affidare a insegnanti improvvisati o talora anche abusivi, che raccoglievano gli allievi sparsi nelle borgate e facevano scuola quando e dove potevano. Gli ispettori denunciavano che le scuole rurali erano affollate da «inetti all'insegnamento che sanno soltanto leggere, scrivere e conteggiare con metodo empirico... sfaccendati, ex camerieri ed ex sartine, ex militari che avevano frequentato la scuola del reggimento»¹⁴. Si può immaginare con quale profitto degli scolari.

¹³ M. Raicich, *Storie di scuola da un'Italia lontana*, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005, pp. 29-79.

¹⁴ *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica, sull'Istruzione elementare nell'anno scolastico 1895-96*, cit., p. 26.

3) Il progresso scolastico fu inoltre condizionato dall'inerzia dei comuni cui la legge Casati aveva assegnato il compito di gestire l'istruzione elementare. Oltre a scontare lo scarso interesse di numerosi amministratori, specie nelle realtà rurali che temevano che la diffusione delle scuole privasse il padronato di una manodopera a buon mercato, le risicate risorse poste a disposizione dallo Stato spesso erano appena sufficienti per la retribuzione dei maestri e non sempre erano idonee per assicurare locali decorosi. Infatti almeno fino al 1911 quando gran parte delle scuole elementari passarono al finanziamento dello Stato, il ceto dirigente liberale, nonostante i riconoscimenti dell'importanza della scuola elementare, non si curò di sostenerla in modo adeguato, scaricando sui comuni la sua inadempienza¹⁵.

Quanto, infine, ai metodi di insegnamento essi erano piuttosto semplici, ben lontani dalle indicazioni che giungevano dalla cultura pedagogica del tempo, basati soprattutto su raccomandazioni metodologiche assai schematiche: procedere dal concreto all'astratto, dal semplice al complesso, dal vicino al lontano, memorizzare e saper ripetere. Le ricerche condotte sui giornali magistrali¹⁶, di cui i maestri si servivano a man bassa per preparare le loro lezioni, documentano in modo inequivocabile la fragilità dei metodi di insegnamento. Nel 1888 si tentò di dare maggior respiro alla scuola elementare con nuovi e più ambiziosi programmi di insegnamento predisposti da un pedagogista e uomo di scuola assai esperto, Aristide Gabelli. Ma il tentativo non sortì l'effetto auspicato: i maestri non furono in grado di metterli in pratica perché impreparati a gestirli. Pochi anni dopo (1894) furono ritirati e sostituiti da altri programmi molto più semplici.

Grande importanza era attribuita dal superiore ministero ai libri di testo che servivano ai maestri come trama per l'insegnamento e agli allievi come base fondamentale delle loro conoscenze: abbecedari, sillabari, grammatiche, antologie, aritmetiche, testi di storia e geografia. A questi ultimi fu affidato il compito di narrare l'Italia del Risorgimento e di celebrare i padri della Patria (il re Vittorio Emanuele II, Cavour, Garibaldi, Mazzini), descrivere un territorio sconosciuto ai più (in tutte le

¹⁵ De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia*, cit., pp. 166-182.

¹⁶ 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.

aule era prevista la cartina geografica dell'Italia e grande fortuna incontrò il libro di Antonio Stoppani, *Il Bel Paese*, 1876, che presentava la geografia italiana attraverso le bellezze nazionali) e dare il senso di una Nazione in cammino verso il progresso.

L'estensione a tutto il territorio nazionale degli stessi programmi pose le condizioni per un forte rinnovamento del mercato librario, in precedenza vincolato da tradizioni pedagogiche e regolamenti scolastici diversi tra uno Stato e l'altro. I maggiori editori si attrezzarono per rispondere a una realtà che si presentava promettente per le alte tirature dei libri scolastici e si organizzarono per favorirne la commercializzazione in tutto il paese¹⁷. All'incremento di libri per la scuola contribuirono le autorità ministeriali, incoraggiandone o imponendone l'uso in sostituzione della diffusa pratica della dettatura di appunti. A sostegno dell'uso del libro di testo non c'erano solo ragioni didattiche, ma anche l'obiettivo che essi, modellati sui programmi ministeriali, costituissero uno strumento fondamentale per rendere più omogenea una Nazione dalle storie, tradizioni e parlate diverse.

Nei cataloghi degli editori accanto ai libri di scuola comparivano inoltre numerosi testi di letture amene e ricreative (fiabe, favole, racconti, storie di animali, novelle con protagonisti buoni e cattivi) il cui scopo era quello di avviare i bambini alla lettura personale e veicolare valori positivi quali, ad esempio, la laboriosità, la lealtà patriottica, la sobrietà, la pulizia personale.

È difficile oggi immaginare la grande importanza che fino alla metà del Novecento ebbero il libro e la lettura nell'educazione dei bambini e dei ragazzi. Alla scuola toccava nei pochi anni dell'istruzione obbligatoria fornire le competenze necessarie per conservare nell'età adulta l'amore per la lettura. Nella visione self-helpista era proprio la padronanza della lettura il primo passo per il successo personale. Da qui, ad esempio, l'usanza di regalare a bambini e ragazzi libri in occasione di successi scolastici, festività, cerimonie religiose associata alla raccomandazione di non sciuparli e di abituarli all'etica dell'uso oculato¹⁸.

Nell'ultimo scorcio del secolo si verificò un altro interessante fenomeno e cioè la diffusione di sussidi e giocattoli

¹⁷ Id., *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, Franco Angeli, 2013.

¹⁸ E. Becchi, *L'Ottocento*, in E. Becchi e D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 154-160.

didattici, fino ad allora prerogativa dei soli ceti abbienti. Dietro la spinta della pedagogia positivista e sull'esempio di quanto accadeva in altri paesi (come, ad esempio, la Francia e soprattutto la Germania) si cercò di dare maggiore concretezza alla vita scolastica con la «lezione delle cose». Le scuole – a partire da quelle dei centri urbani – cominciarono a dotarsi di alfabetieri, pallottolieri, mappamondi, carte geografiche, cartelloni con riproduzioni di animali, ecc. così da rendere meno verboso l'insegnamento e facilitare l'apprendimento.

4. L'educazione femminile

Accanto a una maggiore sensibilità per l'infanzia, l'Ottocento fece registrare anche un'attenzione più puntuale al ruolo sociale della donna e alla sua educazione. La netta differenza che per tutto il Sei-Settecento aveva separato maschi e femmine nell'accesso all'alfabeto, nel corso dell'Ottocento cominciò ad attenuarsi. Questo nuovo approccio all'educazione femminile si svolse tuttavia senza in genere oltrepassare i confini della donna vista come zelante custode della casa, moglie fedele e madre premurosa, una visione alquanto tradizionale del ruolo femminile con solide radici nel passato.

Secondo Giulia Molino-Colombini (1812-1879), ad esempio, una delle prime pedagogiste italiane, autrice del saggio *Sulla educazione della donna* (1851), l'istruzione femminile aveva lo scopo di formare cittadine consapevoli, ma non troppo interessate alla vita politica. Ricorrente fu la sottolineatura che la donna buona, saggia, onesta cittadina, laboriosa era di per sé un impulso importante a migliorare la vita di un popolo e a renderlo più civile, quando invece la donna era ambiziosa, vana, civetta, concorreva a «formare viziosa la società». L'agone politico era riserva esclusiva del mondo maschile.

Il movimento emancipazionista che prese decisa fisionomia soprattutto dopo il 1870 per rivendicare i diritti delle donne (Anna Maria Mozzoni, Erminia Fuà Fusinato, Gualberta Alaide Beccari e la rivista «La Donna») costituì, per il momento, un fenomeno più culturale che di massa, con modeste ricadute sul piano dei costumi popolari¹⁹.

¹⁹ F. Pieroni Bortolotti, *Alle origini del movimento femminile in Italia. 1848-1892*, Torino, Einaudi, 1963.

Le vie all'alfabeto delle donne seguirono percorsi diversi. Notevoli conseguenze derivarono dall'obbligo scolastico indistintamente previsto per bambini e bambine che sollecitò l'apertura di numerose scuole elementari femminili. La possibilità, poi, per le ragazze di trovare lavoro fuori delle mura domestiche spinse, specie nell'ultimo scorcio del secolo, una quota di famiglie piccolo-borghesi a vedere con favore la frequenza della scuola o di corsi professionali da parte delle figlie. La figlia maestra costituì un obiettivo molto ambito e, al tempo stesso, la professione magistrale fu una delle prime opportunità che rese indipendenti molte ragazze. Non va infine sottovalutata la sollecitazione che giunse dalle letture di svago femminili che si moltiplicarono dopo il 1880 con varie tipologie editoriali tra cui incontrarono grande fortuna i romanzi d'appendice e quelli sentimentali, genere quest'ultimo in cui si cimentò un primo gruppo di donne scrittrici²⁰.

Il progresso dell'alfabetizzazione e della scolarizzazione femminile fu significativo: tra il 1861 e il 1911 le donne analfabe diminuirono di quasi 40 punti, scendendo dall'81% al 42% contro i 35 punti dell'universo maschile (dal 68% al 33%); le alunne iscritte alle scuole elementari passarono dal 43% del totale del primo decennio unitario al 48% del periodo 1901-1910 e nel primo cinquantennio unitario furono aperte più classi femminili che maschili²¹.

Se è, dunque, indubbio che nei primi decenni di vita del Regno d'Italia l'istruzione femminile compì dei passi avanti quanto al numero di donne alfabetizzate e scolarizzate, l'esame delle modalità e dei contenuti dell'apprendimento e, soprattutto, il livello della preparazione acquisita descrivono un quadro più problematico. È stato dimostrato, ad esempio, che le donne anche se alfabetizzate disponevano di una capacità di lettura e scrittura più incerta rispetto ai loro coetanei, che la prosecuzione degli studi dopo la terza classe elementare (e cioè una volta completata l'istruzione

²⁰ A. Chemello, *La letteratura popolare e di consumo*, in G. Turi (a cura di), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti, 1997, pp. 165-192.

²¹ D. Marchesini, *L'analfabetismo femminile nell'Italia del secondo Ottocento; caratteristiche e dinamiche*, in S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989, pp. 39-41.

obbligatoria) interessava più diffusamente la platea maschile di quella femminile, che – in specie – le scuole femminili erano invitate a non eccedere nell'istruzione ma a essere pratiche e centrate soprattutto sulle future occupazioni della casa²². A tal fine i programmi ministeriali delle scuole elementari davano largo spazio ai lavori donneschi (cucito, ricamo, maglia, rammendo).

Più in generale si cercherebbero invano nelle preoccupazioni per l'educazione delle figlie le medesime aspettative che si riservavano ai figli maschi. La prosecuzione degli studi era spesso condizionata dal timore che una più ampia istruzione andasse a scapito delle future responsabilità della donna adulta e maritata ed era anche sostenuta dalla convinzione, tipica della maggior parte della cultura positivista, che le capacità intellettuali delle donne non fossero in grado di competere con quelle degli uomini.

Secondo, ad esempio, l'antropologo Paolo Mantegazza (1831-1910), personalità espressione di una borghesia colta e di sentimenti progressisti, non un conservatore legato al buon tempo antico:

la donna fu ed è e sarà sempre meno intelligente dell'uomo; e il carattere generale del suo pensiero è quello di essere infantile. Di certo con un'educazione migliore essa potrà in avvenire dare un tributo maggiore alla scienza, alle lettere, alle arti; ma credo che la distanza che la separa da noi sarà sempre la stessa: perché insieme alla donna progredirà anche l'uomo²³.

Dopo le classi elementari alle ragazze continuarono a essere destinati corsi di studio di antica tradizione, per lo più gestiti da congregazioni religiose, i cui programmi erano in gran parte occupati, ai livelli socialmente più alti, dalle cosiddette «arti d'ornamento» (danza, disegno, musica, lingue) accompagnati da una sobria preparazione culturale volta a formare la donna capace di vivere in società, fornita di buone letture e capace di

²² C. Covato, *Educare bambine nell'Ottocento*, in S. Olivieri, *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999, pp. 215-246; C. Ghizzoni e S. Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008.

²³ P. Mantegazza, *Fisiologia della donna*, Milano, Fratelli Treves, 1893, p. 269.

conversare in lingua straniera. Ai livelli inferiori e cioè per le figlie di medio-bassa borghesia gli istituti offrivano programmi meno ambiziosi con la prevalenza di attività pratiche funzionali alla futura vita familiare.

A fronte di poche migliaia di studentesse che frequentavano i licei e le scuole tecniche, a fine secolo c'erano oltre 95 mila «giovinette» allieve degli istituti religiosi. L'unica tipologia scolastica con una netta prevalenza di frequenza femminile era la scuola normale (nel 1899 contava poco meno di 20 mila iscritte) che dava accesso alla professione di maestra.

5. Alfabetizzazione e professionalizzazione degli adulti

La battaglia per l'educazione popolare e contro l'ignoranza si combatté anche sul territorio dell'alfabetizzazione e della professionalizzazione degli adulti, dietro influenza della cultura self-helpista. In questo ambito, più che l'iniziativa dello Stato agì l'intraprendenza della società civile. Dopo l'Unità si moltiplicarono le iniziative di soggetti promotori (per lo più privati) impegnati a offrire opportunità d'istruzione a un variegato mondo di adulti. Esse spaziarono in varie direzioni: dall'istituzione di scuole serali e festive nelle quali insegnavano spesso gli stessi maestri della scuola diurna, all'apertura di biblioteche popolari; dalle scuole di agricoltura a quelle per operai i cui docenti erano solitamente tecnici esperti; dalle attività assistenziali e ricreative avviate da preti pieni di zelo caritativo, da religiose impegnate a sottrarre le ragazze ai rischi della vita e da filantropi interessati all'«elevazione delle plebi», ai corsi scolastici organizzati presso le caserme (scuole reggimentali) per i militari analfabeti.

Un ruolo importante fu svolto in specie dalle Società operaie di mutuo soccorso. Già negli anni Cinquanta in Piemonte questi sodalizi avevano preso ripetutamente posizione in occasione dei loro congressi in favore dell'obbligatorietà scolastica, della diffusione dell'istruzione dei ceti popolari con particolare riguardo ai corsi di avviamento professionale e di specializzazione tecnica riguardanti i più vari mestieri. Via via queste iniziative si estesero a largo raggio anche in seguito alle spinte legate alle trasformazioni del mondo produttivo e furono spesso integrate dalla presenza di biblioteche popolari.

Il primo avvio alla loro costituzione fu dato nell'ottobre 1861 da Antonio Bruni (1843-1891), uomo di scuola e pedagogista, con la fondazione della Società per la lettura popolare in Prato a cui si deve l'apertura della prima biblioteca popolare circolante in Italia. Le biblioteche popolari rispondevano all'accresciuta esigenza di lettura e di informazione e rappresentarono un'ottima occasione di rafforzamento dell'alfabetizzazione iniziale²⁴.

Importante fu anche l'attenzione riservata al mondo giovanile, terreno sul quale si svolse un serrato confronto/scontro tra la visione laica dello Stato liberale e i sentimenti cattolici che persistevano nella maggioranza degli italiani. La ruvidezza con cui fu gestita da parte liberale la questione di Roma capitale (1870) e l'intransigentismo filopapale dilaniarono per alcuni decenni la società italiana, contrapponendo laici e credenti, specialmente nel campo scolastico e dell'educazione.

Gli ambienti cattolici, soprattutto nel Nord dell'Italia e trainati dai Salesiani di don Bosco e dalla tradizione degli oratori lombardi, si adoperarono per aprire oratori per accogliere nei giorni festivi i figli del popolo e sottrarli all'ozio. L'oratorio era un luogo educativo ove s'intrecciavano momenti ricreativi, istruzione catechistica e talora anche quella scolastica. Lo scopo era di formare «buoni cristiani e onesti cittadini». La «Rivista della massoneria italiana» non si stancò, a sua volta, di incoraggiare le logge a promuovere l'apertura di ricreatori laici con finalità analoghe, ma ispirate a sentimenti radicalmente anticattolici: bisognava sottrarre i giovani «al prete, rafforzarne le forze fisiche con giochi ed esercizi ginnastici e le intellettuali e morali ispirando amore alla patria e al lavoro»²⁵. Nonostante le cospicue risorse messe a disposizione, le logge massoniche non riuscirono a competere con la capillarità della presenza cattolica.

Il reciproco tentativo di formare i giovani non fu che uno dei tanti episodi che opposero la parte del mondo liberale più anticlericale alle iniziative della Chiesa. Contrasti molto forti agitarono anche il mondo della scuola in seguito alla

²⁴ G. Verucci, *L'Italia laica prima e dopo l'Unità. 1848-1876*, Roma-Bari, Laterza, 1981, pp. 81-116.

²⁵ T. Tomasi, *Massoneria e scuola dall'unità ai nostri giorni*, Firenze, Vallecchi, 1980, pp. 85-87.

rivendicazione dei cattolici della piena libertà scolastica²⁶. Il proposito era quello di contrapporre agli istituti statali un sistema scolastico ispirato ai valori cristiani. La questione della libertà di insegnamento tenne banco per alcuni decenni fino a quando, con la riforma del 1923, si aprì uno spiraglio con l'introduzione dell'esame di Stato.

Pur reagendo con estremo vigore al tentativo dello Stato unitario e della società borghese di creare una nuova tavola dei valori, gli ambienti dell'intransigentismo cattolico non tradussero tuttavia il loro antistatalismo e il loro antilaicismo in opposizione all'idea di una «Italia cattolica» orgogliosamente rivendicata come diversa rispetto a quella che si era realizzata contro il papa e la Chiesa²⁷.

Negli ultimi decenni del secolo sulla scena dell'educazione popolare entrarono anche altri protagonisti come repubblicani, anarchici, socialisti che collegarono la loro militanza politica a un'intensa battaglia contro l'ignoranza, la superstizione, la concezione del mondo come realtà immobile e spesso anche contro la fede religiosa (anche se non mancarono forme di evangelismo socialista)²⁸, ritenute altrettante cause della povertà, della rassegnazione, in una parola della subalternità sociale e politica di cafoni e operai. Educare il popolo per modificare la società esistente e costruire una nuova realtà: questa parola d'ordine valse per i fautori dell'azione diretta attraverso l'iniziativa insurrezionale come per i fautori della lotta compatibile con la legalità, per chi sperava nello scoppio di una grande rivoluzione e chi lavorava invece per una trasformazione lenta e graduale della società²⁹.

Non è possibile in questa sede esaurire la complessità delle iniziative intraprese e, tanto meno, esaminare la varietà delle posizioni espresse nei confronti della scuola, talora vista come

²⁶ A. Marrone, «Il progresso dell'istruzione ha bisogno di libertà». *I cattolici e la questione scolastica in Italia tra Otto e Novecento*, Roma, Studium, 2019.

²⁷ G. Formigoni, *L'Italia dei cattolici. Fede e nazione dal Risorgimento alla Repubblica*, Bologna, Il Mulino, 1998, pp. 40-42.

²⁸ S. Pivato, *Clericalismo e laicismo nella cultura popolare italiana*, Milano, Franco Angeli, 1990, pp. 66-120.

²⁹ G. Genovesi e C.G. Lacaita (a cura di), *Istruzione popolare nell'Italia liberale. Le alternative delle correnti di opposizione*, Milano, Franco Angeli, 1983.

un ostacolo all'emancipazione delle masse popolari (e dunque da combattere e da sostituire con altre forme educative) e in altri casi considerata, invece, un'istituzione da conquistare, cambiare e modificare per renderla coerente con le battaglie popolari. Diremo solo che la diffusione delle idee socialiste – in concorrenza con il self-helpismo accusato di paternalismo borghese, ma alla prova dei fatti con analoghe finalità – concorresse a cambiare l'atteggiamento delle classi popolari verso l'istruzione, dal momento che ne modificava la mentalità, i comportamenti, il costume, rendendole protagoniste del proprio riscatto.

6. Il secolo della pedagogia

Mai come nel secondo Ottocento la pedagogia (rinominata scienza dell'educazione) conobbe una stagione tanto fortunata quanto nell'età positivista. Il motivo stava nella prospettiva di potersene avvalere come uno degli strumenti più utili per la piena attuazione della società della modernità e del progresso. La filosofia positiva di Comte, le teorie evoluzioniste di Stuart Mill e Spencer e le prime ricerche psicologiche portavano inoltre buone ragioni per superare la pedagogia speculativa, le pratiche scolastiche basate sull'esperienza empirica e accostarla alla prova del fatto sperimentale.

Con l'evoluzionismo venivano messe in discussione antiche credenze, fedi indiscusse, concezioni cosmologiche, modi di intendere il rapporto tra uomo e natura. Cambiava il posto dell'uomo nella natura, non più visto come incontrastato sovrano, ma come prodotto di un complesso gioco di forze naturali. Nella visione darwiniana il mondo naturale si manifestava in divenire secondo un piano in cui la presenza dell'uomo era considerata soltanto come un tassello dell'evoluzione dell'universo e degli esseri animati. L'uomo era parte stretta della natura, espressione delle forze che costituiscono l'universo, le quali agiscono su di lui e in lui esattamente come agiscono nello spazio sterminato e negli altri esseri che gli stanno intorno. Nelle forme più estreme (come, ad esempio, nel caso della scuola lombrosiana) si giunse a ritenere che gli esiti della ricerca scientifica potessero avallare una sintesi definitiva di tutto il sapere sul fondamento delle scienze fisiche e biologiche.

Anziché ispirarsi a fedi religiose o a valori etici universali la scienza dell'educazione era chiamata a ripensarsi in ragione delle scoperte scientifiche e indagare le leggi naturali dello sviluppo fisico e psichico. Nel suo carriere doveva includere dati oggettivi, i risultati delle ricerche sperimentali e l'osservazione sistematica della vita scolastica allo scopo di catturarne le pratiche più efficaci. L'impostazione romantico-spiritualista che aveva alimentato la concezione educativa del primo Ottocento e accompagnato (in Italia) la stagione risorgimentale fu sottoposta a una severa critica dietro l'avanzare dell'esaltazione del «fatto» come unica certezza e della scienza come fattore di progresso. Soltanto disponendo della pianificazione sperimentale della pedagogia si poteva sperare di migliorare e rendere più efficace la formazione dei ceti popolari.

Dalla psicologia, sociologia e biologia erano tratte «le esigenze immutabili della natura umana e le leggi che regolavano l'attività individuale e collettiva». Il fine dell'educazione, «da rispettare ovunque e sempre»³⁰, era individuato nelle dinamiche proprie della crescita biologica (l'«allevamento»), nella disciplina dei temperamenti individuali e nel consolidamento delle abitudini buone per integrare l'alunno nel consorzio sociale (l'«adattamento»). Operando sapientemente in questa duplice direzione mediante una rigorosa regolazione tutta gestita dall'alto (la famiglia, la scuola, le consuetudini sociali) si poteva formare, come avrebbe più tardi affermato il sociologo francese Émile Durkheim, «non l'uomo come la natura l'ha fatto, ma come la società vuole che sia».

Più funzionale all'ordine sociale che allo sviluppo personale, la scienza dell'educazione positivista incontrò larga fortuna soprattutto attraverso la versione evoluzionista di Herbert Spencer (1820-1903) il cui scritto *Saggio sull'educazione intellettuale, morale e fisica* ebbe ampia circolazione in tutta Europa, compresa l'Italia. Nonostante il sostegno del maggiore esponente del positivismo italiano, Roberto Ardigò (1828-1920, *La scienza dell'educazione*, 1891), anch'egli sensibile alle sirene evoluzioniste, non fu tuttavia l'approccio rigidamente evoluzionistico il tratto più virtuoso che caratterizzò la pedagogia tardo ottocentesca italiana.

³⁰ L. Ciulli Paratore, *Corso elementare di pedagogia elementare per le scuole normali*, Ascoli Piceno, Cesari, 1912, p. 106.

Nella sua parte migliore essa associò infatti al rigore sperimentale un forte senso storico, manifestando più attenzione all'uomo cittadino immerso nella costruzione dell'Italia unita che alle leggi dell'evoluzione e alla loro logica determinista. In tal senso agirono studiosi come Francesco De Sanctis (1817-1883), Pasquale Villari (1827-1917) e Aristide Gabelli (1830-1891) – personalità impegnate in vario modo al vertice del Ministero tra gli anni Settanta e Novanta – il cui positivismo fu tutto concretezza e senso pratico e poco dottrinale. Eugenio Garin ne ha parlato nei termini di un positivismo come metodo, distinguendolo dal positivismo come concezione del mondo³¹ cui restò più legata la pattuglia dei pedagogisti positivisti anche in senso ideologico (Andrea Angiulli, Fausto Saverio De Dominicis, Pietro Siciliani).

Nel suo saggio più noto, *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari* del 1888, Gabelli, ad esempio, annotava che alla scuola toccava il compito di impartire un insegnamento concreto (con l'invito a mettere in pratica la «lezione delle cose») per portare fin dai primi anni gli allievi all'abitudine con il ragionamento, educarli a confrontarsi con la realtà, a misurarsi con il dubbio da cui nascono «l'esame, la critica, la scoperta e infine un durevole convincimento». Scopo dell'educazione era perciò quello di preparare «gente giovine di testa, senza dottrine fossili, senza idee preconcepite, pronta ad osservare ed esaminare qualunque cosa, aperta a tutte le invenzioni utili, fiduciosa nella potenza dell'ingegno e del miglioramento umano».

Alle scuole si doveva chiedere di «formar uomini... sviluppando e fortificando tutte le facoltà a tutte le attitudini dalle quali dipende il loro valore e soprattutto servire fra noi a formare Italiani». Gabelli condannava perciò «la smania di parere quello che non si poteva essere» e consigliava alla classe politica «di fare al mondo quella parte modesta che non disdice a chi comincia»³². Bisognava prendere esempio dai paesi ove l'istruzione era più diffusa e più progredita in quanto a metodi (lo sguardo di Gabelli si posava volentieri sulla

³¹ E. Garin, *Tra due secoli. Socialismo e filosofia in Italia dopo l'Unità*, Bari, De Donato, 1983, pp. 65-89.

³² D. Bertoni Jovine e R. Tisato (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, Torino, Utet, 1973, vol. I, p. 540.

Germania) per migliorare la formazione dei maestri, rinnovare i metodi di insegnamento, arricchire le scuole elementari di sussidi didattici, ridurre il nozionismo e lo studio a memoria.

Grande attenzione andava posta alla questione del metodo d'insegnamento perché «il metodo ha una tale influenza indiretta sopra la mente, da lasciarvi un segno molto più visibile e, direi quasi, un solco molto più profondo, che non l'indole particolare di una scienza quale si voglia considerata per sé medesima»³³. Non bastava, secondo De Sanctis promotore dell'introduzione della ginnastica nelle scuole (1878), «studiare le cose sui libri; vogliamo guardarle nel libro vivo della natura; prendiamo gusto all'osservazione, alle esplorazioni, all'esperienza... persuasi che il maestro non ci dà la scienza bella e fatta; la scienza vogliamo cercarla ed elaborarla noi, vogliamo vederla non come è fatta ma come si fa».

Questo positivismo pragmatico a stretto contatto con la vita reale diede le sue prove migliori più che nelle aule scolastiche nella diffusione e popolarizzazione della cultura scientifica e tecnica. Le componenti più dinamiche della classe dirigente secondo-ottocentesca furono concordi nel considerarla indispensabile per sostenere lo sviluppo economico. Non era possibile, secondo la rivista «Il Politecnico» di Carlo Cattaneo, che l'istruzione restasse quella tradizionale a base letteraria «in questa nostra età della meccanica, della chimica, delle officine, delle ferrovie, dei telegrafi, insomma del lavoro produttivo» nella quale «né agricoltura, né banco, né arte alcuna può oggi mai acconciamente esercitarsi senza ampio corredo di conoscenze»³⁴. Occorreva perciò evitare che la maggioranza dei giovani si avviasse di preferenza alle scuole classiche e fosse invece rafforzata la frequenza degli istituti tecnici che la legge Casati aveva posto a fianco del liceo.

Anche se la quota di iscritti agli istituti tecnici restò minoritaria (uno studente contro cinque)³⁵ rispetto a quella del

³³ A. Gabelli, *L'istruzione e l'educazione in Italia*, a cura di E. Codignola, Firenze, La Nuova Italia, 1950, p. 137.

³⁴ C.G. Lacaita, *La cultura tecnico scientifica nell'Ottocento: problemi e percorsi di ricerca*, in M.L. Betri (a cura di), *Rileggere l'Ottocento. Risorgimento e nazione*, Roma, Carocci, 2010, p. 450.

³⁵ A fine secolo lo squilibrio tra i due tipi di scuola secondaria era vistoso: a fronte di oltre 50 mila studenti liceali distribuiti in poco più di 400 sedi, gli istituti tecnici erano infatti appena una settantina con circa 10 mila iscritti.

liceo non solo per il persistente fascino degli studi umanistici, ma anche per la disomogeneità territoriale dello sviluppo industriale, la consuetudine con il sapere scientifico costituì un importante fenomeno sociale in linea con la modernizzazione culturale perseguita dalla cultura self-helpista.

Accanto alla moltiplicazione delle scuole per artigiani e operai, funzionali alle trasformazioni che innovavano le attività produttive, si sviluppò una letteratura tecnologica al servizio di professioni e mestieri (per esempio i celebri manuali della casa editrice Hoepli, una vera e propria enciclopedia di divulgazione al servizio del lavoro), si intensificò la diffusione della cultura igienica per inculcare un nuovo costume di vita ispirato alla salute fisica dell'uomo, nelle letture scolastiche trovarono spazio le biografie di grandi scienziati e scopritori (Galvani, Volta, Jenner, Stephenson, Watt), tra i libri di lettura amena apparvero testi la cui vicenda narrativa s'intrecciava con scopi scientifici e igienici (*Storia di un boccone di pane*, di G. Macé).

Anche nelle scuole elementari (almeno in quelle più attrezzate) entrarono tra i sussidi anche quelli per avvicinare gli alunni alla conoscenza dei fenomeni naturali: grandi cartelloni di argomento naturalistico, modelli in gesso del corpo umano, raccolte di minerali, semplici attrezzature per esercizi di fisica e di chimica.

Nonostante la forte iniezione di cultura scientifica, la base della formazione del ceto colto restò tuttavia letterario-storico-filosofica. Non si poteva accedere all'università se non attraverso il diploma liceale e soltanto in alcuni casi (come le scuole di ingegneria e la facoltà di medicina) era possibile iscriversi dopo aver frequentato la sezione fisico-matematica dell'istituto tecnico (l'antenato dell'attuale liceo scientifico). Il classicismo antiromantico di Giosuè Carducci – non solo grande poeta ma personalità dal forte impegno civile – costituì l'esempio lampante di come all'insegnamento classico fosse demandata la grande funzione di conservare lo spirito italiano, esaltandolo nella sua passata grandezza da cui bisognava prendere alimento anche per la grandezza futura.

Parte seconda

Verso una visione moderna dell'infanzia

di Ilaria Mattioni

Nuove visioni dell'infanzia a inizio secolo

1. *Il Novecento, secolo delle donne e dei bambini*

Alcuni storici dell'educazione hanno definito il Novecento come il secolo delle donne e dei bambini. Nonostante sia riduttivo comprendere un lasso di tempo così vasto in una definizione tanto netta, è sicuramente vero che figure sociali ritenute fino a quel momento marginali fecero il loro ingresso sulla ribalta storica. Non fu un'apparizione improvvisa, piuttosto – come si è visto – preparata dal secolo precedente, né fu un percorso lineare, privo del tentativo di ricacciare donne e fanciulli in un limbo di marginalità.

Come ricorda Franco Cambi, da sempre la pedagogia aveva guardato a un soggetto modellato sull'individuo adulto, asessuato ma – di fatto – maschile. È dunque sicuramente in controtendenza e indicativo il fatto che due dei volumi di inizio Novecento destinati a rivoluzionare la visione dell'infanzia fossero scritti da donne: Ellen Key e Maria Montessori. Key (1849-1926), pedagoga e femminista svedese, nel 1900 diede alle stampe *Il secolo dei fanciulli*¹, opera in cui l'autrice delineava una nuova idea di paternità e maternità, ponendo al centro della riflessione i bisogni e le esigenze dell'infanzia. Secondo Key l'intera società avrebbe potuto divenire migliore solamente se le esigenze dei fanciulli fossero state poste al vertice di ogni interesse, pubblico e privato. La cura e l'educazione infantile avrebbero dovuto guidare le politiche sociali e le leggi di tutte le nazioni, in modo da rendere possibile la nascita e lo sviluppo di un'umanità nuova.

Il secolo dei fanciulli arrivò in Italia nel 1906, pubblicato dalla casa editrice dei fratelli Bocca. Il volume appariva di-

¹ Cfr. E. Key, *Il secolo del bambino. Nuova edizione italiana*, a cura di T. Pironi e L. Ceccarelli, Parma, Junior, 2019.

rompente già a partire dalla copertina, illustrata dal pittore ferrarese Adolfo Magrini e rappresentante una donna, un uomo e un bambino nudi. Il fanciullo appariva felice e libero, ma soprattutto era posto al centro della copertina, tra la figura maschile e quella femminile, una posizione che era indicativa del nuovo ruolo che si desiderava attribuire al bambino. In Italia, come in molti altri paesi, *Il secolo dei fanciulli* conobbe vasta eco e concorse al dibattito e alle teorizzazioni sulla valorizzazione dell'infanzia.

Un'altra donna, Maria Montessori – la quale indubbiamente conosceva l'opera della studiosa svedese – contribuì a rivoluzionare la concezione del bambino. La pedagogista portò avanti una ricerca sperimentale sulla natura del fanciullo, applicandolo dapprima ai bambini con deficit e poi a quelli normodotati. Accanto all'attività di organizzatrice di scuole rivolte all'infanzia (nel 1907 fondò a Roma, nel popolare quartiere di San Lorenzo, la prima Casa dei bambini), Montessori condusse una profonda riflessione sull'educazione, incentrata sui principi della «liberazione del fanciullo», sul ruolo determinante dell'ambiente nella formazione dei bambini e sul potere di assimilazione della mente infantile, indicata come «mente assorbente»².

Al pari de *Il secolo dei fanciulli* della Key, anche il volume *Il segreto dell'infanzia*³ di Maria Montessori cooperò a delineare una nuova visione della fanciullezza in cui il bambino era indagato nella sua individualità ma anche nel suo rapporto col mondo adulto. Pubblicato in lingua italiana nel 1938 e circondato dalla fama che accompagnava lo sviluppo delle «Case dei bambini», il testo montessoriano sottolineava come il bambino venisse ancora considerato dall'adulto un «essere inerte e inca-

² Cfr. M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1952. Si vedano anche P. Trabalzirini, *Maria Montessori da «Il Metodo» a «La scoperta del bambino»*, Roma, Aracne, 2003; Ead. (a cura di), *Maria Montessori. Giustizia e bisogni speciali*, Roma, Opera Nazionale Montessori, 2018; G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, Torino, Il leone verde, 2018; T. Pironi, *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Roma, Carocci, 2014, pp. 64-87; G. Cives, *L'educazione dilatatrice di Maria Montessori*, Roma, Anicia, 2008; Id., *Maria Montessori. Pedagogista complessa*, Pisa, ETS, 2001.

³ M. Montessori, *L'Enfant*, Paris, Desclée de Brouwer, 1936; trad. it. Milano, Garzanti, 2020, dal quale si cita (I ed. in lingua italiana *Il segreto dell'infanzia*, Bellinzona, Istituto Editoriale Ticinese S.A., 1938; I ed. it. 1950).

pace», un «essere vuoto» da riempire e da guidare, un essere da plasmare a propria immagine. «Tutto quanto nel bambino si allontana dai caratteri dell'adulto» scriveva Montessori «è un male che l'adulto si affretti a correggere»⁴. Genitori ed educatori, convinti di essere colmi di attenzioni e di amore, in realtà cancellavano la personalità del fanciullo imponendo la propria. Il bambino, invece, andava ascoltato e osservato, posto al centro del proprio interesse, in modo da farne emergere il carattere e le capacità individuali, allontanando le condizioni dell'ambiente a lui inadatte. Tuttavia Maria Montessori poteva anche sottolineare che, grazie ai progressi scientifici e a illuminati riformatori, l'ora dell'infanzia era giunta. Per considerare il fanciullo in modo differente occorreva però educare l'adulto modificando la sua concezione d'infanzia, un'infanzia che – sulla scorta delle nuove teorie psicanalitiche elaborate da Sigmund Freud – doveva essere considerata come l'elemento costruttore dell'età adulta: «il bene o il male dell'uomo nell'età matura è strettamente legato alla vita infantile da cui ebbe origine»⁵.

Ma qual era il contesto educativo e pedagogico in cui possono essere collocate tali esperienze? Il primo Novecento fu caratterizzato dall'affermarsi del movimento dell'educazione nuova e dalla pedagogia dell'attivismo che si ponevano come obiettivo quello di concretizzare sul piano dei comportamenti educativi e della prassi scolastica la nuova visione dell'infanzia. Il bambino non veniva più considerato in vista della vita adulta, ma in relazione al suo essere fanciullo, rispettandone le fasi evolutive, le caratteristiche psicofisiche dell'età. Il nucleo centrale dell'attivismo, come l'educazione nuova sarebbe stata definita a partire dagli anni Venti del Novecento, risiedeva infatti nel puerocentrismo, che riconosceva il ruolo fondamentale del fanciullo in ogni processo educativo, valorizzando nello stesso tempo le attività manuali nell'ambito dell'apprendimento infantile. Secondo la pedagogia attiva, inoltre, ogni apprendimento doveva essere collegato a un reale interesse del bambino e provenire, dunque, dai suoi bisogni emotivi, pratici e cognitivi. Un'importanza sostanziale era poi attribuita all'ambiente e alla sua organizzazione, poiché proprio dal «mondo» che attorniava il bambino derivavano fondamentali

⁴ *Ibidem*, p. 15.

⁵ *Ibidem*, p. XIII.

stimoli all'apprendimento. Bisogno primario del fanciullo era considerata la socializzazione, dentro e fuori l'istituzione scolastica, così come imprescindibile era ritenuto un atteggiamento antiautoritario da parte dell'adulto, che non avrebbe dovuto imporre la sua volontà e le sue finalità al bambino⁶.

Il più celebre teorico dell'educazione nuova – accanto alla Montessori – fu indubbiamente lo statunitense John Dewey (1859-1952). La differente visione dell'infanzia che iniziò lentamente ad affermarsi in questo periodo venne sintetizzata in modo esemplare dal pedagogista e filosofo americano che, in relazione all'educazione nuova, parlò di «rivoluzione copernicana». Mentre la riflessione pedagogica aveva fino a questo momento posto al centro dell'evento educativo i programmi scolastici, il maestro e la didattica, l'educazione nuova concentrava la sua attenzione sul fanciullo:

Si sta verificando lo spostamento del centro di gravità. È un cambiamento, una rivoluzione, non diversa da quella provocata da Copernico, quando spostò il centro dell'astronomia dalla terra al sole. Nel nostro caso il fanciullo diventa il sole intorno al quale girano gli strumenti dell'educazione⁷.

Nel 1896, mentre era preside della facoltà di Filosofia, Psicologia e Pedagogia dell'Università di Chicago, lo studioso diede avvio a una scuola elementare sperimentale annessa all'università. La University Laboratory School ebbe vita breve, tanto che nel 1903 venne chiusa, ma risultò significativa per le sperimentazioni nell'ambito dell'educazione nuova. Secondo la visione di Dewey e di Ella Flagg Young, docente presso la stessa facoltà che co-diresse l'istituzione, compito della scuola non poteva essere la semplice trasmissione di saperi e capacità, ma l'introduzione dei fanciulli nella vita sociale. Il bambino veniva posto al centro dell'esperienza formativa stabilendo con gli insegnanti un rapporto di collaborazione e non di subordinazione, all'interno di una visione che considerava la scuola come una grande famiglia.

⁶ Per un approfondimento su scuole nuove e attivismo cfr. F. Pesci, *L'attivismo rimosso*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2000; G. Genovesi (a cura di), *Attivismo e Pedagogia*, Parma, «Quaderni di Ricerche Pedagogiche», 2004.

⁷ J. Dewey, *School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1899; trad. it. *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949, pp. 26-27 (I ed.).

Fu proprio partendo dall'esperienza della University Laboratory School che Dewey diede avvio alla sua riflessione pedagogica, secondo una concezione in cui teoria e pratica si dimostravano strettamente e indissolubilmente intrecciate. Secondo il pedagogista, infatti, l'intelligenza non veniva applicata soltanto nella riflessione teorica, ma anche sul piano operativo e pratico delle attività di tipo manuale.

Il contesto di vita del bambino risultava per Dewey fondamentale e, per questo, l'educazione coincideva con i processi di socializzazione. La situazione sociale in cui si trovava il fanciullo, in altre parole, esercitava uno stimolo sulle sue facoltà, mettendo in moto il processo educativo. Fondamentale era dunque il concetto di esperienza, dove quest'ultima poteva essere attiva o passiva. Il bambino agiva sull'ambiente ma nello stesso tempo subiva le conseguenze del suo stesso agire. Attraverso questo rapporto di causa-effetto il fanciullo apprendeva, ampliando così il proprio bagaglio di conoscenze. Nel medesimo modo anche l'intelligenza era attiva o passiva a seconda che fosse in grado o meno di promuovere le risorse di un individuo e di inserirlo come protagonista nella vita sociale o farlo adeguare in modo conformistico alla società⁸.

Un altro importante protagonista dell'attivismo fu Ovide Decroly (1871-1932), un medico belga che si applicò inizialmente alla pedagogia speciale. I metodi sperimentati presso l'Istituto per fanciulli anormali vennero poi estesi all'École de l'Ermitage, fondata a Bruxelles nel 1907, uno dei più noti centri di sperimentazione educativa dell'epoca. Decroly dedicò grande attenzione allo studio della psiche infantile giungendo alla conclusione che il carattere dominante della mente del fanciullo fosse quello della «globalizzazione»: l'attenzione e la conoscenza del bambino non erano dirette verso elementi separati che venivano poi associati, ma verso il tutto, un insieme di dati che erano aggregati dal fanciullo sotto l'impulso di un suo interesse vitale. Ne conseguiva un apprendimento globale, approccio che doveva essere rispettato nell'insegna-

⁸ Per un approfondimento sulla pedagogia di J. Dewey cfr. L. Borghi, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999; G. Spadafora (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Roma, Anicia, 2003.

mento, impartito all'interno di una scuola attenta ai bisogni e alle capacità del fanciullo⁹.

Secondo la riflessione di Decroly, ancora legato a una cultura evoluzionistica e positivista, gli interessi del bambino facevano riferimento, nel profondo, ai quattro fondamentali bisogni dell'uomo: il bisogno di nutrirsi, il bisogno di lottare contro le intemperie, il bisogno di difendersi dai pericoli e dai nemici, il bisogno di agire, di lavorare, di ricrearsi e migliorarsi. In campo scolastico tutto ciò si tradusse nell'individuazione di una serie di «centri di interesse» intorno a cui organizzare le attività. Base di ogni apprendimento era la partecipazione attiva dei bambini, che veniva appunto stimolata dall'interesse.

Il primo processo legato all'apprendimento era quello dell'«osservazione», punto di partenza di ogni conoscenza. A questo seguiva l'«associazione», che aiutava il bambino a organizzare spazio e tempo e costituiva dunque la base per l'apprendimento della geografia e della storia. Infine vi era il momento dell'«espressione» che si configurava come la capacità di manifestare attraverso un linguaggio il proprio pensiero agli altri, non soltanto con il parlare e lo scrivere, ma anche con il disegno e il lavoro manuale¹⁰. La scuola concepita da Decroly era davvero una scuola nuova, dove al centro erano posti gli interessi del bambino e il metodo di apprendimento era adeguato al suo grado di sviluppo.

Un altro polo intorno cui si andò sviluppando l'attivismo fu l'Istituto Jean-Jacques Rousseau, fondato a Ginevra nel 1912. L'interesse verso la psicologia e l'educazione dei fanciulli legò saldamente un gruppo di studiosi fra cui spiccano Édouard Claparède (1873-1940), fondatore dell'istituto, Pierre Bovet, che ne divenne direttore, Adolphe Ferrière e Jean Piaget. L'istituto venne concepito come un centro stabile di studi e ricerche avente lo scopo di approfondire la conoscenza della psicologia del fanciullo, migliorare la preparazione degli insegnanti, ma anche diffondere nell'opinione pubblica le tematiche care all'educazione nuova¹¹. Indicativo, a questo proposito, il motto

⁹ Cfr. O. Decroly, *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1958.

¹⁰ Si rimanda a R. Mazzetti, *Ovide Decroly e l'educazione nuova*, Roma, Armando, 1965; J.-M. Besse, *Ovide Decroly: Psychologue et éducateur*, Toulouse, Privat, 2007.

¹¹ Cfr. A. Goussot, *L'Educazione Nuova per una scuola inclusiva*. Adolphe

scelto per l'istituto, «Discat a puero magister», che indicava chiaramente il proposito di mettere il bambino al centro dei processi educativi.

Claparède era profondamente convinto dell'importanza del ruolo dell'insegnante, che andava formato come «scienziato dell'educazione» in quanto doveva essere in grado di osservare, sperimentare e innovare. La pedagogia avrebbe dovuto avere come base la psicologia dando vita alla psico-pedagogia. Lo studioso ginevrino elaborò inoltre la teoria dell'educazione funzionale secondo cui l'educazione si prospettava come un graduale adattamento rispetto allo sviluppo dei bisogni-interessi, motore di ogni condotta, e delle capacità del fanciullo¹². Non era importante che l'alunno imparasse nozioni su nozioni quanto piuttosto che aprisse la mente a una molteplicità di possibilità e capacità. La scuola doveva farsi «su misura» del fanciullo rispettando i ritmi, le attitudini e le possibilità di ciascuno. La volontà di apprendere del bambino era mossa dall'interesse e non andava offuscata né da castighi né da ricompense.

Un ultimo cenno per quanto riguarda la teorizzazione relativa alle scuole nuove e all'attivismo va dedicato a Adolphe Ferrière (1869-1960). Quest'ultimo portò avanti, attraverso una solida organizzazione, la *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle*, una vera e propria difesa dei diritti dei fanciulli e dei loro bisogni fondamentali, ponendoli al centro di una scuola rinnovata e trasformata al cui nucleo avrebbero dovuto essere collocati il gioco e il lavoro, trascurati dall'istituzione scolastica tradizionale. La vita all'interno della scuola sarebbe stata caratterizzata dall'autogoverno, incrementando l'autonomia del bambino e non la sua subalternità nei confronti del maestro e rimarcando i principi della libertà e della democrazia¹³. Nel 1919 il Bureau International des Écoles Nouvelles, fondato da Ferrière nel 1899, redasse la *Carta per l'educazione nuova* con lo

Ferrière, Édouard Claparède, Roger Cousinet e gli altri, Foggia, Edizioni del Rosone, 2014.

¹² Si vedano S. Botta, *Studi critici su Claparède*, Torino, Tirrenia Stampatori, 1986; A. Luppi, «La scuola su misura» di Édouard Claparède. *Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018.

¹³ Sulla figura e sul pensiero di Ferrière cfr. G. D'Aprile, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, Pisa, ETS, 2010; G. Grassi, *Adolphe Ferrière*, Firenze, La Nuova Italia, 1962.

scopo di identificare i requisiti richiesti alle scuole per ottenere la qualifica di «nuove», in modo da dare indicazioni oggettive e rigorose al movimento riformatore che possedeva ancora uno spiccato carattere spontaneistico ed eterogeneo. I primi dieci punti della *Carta* riguardavano l'organizzazione delle scuole, i dieci successivi definivano gli aspetti relativi all'educazione intellettuale, mentre gli ultimi dieci punti precisavano l'educazione morale. Nel 1920 Ferrière pubblicò un'opera intitolata *L'école active*, che impose l'aggettivo attivo come caratteristica fondante dell'educazione nuova, trasformandola formalmente in educazione attiva¹⁴.

In questa temperie culturale andò a innestarsi lo sviluppo della psicoanalisi, una teoria psicologica nata come terapia delle nevrosi ed elaborata da Sigmund Freud (1856-1939), medico e scienziato che visse e lavorò fra Vienna e Londra. Secondo lo psicoanalista ciascuno era inconsciamente protagonista di profondi conflitti fra pulsioni sessuali, presenti fin dalla prima infanzia, pulsioni di autoconservazione e censure sociali indotte dall'educazione. Proprio in questi inconsapevoli contrasti andavano ricercati i significati nascosti dei comportamenti umani, delle nevrosi, dei *lapses*, dei sogni e delle fantasticherie.

Freud formulò una teoria della personalità intesa come insieme di istanze nello stesso tempo contrapposte e integrate, sospese fra conscio e inconscio: l'Es, concepito come voce della natura e totalità delle spinte pulsionali, l'Io, capace di mediare fra pulsioni ed esigenze sociali e il Super-io, risultato di un'interiorizzazione dei vari divieti morali derivanti dall'educazione familiare, dalle istituzioni sociali e dalla religione. In seguito Freud elaborò la teoria secondo cui nell'uomo conflagravano l'istinto di vita (Eros) e quello di morte (Thanatos)¹⁵. L'atteggiamento dello psicoanalista nei confronti dell'educazione fu spesso ambivalente e comunque poco coinvolto nelle novità proposte dalle pedagogie attive. Da un lato Freud espresse in generale verso l'educazione del suo tempo una critica radicale in quanto proprio l'educare portava a soffocare e a rimuovere tutto ciò che di istintivo e creativo vi era nel bambino, dall'altro

¹⁴ Cfr. M. Baraldi, *Adolphe Ferrière e la scuola attiva*, Firenze, Giunti-Bemporad Marzocco, 1970.

¹⁵ R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1997, pp. 235-236.

riconobbe che una certa educazione risultava imprescindibile poiché capace di rafforzare l'Io e portare a «sublimazione» gli istinti che – invece che repressi – potevano essere elevati e condurre ad alti livelli di produzione artistica, scientifica, filosofica e spirituale¹⁶. Come notava Maria Montessori gli adulti, cui era affidata l'educazione e la crescita dei bambini e che da sempre venivano considerati come custodi e benefattori dell'umanità, erano posti in discussione dalle teorie freudiane e accusati di reprimere il fanciullo, tarpando il suo sano sviluppo¹⁷. Sarebbero poi stati alcuni seguaci di Freud a immergere la psicoanalisi nelle pratiche educative, a partire dalla figlia Anna.

2. Una pedagogia antisperimentale

In Italia il vento di cambiamento, che pure spirò, ebbe caratteristiche differenti rispetto alla gran parte degli altri paesi europei. Il rinnovamento pedagogico non ebbe quel carattere scientifico ereditato dalla tradizione positivista precedente, con la relativa celebrazione degli aspetti psicologici, medici e sperimentali, tanto che la stessa Montessori conobbe maggior fortuna all'estero¹⁸. Le posizioni spiritualistiche di Benedetto Croce, personalità dominante del primo Novecento, portavano a considerare il positivismo incapace di spiegare le categorie dell'animo umano e attività come l'arte e la letteratura, che non potevano essere indagate in modo meccanicistico ma solo attraverso un processo intuitivo, indipendentemente dalla conoscenza razionale¹⁹.

Gli antipositivisti, guidati in campo pedagogico dall'ascendente del filosofo Giovanni Gentile, cercarono di contrastare il tradizionalismo educativo, esaltando la dimensione spirituale

¹⁶ *Ibidem*, pp. 238-239.

¹⁷ Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit., pp. 11-13.

¹⁸ Sulla temperie culturale del periodo si veda G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna, Il Mulino, 2019.

¹⁹ Per un approfondimento si rimanda a G. Galasso (a cura di), *Benedetto Croce. Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale. Teoria e storia*, Milano, Adelphi, 1990; G. Contini, *L'influenza culturale di Benedetto Croce*, Pisa, Edizioni della Normale, 2014.

dell'uomo, che rischiava di essere annullata dal tentativo di indagare la natura umana in termini esclusivamente empirici accompagnati da cedimenti materialistici. Tale clima culturale, definito come neoidealismo e avverso alla psicologia e alle ricerche sperimentali, spiega l'ostilità che l'educazione nuova incontrò in Italia anche se ciò non significa che non si manifestasse anche nella penisola una nuova attenzione all'infanzia. Giovanni Gentile (1875-1944)²⁰ rappresentò questa differente sensibilità nei confronti dei fanciulli ponendo al centro della sua riflessione la questione educativa.

Per Gentile le analisi psicologiche e sociologiche non potevano condurre alla totale comprensione dell'esperienza umana, cosa che invece risultava possibile attraverso la riflessione filosofica. Fra le scienze filosofiche posto centrale spettava alla pedagogia. La pedagogia non poteva essere considerata solo come «tecnica», ma anche e soprattutto come teoria e riflessione, tanto che il momento teorico e quello pratico, il «conoscere» e il «fare» non potevano essere disgiunti. Riformare l'educazione secondo il filosofo non significava soltanto intervenire nell'organizzazione degli studi – ambito al quale Gentile comunque si dedicò con una nutrita batteria di saggi²¹ – ma riformare l'uomo, che andava considerato primariamente nella sua natura spirituale. Vera educazione era quella che riusciva a compiere una reale unificazione spirituale nella quale gli individui come esseri particolari venivano annullati, al fine di attuare la piena partecipazione all'Io universale poiché l'uomo era sintesi in sé stesso di individuale e di universale. Alla luce di questa riflessione risulta chiara l'affermazione di Gentile secondo cui maestro e scolaro erano una cosa sola: la dualità scompariva quando l'educando faceva propria la parola dell'educatore e quest'ultimo accoglieva le aspettative dell'educando comprendendosi e compenetrandosi nel momento della «lezione», essendo entrambi parte della comune esperienza umana²².

Originale fu la concezione dell'infanzia elaborata dal filosofo siciliano che individuò tre diversi tipi di fanciullo: il «fanciullo

²⁰ Per un approfondimento cfr. G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Torino, Utet, 2006.

²¹ G. Gentile, *Scuola e filosofia*, Palermo, Sandron, 1908.

²² Si veda G. Spadafora, *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Roma, Armando, 1997.

eterno», che era nell'animo di ciascuno, il «fanciullo fantoccio», un fanciullo mitico costruito dalla psicologia dell'infanzia e – di fatto – immaginario e, infine, il «fanciullo reale», quello bisognoso di cure ed esistente in carne e ossa, che doveva essere l'oggetto della pedagogia. Quest'ultimo era un bambino artista e sognatore, a cui piaceva giocare, possedeva volontà e autonomia ma conteneva anche in sé stesso il senso del limite e della legge. La teoria gentiliana dell'educazione, anche scolastica, risultava così in bilico fra spontaneismo e disciplina²³.

Proprio per questo le critiche rivolte a Gentile sottolineavano come la scuola da lui pensata fosse una scuola in cui la centralità rimaneva appannaggio dell'insegnante, come adulto che aveva raggiunto il grado più elevato di sviluppo spirituale, e non del fanciullo.

In ogni caso furono le riflessioni gentiliane a essere alla base della riforma scolastica del 1923 che orientò la scuola italiana verso una difesa della superiorità della formazione umanistica, come si vedrà più avanti. La scuola elementare fu invece ideata per la piena conquista dell'alfabeto da parte dei ceti popolari e la sua riformulazione vide l'importante apporto del filosofo Giuseppe Lombardo Radice, in qualità di direttore dell'istruzione elementare per conto di Gentile.

La scuola primaria pensata da Lombardo Radice²⁴ trovava i suoi presupposti in un volume da lui dato alle stampe nel 1913 e intitolato *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, in cui veniva descritta una scuola progettata in funzione dei bisogni e delle capacità dei fanciulli. Alla base della didattica neoidealista di Lombardo Radice stavano la «collaborazione» fra maestro e fanciullo, una concezione di lezione intesa come atto creativo e comunicativo e una visione dell'infanzia come età affettiva, attiva e immaginifica rivolta a una conoscenza magica del mondo. Proprio da queste riflessioni si sviluppò l'attenzione di Lombardo Radice per l'educazione artistica –

²³ Cfr. G. Gentile, *Preliminari allo studio del fanciullo. Appunti*, Firenze, Sansoni, 1922.

²⁴ Sulla figura di Giuseppe Lombardo Radice cfr. E. Scaglia (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Studium, 2021; L. Montecchi, *Alle origini della «scuola serena». Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montecchi*, in «History of Education & Children's Literature», IV, 2009, n. 2, pp. 307-337.

disegno e canto *in primis* – e per l'educazione linguistica. Il modello di scuola teorizzato dal pedagogista prese il nome di «scuola serena».

Tale modello, in apparenza legato da tratti comuni all'attivismo, in realtà nasceva da una visione culturale differente al cui centro non vi era solo il fanciullo ma la relazione e la collaborazione spirituale fra questi e il maestro. Occorre sottolineare che la riforma scolastica del 1923, con i suoi teorici e il suo substrato idealista, contrassegnò a lungo la cultura educativa italiana, dandole un aspetto differente da quello degli altri paesi europei, soprattutto per la netta presa di distanza dal positivismo e da quelle correnti che, come l'attivismo, in esso ponevano le loro basi. Le temperie culturali internazionali e nazionali fin qui delineate incisero, comunque, in maniera più o meno diretta sull'educazione dei bambini italiani nel Novecento.

3. *Bambini o piccoli adulti? L'inizio del Novecento tra affermazione del puerocentrismo e Grande Guerra*

Se nel Novecento il fanciullo divenne il sole attorno cui giravano i pianeti dell'educazione, dell'istruzione e degli affetti, occorre ricordare che ciò non avvenne per tutti i bambini nello stesso modo e nello stesso tempo. Necessariamente le riflessioni di pedagogisti e filosofi dell'educazione rivolgevano le loro attenzioni a un soggetto astratto e quasi mitico di bambino a cui però non può rivolgersi uno storico dell'educazione. Se si vuole cercare di comprendere quanto delle teorie e delle riflessioni formulate permeasse davvero la vita dei fanciulli è necessario parlare di infanzie piuttosto che di infanzia e individuare delle periodizzazioni che scandiscano l'evoluzione della concezione di bambino. Un fanciullo di inizio Novecento appartenente alla classe borghese non condivideva esperienze e speranze di un coetaneo del ceto popolare, così come l'appartenenza al genere femminile avrebbe condizionato, almeno fino alla fine degli anni Cinquanta, il destino delle bambine.

Indubbiamente il puerocentrismo novecentesco aveva portato all'attenzione un fanciullo più reale rispetto a quello vagheggiato nel passato e una valorizzazione dell'infanzia fino a quel momento inedita; tuttavia, prima che tali istanze

si diffondessero e divenissero patrimonio acquisito all'interno della società italiana passarono decenni, tanto che gli inizi del Novecento appaiono per molti aspetti ancora impregnati dai valori ottocenteschi.

Luci e ombre baluginano dunque nella storia delle infanzie, mettendo tuttavia inizialmente a fuoco soprattutto il bambino borghese, dedito alla scuola e protetto dalla famiglia, un bambino che però allo spuntare del secolo non era l'unico modello esistente. Come ricorda Anna Debè nel suo saggio sulle origini della comunità educativa, «trovatelli, esposti, abbandonati, derelitti, orfanelli, discoli, devianti» erano i termini con cui, almeno fino alla metà del secolo, veniva indicata quella porzione di infanzia e di adolescenza che, priva di un nucleo familiare in grado di adempiere ai compiti di cura e di educazione, viveva nei grandi istituti assistenziali della penisola in condizioni quantomeno difficili²⁵. Numerosi erano poi i fanciulli che nelle campagne, negli opifici o nelle miniere contribuivano alla sussistenza familiare col loro lavoro, evitando così che la miseria della propria famiglia si trasformasse in fame.

Lungo tutto l'Ottocento si era sviluppato in Italia un acceso dibattito sulla necessità di tutelare la salute fisica e morale dei fanciulli, messa a rischio dal lavoro nelle fabbriche. Negli stessi anni avevano visto la luce le prime inchieste sulle condizioni di alcune categorie di lavoratori fra cui potevano essere annoverati i «carusi» impiegati nelle zolfatare della Sicilia. Le dure condizioni di vita di questi ragazzi e l'impietoso sfruttamento cui erano assoggettati fornirono il materiale reale su cui nel 1878 Giovanni Verga basò la celebre novella *Rosso Malpelo*, tragica storia di violenza e abusi su di un piccolo minatore dai capelli rossi²⁶. Il dibattito era proseguito nel nuovo secolo sfociando nel 1902 nella legge Carcano, che innalzava a 12 anni l'ingresso dei bambini negli stabilimenti come forza lavoro.

La legislazione comunque fu a lungo disattesa tanto che i bambini e le bambine «fuorilegge» poiché minori di 12 anni venivano nascosti durante le ispezioni in modo che non fossero

²⁵ A. Debè, *L'accoglienza dei minori fuori famiglia: alle origini della comunità educativa*, in M. Gecchele e P. Dal Toso (a cura di), *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*, Siena, ETS, 2019, p. 181.

²⁶ Edita per la prima volta nel 1878 sul periodico «Il Fanfulla», la novella entrò poi a far parte della raccolta *Vita dei campi*. Cfr. G. Verga, *Vita dei campi*, Milano, Fratelli Treves, 1880.

trovati. La legge Carcano prevedeva inoltre che una Commissione avrebbe deliberato quali lavori insalubri e pericolosi sarebbero stati vietati ai minori di 15 anni. Che si fosse ancora molto lontani da una tutela del lavoro minorile è testimoniato dalla legge Orlando che nel 1904 sentiva il bisogno, come si vedrà in seguito, di portare l'obbligo scolastico ai 12 anni per incrementare l'alfabetizzazione ma anche per tentare di contrastare il lavoro dei fanciulli.

La situazione reale dei bambini si sarebbe modificata lentamente nei primi tre decenni del Novecento e soltanto attraverso il passaggio dall'idea di tutela del fanciullo lavoratore alla concezione di un'infanzia che doveva essere protetta – o meglio liberata – dal lavoro. Il primo obiettivo che si posero coloro che erano più attenti alle esigenze dei bambini fu quello di eliminare le condizioni materiali che ne determinavano l'ingresso prematuro nel mondo lavorativo, ovverosia la povertà delle famiglie. Era necessario che il guadagno dei fanciulli divenisse inutile perché potesse modificarsi anche la sua percezione morale e il giudizio che a esso si attribuiva. Poiché la miseria in Italia attanagliò a lungo i ceti popolari, questa concezione mutò con difficoltà²⁷.

Non è casuale che nei romanzi destinati all'infanzia del primo Novecento si ritrovino ancora figure di bambini lavoratori²⁸. Se già nel 1886 nel suo *Cuore. Libro per ragazzi*, Edmondo De Amicis aveva raccontato in un episodio le tribolazioni di un piccolo spazzacamino che, avendo perso da una tasca sdrucita il guadagno della giornata, piangeva disperato per le botte che avrebbe ricevuto dal suo padrone²⁹, l'immagine del bambino sporco di fuliggine, vittima dello sfruttamento del mondo adulto, che girava per la città in cerca di camini da pulire permase nella letteratura per l'infanzia del primo Novecento, segno che la piaga del lavoro minorile era ancora lungi

²⁷ E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Roma, Carocci, 2013, pp. 106-107.

²⁸ Su tale tematica cfr. B. Bianchi e A. Lotto (a cura di), *Lavoro ed emigrazione minorile dall'Unità alla Grande Guerra*, Venezia, Ateneo Veneto, 2000; N. Filippi, *Infanzia, lavoro ed emigrazione nel secolo breve*, in M. Gecchele, S. Polenghi e P. Dal Toso, *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Parma, Edizioni Junior, 2017, pp. 329-346.

²⁹ E. De Amicis, *Cuore. Libro per ragazzi*, Torino, Einaudi, 2008, pp. 27-29 (I ed. Milano, Fratelli Treves, 1886).

dall'essere scomparsa. Ne è un esempio il libro di Carolina Invernizio³⁰ intitolato *Spazzacamino*, edito da Salani nel 1912. Nonostante l'introduzione di strumentazioni di tipo meccanico per la pulitura dei camini, nel Nord Italia – anche per gli effetti derivanti dalla seconda rivoluzione industriale con i tanti opifici sorti e le relative canne fumarie da mantenere pulite – tracce dei piccoli spazzacamini si possono trovare ancora durante la Grande Guerra³¹.

Non suona dunque anacronistico il romanzo della Invernizio, il cui protagonista è Luigetto, detto Rampichino, un ragazzino di 12 anni che dalle montagne dell'alta Savoia viene portato a Torino per svolgere il mestiere di spazzacamino. Nonostante le iniziali resistenze della madre, che teme che il bambino venga picchiato e soffra la fame, la miseria in cui si trova la famiglia di Rampichino e un soldo d'argento gettato sul tavolo dal mastro spazzacamino hanno la meglio sugli scrupoli della donna. Il protagonista del romanzo viene descritto con le caratteristiche che si ricercavano nei giovani spazzacamini: piccolo di statura, esile e agile come una capretta, doti necessarie per arrampicarsi nelle buie gole dei camini.

La realtà era spesso molto più dura di quella che i libri per bambini, caratterizzati da un immaginario poetico che circondava la figura del fanciullo spazzacamino, veicolavano ai propri lettori. Nel periodo di Ognissanti questi bambini, in genere fra i 7 e i 9 anni d'età e appartenenti a famiglie contadine, abbandonavano le proprie case per contribuire col proprio lavoro allo scarso bilancio familiare. La loro giornata

³⁰ Carolina Invernizio nacque nel 1851 a Voghera e morì a Cuneo nel 1916. Fu una delle più celebri scrittrici popolari di romanzi d'appendice, storie in cui amore e morte si intrecciavano indissolubilmente. Il gusto per il mistero e le ambientazioni *horror* che si ritrovano nei suoi testi la fecero amare più dal pubblico che dalla critica. A partire dal 1907 si legò in esclusiva alla casa editrice Salani per cui pubblicò libri per ragazzi di successo. Per un approfondimento cfr. A. Cantelmo, *Carolina Invernizio e il romanzo d'appendice*, Firenze, Atheneum, 1992.

³¹ E. Scaglia, *L'opera educativa e assistenziale per i piccoli spazzacamini ticinesi nella Milano del secondo Ottocento*, in «Archivio Storico Ticinese», 58, 2018, n. 164, p. 45. Si veda anche B. Mazzi, *Fam, füm, frecc: il grande romanzo degli spazzacamini. Valle d'Aosta, Valle Orco, Val Cannobina, Val Vigizzo, Canton Ticino*, Scarmagno, Priuli & Verlucca, 2012; Id., *Angeli dal volto nero. Storie e memorie di spazzacamini*, Santa Maria Maggiore, Il Rosso e il Blu, 2018.

lavorativa si concludeva solo dopo lunghe ore trascorse su e giù per le canne fumarie con il pericolo di rimanere incastrati negli stretti condotti trovando talvolta anche la morte. Ogni piccolo spazzacamino puliva non meno di venti o trenta camini al giorno per poi ritrovarsi, all'imbrunire, costretto dal proprio padrone a chiedere la carità o a mendicare qualcosa da mangiare lungo le vie di una città sconosciuta. Dopo una cena frugale a base di polenta, questi bambini trascorrevano la notte in freddi scantinati o, comunque, in luoghi inospitali, per poi svegliarsi all'alba e affrontare una nuova dura giornata, senza alcun supporto familiare, materiale e morale³². Considerato come «apprendistato» di un mestiere, quello dei piccoli spazzacamini era in realtà un vero e proprio commercio di minori, «affittati» dalle famiglie di origine e sfruttati dai mastri spazzacamini che non lesinavano le percosse, a testimonianza di un rapporto autoritario fra adulto e bambino ancora ben presente e nel quale l'infanzia era mantenuta in una posizione di soggezione.

Anche le bambine entravano molto presto nel mondo del lavoro, sfruttate come piccole contadine o piccole operaie da padroni spregiudicati ai quali erano cedute dalle famiglie bisognose. Da un censimento del 1901 risultava che bambine e adolescenti lavoravano nelle campagne in numero superiore ai loro coetanei maschi. Per la fanciulla era poi previsto una sorta di apprendistato al lavoro domestico: di madre in figlia venivano trasmessi quei saperi che rientravano nei compiti prettamente femminili quali fare il bucato con acqua e cenere, cucinare, tenere in ordine la casa, filare, tessere, badare ai più piccoli, curare gli animali da cortile. La condizione delle piccole operaie era peggiore poiché nelle filande lavoravano quindici ore al giorno, dalle quattro del mattino fino alle otto di sera, con un intervallo di un'ora dalle undici alle dodici. L'aria degli opifici era insalubre, tanto che spesso le fanciulle che vi lavoravano soffrivano d'asma o di altre malattie polmonari che non lasciavano loro scampo³³.

Assai più che i coetanei, le bambine erano inoltre vittime all'interno del mondo del lavoro di molestie sessuali e stupri

³² Scaglia, *L'opera educativa e assistenziale per i piccoli spazzacamini ticinesi*, cit., p. 41.

³³ S. Ulivieri, *Il secolo delle bambine*, in Ead. (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999, pp. 302-308.

che spesso nemmeno venivano riferiti ai familiari poiché considerati poco meno che normali. Padri e madri apparivano il più delle volte rassegnati, incapaci di difendere le figlie e a volte la situazione tornava addirittura a loro vantaggio, concludendosi con un risarcimento economico³⁴.

Un altro lavoro prettamente femminile che prevedeva lo sfruttamento delle minori era quello delle «piscinine», come a Milano venivano chiamate le apprendiste sarte e modiste fra i 6 e i 13 anni. Nella città meneghina, già avviata tra fine Ottocento e inizio Novecento a essere capitale della moda, la «piscinina» era una figura caratteristica. La si vedeva con qualsiasi tempo, dall'alba a sera inoltrata, trasportare scatoloni pesanti e voluminosi che dovevano essere consegnati alle clienti nei diversi quartieri della città. Oltre alle consegne degli abiti terminati, i suoi compiti prevedevano svariate mansioni fra cui i servizi domestici e commissioni varie. Prive di tutele, le bambine lavoravano tra le undici e le quattordici ore al giorno per un salario molto basso, giustificato anche in questo caso dall'apprendistato presso la sartoria in cui erano inserite.

Nel giugno del 1902 le «piscinine» milanesi, guidate dalla quattordicenne Giovannina Lombardi, riuscirono a organizzare uno sciopero con la finalità di rivendicare la riduzione dell'orario di lavoro, un'ora di riposo durante la giornata, l'aumento del salario e la riduzione del peso dei pacchi da consegnare. Dapprima organizzato davanti alla Camera del Lavoro di Milano, lo sciopero venne spostato nei giorni successivi in piazza del Duomo a causa della vasta partecipazione delle piccole apprendiste che rivendicavano i propri diritti. Inizialmente ridicolizzate dai giornali – il «Corriere della Sera» definì «brutte monellerie» le modalità dello sciopero, mentre «L'Alba» auspicò l'intervento dei pompieri per disperdere con le pompe le manifestanti – e poi ignorate per evitare di affrontare la piaga del lavoro nero, le «piscinine» ottennero l'accoglimento delle loro richieste. Fondamentale fu il supporto dell'Unione femminile³⁵ che, non soltanto sostenne

³⁴ *Ibidem*, pp. 310-311. Sulla situazione delle fanciulle «pericolanti» cfr. A. Buttafuoco, *Le Mariuccine. Storia di un'istituzione laica, l'Asilo Mariuccia*, Milano, Franco Angeli, 1998.

³⁵ L'Unione femminile era stata fondata a Milano nel 1899 da alcune donne di condizione sociale medio-alta e di buona cultura, fra cui Ersilia Majno Bronzini, Nina Rignano Sullam, Ada Garlanda Negri, Jole Bersellini

materialmente le scioperanti con panini e ciliegie, ma negoziò con il segretario della Camera del Lavoro favorendo l'esito positivo della protesta. Nel 1904, inoltre, l'Unione femminile fondò a Milano la «Società delle piscinine La Fraterna» che, con scopi di previdenza e istruzione, sarebbe rimasta attiva fino al 1922³⁶.

Esattamente come la figura del piccolo spazzacamino, anche quella della «piscinina» accendeva la fantasia delle scrittrici. Olga Visentini³⁷ la poneva come esempio alle ragazze che si lamentavano dello studio:

Tu dimentichi l'operaietta che, alla tua età, tira il filo, o manda su e giù il ferro da stiro, o percorre le turbinose e grigie strade della città con involti e scatole più grandi di lei. Ella sarebbe felice di indossare un grembiule di scuola ogni mattina³⁸.

In ogni caso, nonostante alcuni bambini conoscessero il lavoro assai più della scuola, con l'inizio del secolo, come verrà approfondito nelle pagine successive, si assistette a un lento ma progressivo allargamento della frequenza scolastica anche femminile, con una significativa diminuzione dell'alfabetismo. Tuttavia, se la scolarizzazione progrediva, la lingua italiana per molti bambini rimaneva circoscritta all'ambiente scolastico perché in ambito familiare si continuava a parlare il dialetto. La scuola, tra gli altri compiti, si assunse – come in precedenza già ricordato – quello di imporre una lingua nazionale che contribuì a «fare gli italiani». A questa lotta

Bellini. Lo scopo che si poneva l'Unione era quello di elevare e istruire le donne, difendere l'infanzia e la maternità. L'associazione, che possedeva una sede con biblioteca e sala di lettura, organizzava lezioni, corsi, conferenze e intrattenimenti. Per un approfondimento sulla storia di questa istituzione si veda S. Bartoloni, *Attraversando il tempo. Centoventi anni dell'Unione Femminile Nazionale (1899-2019)*, Roma, Viella, 2019.

³⁶ Archivio storico dell'Unione femminile nazionale, fondo Famiglia Majno, Milano.

³⁷ Olga Visentini (1893-1961) fu studiosa di problemi pedagogici e di storia della letteratura per l'infanzia, nonché autrice per ragazzi. Scrisse oltre un centinaio di testi fra romanzi, racconti, fiabe, saggi e biografie. Nel 1933 pubblicò l'importante saggio *Libri e ragazzi*, un'attenta analisi della storia della letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza. Cfr. R. Lollo, *Visentini Olga*, in G. Chiosso e R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, L-Z, Milano, Editrice Bibliografica, 2014, pp. 657-658.

³⁸ O. Visentini, *Cinque minuti di intervallo*, in «La Vispa Teresa», 5, 1951, n. 46, p. 11.

contro i dialetti, considerati come «malerba» da estirpare, cooperò colui che era stato uno fra gli autori più amati dai fanciulli di fine Ottocento, Edmondo De Amicis che, nel 1905, diede alle stampe *L'idioma gentile*. Non un manuale e non un romanzo, l'opera deamicisiana snocciolava consigli linguistici delineando una serie di buffe figure, dal Signor Coso, impreciso nel trovare la parola adatta, all'impiegato Scrupolino che, costantemente assalito da dubbi sul giusto utilizzo della lingua italiana, finiva per troncarsi le frasi a metà.

De Amicis affrontava la questione linguistica nell'ottica manzoniana, individuando cioè nella lingua parlata dalla borghesia fiorentina l'idioma che avrebbe dovuto accomunare tutti gli italiani, ma si rivolgeva ai «giovinetti» e alle «giovinette» cercando di spiegare loro l'importanza dell'italiano in quanto strumento di unificazione nazionale e veicolo di sentimenti e istanze morali, posti come base della nuova Italia. La conoscenza della lingua era per De Amicis «arma nella lotta per la vita, [...] forza e libertà dello spirito, [...] chiave dei cuori e delle coscienze altrui, [...] strumento di lavoro e di fortuna»³⁹. Lo scrittore ligure tentava di far comprendere come l'apprendere l'idioma patrio non avesse finalità velleitarie ma, in un'Italia che iniziava a essere caratterizzata dai fenomeni dell'emigrazione, dell'industrializzazione e dell'urbanesimo, ciò fosse utile e indispensabile.

In controluce si leggevano nel testo di De Amicis anche quelli che, in questi primi anni del nuovo secolo, continuavano a essere i valori veicolati ai fanciulli, considerati ancora come adulti *in nuce* più che come bambini. Ai maschi il sapersi esprimere in un italiano corretto sarebbe tornato utile negli affari, perché l'uomo valeva per quel che sapeva ma, ancora di più, «per come sa dire quello che sa»⁴⁰. Alle bambine, invece, future mogli e madri, la conoscenza della lingua patria in tutte le sue sfumature si sarebbe dimostrata adeguata al ruolo di angelo dispensatore di consigli per il marito e prima maestra per i propri figli⁴¹.

Il fanciullo borghese, comunque, sapeva ormai destreggiarsi fra i meandri dell'alfabeto, tanto da divenire oggetto dell'at-

³⁹ E. De Amicis, *L'idioma gentile*, Milano, Fratelli Treves, 1905, p. 6.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibidem*, p. 24.

tenzione del mondo editoriale. Con l'inizio del Novecento si delineò la figura di un giovane lettore interessato al piacere che poteva scaturire dall'attività della lettura, sempre più spesso liberata dal fardello dell'apprendimento. I bambini, guardando oltre il recinto dei testi scolastici e moraleggianti, scoprivano che leggere poteva dimostrarsi gradevole, a volte addirittura divertente. Gli editori, dal canto loro, iniziavano a intravedere nell'infanzia un mercato redditizio mentre scrittori e scrittrici cominciavano a specializzarsi nella scrittura per ragazzi.

Se fino al tardo Ottocento i libri per bambini avevano trasmesso in modo esplicito insegnamenti e ammonimenti, con l'inizio del Novecento la morale, sebbene ancora presente poiché rimaneva viva l'idea che la narrativa per ragazzi dovesse essere utile e formativa, iniziava però a essere celata in storie più curate dal punto di vista letterario. La visione moraleggiante di una letteratura per l'infanzia al servizio dell'educazione tradizionale persistette per tutta la prima metà del Novecento, mentre il cambiamento riguardò le modalità e le forme della sua trasmissione. La morale, non più dichiarata e spiegata, faceva piuttosto capolino attraverso una migliore caratterizzazione dei personaggi e l'uso di un linguaggio più intimo e profondo, che coinvolgeva i giovani lettori⁴².

4. Il bambino attraverso la pubblicistica per l'infanzia

Nel 1906 l'inchiesta sui «Libri più letti dal popolo italiano», promossa dalla Società Bibliografica Italiana, rivelava fra le altre cose anche le abitudini di lettura dei ragazzi, i quali mostravano di preferire i romanzi d'avventura di Emilio Salgari e di Jules Verne, che distanziavano di buona misura Edmondo De Amicis e l'inossidabile Alessandro Manzoni. Risultava chiaro che i gusti dei ragazzi si stavano spostando verso una lettura di intrattenimento e che leggere stava diventando per molti bambini una scelta per trascorrere in modo piacevole il proprio tempo libero⁴³.

⁴² S. Blezza Picherle, *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 50-53.

⁴³ S. Fava, *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso sui giornali per ragazzi*, Torino, Società Editrice Internazionale, 2015, pp. IX-X.

Accanto ai testi di narrativa destinati ai fanciulli iniziarono a moltiplicarsi e a diffondersi periodici pensati appositamente per loro, alcuni sostenuti da imprese editoriali importanti, altri più artigianali. Già sul finire dell'Ottocento erano state progettate esperienze di questo genere che però maturarono appieno solo agli albori del nuovo secolo, sia in relazione alla qualità dei prodotti, sia relativamente alla diffusione delle testate. I giornali per l'infanzia di inizio Novecento rivolsero la loro attenzione ai bambini delle classi sociali più svantaggiate così come ai bambini del ceto borghese, cercando di veicolare i valori dell'Italia liberale. I periodici primonovecenteschi di matrice socialista⁴⁴ si posero come obiettivo quello di trasformare in lettori i «piccoli proletari», tuttavia appare piuttosto improbabile che questi bambini, soprattutto per le condizioni di indigenza delle loro famiglie, potessero acquistare tali pubblicazioni. È invece possibile che queste ultime fossero sì rivolte ai figli del popolo, ma attraverso la mediazione di maestre e maestri che si facevano promotori culturali presso l'infanzia popolare⁴⁵.

Questa tipologia di periodici per ragazzi pur condividendo gli ideali del Partito Socialista Italiano che, fondato a Genova nel 1892 col nome di Partito dei Lavoratori Italiani aveva assunto nel 1895 tale denominazione, veicolava ai bambini un socialismo umanitario più che militante; sembrano cioè essere periodici educativi più che periodici di propaganda. L'educazione etica, attraverso l'utilizzo di significativi esempi morali, veniva privilegiata rispetto a quella politico-ideologica, considerata inadatta ai piccoli lettori. In altre parole occorre parlare al cuore dei bambini per farne emergere la bontà d'animo poiché si pensava che «se tutti gli uomini fossero buoni, ci sarebbe il socialismo»⁴⁶. I protagonisti dei racconti pubblicati sui periodici socialisti per l'infanzia non erano af-

⁴⁴ A titolo esemplificativo fra i periodici socialisti per ragazzi del primo Novecento possono essere citati «I Maggio dei fanciulli» (numero unico, 1902), «Figli del Popolo: giornale illustrato per giovinetti» (1903-1904), «Primavera: pubblicazione mensile per fanciulli» (1911-1914), «Il Germoglio: settimanale per fanciulli» (1919-1920). In merito si veda J. Meda (a cura di), *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893-1965)*, Firenze, Nerbini, 2013, pp. 73-119.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 18.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 25.

fatto piccoli ribelli pronti a sovvertire l'ordine costituito, ma piuttosto «conformisti in miniatura» che ispiravano le proprie azioni alle rigide regole comportamentali prescritte dai galatei e dai plutarchi ricchi di esempi moralistici e che erano fra le letture dei fanciulli e delle fanciulle borghesi.

Il bambino del popolo doveva dimostrare di essersi «dirozzato» e – di conseguenza – le sue rappresentazioni di carta non dovevano più incarnare lo stereotipo del fanciullo popolare ignorante e indisciplinato bensì il bravo bambino che poteva confrontarsi alla pari con i coetanei dei ceti abbienti. Di fatto mancava un'educazione alla coscienza di classe e alla rivendicazione dei propri diritti – ricordiamo che molti dei lettori di questi periodici erano bambini-lavoratori sfruttati negli opifici o nel lavoro dei campi – in nome di «un processo di raffinazione etica e culturale che ne avrebbe sostanzialmente modificato la stessa identità sociale»⁴⁷. Del resto gli autori dei racconti pubblicati su questa tipologia di stampa erano spesso maestri e maestri socialisti che – provenienti dai ceti popolari – incarnavano il processo di dirozzamento della plebe cui si erano sottoposti attraverso la scolarizzazione e che, a loro volta, contribuivano più o meno consciamente a diffondere, sia attraverso l'insegnamento sia tramite i propri scritti.

Inizialmente i giornali di matrice socialista destinati all'infanzia furono numeri unici (strenne) o pubblicazioni d'occasione legate a date particolarmente importanti come il primo maggio, ma ben presto si comprese il valore di creare veri e propri periodici con uscite regolari, che potessero dialogare coi bambini in modo costante stabilendo un rapporto di confidenza e fiducia che rendesse più semplice veicolare il proprio messaggio. Lentamente ci si rese anche conto che per agganciare i lettori alle istanze educative e propagandistiche era necessario affiancare una parte ludica, pur rifiutando sempre il mondo delle fiabe come serbatoio ricreativo poiché ritenuto illusorio e troppo distante dal reale. Gli ideali socialisti continuarono a essere trasmessi, ma cercando di infantilizzarne i contenuti piuttosto che adultizzare i lettori⁴⁸.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 16.

⁴⁸ F. Loporco, *Per l'educazione dei giovani lavoratori: le prime strenne socialiste dedicate all'infanzia (1893-1900)*, in Meda (a cura di), *Falce e fumetto*, cit., pp. 36-37.

Se i periodici per i bambini del popolo, non potendo far affidamento su importanti investimenti economici, apparivano piuttosto spogli ed esteticamente poco accattivanti, più fortunati erano i bambini appartenenti al ceto borghese che – a partire dai primi anni del Novecento – poterono contare su due dei più importanti settimanali della storia della stampa per ragazzi: «Il Giornalino della Domenica» e il «Corriere dei Piccoli».

Progettato per l'editore fiorentino Enrico Bemporad da Luigi Bertelli⁴⁹, più conosciuto con lo pseudonimo di Vamba, «Il Giornalino della Domenica» vide la luce nel giugno del 1906 e proseguì la sua vita, fra sospensioni e alterne vicende, fino al 1927. Il periodico si rivolgeva ai fanciulli fra i 7 e i 15 anni, un'età assai composita che comprendeva bambini della scuola elementare e ragazzi che già frequentavano il ginnasio. Era, questa, una scelta fatta consapevolmente da Bertelli

perché i più piccoli, leggendo quello che è destinato ai più grandicelli, sentiranno più acuto lo stimolo di andare innanzi negli studi, e domandando in casa, ai loro maggiori, la spiegazione di parole e di cose un po' difficili aumenteranno intanto il tesoro delle loro cognizioni; mentre i più grandicelli nel leggere gli scritti destinati a' più piccoli, lasciata per un momento quell'antipaticissima presunzione che a' ragazzi spunta di solito con i primi peli vani sotto il loro riverito naso, avranno il vantaggio, se non altro, di provare ancora il gusto delizioso delle cose semplici che li allietò nella prima infanzia⁵⁰.

⁴⁹ Luigi Bertelli (Firenze, 1860-Firenze, 1920) fu giornalista politico e caricaturista prima di abbracciare il giornalismo per ragazzi e la letteratura per l'infanzia. Contraddistinto da una forte vena satirica e ispirato da idee mazziniane, laiche e progressiste, firmò i suoi scritti con lo pseudonimo di Vamba, nome tratto dal personaggio del buffone dell'*Ivanhoe* di Walter Scott. Convinto che occorresse educare fin da fanciulli ai grandi ideali nazionali risorgimentali, Bertelli divenne scrittore per l'infanzia, fondando nel 1906 «Il Giornalino della Domenica» di cui fu direttore fino al 1911 e – di nuovo – fra il 1918 e il 1920. Fra le sue opere per ragazzi possono essere ricordate *Ciondolino* (1895), *La storia di un naso* (1906), *Il giornalino di Gian Burrasca* (a puntate sul «Giornalino della Domenica» fra il 1907 e il 1908 e in volume nel 1912), *I bimbi d'Italia si chiaman Balilla. Ragazzi italiani nel Risorgimento nazionale* (1915). Cfr. P. Boero e C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 114-117.

⁵⁰ Cit. in C. Gallo e G. Bonomi (a cura di), *Il Giornalino della Domenica. Antologia di fiabe, novelle, poesie, racconti e storie disegnate*, Milano, Edizioni BD, 2007, pp. 34-35. Per un ulteriore approfondimento cfr. A. Ascenzi, *Lettere a Vamba. «Il Giornalino della Domenica» nei rapporti epistolari tra Luigi Bertelli e i suoi collaboratori*, in «History of Education

Nonostante fosse evidente che i destinatari primari del «Giornalino della Domenica» fossero i figli della borghesia che avevano dimestichezza con lettura e scrittura, il linguaggio utilizzato dalla rivista era semplice, diretto, non pedante e rompeva decisamente con la pubblicistica per ragazzi ottocentesca. Grande importanza era data alle illustrazioni a colori che, eleganti, raffinate e affidate a prestigiosi disegnatori, attiravano in copertina e – più sporadicamente – supportavano i testi. Inoltre «Il Giornalino della Domenica» recideva il legame con la scuola mantenuto da molte riviste per l'infanzia e individuava nel lettore una persona dotata di un'identità propria e di propri punti di vista. Nel periodico anche le bambine e le «signorine» erano valorizzate e incoraggiate a sentirsi protagoniste tanto quanto i coetanei maschi. Il rapporto che Vamba e i redattori della rivista intrecciarono con i propri lettori era improntato alla lealtà e al rispetto, un rispetto dunque non più dovuto solo al mondo adulto ma anche ai più giovani⁵¹.

Ma il merito maggiore del «Giornalino della Domenica», e la sua specificità, fu il farsi «educatore civile», favorendo l'aggregazione di lettrici e lettori intorno alla rivista e al suo programma di «accendere nel cuore [...] la fiamma degli eterni ideali per la Patria e per l'Umanità»⁵². Questo progetto di associazione si concretizzò nel 1908 con la fondazione della «Confederazione giornalesca» o «Confederazione del Girotondo», formata da lettori sparsi su tutto il territorio nazionale, compresi i territori irredenti di Trieste, Gorizia, Trento, Istria e Dalmazia. La «Confederazione» era uno «Stato balocco» cioè uno Stato fittizio ma le cui cariche e le cui funzioni ricalcavano quelle degli Stati esistenti. In sostanza i lettori potevano votare ed essere eletti in uno speciale Parlamento, cui si affiancavano vari incarichi «istituzionali» (prefetti, sottoprefetti, governatori, sindaci, assessori), giocando così a fare politica. Grazie al «Giornalino della Domenica» i bambini e i ragazzi diventavano

& Children's Literature», I, 2006, n. 1, pp. 317-362; A. Ascenzi, M. Di Felice e R. Tumino, «Santa giovinezza!». *Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti*, Macerata, Alfabetica, 2008; S. Assirelli, *La rappresentazione dell'infanzia nelle copertine de «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911). Un itinerario iconografico*, in «History of Education & Children's Literature», VI, 2011, n. 1, pp. 145-177.

⁵¹ Gallo e Bonomi (a cura di), *Il Giornalino della Domenica*, cit., pp. 29-30.

⁵² *Ibidem*, p. 8.

per la prima volta davvero protagonisti, veniva riconosciuto il loro essere futuro e li si accompagnava nel percorso di crescita ponendo in loro grande fiducia.

Nel 1908 nasceva anche il grande rivale del «Giornalino della Domenica»: il «Corriere dei Piccoli». Il «Corriere della Sera» diretto da Luigi Albertini, per rafforzare la propria posizione sul mercato editoriale, aveva lanciato con successo una serie di supplementi illustrati con lo scopo di conquistare più ampi strati di lettori grazie al ricorso alle immagini e a un linguaggio accessibile. La nascita di un periodico per ragazzi si inseriva dunque in questa prospettiva. Fortemente voluto da Paola Carrara Lombroso, figlia dell'antropologo Cesare, giornalista, scrittrice e pedagogista che ne preparò il progetto venendo tuttavia in seguito posta in ombra dai fratelli Albertini⁵³, il «Corriere dei Piccoli» si rivolgeva anch'esso ai rampolli della borghesia, seppure con un taglio e un costo più popolari. Queste motivazioni e l'utilizzo dei fumetti importati dall'estero – anche se addomesticati attraverso l'eliminazione delle nuvolette, che vennero sostituite da distici in rima baciata posti ai piedi di ogni vignetta – segnarono la sconfitta del «Giornalino della Domenica» e il trionfo del «Corriere dei Piccoli».

Per la prima volta in un periodico pensato per l'età evolutiva la preponderanza della parte scritta rispetto a quella illustrata venne messa in discussione già a partire dall'impostazione grafica della copertina, suddivisa in riquadri a vignette colorate concatenate l'una all'altra fino a dar vita a una storia di senso compiuto. Accanto ai personaggi dei fumetti provenienti prevalentemente dagli inserti settimanali o dalle strisce quotidiane editate dai periodici degli Stati Uniti e italianizzati nei nomi, il settimanale milanese pubblicò produzioni realiz-

⁵³ Per un approfondimento della vicenda cfr. D. Dolza, *Essere figlie di Lombroso. Due donne intellettuali fra '800 e '900*, Milano, Franco Angeli, 1990; S. Fava, *Il progetto culturale del «Corriere dei Piccoli» avviato da Silvio Spaventa Filippi*, in R. Lollo (a cura di), *Il «Corriere dei Piccoli» in un secolo di riviste per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2009, pp. 45-71; G.C. Cuccolini, «Un malaugurato affare» o «Un increscioso malinteso»? Paola Lombroso Carrara e la nascita del «Corriere dei Piccoli» nelle carte dell'Archivio storico della Fondazione «Corriere della Sera» e dell'Archivio privato della famiglia Carrara, in G. Bonomi, C. Gallo, L. Scarpa, N. Spagnoli e I. Zenari (a cura di), *Qua la penna. Autrici e art director nel fumetto italiano (1908-2018)*, Rovereto, Accademia Roveretana degli Agiati, 2020, pp. 49-71.

zate da autori autoctoni. Le novità non si fermarono qui. I personaggi inventati da Antonio Rubino⁵⁴, ad esempio, non rappresentavano il bambino modello o il fanciullo cattivo la cui storia terminava con una punizione memorabile, quanto piuttosto la capacità inventiva e la fantasia tipiche dell'infanzia. Così «Pierino» (1909) anziché amare il suo pupazzo lo odiava al punto di escogitare mille stratagemmi pur di liberarsene, mentre «Pino e Pina» (1910) – nonostante le buone intenzioni – non arrivavano mai puntuali a scuola⁵⁵.

L'intento educativo all'interno del periodico era considerato marginale, mentre venivano accolti i bisogni infantili come il gioco e il divertimento. Il bambino cui il «Corrierino» si rivolgeva era sostanzialmente un bambino spensierato e un fanciullo attivo, come testimoniava la riflessione di Paola Carrara Lombroso sulla pagina destinata ai giochi, che avrebbero dovuto intrattenere e spingere alla manualità attraverso l'utilizzo di materiali come forbici, colla, cartone, sughero⁵⁶. Ciò non significa che il «Corriere dei Piccoli» non avesse un progetto editoriale che abbracciasse anche la formazione dei propri lettori, ma questa avveniva in modo implicito attraverso i testi proposti al lettore, lasciandolo libero di scegliere significati e orientamenti⁵⁷.

Le istanze pedagogiche del puerocentrismo novecentesco, mentre facevano molta fatica ad essere accolte nella scuola accentuatamente tradizionale, iniziarono invece a penetrare len-

⁵⁴ Antonio Rubino (Sanremo, 1880-Bajardo, 1964) fu poeta, scrittore e illustratore. Dopo gli esordi con «Il Giornalino della Domenica» di Vamba, divenne punta di diamante del «Corriere dei Piccoli» per il quale creò innumerevoli e celeberrimi personaggi come Pierino e il burattino (1909), Pino e Pina (1910), Quadratino (1910), Tito Tonto (1922). Merito indiscusso fu quello di aver svecchiato l'illustrazione per l'infanzia utilizzando il *liberty* e l'*art nouveau*. Fra i suoi scritti, oltre a *Viperetta* di cui si parlerà in seguito, possono essere ricordati *Versi e disegni* (1911), *Tic e Tac* (1919), *Il frottoliere* (1929), *Fiabe quasi vere* (1936). Fu anche autore di canzoni e disegnatore di cartoni animati. Per un approfondimento sull'autore cfr. A. Viglioglia, *Antonio Rubino. Un artista poliedrico*, Roma, Ginevra Bentivoglio EditoriA, 2019.

⁵⁵ Cfr. Boero e De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 98.

⁵⁶ Si rimanda a G.C. Cuccolini (a cura di), *Documenti. Progetto dattiloscritto di un giornalino per ragazzi, il «Corriere dei Piccoli», presentato da Paola Lombroso a Luigi Albertini (fine 1906-inizio 1907). Archivio privato famiglia Carrara, Torino*, in Bonomi, Gallo, Scarpa, Spagnolli e Zenari (a cura di), *Qua la penna*, cit., pp. 64-65.

⁵⁷ Si veda Fava, *Piccoli lettori nel Novecento*, cit., p. 35.

tamente ma inesorabilmente nella letteratura per ragazzi dove, nonostante alcune resistenze, cominciò a imporsi una narrativa a «misura di bambino». Alcuni autori, fra cui Vamba e Rubino, principiarono a descrivere nei loro testi un fanciullo realistico se non proprio reale, con modalità di essere e di percepire la realtà proprie dell'infanzia e dell'adolescenza. In questi libri non era più presente soltanto la prospettiva dell'adulto che, *deus ex machina*, incanalava il comportamento del protagonista e – con lui – del lettore, ma anche le idee, le speranze, i valori dei ragazzi che erano differenti da quelli del mondo «dei grandi», con il quale anzi spesso entravano in conflitto. A mutare erano anche le rappresentazioni delle figure adulte che iniziavano a mostrare pregi e difetti, lontane da quell'alone di perfezione che ancora le circondava nei testi tardo ottocenteschi⁵⁸.

Un esempio calzante di questa tipologia di scritti è indubbiamente *Il giornalino di Gian Burrasca*, pubblicato a puntate da Vamba sul «Giornalino della Domenica» fra il 1907 e il 1908 e stampato poi in volume nel 1912 per la casa editrice fiorentina Bemporad. Il diario di Giannino Stoppani, soprannominato in famiglia Gian Burrasca perché «peggio della grandine»⁵⁹, era ben diverso dalle annotazioni di Enrico Bottini del libro *Cuore*. Innanzitutto era un diario privato, tenuto ben nascosto agli occhi degli adulti fuorché quando deciso dallo stesso Giannino, laddove Enrico era invece tenuto a mostrare ciò che scriveva ai genitori, come documentano gli interventi epistolari di questi ultimi, diretti a correggere e a guidare il figlio. Qualcosa dunque, nel passaggio fra Ottocento e Novecento, era cambiato e la *privacy* di Giannino – seppur a fatica – iniziava a essere rispettata.

Ai bambini, o meglio ai bambini appartenenti al ceto borghese, cominciava a essere riconosciuto il diritto a uno spazio privato impensabile fino a poco tempo prima. Uno spazio che da fisico, una stanza tutta per sé all'interno della casa, con arredi su misura, dove poter giocare senza badare all'ordine e dove poter studiare o sognare senza l'intralcio degli adulti⁶⁰, diveniva interiore. Il giornalino rappresentava per

⁵⁸ Cfr. Blezza Picherle, *Libri, bambini, ragazzi*, cit., p. 125.

⁵⁹ Vamba, *Il giornalino di Gian Burrasca*, Firenze, Giunti Marzocco, 1977, p. 89.

⁶⁰ La stanza pensata per i bambini si distingueva nettamente dal resto della casa. I colori predominanti erano chiari, luminosi, la tappezzeria

Giannino non solo il luogo in cui riraccontare a sé stesso le proprie imprese, ma anche – attraverso l'ironia di Vamba – il momento della riflessione sulle storture, le falsità e l'ipocrisia del mondo adulto. Quest'ultimo appariva ipocrita agli occhi dei bambini poiché disattendeva costantemente quelle stesse norme comportamentali che pretendeva invece che i fanciulli rispettassero. Laddove i comportamenti devianti dei ragazzi venivano severamente puniti, quelli degli adulti si concludevano con un'autoassoluzione. Ne sembra ben consapevole Luigi Bertelli, che esplicita questo pensiero attraverso le parole dell'incompreso Gian Burrasca:

È inutile: il vero torto di noi ragazzi è uno solo: quello di pigliar sul serio le teorie degli uomini... e anche delle donne! In generale accade questo: che i grandi insegnano ai piccini una quantità di cose belle e buone... ma guai se uno dei loro ottimi insegnamenti, nel momento di metterlo in pratica, urta i loro nervi, o i loro calcoli, o i loro interessi! Io mi ricorderò sempre d'un fatto di quando ero piccino... La mia buona mamma, che pure è la più buona mamma di questo mondo, mi predicava sempre di non dir bugie perché a dirne solamente una si va per sette anni in Purgatorio; ma un giorno che venne a cercarla la sarta col conto e che lei aveva fatto dire dalla Caterina che era uscita, io per non andare in Purgatorio corsi alla porta di casa a gridare che non era vero nulla e che la mamma era in casa... e in premio di aver detto la verità ci presi un bello schiaffo⁶¹.

Gian Burrasca era, paradossalmente, un bambino ubbidiente fino allo zelo, in quanto interpretava e seguiva alla lettera gli ammonimenti degli adulti. Così facendo, tuttavia, si metteva nei guai e provocava danni a chi gli stava intorno poiché esisteva e persisteva una sorta di incomunicabilità fra mondo adulto e mondo piccino⁶². Giannino, tipico rampollo della classe borghese, finiva per rovinare tutti gli appuntamenti apicali per il suo ceto sociale: fidanzamenti, matrimoni, serate salottiere, la carriera politica di aspirante deputato del cognato

rappresentava animali o personaggi di fantasia, gli ornamenti iniziavano a essere appositamente pensati per il mondo infantile. E. Becchi e D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996, p. 344. Per un approfondimento cfr. L. Cantatore, *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, Pisa, ETS, 2015.

⁶¹ Vamba, *Il giornalino di Gian Burrasca*, cit., p. 173.

⁶² Cfr. Boero e De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 118.

socialista Maralli, capace di bei discorsi ma poco propenso a dividere davvero i suoi beni coi più bisognosi.

Vamba, come si è visto, possedeva un grande afflato educativo e la formazione delle giovani generazioni rappresentava una forte componente all'interno dei suoi scritti, ma *Il giornalino di Gian Burrasca* sembra scritto piuttosto per insegnare agli adulti a rispettare i ragazzi. Non per niente la copertina originale dell'opera era corredata da una didascalia esplicativa in cui Bertelli, dedicando il volume ai ragazzi d'Italia, domandava loro di farlo leggere ai propri genitori.

Nonostante forti resistenze, iniziava quindi a far capolino, almeno fra le pagine dei libri per l'infanzia, il diritto del bambino a «essere cattivo», così come auspicato da Ellen Key nel suo saggio *Il secolo del fanciullo*. Quest'ultimo, rivendicando la propria libertà ed esprimendo la propria personalità, aveva cioè il diritto di entrare in conflitto con le aspettative di educatori, maestri e genitori, con i modelli pedagogici imposti e con le aspettative sociali. Certo, il più delle volte, attuare un tale comportamento significava ancora essere considerato – con accezione negativa – un «bambino cattivo» poiché l'obbedienza e il rispetto della disciplina continuavano a essere considerati come valori assoluti, eppure i modelli educativi proposti si stavano faticosamente ma inevitabilmente modificando, come si vedrà anche nella terza parte del volume⁶³.

Nel 1919 venne pubblicata in Italia un'altra opera destinata a scompaginare la visione dell'infanzia tradizionale: si tratta di *Viperetta*, scritta e illustrata da Antonio Rubino per la casa editrice milanese Vitagliano. Anche in questo caso gli adulti non venivano descritti in modo manierato bensì realistico. I genitori di Viperetta, infatti, erano in continuo litigio fra loro e l'atmosfera familiare appariva tesa. La nascita della piccola, una bambina testarda, collerica e impertinente, si inseriva dunque in un ambiente tutt'altro che idilliaco. La neonata era lontana dagli stereotipi del bebè tutto «nanna e sorrisini» che produceva sentimenti d'amore al solo vederlo, ma era caratterizzata da strilli e pianti incessanti, divenendo ben presto la disperazione dei genitori. Se le caratteristiche della perfetta bambina borghese dell'epoca dovevano essere quelle della bontà, della dolcezza e della generosità, Viperetta – il

⁶³ Si veda Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini*, cit., pp. 96-97.

cui personaggio fu ispirato a Rubino dalla figlia Leopolda, detta Titina – rappresentava l'esatto contrario. In modo molto realistico le prime parole che Rubino faceva pronunciare alla capricciosa bambina erano quelle oppositive come «no» o «vai via» e vocaboli che appartenevano alla sfera del «non si dice» come stupida, cattiva, villana e brutta rana. Più la mamma si sforzava di insegnare alla figliuola paroline dolci e vezze-ggiative, più Viperetta si divertiva a usare termini ineducati⁶⁴.

Quella che l'autore descriveva era dunque una bambina che, in qualche modo, lottava per imporre sé stessa al di là delle convenzioni sociali, come risultava evidente dalla descrizione di uno dei riti tipici per il mondo borghese: le visite di cortesia. Le visite di Viperetta alla famiglia Ghingheri, dove i bambini osservavano scrupolosamente le regole del vivere civile ed erano vestiti come manichini, e alla famiglia Gangheri, dove l'educazione regnava sovrana e i bambini erano buonissimi, si risolvevano in un sovvertimento totale delle norme sociali. La fanciulla terribile che ballava sulla tavola apparecchiata diveniva il simbolo della ribellione a tutte le regole e le imposizioni a cui venivano forzatamente sottomessi i bambini dagli adulti. Rubino però, a differenza di Vamba, non faceva perseguire fino in fondo al suo personaggio la strada della disobbedienza, tanto che Viperetta veniva trascinata per i capelli dai suoi capricci sulla luna. Qui la bambina intraprendeva un percorso di crescita che l'avrebbe portata a trasformarsi in una fanciulla tranquilla e riflessiva, pronta a tornare sulla terra avendo, di fatto, acquisito le virtù borghesi femminili per eccellenza: grazia, compostezza e gentilezza⁶⁵.

Del resto la bambina doveva fin da piccola prepararsi al proprio futuro ruolo di moglie e madre, una vera e propria missione che prevedeva spirito di sopportazione, abnegazione, dolcezza, arrendevolezza: doti che andavano acquisite durante l'infanzia. Per quasi tutte le fanciulle l'avvenire era racchiuso all'interno della famiglia, prima quella di origine e poi quella che si sarebbe formata sposandosi. Per questo, se si ritenevano utili gli studi elementari, per le ragazze non era pensata una carriera scolastica superiore. Nel primo Novecento anche per

⁶⁴ Si rimanda a Blezza Picherle, *Libri, bambini, ragazzi*, cit., p. 111.

⁶⁵ *Ibidem*, pp. 112-113. Per un approfondimento sul romanzo di Rubino cfr. M. Negri, *Viperetta. Storia di un libro*, Milano, Scalpendi, 2010.

i ceti sociali più abbienti l'istruzione femminile, una volta completata la scuola elementare, ricalcava gli stilemi ottocenteschi, quando ricamo, disegno, canto, musica, danza, lingua francese, costituivano il piano di studi ornamentale di una fanciulla «a modo»⁶⁶. D'altra parte non erano tanto l'intelligenza o la cultura – che anzi rischiavano di far apparire una fanciulla sacciente e poco amabile – quanto piuttosto la bontà e la remissività a dimostrarne il valore. Tale concezione pedagogica contribuiva a rendere rari i testi che fornissero esempi di bambine anticonformiste. La preoccupazione educativa e il timore di ribaltare un modello pedagogico che di fatto era funzionale alla società borghese impedirono il diffondersi di personaggi femminile alternativi.

Questa contrapposizione costante fra un modello di bambino più libero e la realtà veniva testimoniata anche dalla moda infantile. Le strette fasciature, che già Jean-Jacques Rousseau nella seconda metà del Settecento aveva individuato come impedimento all'esperienza sensoriale e cognitiva e come possibile causa di malattie dell'apparato muscolo-scheletrico, venivano riproposte al neonato borghese dei primi del Novecento che poteva contare su corredi di tela finissima con preziosi pizzi e smerli. Le cuffiette, le vestine (uguali per femmine e maschi) e le scarpine dovevano essere eleganti e preziose ed erano in genere confezionate da mamme, nonne e zie. Maggiore ascolto trovava Rousseau – che aveva pensato per Emilio abiti larghi che non comprimessero i polmoni e permettessero la vita all'aria aperta e le corse – nella realizzazione degli abiti per i bambini un po' più grandi.

Le riviste italiane della *Belle Époque* specializzate in indumenti per l'infanzia raccomandavano praticità, semplicità e sobrietà. Se è vero che nella mentalità comune era ormai riconosciuto che l'abbigliamento dei fanciulli non dovesse fedelmente ricalcare quello degli adulti, tuttavia era altrettanto indubbio che esso non potesse far sfigurare l'eleganza della madre. I maschi continuarono a vestire, accanto agli abiti alla marinara, giacche, gilet, calzoni corti e dritti, mentre le bambine iniziarono a indossare un tipo di abbigliamento molto diverso dal passato, con bluse più morbide e comode e gonne molto più corte – al ginocchio – che limitavano meno i movimenti

⁶⁶ Ulivieri, *Il secolo delle bambine*, cit., p. 302.

delle gambe. Tuttavia i tessuti permanevano pregiati (sete, velluti) e arricchiti da trine, merletti e fiocchi. Questi ultimi impreziosivano anche i capelli delle bambine, inanellati in morbidi boccoli tutt'altro che naturali. La moda, se fino a quel momento si era concentrata solamente sui rampolli delle famiglie benestanti, iniziò nei primi anni del Novecento a interessarsi anche dei bambini meno agiati proponendo per loro abiti simili nel taglio a quelli dei coetanei più facoltosi, ma in tessuti di pregio inferiore e con guarnizioni più modeste⁶⁷. Erano, questi, vestiti da trattare con cura, da indossare solo nei giorni di festa e più volte rimaneggiati con orli o balze per seguire la crescita del bambino o della bambina e che spesso passavano dai fratelli maggiori ai fratelli minori.

L'idea che semplicità e praticità dovessero caratterizzare l'abbigliamento infantile, in modo che i bambini potessero giocare con serenità senza che fosse loro continuamente raccomandato di non sporcarsi, si diffuse comunque nella mentalità generale verso la fine del primo decennio del XX secolo. Furono proprio queste esigenze, unite a qualche riflessione sull'egualitarismo, a promuovere l'uso del grembiule. Nel 1905 il periodico «La moda illustrata» scriveva: «[Il grembiule] non è più un ripiego di economia. All'estero tutti gli scolari, ricchi e poveri, ricoprono l'abito e lo riparano con lunghi e utilissimi grembiuli neri»⁶⁸.

Che la vita reale del fanciullo fosse sempre più osservata con attenzione è testimoniato anche dal fatto che alcune imprese industriali iniziarono a rivolgersi esclusivamente al *target* infantile. Ne sono un esempio le fabbriche di giocattoli che dalla fine dell'Ottocento cominciarono a svilupparsi in Italia⁶⁹. La polarizzazione dei giochi considerati «da maschio» e quelli ritenuti adatti alle bambine rispecchiò la differenza dei ruoli maschili e femminili all'interno della società italiana agli albori del Novecento. In entrambi i casi il gioco risultava

⁶⁷ A. Gigli Marchetti, *Dalla crinolina alla minigonna. La donna, l'abito e la società dal XVIII al XX secolo*, Bologna, Clueb, 1995, pp. 184-186.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 187.

⁶⁹ Per un approfondimento cfr. I. Mattioni, *Bambole e bambine nel Novecento: fra tradizione e modernità*, in Gecchele, Polenghi e Dal Toso, *Il Novecento: il secolo del bambino?*, cit., pp. 267-275; V. Linfante e P. Bertola, *Il giocattolo italiano nella prima metà del Novecento*, Milano, Il Sole 24 Ore, 2013.

un apprendistato a ciò che il bambino sarebbe diventato «da grande» e dunque i giocattoli riproducevano, in miniatura ma con accuratezza, il mondo adulto. Il fanciullo, che avrebbe dovuto in futuro sostenere col proprio lavoro la famiglia e – nel caso se ne rendesse necessario – difendere la patria, poteva attraverso i giocattoli essere di volta in volta un agricoltore o un pompiere, diventare un soldato, un cavaliere su cavalli a dondolo di legno o cartapesta, un capitano di un vascello di latta. Alla fanciulla – futura moglie e madre – erano invece riservate bambole da accudire e a cui preparare corredini per esercitarsi in attesa dei figli che sarebbero arrivati, piccole cucine accessoriate per familiarizzare con cibo e pentolame, servizi da tè per imparare a intrattenere gli ospiti. Anche nel caso dei giocattoli permaneva una differenziazione in base al ceto di appartenenza del bambino, rispetto non tanto alla tipologia dei balocchi quanto piuttosto alla qualità e al materiale utilizzato nella loro costruzione. Se le bambole della ditta torinese Lenci (1919) – accurate fin nei minimi dettagli – potevano essere possedute soltanto da bambine benestanti, quelle vendute dalla Furga di Canneto sull'Oglio avevano un pubblico più vasto, così come alle fanciulle dei ceti popolari provvedevano i venditori ambulanti con bambole di minor pregio o nonne e mamme che fabbricavano pupattole di stracci o di foglie di granoturco. Se i bambini più fortunati giocavano con i prodotti in latta colorata della INGAP (Industria Nazionale Giocattoli Automatici Padova)⁷⁰, fondata nel 1919, i fanciulli del popolo potevano cavalcare bastoni con teste di stracci che ricordavano vagamente quelle di un cavallo o giocare con pupazzetti sbazzati nel legno e soldatini di cartone.

A espropriare nuovamente i bambini della loro infanzia intervenne tuttavia la Grande Guerra che a partire dal 1914 imperversò in Europa e che, dall'anno successivo e fino al 1918, vide il coinvolgimento anche dell'Italia. Chiamando i padri al fronte, costringendo le madri a subentrare ai mariti nei lavori più disparati e ridefinendone così il ruolo, la guerra sconvolse la quotidianità di bambine e bambini di tutti i ceti sociali. I fanciulli si trasformarono nel baluardo capace di sostenere la coesione nazionale attraverso un'educazione patriottica che si

⁷⁰ Linfante e Bertola, *Il giocattolo italiano nella prima metà del Novecento*, cit., pp. 70-75.

fece educazione al sacrificio e alla morte, diventando inoltre conforto e sostegno morale per le famiglie provate da lutti e sacrifici⁷¹. Se, come si vedrà, furono soprattutto le aule scolastiche il luogo in cui la guerra venne spiegata ai più piccoli non risparmiando loro gli aspetti più crudi e truci, tuttavia l'indottrinamento patriottico composto da miti, eroi e stereotipi attribuiti al nemico passò anche attraverso strumenti quali i periodici per ragazzi, la letteratura per l'infanzia, l'iconografia delle cartoline illustrate e dei manifesti murali, i giocattoli.

Fra i più attivi esempi di propaganda bellica rivolta ai fanciulli può essere annoverato il «Corriere dei Piccoli» che fin dallo scoppio della guerra, e in misura ancora maggiore con l'ingresso dell'Italia, dedicò al conflitto sempre più spazio veicolando ai propri lettori i valori della grandezza italiana, dell'eroismo, l'importanza di sostenere spiritualmente e materialmente le truppe al fronte⁷². Il bambino tratteggiato dal «Corrierino» prendeva parte attiva alla guerra, non certo nelle trincee ma lottando contro gli sprechi, mettendo a disposizione i suoi risparmi attraverso il salvadanaio di guerra, raccogliendo ferro, intestando una fitta corrispondenza con i militari al fronte e inviando loro pacchi dono. Dalla matita di Antonio Rubino e Attilio Mussino nacquero personaggi quali Schizzo, Luca Takko e Italino che – divenuti ben presto i beniamini dei lettori – si trasformarono in veri e propri modelli di comportamento eroico, pur non abbandonando mai un tono giocoso e leggero. Un poco di eroismo spettava sulle pagine del «Corriere dei Piccoli» anche alle bambine, ma nella maggior parte dei casi le fanciulle furono rappresentate come ausilio domestico delle madri, costrette a lavorare al posto dei mariti chiamati al fronte, oppure mentre si addestravano con pupazzi a essere piccole crocerossine, sognando un giorno di poter soccorrere i soldati feriti⁷³. Così, se anche sulle cartoline illustrate dell'epoca, la bambina era disegnata come una piccola dama della Croce

⁷¹ A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005, pp. 39-40.

⁷² F. Loparco, *La propaganda di guerra al maschile e al femminile sul Corriere dei Piccoli*, in «Nuova Secondaria», XXXIII, 2016, n. 1, p. 40. Ma si veda anche F. Loparco, *I bambini e la guerra. Il Corriere dei Piccoli e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*, Firenze, Nerbini, 2013.

⁷³ Loparco, *La propaganda di guerra al maschile e al femminile sul Corriere dei Piccoli*, cit., pp. 41-43.



FIG. 3.1. Filiberto Scarpelli, *Prime armi d'una dama della Croce Rossa*, 1916, in W. Fochesato, *Il gioco della guerra. L'infanzia nelle cartoline del primo conflitto mondiale*, Novara, Interlinea, 2015, p. 48.

Rossa che, con un gran fiocco tricolore fra i capelli, fasciava il braccio al proprio bambolotto⁷⁴, il fanciullo veniva ritratto nel ruolo del combattente con scolapasta in testa e scopa in mano, a simulare elmetto e fucile⁷⁵. La Grande Guerra rappresentò un'opportunità per trasmettere ai fanciulli quella «religione della patria» che ancora scarseggiava nel popolo italiano.

Nemmeno Pinocchio veniva risparmiato e in *Pinocchietto contro l'Austria* di Bruno Bruni il burattino provocava una grossa esplosione in un deposito di munizioni austriache infliggendo alle truppe nemiche un grave danno⁷⁶. La casa editrice Bemporad, invece, pubblicava un volume – scritto da Giuseppe Fanciulli, collaboratore del «Giornalino della Domenica» – intitolato *Perché siamo in guerra* e corredato da cartine geografiche su cui i bambini potevano rintracciare i luoghi delle battaglie e riviverle attraverso la loro immaginazione⁷⁷. A facilitare l'immedesimazione contribuivano poi i giocattoli: soldatini in ferro, ma anche in cartone, legno o cartapesta, e fucili, piccoli mortai, cannoni d'assedio furono i fedeli compagni di gioco di bambini di tutte le età. Le bambole, invece, iniziarono a indossare divise da crocerossina e a curare altri pupazzi rappresentanti, nell'immaginario infantile, i feriti.

Al termine del conflitto, al culto degli eroi delle lotte risorgimentali si aggiunse quello per i caduti durante la guerra appena conclusasi e ai fanciulli spettò un ruolo non secondario in queste celebrazioni, che assunsero un carattere educativo in quanto avrebbero dovuto cooperare alla nascita dell'italiano nuovo, rigenerato moralmente e culturalmente. Nella formazione dei bambini dell'epoca il contatto con la morte risultava quindi ben presente⁷⁸.

Gli anni Dieci del Novecento terminarono, dunque, con un nuovo processo di adultizzazione dell'infanzia, che solo per breve tempo sarebbe stato cancellato dalla spensieratezza degli inizi degli anni Venti, prima che il regime fascista concretizzasse il suo ideale di militarizzazione dell'infanzia.

⁷⁴ W. Fochesato, *Il gioco della guerra. L'infanzia nelle cartoline del primo conflitto mondiale*, Novara, Interlinea, 2015, p. 48.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 18.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 80.

⁷⁷ Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., p. 45.

⁷⁸ *Ibidem*, pp. 59-60.

5. Il Ventennio fascista: la militarizzazione dell'infanzia

Nonostante la cupezza ereditata dal conflitto appena terminato, o forse proprio in opposizione a essa, nei primi anni Venti si impose un clima educativo più aperto in cui emerse chiaramente un fanciullo «nuovo», del quale si cercava di comprendere e tratteggiare pregi e difetti, lontano dalla polarizzazione del passato fra bambino buono e bambino cattivo. Se all'inizio del Novecento i fanciulli erano colti non nella loro quotidianità e normalità, ma spesso esagerando le loro azioni ed emozioni – se cadevano dopo aver disubbidito la caduta aveva conseguenze fatali, non ridevano ma sghignazzavano, non piangevano ma singhiozzavano – dopo la Grande Guerra si cercò di comprendere e delineare la realtà psicologica del bambino riannodando i fili a quelle esperienze maggiormente illuminate che erano nate negli anni precedenti al conflitto e che quest'ultimo aveva troncato.

La nuova visione dell'infanzia metteva al centro il mondo interiore del fanciullo e la sua spontaneità, elogiando le manifestazioni proprie dell'essere bambino. Gli stessi atteggiamenti che in passato erano stati duramente puniti perché considerati difetti da correggere, divennero ora comportamenti da guardare non solo con indulgenza ma addirittura con compiacimento⁷⁹. Era, questa, una scelta pedagogica cosciente. Non si trattava cioè di lasciar correre poiché non si aveva fiducia nelle capacità di comprensione del bambino in quanto essere ancora immaturo, quanto piuttosto di consapevolezza che i bisogni dei fanciulli dovessero manifestarsi e trovare accoglienza anche se ciò voleva dire una non corrispondenza alle aspettative degli adulti⁸⁰. Parimenti la curiosità tipica dell'infanzia, finora anestetizzata poiché giudicata ribellismo o maleducazione, divenne indice di intelligenza pronta e di capacità di scoprire il mondo circostante, anche se ciò significava rompere un oggetto o porre continue domande. La fantasia surreale dei bambini, a lungo frustrata in nome di un realismo adulto che veniva veicolato fin dalla più tenera età, si avviò a essere apprezzata

⁷⁹ M. Bacigalupi e 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. 131-132.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 133.

e persino traslata in divertenti storielle nei testi scolastici delle classi elementari.

Le nuove correnti pedagogiche e psicologiche, anche se solo parzialmente conosciute, cominciarono a farsi strada nella società italiana mettendo in circolo una più diffusa sensibilità nei confronti dell'infanzia, che si tradusse in una maggiore accettazione delle differenze che caratterizzavano il fanciullo rispetto all'adulto: per la prima volta, anzi, il bambino venne spinto a manifestare tale diversità con apprezzamenti e incoraggiamenti⁸¹. La pedagogia di Giuseppe Lombardo Radice, anche se spesso in modo indiretto, esercitò – come si vedrà più avanti – un'influenza importante e la sua «scuola serena» divenne quasi un simbolo della nuova infanzia che stava prendendo fisionomia. Non fu infatti casuale che il fascismo compisse ogni sforzo per ridimensionarne la popolarità tra i maestri, specialmente quelli più giovani. Meno forte fu, per il momento, la notorietà di Maria Montessori apprezzata più all'estero che in Italia.

Contemporaneamente alla moderna visione dell'infanzia principiarono a mutare anche gli interventi educativi: alle punizioni corporali e a provvedimenti «pubblici», che suscitavano nel fanciullo un sentimento di vergogna per non avere rispettato le regole del vivere sociale, si sostituirono significative occhiate o parole pronunciate con un tono di voce tranquillo, sufficienti a far comprendere al bambino il proprio errore e a farlo ravvedere senza il corollario dell'umiliazione. Si iniziò a puntare su un rispetto delle regole che non scaturisse da un'obbedienza passiva ma da un'adesione condivisa alle norme comuni. Laddove il dialogo fra adulto e fanciullo sostituì la punizione, l'affettività acquisì un ruolo maggiormente importante rispetto al passato, con un atteggiamento di tenerezza che non caratterizzò più soltanto il mondo femminile ma anche quello maschile a cui, fino a questo momento, erano invece state attribuite scarse emotività e sensibilità. Ancora una volta, però, occorre ricordare che se tutto questo sembrava ormai assodato all'interno delle classi sociali medio-alte, non lo era altrettanto in quelle meno abbienti, fra le quali permase in vigore un tipo di educazione autoritaria e disciplinare⁸².

⁸¹ *Ibidem*, pp. 137-138.

⁸² *Ibidem*, pp. 145-151.

Questa concezione di bambino libero di esprimersi e di vivere la propria infanzia venne spazzata via dall'affermarsi del regime fascista. Un regime autoritario come quello instaurato da Mussolini non poteva accettare la libertà infantile come criterio educativo e i principali pedagogisti fiancheggiatori del regime (come ad esempio Volpicelli, Padellaro, Mazzetti) si sforzarono di prendere le distanze dalle teorie puerocentriche e celebrarono il fanciullo come momento aurorale dell'«uomo nuovo» – l'italiano integralmente fascista – perseguito dal duce⁸³. Con la Marcia su Roma dell'ottobre del 1922 e l'affidamento a Mussolini della formazione del nuovo governo da parte del re Vittorio Emanuele III, il fascismo, come è noto, assunse il potere. Se fino al 1925 il governo a guida fascista non attuò una brusca rottura con le forme dello Stato liberale, in quell'anno – conseguentemente alla reazione dell'opinione pubblica per l'uccisione del deputato socialista Giacomo Matteotti e con la ripresa delle lotte operaie – Mussolini affrettò la trasformazione autoritaria del regime. Il nuovo Stato fascista fu delineato attraverso l'imposizione del «duce» come capo di un governo non più responsabile davanti al paese e mediante la soppressione delle libertà, lo scioglimento di tutti i partiti antifascisti e delle loro organizzazioni collaterali oltre che delle pubblicazioni periodiche contrarie al regime. Accanto alle forme tradizionali dell'autoritarismo, il fascismo introdusse una capillare rete di associazioni previdenziali, assistenziali e ricreative utilizzate – di fatto – per controllare gli italiani.

A farne le spese furono anche i bambini, educati dalle organizzazioni di partito destinate all'infanzia a essere «elementi disciplinati in una società totalizzante»⁸⁴. Per formare il mussoliniano «italiano nuovo», come si avrà modo di vedere nelle pagine successive, la scuola non era ritenuta sufficiente, occorreva – come sottolineava il duce – «impadronirsi del cittadino a sei anni e restituirlo alla famiglia a sedici»⁸⁵: questo

⁸³ Per un approfondimento a maglie larghe cfr. L. La Rovere, «Rifare gli italiani»: l'esperimento di creazione dell'«uomo nuovo» nel regime fascista, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», IX, 2002, n. 9, pp. 51-77 e soprattutto E. Gentile, *Fascismo. Storia e interpretazione*, Bari-Roma, Laterza, ultima ed. 2021.

⁸⁴ D. Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene Edizioni, 2005, p. 107.

⁸⁵ Citato in *ibidem*.

fu l'obiettivo assegnato all'Opera Nazionale Balilla⁸⁶. Fondata nel 1926, tale organizzazione, cui venne affidata l'educazione fisica e morale dei giovani, inquadrò bambini e ragazzi nei Balilla (8-14 anni), negli Avanguardisti (14-18) e nei Fasci giovanili (18-21), mentre nel 1929 vennero inglobate anche le organizzazioni femminili delle Piccole Italiane (fra gli 8 e i 14 anni) e delle Giovani Italiane (dai 14 ai 18)⁸⁷. Fra i 6 e gli 8 anni maschi e femmine, indistintamente, facevano invece parte dei Figli della Lupa. A partire dal 1937 l'Opera Nazionale Balilla assunse il nome di Gioventù Italiana del Littorio, anche se l'obiettivo di coinvolgere la totalità dei giovani non venne in realtà raggiunto⁸⁸.

L'organizzazione ricalcava l'ordinamento in squadre dell'esercito romano: tre squadre formavano un manipolo, tre manipoli una centuria, tre centurie una coorte, varie coorti una legione. L'impostazione militaresca era dunque già avvertibile dalla struttura iniziale dell'Opera Nazionale Balilla. Nel gennaio del 1927 venne emanato un regolamento che definiva i compiti principali dell'ONB: trasmissione della dottrina fascista, istruzione sportiva e militare, educazione religiosa cattolica e formazione professionale. Lo scopo era quello di «formare la coscienza e il pensiero di coloro che [sarebbero stati] i fascisti di domani»⁸⁹ e trasformare la popolazione di un'Italia «pittorresca, disordinata, cantatrice, suonatrice», così come la definiva Mussolini, in cittadini-soldati di una Nazione forte e disciplinata⁹⁰.

⁸⁶ Fra realtà e leggenda, l'Opera Nazionale Balilla mutuò il suo nome da Giovan Battista Perasso, soprannominato Balilla, un giovane patriota genovese che nel 1746 diede avvio, con il lancio di un sasso, alla rivolta popolare contro le truppe austriache che occupavano Genova. La storia veniva raccontata in moltissimi libri destinati ai ragazzi, che da Balilla avrebbero dovuto prendere esempio di patriottismo e coraggio: vedi C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1983 e, per una sintesi, A. Gibelli, *Opera nazionale balilla (ONB)*, in V. De Grazia e S. Luzzatto (a cura di), *Dizionario del fascismo*, L-Z, Torino, Einaudi, 2003, vol. II, pp. 267-271.

⁸⁷ A. Gibelli, *Piccole italiane e Giovani italiane*, in De Grazia e Luzzatto (a cura di), *Dizionario del fascismo*, L-Z, cit., pp. 372-373.

⁸⁸ P. Ginsborg, *Famiglia Novecento. Vita familiare, rivoluzione e dittature 1900-1950*, Torino, Einaudi, 2013, p. 292.

⁸⁹ M. Colin, *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*, Brescia, La Scuola, 2012, p. 126.

⁹⁰ Ginsborg, *Famiglia Novecento*, cit., p. 293.

2) UNIFORME

L'uniforme della Piccola Italiana comprende:

Camicetta bianca di "panama", con colletto chiuso rivoltato a due punte;

Gonna di lana nera a pieghe;

Calze bianche lunghe;

Scarpe nere con tacco basso;

Berretto di maglia di seta

nera a cono, terminato in

alto con un bottoncino

nero, in basso da un orlo

rivoltato alto cinque

centimetri;

Distintivo cucito sul

lato sinistro della

camicetta all'altezza

di 15 cm. dalla

spalla;



FIG. 3.2. *Uniforme*, in *La Capo-Squadra Piccola Italiana*, Roma, Edizione a cura della Presidenza Centrale dell'Opera Balilla, XIII, p. 10.

Anche l'uniforme che sia i Balilla sia le Piccole Italiane dovevano indossare ci restituisce un'immagine militarizzata dell'infanzia o, perlomeno, un tentativo di omologazione a cui non era gradito il non conformarsi. Fez di lana nera con un decoro rappresentante un'aquila che stringeva fra le zampe un fascio littorio, camicia nera e pantaloni in lana grigio-verde per i maschi, basco in lana nera, camicia bianca con fascio stilizzato

intrecciato alla M di Mussolini e gonna nera a pieghe per le femmine, le uniformi esercitavano un certo fascino sui bambini.

Il moschetto, un fucile giocattolo in tutto simile a quello in dotazione all'esercito italiano ma di legno e di dimensioni ridotte in modo da poter essere maneggiato dai fanciulli, era da questi molto apprezzato poiché li faceva sentire importanti, così come le calze lunghe di filo bianco della divisa da Piccola Italiana furono molto gradite alle bambine poiché davano loro la possibilità di sentirsi grandi, abbandonando per un poco i calzettoni. Anche questo era un modo per adultizzare i fanciulli, instillando in loro l'ansia di poter contribuire alla grandezza della patria attraverso la precoce imitazione di uomini e donne fascisti.

In questo senso andavano anche i giuramenti che Balilla e Piccole Italiane dovevano pronunciare per attestare il proprio ingresso nell'ONB: «Nel nome di Dio e dell'Italia giuro di eseguire gli ordini del DUCE e di servire con tutte le mie forze e, se è necessario, col mio sangue, la Causa della Rivoluzione fascista»⁹¹. Il testo, contenuto in un catechismo fascista per bambini – una sorta di catechismo laico in cui venivano spiegati i fondamenti del regime – proseguiva chiarendo che dopo il giuramento il fanciullo non apparteneva più a sé stesso ma al duce. Era, di fatto, una semplificazione di quanto si legge alla voce *Fascismo*, redatta da Gentile ma firmata da Mussolini e altri autori, nell'*Enciclopedia Italiana* pubblicata dall'Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani: «La concezione fascista è per lo Stato; ed è per l'individuo in quanto esso coincide con lo Stato [...]. Per il fascista tutto è nello Stato, e nulla di umano o spirituale esiste, e tanto meno ha valore, fuori dallo Stato»⁹². Per rendere più comprensibile il concetto ai fanciulli, nel catechismo lo Stato era già stato identificato con il duce.

I bambini e le bambine che entravano a far parte dell'Opera Nazionale Balilla dovevano inoltre imparare a memoria un decalogo di prescrizioni che, pur incentrato in entrambi i casi sull'importanza della disciplina, indicava la diversa con-

2) UNIFORME

L'uniforme del Balilla comprende:

Camicia nera aperta;
Fazzoletto azzurro, avente a fermaglio lo scudo del DUCE riprodotto nel disegno;

Pantaloni corti di panno grigio-verde;

Calzettoni di lana grigio-verde;

Cintura a fascia nera;

Fez nero;

I Balilla moschettieri portano lo speciale distintivo di lana rossa, e i guanti neri lunghi, i Figli della Lupa, i tamburini e i trombettieri l'apposito distintivo. La divisa si porta come nella figura.

«Balilla moschettiere»



FIG. 3.3. Uniforme, in *Il Capo-Squadra Balilla*, Roma, Edizione a cura della Presidenza Centrale dell'Opera Balilla, XIII, p. 10.

⁹¹ C. Galeotti, *Saluto al Duce!*, Roma, Gremese, 2001, p. 20.

⁹² A. Marpicati, B. Mussolini e G. Volpe, *Fascismo*, in *Enciclopedia Italiana*, vol. XIV, Firenze, Treccani, 1932, pp. 847-848. Per un approfondimento sulla questione relativa alla stesura e alla firma di tale voce cfr. G. Turi, *Ideologia e cultura del fascismo nello specchio dell'Enciclopedia Italiana*, in «Studi Storici», XX, 1979, n. 1, pp. 157-211.

cezione di genere veicolata dal regime. Dopo aver specificato che anche in tempo di pace occorreva prepararsi alla guerra, si sottolineava che la patria si serviva persino attraverso le incombenze più umili: fare la guardia a un bidone di benzina nel caso dei Balilla, spazzare la casa per le Piccole Italiane. Se poi ai fanciulli si ricordava che Mussolini «aveva sempre ragione» e che la vita del duce era cara sopra ogni cosa, le fanciulle venivano rese consapevoli che, in quanto future donne, erano responsabili del destino del popolo italiano attraverso la cura della famiglia, una famiglia che doveva essere ricca di figli, parca nei bisogni, ardente nella fede fascista⁹³.

Anche le attività previste per i Balilla e per le Piccole Italiane differivano. Mentre ai bambini venivano riservate marce militari, escursioni, esercitazioni con armi finte e sport competitivi, alle bambine erano assegnati gli ambiti di cura e assistenza: economia domestica, primo soccorso, puericoltura, floricoltura e arti tipicamente femminili come ritmica e decorazione⁹⁴. Certo entrambi i sessi partecipavano alle grandi adunate del sabato fascista e alle manifestazioni ginniche, ma mentre l'educazione fisica era per i maschi la prefigurazione dell'eroismo del momento bellico, per le bambine essa possedeva una finalità di rafforzamento del fisico in vista della procreazione delle future generazioni fasciste. Per il fascismo ruolo familiare e sociale della donna coincidevano. La donna, moglie e madre di famiglia, «fattrice di figli», aveva un compito fondamentale per la patria, quello cioè di generare un popolo numeroso e giovane, condizione necessaria per la realizzazione dell'impero.

Nel maggio del 1927 il duce tenne il celebre «Discorso dell'Ascensione» in cui veniva indicato come obiettivo demografico per l'Italia il raggiungimento di una popolazione di 60 milioni di persone. «Se si diminuisce, signori» constatava Mussolini «non si fa l'impero. [...] Se le donne daranno i loro frutti l'impero sarà solo questione di tempo»⁹⁵. Nello stesso anno venne riorganizzata l'Opera Nazionale per la Maternità e l'Infanzia (ONMI), un'agenzia di Stato istituita nel 1925 che si proponeva come scopo la riduzione della mortalità infantile

⁹³ Galeotti, *Saluto al Duce!*, cit., pp. 21 e 68-69.

⁹⁴ Olivieri, *Il secolo delle bambine*, cit., pp. 318-319.

⁹⁵ Citato in Ginsborg, *Famiglia Novecento*, cit., p. 265.

e una maggiore tutela della maternità e della prima infanzia dando, ad esempio, assistenza alle madri nubili o distribuendo latte in polvere. Sebbene venissero istituite cliniche ostetriche e pediatriche e creati asili nido e uffici per l'assistenza sociale, in realtà l'ONMI possedeva un budget limitato ed era distribuita in modo disomogeneo sul territorio nazionale lasciando sguarniti soprattutto il Sud e le campagne, dove maggiore era il bisogno di assistenza. Di fatto la mortalità infantile diminuì di poco, non andando a incidere sulla morte dei bambini nati prematuramente e sulle infezioni *post partum* delle puerpere e dei neonati⁹⁶. L'Opera Nazionale per la Maternità e l'Infanzia, tuttavia, presentava il volto benevolo del regime e attraverso la propaganda mostrava a donne, adolescenti e bambine come al fascismo stesse a cuore il principale ruolo muliebre, quello materno.

L'educazione femminile pensata dal regime, così come l'ONMI, si proponeva dunque lo scopo di creare madri sane e robuste. Le giovani, tuttavia, uscendo di casa per frequentare l'Opera Nazionale Balilla e trovando un loro ruolo da protagonista nelle manifestazioni ginniche, iniziarono ad acquisire un'autonomia che non avevano avuto fino a questo momento. A dispetto della volontà del fascismo si fece strada all'interno del mondo femminile una certa emancipazione, testimoniata dalla stessa Edda Mussolini, figlia primogenita del duce. Numerose sono le fotografie dell'epoca che la mostrano in costumi da bagno piuttosto ridotti, in pantaloni, in tenuta da caccia, in versione sciatrice o cavallerizza o alla guida di un'Alfa Romeo. Secondo i classici canoni fascisti la modernità, anche per la donna, si legava al progresso tecnologico delle automobili e degli aeroplani. A partire dagli anni Trenta alcune (poche) donne iniziarono a guidare la macchina e nel 1934 la rivista «Almanacco della donna italiana» non mancava di sottolinearlo:

La donna ama tenere il volante fra le mani il quale le dà autorevolezza e senso di dominio, cosa che le piace assai sia che lo mostri apertamente, sia che lo nasconda sotto apparenze mansuete. Ecco

⁹⁶ *Ibidem*, pp. 268-270. Per un approfondimento sull'Opera Nazionale per la Maternità e l'Infanzia si rimanda a M. Minesso (a cura di), *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea. Origini, sviluppo e fine dell'ONMI, 1925-1975*, Bologna, Il Mulino, 2007.

perché tante donne si danno alla guida dell'automobile. Una donna che sa guidare la macchina raramente sarà timida, saprà aprirsi il varco tra la folla nella via e facilmente anche nella vita⁹⁷.

Il fascismo tollerò e a volte esaltò, a seconda delle proprie esigenze, la «donna moderna», purché essa rimanesse un'eccezione, ma tali esempi arrivarono comunque alle bambine. Negli anni Trenta una giovane ragazza milanese, Gaby Angelini, dopo aver preso il brevetto di pilota aveva compiuto il giro d'Europa pilotando un aereo. Il regime riconobbe e celebrò i meriti della giovane insignendola dell'onorificenza dell'Aquila d'oro, tuttavia anche in questo caso all'eroismo femminile occorreva porre un argine e ricordare che, comunque, il ruolo della donna era un altro. Ci si affrettava inoltre a sottolineare che Gaby amava la danza classica e suonare il violino, virtù femminili molto più tradizionali⁹⁸. Mussolini, a scanso di equivoci, inviò un telegramma con il seguente testo al responsabile del PNF di Bologna, il cui aeroclub aveva sollecitato l'iscrizione delle donne ai corsi di pilotaggio:

Faccia sapere ai dirigenti dell'Aero-Club che nell'Italia fascista, la cosa più fascista che le donne possono compiere è quella di pilotare molti figli, il che non impedisce che esse volino, per necessità o diporto ma il pilotaggio è un'altra cosa molto seria che dev'essere lasciata agli uomini i quali in Italia, finora almeno, non mancano⁹⁹.

L'attivismo del fascismo sul versante infantile e giovanile suscitò non poche preoccupazioni nel mondo cattolico nonostante il clima di intesa siglata con i Patti Lateranensi del 1929. Diffuso era il timore che il regime, nonostante le dichiarazioni ufficiali, di fatto perseguisse finalità non compatibili con i principi cristiani. Numerosi furono i parroci che sconsigliarono i genitori di iscrivere i figli all'Opera Nazionale Balilla¹⁰⁰. La Chiesa reagì mediante un poderoso rafforzamento delle attività giovanili realizzate per iniziativa dell'Azione Cattolica. L'obiettivo era quello, neppure troppo nascosto, di creare un

⁹⁷ Visto in M. De Giorgio, *Le italiane dall'Unità a oggi. Modelli culturali e comportamenti sociali*, Roma-Bari, Laterza, 1992, p. 253.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 258.

⁹⁹ Cit. in *ibidem*, p. 259.

¹⁰⁰ J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, p. 348.

modello associativo forte, coeso, bene organizzato e capace di attrazione senza la retorica del regime¹⁰¹.

Nel pensiero fascista l'educazione doveva inquadrarsi nel clima storico; di qui la necessità per il regime di veicolare la passione per ciò che era eroico, trasmettere «virtù virili» quali lealtà, coraggio, lavoro, perseveranza, disinteresse, probità. Tutto ciò avveniva, ad esempio, attraverso la riproposizione di miti e modelli fra i quali la figura del duce e degli eroi del regime predominavano. L'educazione scolastica di Lombardo Radice ispirata a sentimenti come la mitezza, la creatività infantile, la gioia di vivere, la solidarietà popolare entrò fatalmente in contrasto con le ruvide finalità della scuola fascista, anche se nella vita quotidiana delle aule molti maestri – e soprattutto maestre – continuarono, come approfondito nella parte terza del volume, a seguirne le indicazioni e a praticarne il metodo, magari integrandolo con qualche concessione alla retorica del fascismo.

Mussolini veniva presentato ai bambini circondato da un alone taumaturgico e quasi magico, un eroe dai tratti cavallereschi, un uomo onnisciente e in grado di fare ed essere tutto. Così, di volta in volta, il duce era il capo di governo che amministrava l'Italia con bontà e saggezza, ma anche un contadino, un automobilista, uno spadaccino, un musicista, un aviatore¹⁰². Se durante la Grande Guerra si erano descritti bambini – veri o presunti – che scappavano da casa per unirsi ai soldati al fronte, ora le fughe dei fanciulli erano spinte dal loro desiderio di andare a vedere il duce, richiamare la sua attenzione, toccarlo, proprio come oggi si farebbe con un divo¹⁰³.

Per spingere i ragazzi all'emulazione, tuttavia, si faceva largo uso anche dell'esempio dei pari, modelli più raggiungibili e prossimi. Sui quaderni di scuola, fra le pagine dei periodici destinati all'infanzia, nei cinegiornali del regime venivano esaltate figure di bambini e ragazzi eroici¹⁰⁴ che mostravano il proprio coraggio salvando donne e coetanei dalle più diverse situazioni

¹⁰¹ L. Caimi, *Cattolici per l'educazione. Studi su oratori e associazioni giovanili nell'Italia unita*, Brescia, La Scuola, 2006, p. 215.

¹⁰² Montino, *Le parole educate*, cit., p. 96-97.

¹⁰³ Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., p. 269.

¹⁰⁴ Sull'evoluzione storica dell'eroe bambino cfr. S. Polenghi, *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*, Roma, Carocci, 2003, pp. 100-105.

di pericolo, dall'automobile in corsa al cavallo imbizzarrito, dall'annegamento alla caduta in un burrone. I toni erano roboanti, carichi della retorica fascista, mentre il linguaggio utilizzato ricalcava quello dell'encomio bellico: si parlava di generosi slanci, strenua lotta e, soprattutto, di sprezzo del pericolo.

Coraggio, arditezza, audacia erano le prime caratteristiche che un Balilla, ma anche una Piccola Italiana, doveva possedere. In vista di una futura guerra, inoltre, tornava utile che i fanciulli familiarizzassero con l'idea della morte, tanto che molti degli esempi di eroismo riportati a edificazione dei ragazzi si concludevano con un esito infausto per il giovane eroe. Spesso chi andava incontro alla morte sacrificando la propria vita indossava, significativamente, la divisa dell'ONB, abbigliamento che rinviava chiaramente alla guerra vista come coronamento ideale della formazione del Balilla¹⁰⁵. Che tale propaganda giungesse talvolta a buon fine lo testimonia il caso del tredicenne Lorenzo Fusco che nel 1935 si imbarcò clandestinamente per l'Africa dando il suo contributo di piccolo eroe alla conquista dell'Etiopia. Il comandante della sua compagnia, proponendolo per il conferimento della medaglia d'argento al valor militare, mostrava nella sua relazione come nel caso di Lorenzo il catechismo fascista fosse stato fatto proprio e applicato alla lettera: «In lunghe, faticose marce, in ricognizioni offensive, nei lavori campali, fu, come ogni buon legionario, preciso nel dovere, entusiasta dell'onore ottenuto di servire – anche con le armi – la Causa della Rivoluzione Fascista»¹⁰⁶.

Come si è visto, dunque, il regime faceva dei bambini la meta della propria propaganda cercando di costruire le generazioni future sulla base delle aspettative mussoliniane. Per fare ciò occorreva che tutto il mondo dell'infanzia venisse conquistato palmo a palmo, per rimanere nella metafora bellica. L'Opera Nazionale Balilla, infatti, invase lo spazio extrascolastico dei fanciulli e delle fanciulle occupando attraverso manifestazioni e sfilate politicamente orientate luoghi – come ad esempio le piazze – che fino a quel momento erano stati «neutri», sottraendo contemporaneamente all'infanzia tempo che avrebbe potuto essere impiegato esercitando la creatività, facendo esperienze in autonomia o socializzando in libertà, al di

¹⁰⁵ Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., pp. 265-267.

¹⁰⁶ Citato in *ibidem*, pp. 273-274.

fuori dell'ambito gerarchico cui i bambini dovevano sottostare all'interno dell'ONB¹⁰⁷.

L'organizzazione cercava di formare, parallelamente e talora in concorrenza con la scuola, buoni italiani e perfetti fascisti attraverso passeggiate istruttive, istituzione di biblioteche, proiezioni cinematografiche, gare ginniche, educazione musicale, incuneandosi in ogni minimo spazio del mondo infantile. Indicativo di quanto il regime tentasse di insinuarsi nella vita quotidiana così come nell'immaginario dei bambini può essere considerato l'esempio della festa della Befana. Nella tradizionale sovrapposizione fra la ricorrenza religiosa dell'Epifania – la visita dei Re Magi a Gesù – e la festa popolare della vecchietta che lasciava dolci e giocattoli nella calza, si intromise la Befana fascista. Quest'ultima, rappresentata da una giovane graziosa, avrebbe dovuto scalzare nell'immaginario infantile la vecchina brutta e malandata, non conforme alla visione di gioventù che il fascismo voleva dare dell'Italia. La Befana fascista, una celebrazione assistenziale in favore dei fanciulli delle classi meno abbienti, era fortemente connotata dai simboli del regime che apparivano chiaramente sulle confezioni dei regali offerti ai bambini che, solitamente, erano un capo di abbigliamento, dolci, frutta, immagini del duce o, più raramente, giocattoli. La cerimonia della consegna dei doni era accompagnata da inni fascisti e dai discorsi dei gerarchi locali, incentrati sull'amore del duce nei confronti dei bambini. L'aspetto politico della Befana fascista era dunque molto marcato. Il regime infatti non voleva soltanto rappresentarsi come attento alle esigenze dei più bisognosi, ma anche come artefice di una sorta di redistribuzione sociale delle ricchezze, al fine di accentuare il carattere popolare dello Stato fascista¹⁰⁸. Per ricevere i doni della Befana, infatti, occorreva presentare domanda alle sedi locali del partito, che vagliavano le richieste per controllare chi ne avesse realmente bisogno.

Nonostante gli sforzi del regime, tuttavia, la Befana giovane e bella non riuscì a scalzare nell'affetto dei bambini la buona vecchietta della tradizione e, sebbene i cinegiornali del regime mostrassero fanciulli entusiasti mentre scartavano pacchi da cui estraevano balocchi, sembra che in realtà il numero di giocattoli

¹⁰⁷ Montino, *Le parole educate*, cit., p. 107.

¹⁰⁸ *Ibidem*, pp. 114-115.

distribuito fosse esiguo rispetto ai capi d'abbigliamento e ai generi alimentari, suscitando a volte la delusione infantile cui si cercava – in funzione propagandistica – di rimediare. Il piccolo Libero, ad esempio, così ricorda la festa della Befana del 1932:

Il giorno 6 Balilla e Piccole Italiane si sono recati a scuola per ricevere la Befana Fascista. [...] Noi dobbiamo ringraziare il signor Podestà che per non farci restare dispiacevoli perché il Presidente provinciale non ha potuto comperare i giocattoli per la Befana ci ha regalato ciascuno due veneziane [dolce lombardo]¹⁰⁹.

Del resto, nemmeno il mondo dei balocchi rimase esente dall'influenza fascista. La Manifattura Confalonieri di Milano a partire dagli anni Trenta si affermò come la più importante produttrice di soldatini in cartapesta, riprodotti con precisione in ogni dettaglio. Alle raffigurazioni belliche tradizionali si affiancarono le rappresentazioni delle guerre coloniali del fascismo: nel 1936 fecero ad esempio la loro comparsa nei negozi di giocattoli le «truppe cammellate», cioè soldatini dalle fattezze africane che cavalcavano o conducevano cammelli e che riproducevano le formazioni armate dei soldati arabi che affiancavano le truppe italiane in Etiopia. Anche i giocattoli per i bambini in età prescolare iniziarono a risentire dell'esaltazione coloniale cara al fascismo. I cubi da assemblare per formare una scena, ad esempio, smisero di riprodurre quadretti divertenti e sereni, per rappresentare invece immagini di conquiste e di soldati affiancati da bambini africani¹¹⁰.

Con lo scoppio della Seconda guerra mondiale la produzione di giocattoli maschili sembrò pensata più per il Balilla che per il bambino che c'era sotto alla divisa. Fu tutto un fiorire di navi da guerra, treni militari, dirigibili, aerei di latta che spesso ospitavano al proprio interno un Balilla in miniatura che faceva il saluto romano. La passione del fascismo per la modernità si legò alla propaganda e al mondo dei balocchi attraverso il proiettore giocattolo CineDux, ideato fra gli anni Trenta e Quaranta dalla Dux Fabbrica. In bachelite rossa, il proiettore rifletteva diapositive che esaltavano il duce e le sue imprese¹¹¹.

¹⁰⁹ Visto in *ibidem*, p. 115.

¹¹⁰ Linfante e Bertola, *Il giocattolo italiano nella prima metà del Novecento*, cit., p. 60.

¹¹¹ *Ibidem*, pp. 56-60.

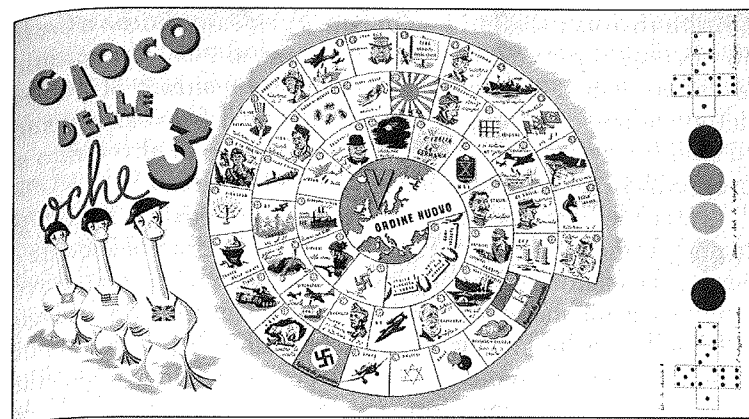


FIG. 3.4. *Gioco delle 3 oche*, Propaganda Staffel, 1945, in V. Linfante e P. Bertola, *Il giocattolo italiano nella prima metà del Novecento*, Milano, Il Sole 24 Ore, 2013, pp. 62-63.

La produzione di giocattoli ispirata al fascismo non si interruppe nemmeno con la firma a Cassibile della resa incondizionata agli Alleati e con l'annuncio dell'armistizio dato attraverso la radio dal generale Badoglio l'8 settembre del 1943. Con l'istituzione presso Salò, sul lago di Garda, della Repubblica Sociale Italiana (RSI), con a capo Mussolini ma di fatto controllata dalla Germania hitleriana, continuò il tentativo di irreggimentare la gioventù anche nei momenti di svago. Ne è un esempio la rivisitazione dell'innocente gioco dell'oca, trasformato per l'occasione in «Il gioco delle 3 oche». Sul tabellone, accanto al percorso da far attraversare alle pedine, troneggiavano le tre oche, con tanto di elmetto in testa, rappresentanti gli Stati Uniti, l'Inghilterra e l'Urss. Prodotto dalla Propaganda Staffel, organismo tedesco che presiedeva alla censura nei vari paesi occupati dai nazisti, lo scopo del gioco era quello di arrivare, attraverso l'ultima casella che riportava le scritte «L'Italia riscatta l'onore», «Uniti sino alla vittoria», «Armi segrete», all'ordine nuovo stabilito da Mussolini e Hitler e dominante al centro del cartellone, dov'era disegnata un'Europa guidata dai nazifascisti. Fra le caselle da attraversare ve n'erano alcune a carattere antisemita e altre che, ridicolizzando gli Alleati o Badoglio, facevano perdere punti a chi giocava. La casella 2 recitava, ad esempio, «Parla

Londra ritorna a 0», la 11 «Zio Sam Promesse ritorna a 0», la 36 «Badoglio riceve i 30 denari e ritorna al 20». Al contrario le caselle legate ai nazifascisti facevano avanzare la pedina del giocatore capitatoci sopra. Così, con il bombardamento su Londra si avanzava di quattro posizioni e di altrettanto si progrediva con un «W L'Italia W La Germania»¹¹².

Anche le bambine poterono contare su giocattoli ispirati al regime, come ad esempio il bambolotto dalle braccia snodate e vestito da aviatore che stringeva in una mano un piccolo aereo militare o tutta una serie di bambole abbigliate secondo la foggia dei Balilla e delle Piccole Italiane. Le bambole più desiderate dalle bambine del Ventennio furono comunque probabilmente quelle della ditta Lenci, fondata nel 1919 a Torino da Elena König e dal marito Enrico Scavini. Attraverso l'utilizzo di un nuovo tipo di panno ottenuto mediante l'infeltrimento delle fibre di lana di pecora o di capra mohair, le bambole Lenci risultavano morbide e vellutate ma anche più resistenti rispetto a quelle prodotte in porcellana o cera. Le buffe espressioni, che cercavano di riprodurre quelle dei bambini, e gli abiti e gli accessori curati fin nei minimi dettagli ne decretarono un successo che travalicò l'Italia¹¹³.

Nel 1927 Mussolini, presenziando alla III Biennale di Monza lodò «l'italico valore» delle bambole Lenci che ben rappresentavano l'Italia nel mondo. Proprio questo successo, tuttavia, preoccupò il duce nel momento in cui la fabbrica iniziò a produrre bambole da collezione non destinate all'infanzia ma al mondo adulto, come ad esempio la Maschietta con capelli mossi e corti, labbra rosse, giacca e pantaloni di taglio maschile, scarpe dai tacchi altissimi. Tutto ciò non rappresentava la femminilità rassicurante e materna cara al fascismo, ma Mussolini non trovò conveniente entrare in contrasto con gli Scavini. Il duce cercò quindi un punto di incontro non chiedendo l'interruzione della produzione. Elena König, dal canto suo, si impegnò a vendere solo all'estero la bambola assicurando inoltre al duce che la ditta Lenci avrebbe prodotto il bambolotto Bambino Balilla, riproduzione dell'infanzia

¹¹² *Ibidem*, pp. 62-63.

¹¹³ Sulle bambole Lenci cfr. E. König Scavini, *Una bambola e altre creazioni*, Torino, Il Quadrante, 1990; M. Giorgi e H. Somalvico, *Le bambole Lenci. Le bambole di stoffa italiane*, Milano, Idea Libri, 2003.

fascista. A questo si aggiunse, negli anni Trenta, il bambolotto vestito da tenente pilota della Regia Aeronautica, in linea con la propaganda di regime che esaltava la forza, la modernità e la superiorità dell'aviazione italiana.

Ma il fascismo non si fece sfuggire l'opportunità di utilizzare anche altri strumenti di comunicazione per veicolare ai più piccoli le proprie idee. Mussolini fu tra i primi ad accorgersi delle potenzialità del cinema come strumento di promozione della propria immagine e di quella del regime, non lesinando investimenti. L'industria cinematografica divenne uno dei pilastri della propaganda del Ministero della Cultura Popolare, istituito con tale denominazione nel 1937. Il fascismo, attento anche alle potenzialità educative del mezzo audiovisivo, iniziò a ideare qualche film per ragazzi.

Nel 1940, ad esempio, venne prodotto il film *Piccolo alpino*, diretto dal regista Oreste Biancoli e tratto dall'omonimo romanzo di Salvator Gotta. Come si vedrà poco oltre, il soggetto era caro al regime. Accanto a pellicole tradizionali iniziarono a essere progettati anche i primi cortometraggi d'animazione. È il caso del *Dottor Churkill*, concepito nel 1942 dalla casa di produzione Incom, con la regia di Luigi Pensuti e i disegni animati di Liberio Pensuti. Nel pieno della Seconda guerra mondiale, il titolo richiamava immediatamente alla mente la figura di Winston Churchill, primo ministro inglese. Sulla scia del racconto di Stevenson *Il dottor Jeekyll e Mister Hyde*, Churchill – con l'immane sigaro in bocca – era disegnato come un mostro che solo dopo aver bevuto una pozione, sulla cui bottiglia poteva leggersi la scritta «Democrazia», assumeva sembianze umane, rimanendo tuttavia perfido nell'animo.

Il cortometraggio tratteggiava Churkill/Churchill e l'Inghilterra come oppressori di popoli e sfruttatori dei lavoratori, riprendendo l'idea enunciata da Enrico Corradini e recuperata dal fascismo della giusta lotta delle nazioni proletarie, come l'Italia, contro le nazioni plutocratiche e capitaliste come l'Inghilterra. Il cartone animato si concludeva con il bombardamento di Londra effettuato dall'aviazione nazifascista e con la morte del dottor Churkill, che tentava inutilmente di bere la pozione Democrazia di cui però non era rimasta nemmeno una goccia. La frase finale lasciava intravedere il glorioso futuro di un'Europa sotto l'influenza di Mussolini e Hitler: «E quel

giorno, lacerato l'odioso emblema [la bandiera inglese] da un possente soffio rigeneratore, rifiorirà la vita»¹¹⁴.

Un altro strumento comunicativo usato dal fascismo per propagandare le proprie idee ai più piccoli fu quello delle canzoni. Negli anni Trenta e Quaranta la «canzonetta» (musica leggera) assunse un grande potere di modellizzazione culturale in un'Italia ancora dialettale, rurale e scarsamente alfabetizzata. Durante il Ventennio fascista imperarono tre filoni musicali: quello sentimentale di cui uno dei maggiori interpreti fu Alberto Rabagliati, quello comico-realistico – si pensi alle divertenti canzoni del Trio Lescano – e quello di propaganda politica¹¹⁵. Capitava che, a volte, i filoni si intrecciassero come nel caso della canzone *C'è una casetta piccina (sposi)*, cantata da Rabagliati e utilizzata dal regime come inno durante la campagna demografica pensata per incentivare le nascite. Con la diffusione della radio, che nel Ventennio cominciò a far parte della vita degli italiani tanto che nel 1938 potevano contarsi un milione di abbonamenti radiofonici, le canzoni assunsero un carattere di diffusione di massa. Alla produzione di un apparecchio radio a basso costo va aggiunta la crescente diffusione di grammofoni e giradischi che consentivano l'ascolto dei dischi in vinile, i quali iniziarono a essere prodotti massicciamente. Sia la radio, sia i dischi vennero utilizzati per veicolare all'infanzia messaggi cari al regime. Nel gennaio del 1926 la stazione radiofonica di Milano mandò in onda, ben presto seguita anche da altre stazioni italiane, un programma per fanciulli intitolato il *Cantuccio dei bambini*, che si proponeva di istruire ma anche divertire. Fra gli animatori del programma, in cui si succedevano indovinelli, racconti, filastrocche e aneddoti umoristici, si riscontrava la presenza di esperti di letteratura infantile e di scrittori per ragazzi di fama come Giuseppe Fanciuilli, Yambo – pseudonimo di Enrico Novelli – e Paolo Lorenzini, più conosciuto come Collodi Nipote¹¹⁶.

¹¹⁴ Dottor Churkill, regia di Luigi Pensuti, Incom, bianco e nero, 1942.

¹¹⁵ F. Liperi, *Storia della canzone italiana. Nuova edizione*, Roma, Rai-Eri, 2016, pp. 107-115.

¹¹⁶ Cfr. C. Ghizzoni, *L'infanzia nell'Italia fascista*, in Gecchele, Polenghi e Dal Toso, *Il Novecento: il secolo del bambino?*, cit., p. 107, ma soprattutto Ead., *La radio per ragazzi nei primi anni del fascismo (1925-1933)*, in «History of Education & Children's Literature», XIII, 2018, n. 2, pp. 219-250.

Per quanto riguarda i dischi – che potevano essere trasmessi dalla radio ma anche fruiti all'interno delle case attraverso i giradischi – il regime utilizzò la popolarità di Topolino¹¹⁷ presso i bambini per farne uno strumento di propaganda. Negli anni Trenta vennero lanciati dalla casa discografica Columbia «I dischi di Topolino», una raccolta di 78 giri recitati che conteneva, fra gli altri, *Topolino Balilla*, *Topolino soldato*, *Topolino alla guerra*, *Topolino in Abissinia*. Gli autori erano Stefer e Ferdinando Crivelli, in arte Crivel, che era anche interprete della voce di Topolino. Se in *Topolino Balilla* si poteva ascoltare il celebre topo partecipare alle manifestazioni sportive del fascismo per insegnare ai bambini l'importanza dell'educazione fisica, i testi successivi apparivano più violenti. In *Topolino alla guerra*¹¹⁸ venivano rievocati gli slogan fascisti, come ad esempio «Taci, il nemico ci ascolta!», rendendo nel contempo edotti i bambini sull'utilizzo delle maschere antigas durante i bombardamenti attraverso un dialogo fra Topolino e Pluto: «Nelle città poi quando verranno gli aeroplani a gettare le bombe, tu con la maschera te ne vai in cantina [...] in barba ai gas asfissianti». Venivano inoltre raccontate le imprese belliche di Topolino, che conducevano l'esercito alla vittoria. Era infatti lo stesso topo ad annunciare che si trovava nella trincea nemica, dove teneva in scacco cinquanta prigionieri.

Il *climax* della violenza trovava tuttavia il suo apice in *Topolino in Abissinia*¹¹⁹, dove il topo rappresentava il fascista perfetto: era un volontario, era allegro perché stava per compiere il suo dovere in Africa orientale e teneva su di morale tutta la truppa. Il solitamente innocuo Topolino era armato di spada, fucile, mitragliatrice e di mezzo litro di gas asfissiante nella borraccia. Aveva inoltre premura di combattere contro le truppe etiopi perché aveva promesso alla mamma la

¹¹⁷ A partire dal 1932 la casa editrice Nerbini di Firenze aveva iniziato a pubblicare in un periodico le avventure del celebre topo ideato da Walt Disney. Nel 1935 la pubblicazione venne ceduta all'editore Arnoldo Mondadori. Per un approfondimento cfr. A. Tosti, *Topolino e il fumetto Disney italiano. Storia, fasti, declino e nuove prospettive*, Latina, Tunué, 2011.

¹¹⁸ Crivel e Stefer, *Topolino alla guerra*, registrazione sonora di parlato, lato B di *Topolino in Abissinia*, Compagnia Columbia.

¹¹⁹ Crivel e Stefer, *Topolino in Abissinia*, registrazione sonora di parlato, lato A di *Topolino alla guerra*, Compagnia Columbia.

pelle di un moro per farne un paio di scarpe, al padre tre o quattro pelli per farne i cuscini della sua Balilla e allo zio un vagone di pelli perché faceva il guantaio. L'allegria marcetta finale incitava ad andare con ardore a sterminare il nemico. Il razzismo era ufficialmente entrato fra i messaggi veicolati dal regime ai bambini.

Esistevano tuttavia anche canzoni più sentimentali, in cui i fanciulli erano al contempo protagonisti e destinatari. È il caso di *Caro papà*, brano del 1941, musicato da Gino Filippini e scritto da Tito Manlio. Il testo raccontava una vicenda che, durante la Seconda guerra mondiale, doveva coinvolgere non pochi bambini, cioè la stesura di una lettera per il padre soldato che si trovava impegnato in una delle campagne militari avviate da Mussolini per ottenere quel «pugno di morti» di cui si diceva bisognoso per sedere al tavolo delle trattative di pace. La canzone, il cui testo malinconico contrastava con il ritmo musicale da marcetta, tratteggiava l'atteggiamento che doveva avere un fiero fanciullo italiano:

Caro papà,
ti scrivo e la mia mano,
quasi mi trema. Lo comprendi tu?
Son tanti giorni che mi sei lontano
e dove vivi non lo dici più.
Le lacrime che bagnano il mio viso
Son lacrime d'orgoglio, credi a me.
Ti vedo che dischiudi un bel sorriso
e il tuo Balilla stringi in braccio a te.
Anch'io combatto, anch'io fo la mia guerra,
con fede, con onore e disciplina,
desidero che frutti la mia terra
e curo l'orticello ogni mattina:
l'orticello di guerra! [...]
Caro papà,
da ogni tua parola,
sprigiona un Credo che non si scorda più!
Fiamma d'amor di Patria che consola,
come ad amarla m'insegnasti tu!
Così da te le cose che ho imparato
Le tengo chiuse, strette nel mio cuor...
Ed oggi come te sono un soldato,
credo il tuo credo con lo stesso amor!
Anch'io combatto, anch'io fo la mia guerra,

con fede, con onore e disciplina,
desidero che frutti la mia terra
e curo l'orticello ogni mattina:
l'orticello di guerra! [...]¹²⁰.

Durante il conflitto ciascuno doveva svolgere il proprio compito, il soldato del duce in combattimento, bambini e donne sul fronte interno. Al Balilla, educato nell'ideale fascista a essere futuro cittadino-soldato, non era consentito mostrare debolezza piangendo per il proprio papà lontano, ma le lacrime potevano essere di orgoglio per il padre milite del duce. Del resto le parole d'ordine «fede, onore e disciplina» riecheggiano anche nel testo della canzone, così come chiaro era l'accento agli orti di guerra, quei terreni che all'interno delle aree urbane – dai giardini pubblici alle piazze fino ad arrivare alle aiuole e ai cortili delle scuole – venivano coltivati, per lo più a scopo propagandistico, dai giovani della Gioventù Italiana del Littorio per contrastare la penuria di derrate alimentari durante la guerra.

Anche la letteratura per l'infanzia bruciò il suo granello di incenso al regime e contribuì a completare la formazione fascista dei fanciulli. In principio fu il plagio, si potrebbe dire. A vestire la camicia nera, infatti, fu nientemeno che Pinocchio, il celeberrimo personaggio inventato da Carlo Collodi, alias Carlo Lorenzini, nel 1881 per il «Giornale per i bambini». Con buona pace del suo creatore, morto nel 1890, Pinocchio divenne durante il Ventennio il protagonista di numerosi libri per bambini. Le pinocchiate, cioè opere ispirate al celebre burattino e scritte da autori vari, si erano già diffuse in precedenza ma la particolarità fu che ora Pinocchio ricalcava gli stilemi fascisti, era quindi di volta in volta Balilla, militare coloniale alle prese con la conquista dell'Abissinia o, peggio, squadrista della prima ora. Nel 1923, ad esempio, Giuseppe Petrai pubblicò *Avventure e spedizioni punitive di Pinocchio fascista*, un volumetto in cui la creatura di Geppetto organizzava una spedizione punitiva contro i «burattini comunisti» che avevano occupato una fabbrica di biscotti¹²¹. Del resto

¹²⁰ T. Manlio e G. Filippini, *Caro papà. Canzone marcia*, spartito musicale, Milano, Edizioni Accordo, 1941.

¹²¹ Colin, *I bambini di Mussolini*, cit., pp. 137-138.



Fig. 3.5. Copertina di Giuseppe Petrai, *Avventure e spedizioni punitive di Pinocchio fascista*, Firenze, Nerbini, 1923.

già la copertina, disegnata da Giove Toppi, non lasciava adito a fraintendimenti e mostrava Pinocchio, con camicia nera e manganello in mano, a cavalcioni di un burattino dalla faccia e dal cappello rosso – a far intendere la militanza

comunista di quest'ultimo – intento a fargli bere dell'olio di ricino¹²².

Anche il *Piccolo mondo fascista* di Marga ispirava il proprio titolo – specchietto per le allodole – al ben più noto *Piccolo mondo antico*, pur non avendo nulla a che fare con il romanzo di Antonio Fogazzaro. In copertina lo stesso Mussolini ne vidimava lo spirito fascista e ne raccomandava la lettura, con uno scritto autografo, ai fanciulli d'Italia. *Piccolo mondo fascista* era un volume composto da una serie di racconti i cui protagonisti erano bambini che proponevano ai lettori modelli comportamentali di fierezza, virilità ed eroismo. I fanciulli di Marga cadevano vittime della violenza socialista, comunista e anarchica o erano orfani i cui padri – fieri fascisti – erano stati uccisi a tradimento dai «sovversivi»¹²³. I protagonisti di queste storie più che come bambini venivano rappresentati come piccoli adulti e non c'era esemplificazione più chiara di questa aduttizzazione della camicia nera indossata dal padre assassinato che veniva riadattata per il figlioletto.

La svolta autoritaria e violenta del fascismo può essere ben esemplificata dalla parabola di un personaggio letterario caro ai ragazzi dell'epoca, Giacomo Rasi, protagonista del già citato romanzo *Piccolo alpino*¹²⁴ di Salvator Gotta. Il romanzo, pubblicato nel 1926, rappresentava ancora lo spirito di celebrazione degli eroi e degli avvenimenti della Grande Guerra, che faceva da sfondo alle peripezie di Giacomino. Il fanciullo, salvatosi da una slavina in cui scomparivano i genitori, veniva accolto come mascotte dagli Alpini per i quali si trasformava in efficiente portaordini, smascherando spie e catturando soldati nemici, fino alla conquista di una medaglia al valor militare e al ricongiungimento con il padre e la madre che in realtà non erano morti. Tuttavia le vicende di Giacomo Rasi non si concludevano con la Grande Guerra. Salvator Gotta, infatti, nel 1935 pubblicò *L'altra guerra del piccolo alpino*¹²⁵ in cui il fanciullo, ormai diventato ragazzo, attraversava la complessità

¹²² G. Petrai, *Avventure e spedizioni punitive di Pinocchio fascista*, Firenze, Nerbini, 1923. Per un approfondimento sul tema si rimanda a L. Curreri, *Pinocchio in camicia nera. Quattro pinocchiate fasciste*, Cuneo, Nerosubianco, 2011.

¹²³ Colin, *I bambini di Mussolini*, cit., pp. 139-140.

¹²⁴ S. Gotta, *Piccolo alpino*, Milano, Ugo Mursia, 2008.

¹²⁵ Id., *L'altra guerra del piccolo alpino*, Milano, Baldini & Castoldi, 1935.

del dopoguerra trovando la sua strada nelle Squadre d'Azione fasciste, all'interno delle quali faceva sfoggio di brutalità e violenza, scontrandosi con operai in sciopero, comunisti e anarchici¹²⁶. Anche nei libri per l'infanzia e l'adolescenza, dunque, il fascismo portava alle estreme conseguenze alcuni germi che erano stati inoculati ai bambini già nei primi anni del Novecento: «il patriottismo si trasformò in nazionalismo, l'orgoglio dell'essere italiano in razzismo, il gioco della guerra in violenza»¹²⁷.

Il progetto fascista di educazione delle giovani generazioni divenne predominante nella pedagogia degli anni Trenta, inglobando anche i bambini più piccoli. Poiché il modello dell'uomo nuovo fascista erano «il genio» e «la forza» di Mussolini, la letteratura per l'infanzia iniziò a essere invasa da una vasta collezione di biografie del duce. Ne è un esempio *Una favola vera* di F. Hardouin di Belmonte, un albo illustrato che si apriva come ogni fiaba che si rispetti, ad eccezione della specificazione del luogo: «C'era una volta a Predappio [...] una famiglia che viveva assai modestamente»¹²⁸. Le illustrazioni di Anna Maria Tommasini, colorate con un tenue acquarellato, così come l'ingenuo corsivo fanciullesco in cui era scritto il libro, contribuivano a trasportare i bambini in un mondo fiabesco in cui, tuttavia, incontravano Mussolini, Balilla esultanti e frasi come «Il popolo italiano ha il diritto e il dovere di essere grande e malgrado tutto lo sarà»¹²⁹. In *Una storia meravigliosa. Il Duce narrato ai fanciulli* di Antonietta Maria Bessone Aurelj ad aiutare il giovane Mussolini a superare tutte le difficoltà che gli si paravano innanzi era addirittura una fata, Fata Volontà: «Una storia davvero meravigliosa / in cui un fanciullo povero ed ardente / vince le sofferenze, agisce ed osa / e si trasforma in lottatore possente»¹³⁰. Del resto le fiabe, secondo la pedagogia idealista, erano le forme narrative più consone all'infanzia e quelle che maggiormente corrispondevano al modo in cui i bambini concepivano il mondo. Se al duce si univano le fate, dunque, raggiungere l'immaginario infantile era cosa fatta.

¹²⁶ Boero e De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 155-156.

¹²⁷ I. Mattioni, *Quale futuro? L'educazione delle giovani generazioni*, in «Nuova Secondaria», XXXV, 2018, n. 9, pp. 38-40.

¹²⁸ F. Hardouin di Belmonte, *Una favola vera*, Milano, Hoepli, 1933, p. 3.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 15.

¹³⁰ Citato in Colin, *I bambini di Mussolini*, cit., p. 212.

Con la guerra d'Etiopia, alla metà degli anni Trenta, la letteratura per l'infanzia si piegò alle nuove esigenze del regime e libri e romanzi iniziarono a brulicare di ragazzi che partivano per le colonie portando ai «barbari» la civiltà e vivendo incredibili avventure. Ma la produzione letteraria per l'età evolutiva sarebbe stata definitivamente aggogata al fascismo soltanto con il Convegno nazionale per la letteratura infantile e giovanile di Bologna del novembre del 1938, in cui veniva affermato in modo netto come il regime fosse profondamente consapevole del ruolo cruciale svolto dalla letteratura nella formazione delle nuove generazioni. Fu Filippo Tommaso Marinetti a scrivere la prefazione per il volume degli atti del Convegno, introduzione che può essere considerata un vero e proprio manifesto della letteratura infantile e giovanile dell'epoca fascista. Innanzitutto ogni pubblicazione avrebbe dovuto essere improntata all'orgoglio italiano, alla fede in Dio, a un «patriottismo assoluto». In secondo luogo si sarebbero dovuti esaltare lo sprezzo del pericolo, il coraggio, «la poesia della guerra», così come «la contentezza di vivere oggi da italiani fascisti imperiali»¹³¹. In nome dell'autarchia, inoltre, il Convegno deliberava l'eliminazione di tutto il materiale di importazione straniera, a eccezione dei personaggi di Walt Disney¹³², e l'abolizione delle storie e delle illustrazioni ispirate alla produzione estera.

A risentire maggiormente di queste ultime restrizioni furono i periodici per ragazzi, che il regime aveva già in parte fascistizzato utilizzando la censura e le veline, ma che – da questo momento in poi – divennero ancora più ossequienti. Il contraccolpo più forte lo ebbe «L'Avventuroso», settimanale che aveva rivoluzionato la stampa per ragazzi pubblicando per la prima volta in Italia i *comics* utilizzando la modalità espressiva tipica del fumetto, le nuvolette. Nerbini, che editava «L'Avventuroso» dal 1934, aveva ottenuto in esclusiva i diritti su alcuni personaggi statunitensi, come ad esempio Flash Gor-

¹³¹ F.T. Marinetti, *Manifesto della letteratura infantile e giovanile*, in *Convegno nazionale per la letteratura infantile e giovanile*, Roma, Stabilimento Tipografico Italiano Grandi Edizioni, 1939, pp. 7-10. Per un approfondimento cfr. A. Scotto di Luzio, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996, pp. 267-273.

¹³² In merito si veda F. Gadducci, L. Gori e S. Lama, *Eccetto Topolino. Lo scontro culturale tra fascismo e fumetti*. Nuova edizione rivista e ampliata, Battipaglia, Edizioni NPE, 2020.

don, Agente segreto X-9, Mandrake e l'Uomo Mascherato, che avevano riscontrato un grandissimo successo presso gli adolescenti italiani. Il regime fascista portò avanti una violenta campagna stampa contro quei settimanali che pubblicavano fumetti provenienti dagli Stati Uniti o che erano comunque caratterizzati da un'ambientazione americaneggiante, giudicati immorali e violenti, in ogni caso non conformi al modello cui dovevano aspirare Balilla e Avanguardisti. I *comics* d'importazione furono considerati strumenti di propaganda delle «potenze plutocratiche» a cui il fascismo si opponeva e la loro lettura venne giudicata un indizio di anti-italianità. La campagna contro il fumetto, appoggiata anche da numerose riviste pedagogiche, si concretizzò proprio con le deliberazioni adottate dal Convegno nazionale per la letteratura infantile e giovanile di Bologna. In breve tempo la stampa per ragazzi dovette adeguarsi alle norme ministeriali sostituendo i fumetti d'importazione con materiale di produzione nazionale. Fra il 1938 e il 1942 l'autarchia imposta dal regime fascista nei confronti dei *comics* fu portata a compimento¹³³.

A non risentire particolarmente di queste deliberazioni furono due periodici di matrice cattolica, «Il Giornalino» (1924) e «il Vittorioso» (1937) che, un po' per scelta e un po' perché non avevano finanziamenti sufficienti ad acquistare materiale estero, producevano in casa le loro storie, a metà tra fumetto e racconto. Il caso del «Giornalino» risulta interessante perché l'analisi delle sue pagine consente di delineare una tipologia di bambino che un po' si discosta dal modello monolitico che il fascismo tentava di imporre. Pur cedendo in parte al tentativo di fascistizzazione divenuto più pressante a partire dal 1935, «Il Giornalino» continuò a veicolare ai propri lettori i principi cattolici che – di fatto – si contrapponevano agli enunciati fascisti. Ad esempio la virtù principale di un fanciullo, e si sottolineava anche dei «bravi Balilla», non era da considerarsi la forza, bensì la pazienza, così come doveva apparire disfattista all'occhio fascista sostenere – in piena guerra – la pace come

¹³³ I. Mattioni, *Fra le nuvole: breve storia del fumetto in Italia dagli esordi agli anni Settanta*, in Gecchele, Polenghi e Dal Toso, *Il Novecento: il secolo del bambino?*, cit., pp. 237-238. Sul rapporto fra regime fascista e fumetto cfr. J. Meda, *Stelle e strips. La stampa a fumetti italiana fra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)*, Macerata, Eum, 2007.

valore fondamentale e riproporre il motto evangelico dell'amare i propri nemici¹³⁴. «Il Giornalino», del resto, aveva già mostrato in precedenza un certo coraggio affrontando sulle sue pagine lo scontro per l'educazione dei giovani che si era venuto a creare fra Pio XI e Mussolini dopo la costituzione dell'Opera Nazionale Balilla. Come si è detto, la volontà del fascismo di monopolizzare la formazione dei giovani non poteva non sfociare in contrasto aperto con la Santa Sede, che rivendicava alla Chiesa il diritto all'educazione spirituale e morale delle giovani generazioni. Le violenze fasciste avevano colpito le associazioni degli Esploratori cattolici, facenti parte dell'Azione Cattolica e visti come diretti concorrenti dell'ONB. Il pontefice, di fronte alle limitazioni imposte dal fascismo allo scoutismo cattolico, aveva preferito decretarne lo scioglimento¹³⁵. Anche in questo caso «Il Giornalino» aveva seguito la vicenda ricordando al duce – pur senza citarlo – la massima evangelica «Lasciate che i bambini vengano a me» e sottolineando come non ci si dovesse frapporre tra i fanciulli e Dio¹³⁶.

Anche il Partito Socialista Italiano e il neonato Partito Comunista Italiano (1921) avviarono alcuni periodici per ragazzi che cercarono di portare avanti un modello educativo differente rispetto a quello fascista. Tuttavia, con la promulgazione delle leggi «fascistissime» tra il 1925 e il 1926, che contemplavano lo scioglimento di tutti i partiti antifascisti e delle loro pubblicazioni, tali giornali furono chiusi o dovettero entrare in clandestinità. Nel 1921 era stato fondato «Cuore. Giornale illustrato per i ragazzi»¹³⁷, che si ispirava a un socialismo etico e umanitario e veniva stampato a Milano dalla Società Editrice Avanti. Il periodico si proponeva di creare una sorta di solidarietà tra i fanciulli, «uomini futuri di un domani migliore»¹³⁸, diffondendo valori morali e universali, come la difesa dei più deboli o la promozione del bene collettivo, piuttosto che una

¹³⁴ Su «Il Giornalino» cfr. I. Mattioni, *Inchiostro e incenso. Il Giornalino: storia e valori educativi di un periodico cattolico per ragazzi (1924-1979)*, Firenze, Nerbini, 2012.

¹³⁵ G. Sale, *Fascismo e Vaticano prima della Conciliazione*, Milano, Jaca Book, 2007, p. 56.

¹³⁶ Mattioni, *Inchiostro e incenso*, cit., pp. 56-57.

¹³⁷ J. Meda, *La stampa periodica socialista per l'infanzia tra età giolittiana e fascismo (1902-1923)*, in Id. (a cura di), *Falce e fumetto*, cit., pp. 119-137.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 137.

concezione ideologizzata del mondo. Nonostante questo la redazione del periodico, che era poi la stessa dell'organo del PSI «Avanti!», venne devastata e incendiata dalle squadre fasciste. «Cuore» fu dunque costretto alla sospensione delle pubblicazioni e poi, dopo una breve riapertura, alla chiusura definitiva nel 1923.

Diversa fu invece la posizione del comunista «Il fanciullo proletario. Quindicinale per bambini» che venne fondato nel 1922 come «un vero e proprio organo a stampa di un'organizzazione infantile di partito»¹³⁹. Ideato per instillare nell'«infanzia proletaria» una coscienza di classe, il periodico portava i propri lettori a schierarsi apertamente contro il fascismo anche attraverso le storielle a quadretti di Luigi Simonetti con protagonisti Fasciolino, Comunello e Proletino, che così venivano proposti ai lettori: «Presentiamo Fasciolino / Comunello e Proletino / tre ragazzi di Solaggio / graziosissimo villaggio. / Forte e ardito è Comunello / ed affronta il manganello / del gradasso Fasciolino / per difender Proletino»¹⁴⁰. Se de «Il fanciullo proletario» nel 1922 riuscì a uscire un unico numero, il giornale risorse fra il 1927 e il 1930 come periodico clandestino redatto e distribuito dalla Federazione giovanile comunista d'Italia. Sulla testata spiccava un Pioniere – così erano chiamati i ragazzi che appartenevano alle organizzazioni giovanili comuniste – provvisto di un fazzoletto rosso al collo e con accanto una stella a cinque punte contenente falce e martello e il motto «Fanciulli di tutto il mondo, unitevi!». L'immagine del Pioniere doveva apparire ai bambini come una decisa alternativa a quella del Balilla, che ormai torreggiava ovunque. Fasciolino, Comunello e Proletino, ora disegnati da Gastone Sozzi, erano mutati non soltanto nel tratto ma anche nell'essenza seguendo l'*escalation* della brutalità e della tirannia del regime: non erano più bozzetti ma personaggi vivi. Anche Proletino non era più il debole ragazzino emaciato che aveva bisogno dell'aiuto di Comunello contro Fasciolino, ma un fanciullo consapevolmente antagonista del fascismo che – insieme al primo – combatteva apertamente con cortei, scritte murali e sassaiole. Nonostante le intenzioni, è possibile ipotizzare che soltanto pochi bambini

¹³⁹ J. Meda, *La stampa periodica comunista per l'infanzia prima e durante il fascismo (1922-1930)*, in Id. (a cura di), *Falce e fumetto*, cit., p. 143.

¹⁴⁰ Citato in *ibidem*, p. 148.

abbiano realmente letto «Il fanciullo proletario», innanzitutto perché la rete di distribuzione – essendo clandestina – non coinvolgeva direttamente i ragazzi ma i loro genitori, operai che lavoravano nelle principali industrie italiane; in secondo luogo per l'improbabilità che ai fanciulli venisse effettivamente consegnato dai propri cari un periodico illegale che veicolava un antifascismo militante che, se attuato, avrebbe messo nei guai l'intera famiglia. Il periodico, stampato in modo sempre più approssimativo a causa delle difficoltà in cui si dibattevano i suoi estensori, si spense fra il 1929 e il 1930¹⁴¹.

Il «Corriere dei Piccoli», invece, tentò di ritardare la fascistizzazione il più possibile, poi anche questa storica testata liberale dovette fare i conti con il regime e iniziare a pubblicare cineromanzi di argomento bellico e coloniale. Alcuni divertenti personaggi delle storielle a vignette furono costretti a indossare la divisa da Balilla. Fu il caso dei gemelli «Romolino e Remoletto» ideati da Bruno Angoletta, che troppo giovani per entrare a far parte delle camicie nere, si infilavano dentro al fodero di una bandiera e con questo espediente venivano trasportati in Africa, dove vivevano varie avventure. Guido Moroni Celsi, invece, inventò i personaggi di «Grillo il balilla sportivo» e di «Brio Balilla». Il primo era un bambino che anteponeva alla scuola l'amore per lo sport senza però venire punito in quanto in linea con l'importanza dell'educazione fisica cara al regime¹⁴², mentre il secondo rappresentava il vero esempio del giovane fascista sia nel fisico snello e atletico, sia nella prontezza e nel coraggio.

Il regime, tuttavia, non poteva limitarsi a delegare la formazione dei più piccoli a periodici che – pur fascistizzati – non erano di diretta derivazione fascista. Nel 1923, dunque, vide la luce il «Giornale dei Balilla», la cui testata fu poi abbreviata in «Il Balilla», periodico che nel 1931 divenne organo ufficiale dell'ONB. Per le bambine nel 1926 venne invece ideato «La Piccola Italiana», che già a partire dall'illustrazione che accompagnava la testata – una bambina intenta a cucire una bandiera – rivelava contenuti tradizionali. La fanciulla continuava infatti a essere vista come la futura moglie e ma-

¹⁴¹ *Ibidem*, pp. 140-172.

¹⁴² C. Carabba, *Corrierino, Corrierona. La politica illustrata del Corriere della Sera*, Milano, Dalai, 1998, p. 99.

dre, disposta al sacrificio di sé stessa, del marito e perfino dei propri figli per il trionfo della patria¹⁴³. Tornando invece al «Balilla», l'editoriale del primo numero firmato da Dino Grandi e Francesco Meriano risultava indicativo della concezione che dell'infanzia aveva il regime. I bambini, descritti come «sani e forti nelle membra e nello spirito», venivano definiti «falangi animose» del futuro, prefigurandoli già in guerra. Era inoltre evidente nello scritto come il regime fosse ben consapevole fin dall'inizio dell'importanza della formazione delle nuove generazioni: «Non si conquista per sempre l'anima della Nazione, se non si cura l'educazione intellettuale e morale dei fanciulli e dei giovinetti»¹⁴⁴. Sulle pagine del periodico si alternavano racconti, rubriche – come ad esempio *Giovinezza Eroica* in cui erano inseriti esempi di Balilla e Avanguardisti distintisi per atti di coraggio e insigniti di medaglia – storielle a vignette sul modello del «Corriere dei Piccoli».

A questo proposito personaggio di punta del giornale fu Lio Balilla, creato da Antonio Rubino che nel 1927 aveva abbandonato il «Corrierino» per il più militante «Balilla». Lio, sempre fieramente in divisa, ricalcava le caratteristiche di tutti i personaggi di carta in camicia nera: era brillante, spavaldo, coraggioso. E, come ogni bravo Balilla, vedeva il fascismo ovunque. Esemplificativa la storiella vignettata in cui Lio veniva mandato dalla mamma a far legna nel bosco: il bambino, ponendo la scure nel mezzo della fascina che si metteva in spalla, riproduceva un fascio littorio. Ma i racconti a quadretti del «Balilla» potevano assumere anche connotazioni meno bonarie. È il caso de *La storia di Assalonne Mordivò* di Enrico De Seta, pubblicata nel gennaio del 1939 e che si rivelava fortemente antisemita. Nella narrazione erano messi in evidenza tutti gli stereotipi della propaganda razzista del fascismo: l'ebreo – caratterizzato da un grosso naso adunco – era un ladro, era ricco, infido e falso. Il piccolo Pierino, protagonista della storia, per troppo buon cuore si faceva ingannare dal «giudeo» e dal suo «piagnisteo», finendo per donargli il suo denaro. Era però pronto un Balilla a smasche-

¹⁴³ Si rinvia a A. Balzarro, *La storia bambina. «La piccola italiana» e la lettura di genere nel fascismo*, Roma, Biblink, 2007.

¹⁴⁴ D. Grandi e F. Meriano, *Saluto!*, in «Giornale dei Balilla», I, 1923, n. 1, p. 2.

rare Assalonne e a mostrare all'ingenuo Pierino, scostando un lembo del pastrano indossato dall'uomo, l'oro presente sotto il «sudicio cappotto» e a prendere a calci «il furbone» fino a fargli attraversare la frontiera italiana¹⁴⁵.

Non è casuale che questo racconto a vignette rimaste venisse pubblicato nel 1939. Dall'estate dell'anno precedente, infatti, erano state varate dal governo le leggi antisemite e a settembre quelle che avevano espulso i bambini ebrei dalle scuole pubbliche. Delineando un percorso storico sulla condizione dell'infanzia nell'Italia del Novecento non si può prescindere dal parlare di questi bambini cui furono tolti, durante il Ventennio, non solo il diritto allo studio, ma anche la libertà e la dignità, a volte la vita. Anche questa fu una sorta di adultizzazione forzata. L'infanzia ebraica vide sgretolarsi le proprie certezze: la scuola, le relazioni con i coetanei, la rete sociale. Dopo l'esclusione dalle scuole, ci furono i divieti che impedivano lo svolgersi delle normali attività quotidiane – dall'andare al parco o allo zoo al frequentare cinema o piscine – e infine l'adesione alla «soluzione finale» hitleriana con la deportazione nei campi di sterminio.

I bambini ebrei italiani si resero progressivamente conto con sgomento e sorpresa di avere acquisito una loro specifica diversità, una diversità che li separava dagli amici che avevano frequentato fino a quel momento, dai compagni di classe, perfino dalle domestiche «ariane» che avevano contribuito alla loro crescita e che avevano dovuto abbandonare le loro case. Dopo l'annuncio dell'armistizio dell'8 settembre 1943 e la divisione dell'Italia in due parti, una liberata dagli Alleati, l'altra sotto la guida di Mussolini ma – di fatto – controllata da Hitler, giunse da Berlino il 23 settembre l'ordine di estendere all'Italia la «soluzione finale». Anche per i bambini ebrei italiani iniziarono i rastrellamenti, le delazioni alle autorità in cambio di denaro, le deportazioni ma anche le fughe e l'accoglienza in nuove famiglie sotto mentite spoglie. Fra i bambini che furono deportati il tasso di sopravvivenza fu bassissimo poiché la «soluzione finale» non percepiva i bambini come persone, ma come appendici dei genitori e quindi destinati a morte immediata. Chi si salvò fu utilizzato come schiavo-lavoratore

¹⁴⁵ E. De Seta, *La storia di Assalonne Mordivò*, in «Il Balilla», XVII, 22 gennaio 1939, n. 4, p. 13.

ed ebbe la forza e la ventura di resistere fino alla liberazione dei campi di sterminio¹⁴⁶.

Nel contempo, anche per i bambini non ebrei, quelli della Seconda guerra mondiale furono anni difficili. I fanciulli scoprirono che se la guerra introdotta nell'educazione dei giovani dal fascismo era stata fino a quel momento un gioco, ora era una cruda realtà. Dallo stato di non belligeranza, Mussolini fu indotto nel giugno del 1940 a passare all'azione, convinto dalle vittorie tedesche che il conflitto sarebbe stato di breve durata. La realtà fu diversa e l'esercito italiano si trovò da subito in difficoltà sui vari fronti. Lo sbarco degli angloamericani in Sicilia nel luglio del 1943 portò poi la guerra direttamente in Italia, aprendo qui un nuovo fronte. I bombardamenti degli Alleati sulla penisola si intensificarono sempre più. I bambini divennero protagonisti di illustrazioni di forte impatto, dalla fanciulla che al posto delle braccia mostrava due moncherini insanguinati accompagnati dalla scritta «È arrivato lo zio d'America», al bambino esanime estratto dalle macerie e stretto al petto dalla mamma¹⁴⁷. Perfino il pacifico Signor Bonaventura, personaggio del «Corriere dei Piccoli» ideato da Sergio Tofano (Sto), si trovò coinvolto nella guerra, seppur sul fronte interno. Svegliato dalla sirena antiaerea, nell'ansia di sfuggire col suo amato bassotto ai bombardamenti, rotolava per le scale, finendo per abbattere la porta della cantina che nessuno degli altri condomini era riuscito ad aprire per rifugiarsi. Il signor Bonaventura, premiato dal capofabbricato responsabile della sicurezza dell'edificio, otteneva così anche in questa situazione estrema la solita banconota da un milione di lire¹⁴⁸.

I bombardamenti costringevano i bambini alla prossimità con la morte, nello stesso tempo li terrorizzavano e li affascinarono, rimodellando i paesaggi delle città e rendendoli nuovi dopo ogni incursione¹⁴⁹. Ai fanciulli spaventati si insegnava come usare le maschere antigas, mostrandone l'utilità attraverso storielle illustrate che, sui periodici per l'infanzia, simulavano guerre in cui gli insetti indossavano corolle di campanule a

mo' di maschera o, come si è visto poco sopra, servendosi dei personaggi più amati dai bambini, come Topolino. Si multi-

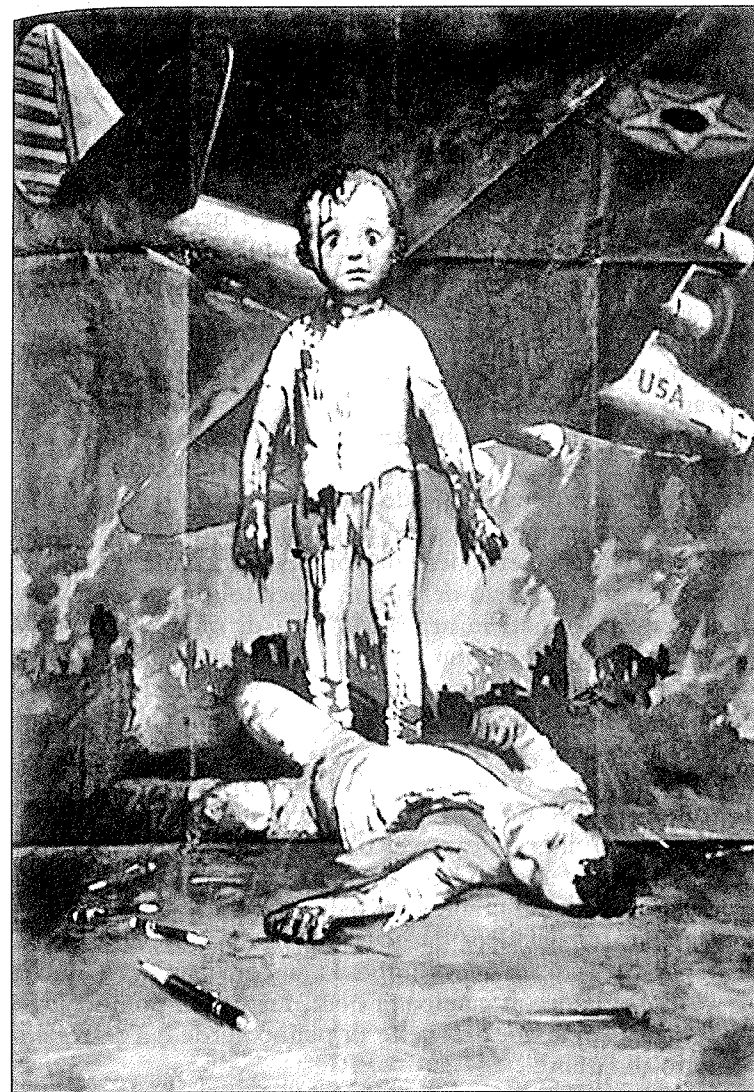


FIG. 3.6. Gino Boccasile, *Manifesto RSI di propaganda antiamericana*, 1944, in <http://www.centroris.it/notizie/Archivio-storico/> (ultima consultazione marzo 2022).

¹⁴⁶ Cfr. B. Maida, *La Shoah dei bambini. La persecuzione dell'infanzia ebraica in Italia 1938-1945*, Torino, Einaudi, 2013.

¹⁴⁷ Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., p. 345.

¹⁴⁸ Carabba, *Corrierino*, *Corrierona*, cit., p. 106.

¹⁴⁹ Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., p. 362.

plicarono sui giornalini le raccomandazioni a non raccogliere oggetti da terra, soprattutto se simili a penne o matite perché avrebbero potuto essere ordigni esplosivi lanciati dagli aerei alleati durante le loro incursioni. Quando sulle grandi città italiane i bombardamenti si intensificarono, alla popolazione rimasta venne chiesto di «sfollare» in campagna in cerca di un rifugio sicuro. I bambini, con donne e anziani, abbandonarono le loro case, i luoghi che li avevano visti crescere, gli affetti degli amici e dei vicini di casa. Anche questo fa capolino – a volte – sui periodici per bambini. È il caso del «Giornalino» che in una storiella a vignette utilizzava i personaggi cari ai lettori per affrontare il tema dello «sfollamento»: «Le tre bimbe hanno udito / alla radio il chiaro invito: / ogni bimbo si allontani or dai grandi centri urbani!»¹⁵⁰.

Progressivamente si attenuarono, anche se non sarebbero mai scomparsi del tutto, alcuni tratti che fino a questo momento avevano caratterizzato l'infanzia fascistizzata quali il culto del duce o la volontà di mobilitarsi e arruolarsi per contribuire in prima persona alla guerra. Spinti dalla propaganda del regime, tuttavia, i bambini si adoperarono ancora per sostenere la patria come potevano, ad esempio attraverso la rinuncia a caramelle e al poco zucchero disponibile, mediante la raccolta di rottami e il sacrificio dei propri giocattoli in latta affinché venissero trasformati in armi. Ma anni di militarizzazione e nazionalizzazione dell'infanzia portarono i fanciulli più grandi a entrare in azione, da una parte o dall'altra, perché ormai in Italia era guerra civile fra chi appoggiava la Repubblica Sociale Italiana e chi invece imbracciava le armi contro i nazifascisti. Gli Avanguardisti vennero reclutati per l'estrema difesa della mussoliniana RSI, dove i ragazzi poterono tradurre in realtà i sogni infantili di grandezza veicolati dal fascismo per un ventennio. Anche dall'altro lato, tra i partigiani, si annoverarono giovanissimi. Alcuni erano stati Balilla fino a poco prima, ma al momento di decidere da quale parte stare avevano scelto di opporsi a «chi gli aveva imposto, ancora bambino, quella divisa di soldato con camicetta nera, fez con il pompon che gli pendeva sul collo, brachette di panno verde e a tracolla il fuciletto di latta»¹⁵¹.

Il 25 aprile 1945 la Resistenza fomentò l'insurrezione generale dell'Italia settentrionale che liberò le città del Nord prima dell'arrivo degli Alleati, mentre il 29 aprile le forze tedesche e fasciste capitolarono. I bambini, non più in divisa, furono issati sui carri armati angloamericani, parteciparono ai cortei, vennero immortalati coi soldati in fotografie in bianco e nero: rappresentazioni della speranza nel domani e di un futuro di libertà ancora da scrivere.

¹⁵⁰ Citato in Mattioni, *Inchiostro e incenso*, cit., p. 1.

¹⁵¹ Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., p. 384.

L'infanzia fra dopoguerra e nuovo millennio

1. Fra dopoguerra e «boom» economico

Nel 1946 faceva la sua apparizione nei cinema *Sciuscià*, diretto da Vittorio De Sica e sceneggiato, fra gli altri, da Cesare Zavattini. Il film appariva come una lucida raffigurazione delle condizioni dei bambini appartenenti agli strati più poveri della popolazione italiana nel dopoguerra. Fanciulli costretti a lavorare per sopravvivere, fanciulli abbandonati a loro stessi. La verosimiglianza della rappresentazione filmica scuoteva le coscienze e denunciava una situazione largamente diffusa. Il preludio al film poteva essere rintracciato in un articolo del 1945 scritto da De Sica per la rivista «Film d'oggi» in cui il regista, parlando di una pellicola che avrebbe voluto realizzare, affrontava la problematica situazione dell'infanzia dell'epoca.

L'articolo era accompagnato da fotografie di «sciuscià», giovani lustrascarpe il cui soprannome derivava dalla storpiatura dell'inglese *shoe-shine*, che avevano il loro campo d'azione fra la Stazione Termini, via Veneto, via Lombardia e Villa Boghese¹. Le immagini ritraevano una serie di bambini emaciati, ancora una volta adultizzati, avvolti in vestiti raffazzonati, o troppo corti o troppo grandi. Come sottolinea Luciano Cecconi nella sua analisi relativa alla rappresentazione dell'infanzia nella storia del cinema, «questi abiti fuori misura che [coprivano] alla meglio i bambini [...] erano coerenti, del resto, con una vita che non [era] a misura di bambino»². Una delle fotografie pubblicate a corredo dell'articolo mostrava un fanciullo dalla giacca rattoppata intento a ispezionare la sua cassetta di lavoro

¹ L. Cecconi, *I bambini nel cinema. Le rappresentazioni dell'infanzia nella storia del cinema*, Milano, Franco Angeli, 2006, pp. 95-96.

² *Ibidem*, p. 96.

contenente spazzole e lucido da scarpe, mentre la didascalia che la accompagnava recitava: «A cinque anni lavorano come uomini. La cassetta e un cane per amico, Francesco è pronto ad affrontare, per la città, tutti gli imprevisti della giornata»³. Un'altra foto mostrava un bambino, personificazione dello sconcerto, seduto sul gradino del marciapiede con la fronte appoggiata alle ginocchia e le mani in tasca⁴.

All'inizio del 1946, del resto, papa Pio XII aveva emanato la lettera enciclica *Quemadmodum* che affrontava proprio il tema dei fanciulli indigenti, dimostrando come la problematica fosse più che urgente. Vittime del freddo, dell'inedia e delle malattie, moltissimi bambini necessitavano di pane, vestiti, di una casa e risultavano privati degli affetti più cari dal conflitto appena conclusosi. Il pontefice si rivolgeva a tutti, al di là delle appartenenze politiche e sociali, domandando aiuti che mitigassero le penose condizioni di questi bambini, che andavano assistiti materialmente ma anche moralmente. Pio XII definiva i fanciulli come «fulcro dell'avvenire» e sottolineava come dal loro crescere sani e forti, nel corpo e nell'animo, dipendesse il felice futuro della società, che rischiava di essere compromesso da una generazione che albergava in sé «germi di malattie e l'impronta del vizio». L'enciclica descriveva bambini che vagavano per le vie delle città «sospinti dall'ozio e dalla corruzione», vittime e artefici di perversioni e delitti⁵. Tuttavia, anche la lettera papale sembrava fornire una visione adultizzata del bambino sottolineando come all'ozio e all'inerzia presenti in questa infanzia indigente e abbandonata dovesse sostituirsi l'«onorato e gioioso lavoro». Poco oltre l'operosità era di nuovo riconosciuta come caratteristica fondamentale per una fanciullezza che fosse onesta e volenterosa mentre non si faceva cenno alla spensieratezza e alla leggerezza che avrebbero invece dovuto contraddistinguere l'esistenza dei bambini.

Fra le votazioni del 2 giugno 1946, in cui gli italiani si espressero a favore della Repubblica come forma istituzionale designando nel contempo la Costituente, e le votazioni politiche dell'aprile del 1948 si ruppe l'unità antifascista che

³ Citato in *ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Pio XII, *Quemadmodum*, in E. Lora e R. Simionati (a cura di), *Enchiridion delle encicliche*, 8 voll., Bologna, EDB, 1997, VI, p. 399.

aveva dato vita alla Carta costituzionale italiana. Le sinistre furono estromesse dal governo, monopolizzato dalla Democrazia Cristiana e presieduto da Alcide De Gasperi, mentre il processo di ricostruzione del paese venne avviato secondo un modello capitalistico. L'Italia si inserì quindi nel blocco



FIG. 4.1. Locandina del film *Sciuscià*, Ente Nazionale Industrie Cinematografiche, 1946.

di paesi occidentali gravitanti nell'orbita degli Stati Uniti, blocco che – nell'ottica della nascente «guerra fredda» – si contrapponeva a quello delle nazioni dipendenti dall'Unione Sovietica. Questo aspetto si ripercosse sulla pedagogia del secondo Novecento caratterizzata da una marcata connotazione ideologica. Le visioni del mondo contrapposte e la logica dello schieramento a favore o contro un determinato modello di società, l'Ovest e la democrazia da una parte, l'Est e il socialismo dall'altra, traducendosi in lotta fra bene e male, fra vero e falso, imperniarono anche l'educazione⁶. Nei paesi occidentali la pedagogia – con riferimento soprattutto a quella statunitense e, in particolare, alle riflessioni di Dewey e nel caso italiano e francese con un' incisiva presenza delle tesi personaliste (Mounier, Maritain, Stefanini) – venne coinvolta nella difesa della democrazia liberale e dell'economia capitalistica, mentre gli Stati dell'Est si collocarono entro il marxismo pedagogico.

Nel dopoguerra l'educazione dei ragazzi acquisì in Italia un'importanza fondamentale, creando uno scontro fra i tre grandi partiti di massa che erano venuti delineandosi durante le elezioni del 1946: la Democrazia Cristiana (DC), di orientamento cattolico, il Partito Socialista Italiano (PSI) e il Partito Comunista Italiano (PCI). Ognuno di questi partiti venne fiancheggiato da associazioni giovanili, dipendenti più o meno apertamente dalle direttive politiche di tali organismi, portando a una vera e propria politicizzazione dell'infanzia.

La Democrazia Cristiana trovò un valido strumento di sostegno nella rete dell'associazionismo per categorie (tra cui spiccavano quelle dei docenti e lavoratori cattolici: AIMC, UCIIM, ACLI) e soprattutto nella presenza dell'Azione Cattolica che continuò la sua missione di formazione di ragazze e ragazzi secondo il tradizionale modello del militante-apostolo attraverso la GIAC, Gioventù Italiana di Azione Cattolica⁷. Nella sua opera di educazione ramificata attraverso parrocchie,

⁶ Per un approfondimento si veda E. Catarsi, N. Filograsso e A. Giallongo (a cura di), *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della «guerra fredda»* (1948-1989), Trieste, Goliardiche, 1999; AA.VV., *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1988.

⁷ Cfr. P. Triani e P. Trionfini (a cura di), *Formare coscienze mature. L'impegno educativo dell'Azione cattolica in centocinquanta anni di storia*, Roma, AVE, 2020; M. Casella, *L'Azione cattolica nell'Italia contemporanea* (1919-1969), Roma, AVE, 1992.

oratori, scuole professionali, l'associazione utilizzava svariati periodici, fra i quali il fiore all'occhiello era costituito dal «Vittorioso»⁸. Il settimanale, edito dall'Anonima Veritas Editrice (AVE), era stato fondato nel 1937 ma conobbe il suo periodo di maggiore diffusione nel dopoguerra, aiutato dall'utilizzo di fumetti che incontrarono il favore dei ragazzi. Proprio grazie alla considerevole circolazione raggiunta, «il Vittorioso» scese in campo a fianco della DC nell'aspro scontro elettorale dell'aprile 1948 che vide fronteggiarsi la Democrazia Cristiana e le sinistre, unite queste ultime nel Fronte democratico popolare.

Nel marzo del 1948 il periodico dell'Azione Cattolica venne accompagnato da un inserto rappresentante un tabellone da gioco con disegnato al centro un orso dai denti aguzzi che teneva davanti a sé una bandiera italiana, nascondendo dietro alla schiena una bandiera sovietica. L'orso bruno, animale simbolo dell'Unione Sovietica, calzava inoltre un cappello contraddistinto da una stella a cinque punte, emblema del comunismo. Ancora una volta il Gioco dell'oca, tramutato in Gioco dell'orso e disegnato da Jacovitti⁹, veniva piegato a esigenze propagandistiche in funzione, questa volta, anticomunista. Ad aspettare la pedina al centro della pagina vi era, dunque, il minaccioso orso che compariva anche in altre caselle così come la falce e il martello, altra simbologia comunista che veniva utilizzata evidentemente in chiave negativa. La casella 33, ad esempio, rappresentava un uomo bendato che – ignaro – stava per essere colpito da una falce, mentre quella successiva ritraeva un signore schiacciato da un grosso martello. Chi sul cartellone arrivava a Mosca doveva retrocedere fino alla casella 2 che riproduceva la Siberia, chi invece capitava sulla casella 21, rappresentante una nave battente bandiera statunitense, conquistava il diritto a ritirare il dado grazie agli «aiuti americani». Allegorie più o meno esplicite caratterizzavano anche le restanti caselle e i bambini

⁸ Si veda G. Vecchio, *L'Italia del Vittorioso*, Roma, AVE, 2011; E. Preziosi, *Il Vittorioso. Storia di un settimanale per ragazzi (1937-1966)*, Bologna, Il Mulino, 2012.

⁹ Benito Jacovitti (1923-1997) fu un grande illustratore e fumettista. Il suo personaggio più celebre fu indubbiamente il divertente cowboy Cocco Bill, apparso per la prima volta nel 1957. Per quanto riguarda la pubblicistica per l'infanzia fu collaboratore oltre che del «Vittorioso», del «Corriere dei Piccoli», del «Corriere dei Ragazzi», del «Giorno dei Ragazzi» e del «Giornalino».

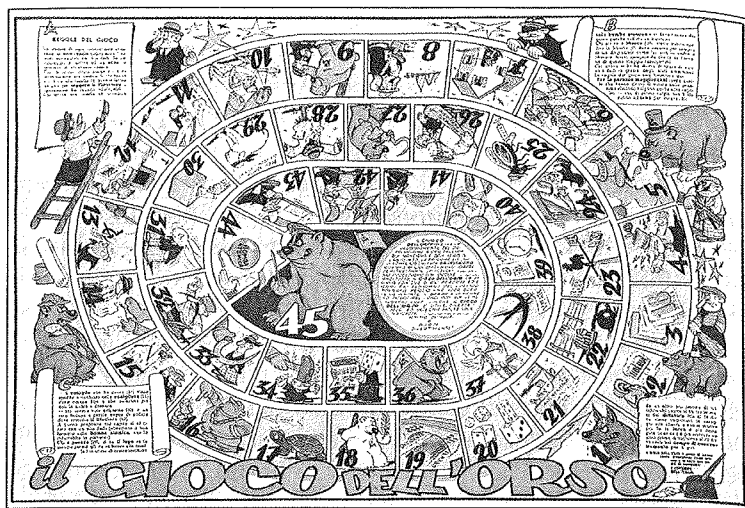


FIG. 4.2. Benito Jacovitti, *Gioco dell'orso*, inserto de «il Vittorioso», XI, 1948, n. 12.

venivano invitati a chiamare mamma e papà a giocare con loro poiché il Gioco dell'orso era utile, dilettevole e insegnava «molte cose nascoste»¹⁰. Il tabellone aveva infatti alcune caselle che coinvolgevano direttamente gli adulti che si apprestavano ad andare alle urne, come ad esempio quella della pecora bendata che votava seguendo il gregge e veniva rispedita al via fra le fauci di un lupo con la stella rossa, o il coniglio timoroso che non si recava alle urne ed era punito con la retrocessione e il salto di diversi turni di gioco¹¹.

La settimana successiva, accanto a illustrazioni di bambini accompagnati da accorati appelli («Papà! Mamma! Quando vai alle urne pensa a noi!»; «Italiani che andate a votare ricordatevi di noi! Voi dovete difenderci dalla guerra, dalla fame, dalla immoralità»), «il Vittorioso» riprendeva le parole chiave della campagna elettorale degli avversari cercando di spiegare ai propri lettori i pericoli che si celavano dietro a un'eventuale vittoria del Fronte democratico popolare:

Alcuni gruppi d'italiani nascondono dietro alle parole PACE, LIBERTÀ, INDIPENDENZA, LAVORO il desiderio di togliere dal

¹⁰ *Sei un ragazzo intelligente?*, inserto de «il Vittorioso», XI, 1948, n. 12.

¹¹ *Ibidem*.

cuore degli italiani [...] L'AMORE PER DIO E PER L'ITALIA. Non lo dicono sempre chiaro, è vero, ma è facile capirlo perché si appellano ad una dottrina dove c'è scritto che Dio non esiste. Ora, ragazzi, ve la pensate voi un'Italia dove al posto di Dio ci metteranno di nuovo un uomo e libertà vorrà dire obbedire a chi è più forte? Ve lo pensate voi un mondo fatto di vinti e di vincitori dove da un momento all'altro potrebbe scoppiare una guerra più grande di quella che abbiamo già vissuto? Eppure è a questo che vorrebbero portarci coloro che vogliono toglierci Dio dal cuore. Per questo, ragazzi d'Italia, io vi chiamo tutti a raccolta per l'avventura più difficile e più dura di tutte le avventure: DIFENDERE L'ITALIA¹².

Da un lato, dunque, la stampa per ragazzi di matrice cattolica riconosceva a bambini e adolescenti un ruolo attivo all'interno della società, dall'altro correva il rischio di strumentalizzare politicamente le giovani generazioni in funzione anticomunista.

Accettando la sfida educativa lanciata dal mondo cattolico e sulla scia di ciò che stava avvenendo in ambito internazionale, anche i partiti di sinistra confluiti nel Fronte democratico popolare si dotarono ben presto di associazioni pensate appositamente per la formazione dei ragazzi. Nel 1949 nascevano infatti l'Associazione falchi rossi italiani (AFRI), di indirizzo socialista, e l'Associazione pionieri d'Italia (API), d'impronta comunista. Entrambe le organizzazioni avevano come punto di riferimento Célestin Freinet, pedagogista ed educatore francese che univa elementi attivistici a un orientamento socialista¹³. Sia l'AFRI sia l'API ispirarono la propria riflessione pedagogica ai principi educativi dell'attivismo incoraggiando i ragazzi a esprimere le proprie qualità naturali, senza mai forzarli e assecondando i loro bisogni. In controluce si coglieva l'imitazione del metodo scoutistico di Baden-Powell, ma allontanandosi sia dal modello borghese sia da quello cattolico, dando vita a un movimento laico e di sinistra. Lo scopo che ci si prefiggeva era quello «della gioia e della serenità dei ragazzi», come sottolineava Gianni Rodari stilando il *Manuale del Pioniere*¹⁴. La preoccupazione era quella di fornire ai fanciulli modelli differenti da quelli rigidi e militareschi veicolati dall'Opera

¹² 18 aprile, in «il Vittorioso», XI, 1948, n. 13, p. 7.

¹³ Per un approfondimento si veda E. Catarsi (a cura di), *Freinet e la «pedagogia popolare» in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

¹⁴ G. Rodari, *Manuale del Pioniere*, Roma, Edizioni di cultura sociale, 1951, p. 17.

Nazionale Balilla e dalla Gioventù Italiana del Littorio, educando alla democrazia e incoraggiando l'uso della fantasia¹⁵. L'Associazione pionieri d'Italia, in particolare, si proponeva la finalità di creare personalità autonome e anticonformiste, lontane dall'omologazione fascista e di destare nei ragazzi lo spirito di iniziativa e l'amore per la collettività.

A differenza dell'organizzazione mussoliniana, ma anche diversamente dall'associazionismo giovanile cattolico, l'AFRI e l'API perseguivano la coeducazione: bambine e bambini, ragazze e ragazzi condividevano cioè lo stesso percorso formativo e le stesse attività ludiche, suscitando scandalo in un'Italia che possedeva codici morali ancora tradizionali e subendo addirittura le sanzioni del Sant'Uffizio¹⁶.

Entrambe le associazioni di sinistra si dotarono, per arrivare più facilmente ai giovani, di periodici che divennero l'organo ufficiale delle due organizzazioni e che contribuirono alla politicizzazione dell'infanzia nonostante i toni si mantenessero lievi. «Il Falco Rosso», periodico dell'AFRI, si proponeva di «insegnare ai ragazzi e alle bambine a combattere a fianco dei poveri e degli oppressi contro i ricchi e gli sfruttatori, per una società nuova dove tutti i meritevoli e gli onesti [potessero] vivere felici»¹⁷. Fra le pagine del «Falco Rosso» si riscontrava una certa polemica nei confronti degli ambienti associativi cattolici, *in primis* gli oratori, che nel dopoguerra permanevano importanti luoghi di formazione¹⁸. Questi ultimi erano accusati di «corrompere» i bambini, attirati in parrocchia dagli aspetti ludici (si faceva riferimento al bigliardino, ai palloni nuovi e al cioccolato) e poi plasmati a proprio piacimento da parroci e religiose¹⁹.

¹⁵ M. Fincardi, *Pagine d'orientamento per pionieri e falchetti*, in J. Meda (a cura di), *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893-1965)*, Firenze, Nerbini, 2013, p. 175.

¹⁶ Per un approfondimento si rimanda a M. Fincardi e Comitato Ricerche Associazione Pionieri (CRAP), *Carlo Pagliarini. Associare i ragazzi*, Bologna, Edizioni Pendragon, 2021, pp. 71-78.

¹⁷ I. Mattioni, *Sulle ali del socialismo: il Falco Rosso, l'AFRI e il PSI (1949-1950)*, in Meda (a cura di), *Falce e fumetto*, cit., p. 218.

¹⁸ Cfr. L. Caimi, *Cattolici per l'educazione. Studi su oratori e associazioni giovanili nell'Italia unita*, Brescia, La Scuola, 2006; P. Alfieri e S. Polenghi (a cura di), *Gli oratori ambrosiani nel Novecento. Educazione e pastorale giovanile nella Chiesa di Milano*, Milano, Vita e Pensiero, 2015.

¹⁹ Mattioni, *Sulle ali del socialismo*, cit., p. 219.

Se «Il Falco Rosso» ebbe vita breve e stentata, maggior successo arrise al «Pioniere»²⁰, grazie alla condirezione di Dina Rinaldi e Gianni Rodari. La linea del giornale era improntata alla formazione delle giovani generazioni ma anche al divertimento e si poneva come obiettivo quello di rendere partecipi i ragazzi «dei grandi problemi del mondo degli adulti» e di non recluderli «in una sfera protetta e bamboleggiante, inconsapevoli di quanto si agitava attorno a loro»²¹. Accanto all'ancoraggio alla realtà, principi cardine del «Pioniere» – che utilizzò anche il fumetto – furono l'importanza della solidarietà verso i più deboli e dell'azione collettiva contro l'individualismo delle storie provenienti dagli Stati Uniti, la rilevanza data alla cultura come strumento di emancipazione sociale, l'educazione alla pace e alla tolleranza²². Personaggio simbolo del «Pioniere» fu Cipollino, ideato da Rodari. Le avventure di Cipollino, un ortaggio antropomorfo, erano ambientate in un universo di frutta e verdura in cui l'unione dei più umili portava al riscatto dalle prepotenze e dai soprusi attuati dai più ricchi. Era, in fondo, una sorta di trasfigurazione della lotta di classe auspicata da Marx.

Al di là della politicizzazione cui fu soggetta l'infanzia nell'immediato dopoguerra, gli anni Cinquanta ma anche i primi anni Sessanta furono nel complesso caratterizzati da una concezione educativa alquanto tradizionalista che sarebbe stata spazzata via solamente con le aperture del Sessantotto. Il grande sforzo per la ricostruzione del paese devastato dalla guerra spinse i ceti popolari verso una vita sobria, quasi austera, senza fronzoli, centrata sul lavoro. Il modello di educazione veicolato tornò a essere quello paternalistico. Nella pubblicità per ragazzi il fanciullo esemplare era docile, obbediente, felice di andare a scuola, e fuggiva «le cattive compagnie» che l'avrebbero trascinato nel vizio e nel peccato. L'adulto tornava a essere colui che tutto controllava e, indubitabilmente, coglieva in fallo il bambino, mentre si ripresentava la netta contrapposizione fra «buoni» e «cattivi», con l'assenza di una

²⁰ Si rinvia a S. Franchini, *Diventare grandi con il «Pioniere» (1950-1962). Politica, progetti di vita e identità di genere nella piccola posta di un giornalino di sinistra*, Firenze, Firenze University Press, 2006.

²¹ *Ibidem*, p. 28.

²² L. Repetti, *L'universo comunista e i suoi valori attraverso i fumetti del Pioniere*, in Meda (a cura di), *Falce e fumetto*, cit., pp. 254-264.

qualsivoglia attenzione alla psicologia del «ribelle». Anche le figure genitoriali, che si erano con difficoltà guadagnate nell'apertura dei primi anni Venti ruoli più realistici, ora ricomparivano come figure irreali: la madre angelo in terra, il padre esempio di lavoratore indefesso. Gli anni tra il 1945 e il decennio successivo appaiono in Italia fortemente condizionati dal tentativo di egemonia cattolica influenzata dalla presenza maggioritaria della Democrazia Cristiana al governo. Nei libri per fanciulli agli atti di valore si sostituirono gli atti di bontà e la famiglia venne descritta a tal punto normale e tranquillizzante da risultare banale:

bambini tanto buoni da passare il tempo in interminabili gare di bontà e collezioni di «fioretti», sotto l'ala protettrice di santi, Madonne, Gesù Bambini, Angeli custodi e soprattutto di mamme, assurte a simboli della rassicurazione, estese ad abbracciare tutti i valori possibili, da quelli familiari, a quelli patriottici, a quelli religiosi²³.

In particolare si assistette, rispetto ai primi del Novecento in cui si erano riscontrate delle seppur limitate aperture, a una generale involuzione della condizione femminile. Ciò si ripercosse ovviamente sull'educazione delle bambine, le cui virtù fondamentali tornarono a essere la riservatezza, la modestia, la laboriosità, la dolcezza, la gentilezza. Molto spesso questi messaggi venivano veicolati sotto forma di fiabe in cui a essere ricompensata era la fanciulla riservata, umile, che amava fare il bucato e sbrigare le faccende domestiche. Grazie alle sue doti morali, dunque, la giovinetta faceva breccia nel cuore del principe di turno, che la sposava innalzandola al ruolo di regina.

Anche le capacità di sacrificio e di sopportazione erano considerate qualità femminili importanti che dovevano essere apprese fin dalla più tenera età esercitandosi in piccole rinunce in favore dei maschi di casa. Le fanciulle venivano preparate a essere mogli e madri, angeli del focolare e regine della propria casa. In tutti i periodici cattolici per bambine erano presenti rubriche dedicate alle «mammine» allo scopo di educare le piccole lettrici alla loro futura missione. Alle più piccole si insegnava come cucire lenzuoli e bavaglini per le bambole, alle più

²³ M. Bacigalupi e P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 254.

grandi si spiegava come prendersi cura dei fratelli minori²⁴. Del resto anche i giocattoli rappresentavano un buon allenamento.

Chicchere, piatti, bicchieri, servizi da tè, utensili per la pulizia della casa continuarono a costituire l'equipaggiamento ludico di ogni brava bambina, così come la bambola con carrozzina e corredo per impraticarsi nel cambio di ciripà e vestine. Gli anni del *boom* economico (1958-1963)²⁵ – che trasformarono l'Italia da nazione ancora rurale a potenza industriale – portarono nel settore dei giocattoli per le bambine qualche cambiamento, ma pur sempre all'interno del ruolo della perfetta casalinga. Arrivarono infatti frigoriferi dotati di luce, aspirapolveri, lucidatrici, lavatrici, perfino piccoli forni funzionanti, come il diffusissimo Dolce forno della Harbert, comprensivo di formine, misurino, mattarello e ricettario²⁶. La transizione da una società del risparmio a una società dei consumi investì anche i bambini – le bambine in particolare – mettendoli al centro del mercato e preparando il terreno all'espansione delle campagne pubblicitarie a loro rivolte²⁷.

2. I diritti dei bambini: la «Dichiarazione di New York»

Eppure qualcosa si stava muovendo a seguito dei mutamenti in atto in campo sociale e culturale, preparando una

²⁴ I. Mattioni, *Da grande farò la santa. Modelli etici e valori religiosi nella stampa cattolica femminile per l'infanzia e la gioventù (1950-1979)*, Firenze, Nerbini, 2011, pp. 107-125.

²⁵ Per una riflessione sul miracolo economico cfr. G.F. Venè, *Vola colomba. Vita quotidiana degli italiani negli anni del dopoguerra: 1945-1960*, Milano, Mondadori, 1990; G. Crainz, *Storia del miracolo italiano*, Roma, Donzelli, 2005; V. Vidotto, *Italiani/e. Dal miracolo economico a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2005; A. Cardini (a cura di), *Il miracolo economico italiano (1958-1963)*, Bologna, Il Mulino, 2007; V. Castronovo, *L'Italia del miracolo economico*, Roma-Bari, Laterza, 2010; C.A. Carutti, *Boom. Gli oggetti del miracolo economico tra vita, passione e lavoro*, Novara, Interlinea Edizioni, 2017.

²⁶ I. Mattioni, *Bambole e bambine nel Novecento: fra tradizione e modernità*, in M. Gecchele, S. Polenghi e P. Dal Toso, *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Parma, Edizioni Junior, 2017, pp. 268-271.

²⁷ Per un approfondimento si veda S. Linn, *Il marketing all'assalto dell'infanzia. Come media, pubblicità e consumi stanno trasformando per sempre il mondo dei bambini*, Milano, Orme Editore, 2005; R. Metastasio, *Bambini e pubblicità*, Roma, Carocci, 2007; M. Gallorini, *La pubblicità e i bambini. Strategie linguistiche e retoriche della comunicazione*, Civitavecchia, Prospettiva Editrice, 2014.

nuova concezione del fanciullo. In ambito internazionale, ma con ripercussioni anche in Italia, si iniziò a riflettere sui diritti fondamentali dell'infanzia. Il processo che aveva visto riconoscere ai bambini dignità e bisogni, e che avrebbe trasformato il fanciullo da oggetto di tutela in «soggetto attivo di diritti, capace di esercitarli in forma autonoma, consapevole e responsabile»²⁸, trovò una sua importante definizione nella *Dichiarazione sui diritti del bambino* – più nota come *Dichiarazione di New York* – approvata dalle Nazioni Unite nel 1959. Essa si inseriva nell'alveo tracciato dalla *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948, maturata attraverso le terribili esperienze del totalitarismo, dell'olocausto e della Seconda guerra mondiale. Accanto all'uso esplicito del termine «diritto» riferito all'infanzia, all'interno della *Dichiarazione di New York* nuovo risultava essere il principio della «non discriminazione» applicato ai fanciulli. I bambini, cioè, non dovevano essere discriminati per il semplice fatto di essere bambini, ma nello stesso tempo nemmeno dovevano essere discriminati tra loro per le diversità che possedevano in quanto individui, diversità che potevano essere di genere, di lingua, di colore della pelle, di religione, di condizione economica, di nascita.

La *Dichiarazione di New York* riconosceva al fanciullo il diritto al nome e alla nazionalità, il diritto all'educazione, a cure mediche gratuite, a una protezione speciale in quanto minore. Quest'ultimo punto si rivelava rivoluzionario poiché per la prima volta all'infanzia venivano riconosciuti maggiori diritti rispetto al mondo adulto, proprio in virtù della condizione di debolezza e necessaria dipendenza che caratterizzava l'essere bambino. La condizione di «incompiutezza» del fanciullo, il suo non essere «ancora» un adulto, non veniva più considerata una mancanza ma come un maggiore bisogno cui occorreva rispondere. Le teorie pedagogiche già formulate ai primi del Novecento iniziavano dunque ad apparire anche in documenti ufficiali, sebbene mancasse ancora una ratifica giuridica che – come si vedrà – sarebbe arrivata negli anni Ottanta del Novecento²⁹.

²⁸ E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Roma, Carocci, 2013, p. 117.

²⁹ *Ibidem*, pp. 118-120. Sull'argomento si vedano anche P. Dal Toso, *Il riconoscimento dei diritti dell'infanzia nel XX secolo*, in Gecchele, Polenghi e Dal Toso, *Il Novecento: il secolo del bambino?*, cit., pp. 313-328; G.A. Coffari, *I diritti dei bambini: un debito con la storia. Proposte di riflessione*

Da un punto di vista più leggero, ma non meno importante poiché riguardava la quotidianità dei bambini, anche i nuovi media iniziarono ad assegnare un'attenzione specifica all'infanzia oltre a essere coinvolti, come si dirà anche nelle pagine successive, nella promozione dell'alfabetizzazione del paese. Il 3 gennaio 1954 furono inaugurate le prime trasmissioni della Rai-Radiotelevisione italiana e già nel pomeriggio del giorno seguente, alle 17.40, veniva trasmesso *Il diario di Giulietta*, un programma per ragazze curato dalla scrittrice per l'infanzia Giana Anguissola. Nove mesi dopo, a settembre, il palinsesto della Prima rete – unico canale televisivo esistente – diede avvio ufficialmente alla cosiddetta *TV dei ragazzi* che venne collocata nella fascia oraria delle 17.30, in apertura dunque dell'allora programmazione televisiva. I destinatari erano i bambini e i ragazzi delle scuole elementari e medie, mentre i programmi ricalcavano nell'impostazione quelli per gli adulti, di cui venivano riproposti i generi principali (quiz, narrativa riadattata per la televisione, intrattenimento), con un'attenzione tuttavia che oggi definiremmo pedagogica anche se all'epoca era spesso maggiormente dettata dalla consapevolezza della missione di servizio pubblico connaturata alla televisione³⁰. Ciò che, infatti, caratterizzò maggiormente la prima fase della *TV dei ragazzi* (1954-1968) fu un impegno morale ed educativo ben conciliato con l'idea dell'intrattenimento e del divertimento, che lasciò solo sullo sfondo la formazione nozionistica. Tuttavia Umberto Pacilio, all'epoca responsabile del Servizio programmi per la gioventù, sottolineava come a volte in alcune trasmissioni per bambini venisse utilizzato un linguaggio «deamicisiano» che non corrispondeva alla lingua utilizzata dai ragazzi³¹.

Non è improbabile che proprio per ovviare a tale problematica venissero chiamati a collaborare alla creazione di nuovi programmi un buon numero di scrittori per ragazzi, come Bianca Pitzorno e Gianni Rodari. Bianca Pitzorno, insieme a Cino Tortorella – più conosciuto per il personaggio di Mago Zurlì che come autore di testi televisivi – ideò i programmi

in materia di tutela minorile, Milano, Franco Angeli, 2007; C. Baraldi, *Bambini e società*, Roma, Carocci, 2008.

³⁰ B. Scaramucci e S. Nespolesi, *Un doppio Hurrà per Nonna Sprint. «Giovanna la nonna del Corsaro Nero» e la Tv dei ragazzi degli anni '60*, Roma, Rai-Eri, 2015, pp. 7-20.

³¹ *Ibidem*, p. 23.

Chissà chi lo sa?, un quiz in cui due squadre di bambini delle scuole medie provenienti da tutta Italia si affrontavano rispondendo a indovinelli e a semplici domande di cultura, e *Dirodorlando*³² – di ambientazione medievale – in cui le due squadre di fanciulli si sfidavano in una serie di giochi. Anche Gianni Rodari fu autore di programmi Rai, come ad esempio *Tante storie per giocare. Programma per i piccoli*, del 1969, di cui i bambini erano allo stesso tempo destinatari e protagonisti. Lo scrittore, infatti, si confrontava in studio con loro e raccontava storie senza un finale che veniva invece proposto dai bambini presenti, anticipando quelle riflessioni che avrebbero poi trovato casa nella *Grammatica della fantasia* (1973).

Sulla scia dei grandi romanzi per adulti trasformati in sceneggiati televisivi a puntate, vennero poi adattati per la TV *Il giornalino di Gian Burrasca*, diretto nel 1964 da Lina Wertmüller e interpretato da Rita Pavone, e *Le avventure di Pinocchio*, del 1972, diretto da Luigi Comencini. Non è, a mio parere, una casualità che in quegli anni di fermento e rivolgimenti venissero scelti proprio i due «discoli» della letteratura italiana per essere trasposti e trasmessi dal mezzo televisivo.

Nel 1959, intanto, era nato lo *Zecchino d'Oro* che a partire dal 1961 fu accolto e patrocinato dai frati minori dell'Antoniano di Bologna. In un mondo in cui la musica leggera andava trasformandosi in un costante sottofondo nella vita degli italiani, un sottofondo non sempre adatto ai bambini, l'intento educativo nel proporre canzoni pensate appositamente per questi ultimi era ben evidente: «Lo *Zecchino d'Oro* si è proposto la creazione di un repertorio di canzoni per bambini non solo innocue, ma sane e fantasiose e ha usato la ineguagliabile potenza della televisione per metterle in voga»³³.

Fernando Rossi, frate francescano legato all'Antoniano, nel 1969 rifletteva sull'importanza di fornire ai fanciulli un'alternativa alle canzoni per adulti mostrando una notevole attenzione pedagogica nel sottolineare come non avesse senso proibire senza sostituire: «Per questo si è pensato a riempire la bocca, la memoria, le ore dei bambini con canzoni create apposta per

³² Ideato da Bianca Pitzorno, Cino Tortorella e Guglielmo Zucconi, il programma andò in onda fra il 1973 e il 1975 riscuotendo un grandissimo successo.

³³ F. Rossi, *Lo Zecchino d'Oro. Storia, personaggi, canzoni*, Milano, Federico Motta, 1969, p. 4.

loro [...], armonizzate alle necessità generali dello sviluppo della personalità dei bimbi»³⁴. Anche i brani dello *Zecchino d'Oro* partecipavano ai cambiamenti culturali, tanto che nel 1967 faceva la sua comparsa fra i testi delle canzoni un cane capellone³⁵ che, con parrucca e chitarra, girava per le piazze riscuotendo entusiastici consensi, mentre nel 1969 era la volta di *Tippy, il coniglietto hippy*³⁶ che si proclamava «figlio dei fiori» e appellava col titolo di «matusa» chi, non capendolo, lo giudicava. I miti e i simboli del Sessantotto arrivavano così ai bambini.

3. Uno spartiacque generazionale

Il Sessantotto, al di là dell'alone mitico che lo accompagna, rappresentò davvero uno spartiacque all'interno della società italiana. Le sue istanze scaturivano da un disagio che, secondo le personalità di maggior spicco che più influenzarono il clima della protesta (come, ad esempio, il filosofo Herbert Marcuse, lo scrittore Jack Kerouac, i cantanti Jimi Hendrix e Joan Baez), rinviava all'incomunicabilità familiare e generazionale, alla staticità politica e a un sistema economico – quello capitalistico e consumistico legato all'*American way of life* – considerato ingiusto. La protesta, partita – come si vedrà più avanti – dalle università, non trovò in Italia il pieno appoggio degli intellettuali quanto piuttosto quello del movimento operaio. Nel 1969, infatti, in occasione dei rinnovi contrattuali prese avvio un periodo di lotte sindacali che culminò nel cosiddetto «autunno caldo» con l'approvazione, nel 1970, dello Statuto dei Lavoratori, grazie al quale veniva allentato il controllo dei datori di lavoro sui dipendenti e riconosciuto il principio della «giusta causa» per i licenziamenti³⁷.

Ma soprattutto il Sessantotto si scagliò contro il sistema di valori tradizionali, contestando la struttura familiare, gli orga-

³⁴ *Ibidem*, p. 3.

³⁵ F. Bergamini, *Il cane capellone*, *Zecchino d'Oro* 1967.

³⁶ S. Stelletti e Hammers, *Tippy, il coniglietto hippy*, *Zecchino d'Oro* 1969.

³⁷ S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana. L'economia, la politica, la cultura, la società dal dopoguerra agli anni '90*, Venezia, Marsilio, 1992, pp. 364-371. Per un approfondimento sul Sessantotto cfr. M. Tolomelli, *Il Sessantotto. Una breve storia*, Roma, Carocci, 2007; A. Giovagnoli, *Sessantotto. La festa della contestazione*, Milano, San Paolo Edizioni, 2018; F. Socrate, *Sessantotto. Due generazioni*, Bari-Roma, Laterza, 2018.

nismi scolastici e una società considerata ipocrita e bigotta. La famiglia avrebbe dovuto essere scardinata a causa dei ruoli che perpetuava, quello autoritario del padre e quello sottomesso della madre. Entrambi i genitori erano considerati complici nella repressione dell'autonomia dei figli, tanto che «Voglio essere orfano» e «La famiglia è una camera a gas» divennero il *leitmotiv* fra gli slogan urlati nelle manifestazioni giovanili. La pedagogia fu accusata di fomentare l'autoritarismo e di conformare i soggetti alle regole e agli ideali della società dominante, laddove invece avrebbe dovuto portare all'emancipazione dell'individuo. Si andarono dunque affermando modelli educativi alternativi, in grado di formare persone più creative, indipendenti, capaci di dissentire³⁸.

L'autore per ragazzi che più incarnò questo spirito fu forse Gianni Rodari, sebbene avesse iniziato la sua carriera di giornalista e di scrittore ben prima del Sessantotto. Seguace della corrente dell'attivismo mediata attraverso la riflessione marxista, Rodari osservò con curiosità esperienze d'avanguardia come quelle del Movimento di Cooperazione Educativa e di docenti quali Mario Lodi e Bruno Ciari. La riflessione pedagogica rodariana emergeva costantemente dai suoi scritti parlando ai bambini di emancipazione, di anticonformismo e, nello stesso tempo, del saper progettare e costruire una società ludica in cui l'intelligenza critica si unisse alla fantasia per superare la realtà esistente³⁹.

Attraverso i periodici per l'infanzia, e in modo particolare grazie alle rubriche che comportavano uno scambio fra lettori e rivista, è possibile comprendere cosa pensassero i bambini del Sessantotto. Dalle pagine del già ricordato periodico cattolico «Il Giornalino», edito dalla Pia Società San Paolo, emergeva come i fanciulli osservassero i mutamenti in atto e ne fossero in qualche modo partecipi. C'era chi si scagliava contro i «ca-

³⁸ Sugli aspetti educativo-pedagogici del Sessantotto si rimanda a C. Xodo e M. Benetton (a cura di), *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, Roma, Studium, 2020.

³⁹ Cfr. F. Cambi, *Rodari pedagogista*, Roma, Editori Riuniti, 1994, ma anche P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Torino, Einaudi, 1992; F. Califano, *Lo specchio fantastico. Realismo e surrealismo nell'opera di Gianni Rodari*, Torino, Einaudi, 1998; G. Massini, *La poetica di Rodari. Utopia del folklore e nonsense*, Roma, Carocci, 2011; V. Roghi, *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Bari-Roma, Laterza, 2020.

pelloni» e chi invece li difendeva, chi amava la nuova musica *beat*, chi era spaventato dagli scontri di piazza fra polizia e manifestanti, chi affrontava la questione della guerra in Vietnam, chi – scrivendo – utilizzava lo *slang* sessantottino. Tutti domandavano maggior ascolto da parte del mondo adulto, come risulta dal moltiplicarsi degli spazi dedicati al confronto sulle pagine delle pubblicazioni per bambini che divennero dei veri e propri collettivi cartacei, simulando quelli che all'interno delle scuole favorivano il confronto fra gli studenti⁴⁰.

Anche i personaggi dei fumetti iniziarono a ricalcare la vita dei propri lettori. È il caso di Valentina Mela Verde di Grazia Nidasio che fece la sua prima apparizione nel 1969 sul «Corriere dei Piccoli». Valentina, un'undicenne alle prese con problemi adolescenziali e scontri generazionali, raffigurava uno spaccato della vita giovanile durante il Sessantotto, dal linguaggio alla moda dei pantaloni a zampa d'elefante, dalle contestazioni studentesche all'emergere delle istanze femministe, rappresentate dall'emancipata e indipendente zia Dina. Le storie di Valentina, del fratello maggiore Cesare e della sorella minore Stefi, permettevano di descrivere l'intera età evolutiva, collocandola sullo sfondo dell'antagonismo del Sessantotto. L'amore familiare, tuttavia, faceva da collante: nonostante le incomprensioni generazionali e le liti, i protagonisti finivano sempre per trovare un punto d'incontro. Non più bambini e ragazzi ubbidienti ma nemmeno ribelli irriducibili, non più genitori autoritari ma nemmeno permissivi: Nidasio cercava di trovare la via del compromesso e la offriva ai suoi lettori.

I giocattoli, a loro volta, risentirono del clima del Sessantotto, o almeno delle sue istanze più esteriori, come, ad esempio, la moda. Così come le bambine e le ragazze anche le bambole iniziarono a indossare gonne ampie che lasciavano grande libertà di movimento, la «scandalosa» minigonna, i pantaloni – che finora erano stati considerati in contrasto con la grazia femminile – oppure i resistenti blue-jeans che fino a quel momento erano stati banditi dal guardaroba perché considerati abiti da lavoro. Nel 1969, inoltre, la ditta Fiba lanciò sul mercato «I Contestatori», bambole di medie dimensioni

⁴⁰ I. Mattioni, *Inchiostro e incenso. Il Giornalino: storia e valori educativi di un periodico cattolico per ragazzi (1924-1979)*, Firenze, Nerbini, 2012, pp. 99-105.

che recavano in mano cartelli di protesta con slogan come «M la scuola» o «W il femminismo». Interessante la didascalia che ne accompagnava la pubblicità: «Finite le vacanze, ancora la scuola, lo studio, le lunghe giornate in casa. E tu protesta con i Contestatori!». Anche ai più piccoli, dunque, veniva insegnato a ribellarsi alle imposizioni.

In relazione alla percezione del bambino e alle modalità educative con cui crescerlo, a far da *trait d'union* fra gli anni Cinquanta e gli anni Settanta del Novecento fu un libro. Scritto dallo statunitense Benjamin Spock (1903-1998), *Il bambino. Come si cura e si alleva*⁴¹ arrivò in Italia verso la metà degli anni Cinquanta e percorse tutto il secolo attraverso sempre nuove ristampe, approdando felicemente al Duemila. Il volume divenne un *bestseller* nella penisola solamente tra la fine degli anni Sessanta e il decennio successivo, segno che i mutamenti in atto nella società iniziavano a sposarsi con le teorie permissiviste del dottor Spock, teorie che si opponevano a quelle del medico neozelandese Truby King il quale aveva sostenuto la necessità di non coccolare i bambini per più di dieci minuti al giorno poiché il legame con i genitori avrebbe disturbato la crescita dei neonati che dovevano invece indirizzare le proprie energie nel processo di sviluppo.

In contrasto con l'approccio autoritario e la regola del distacco di King, Spock introduceva una visione emozionale e affettiva nel rapporto fra genitori e figli e promuoveva una routine giornaliera flessibile e incentrata sul bambino inteso come individuo. Nonostante le molteplici critiche rivolte al pediatra statunitense, accusato di incoraggiare un'educazione permissiva e lassista basata sulla gratificazione immediata dei fanciulli, il suo libro ottenne un grandissimo successo presso i genitori, molti dei quali, sollecitati dalle semplificazioni della pubblicistica femminile, iniziarono ad applicare nel concreto le sue teorie⁴².

In quegli anni di grande fermento culturale un altro libro incise profondamente sulla mentalità degli italiani, in partico-

⁴¹ B. Spock, *The Common Sense Book of Baby and Child Care*, New York, Duell, Sloan and Pearce, 1946; trad. it. *Il bambino. Come si cura e si alleva*, Milano, Longanesi, 1979.

⁴² S. Ockwell-Smith, *The Gentle Parenting Book*, Loughton, Piatkus, 2016; trad. it. *Genitori gentili*, Firenze, Giunti, 2020, pp. 5-10.

lare delle donne, un testo che fu importante non soltanto per le battaglie femministe ma anche nel campo dell'educazione, in modo specifico quella delle bambine. Nel 1973, infatti, Elena Gianini Belotti dava alle stampe il suo *Dalla parte delle bambine*, testo che cercava di dimostrare come le differenze caratteriali e sociali fra maschi e femmine non fossero innate ma indotte dall'educazione e dai condizionamenti culturali messi in atto da una società che veicolava stereotipi di genere. Almeno fino al Sessantotto bambine e bambini ebbero percorsi scolastici differenti e la coeducazione fu scarsamente accettata in nome di una differenza di interessi e di indole che vedeva femmine e maschi nettamente contrapposti. Se ai bambini erano concessi giochi di movimento alle bambine era consigliata la tranquillità, se i primi venivano incoraggiati a sperimentare, le seconde erano invitate a non essere troppo curiose. Ancora una volta i giocattoli e i libri per l'infanzia assecondavano queste tendenze imbrigliando – di fatto – bambine e bambini in preconcetti che impedivano loro di esprimersi appieno⁴³. Gianini Belotti sottolineava che dopo i 5 anni i giocattoli regalati alle femmine e ai maschi divergevano nettamente, sulla base dei loro presunti interessi.

Alle bambine, negli anni Settanta come negli anni Cinquanta, venivano regalati oggetti miniaturizzati imitanti le suppellettili della casa e bambole da accudire. Una novità era invece rappresentata dai prodotti che simulavano la cura della propria bellezza come specchietti, spazzole, pettini, finte confezioni di profumo. La fanciulla doveva apprendere che la donna non era più soltanto l'angelo del focolare, ma doveva anche far ben figurare il marito curando il proprio aspetto, secondo la duplice direttiva «buona» e «bella». Inoltre la bambina iniziò a essere vista come la casalinga di domani tanto che vennero create sinergie fra ditte di giocattoli e marchi di noti elettrodomestici o prodotti per il bucato. Alla metà degli anni Settanta vennero immesse sul mercato le *pocket dolls* «Fustino» e «Fustina», prodotte dalla Fiba.

Mentre il primo doveva il suo nome alla confezione che lo conteneva e che altro non era se non la miniatura di un fustino

⁴³ Cfr. E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano, Feltrinelli, 2010.

di detersivo Ava della Mira Lanza, la seconda era contenuta in una scatolaletta rappresentante una lavatrice della ditta Candy. Il tentativo sembrava quello di fidelizzare già da piccole le bambine a un determinato tipo di prodotto, che avrebbero poi acquistato una volta divenute adulte. Fra gli anni Settanta e gli anni Ottanta altri marchi non espressamente rivolti ai bambini adottarono la medesima strategia di mercato. La Furga, ad esempio, in accordo con la Perfetti, produsse il mini bamboletto «Golia», ospitato in una confezione delle omonime caramelle, d'intesa con The Coca-Cola Company creò «Dolly Cola», bambola di colore venduta in una lattina e la cui pelle scura richiama la colorazione della nota bibita e, infine, concepì la bambola «Roberts» il cui *packaging* consisteva in un barattolo di borotalco⁴⁴. I bambini iniziavano a essere utilizzati in modo strumentale da una società sempre più consumistica e l'ingresso massiccio della pubblicità sui periodici destinati ai fanciulli ne fu un chiaro segnale. L'infanzia, disarmata di fronte a questo nuovo fenomeno, divenne bersaglio di condizionamenti sempre più intrusivi che iniziarono lentamente a insinuarsi in ogni spazio della giornata, dalla colazione alla merenda, dall'abbigliamento al gioco.

L'onda lunga del Sessantotto portò cambiamenti ai quali contribuì anche il movimento femminista che individuava nell'uomo il nemico da sconfiggere poiché in possesso di tutti gli strumenti del potere, da quello politico a quello economico, a quello culturale. Il femminismo, variegato al proprio interno tra frange più estreme e posizioni più moderate, concorse a una parziale trasformazione della società⁴⁵. Dopo lunghi dibattiti parlamentari nel 1975 sarebbe stata approvata la legge n. 151 riguardante il diritto di famiglia e l'equiparazione fra marito e moglie anche in relazione all'educazione della prole. Ciò si tradusse in una riflessione e un confronto più ampi, tanto che educatori e pedagogisti cominciarono a suggerire bambole come regalo opportuno anche per i figli maschi, in modo che anche questi ultimi potessero mettersi alla prova nel loro futuro ruolo di padre, un ruolo che, in accordo con il nuovo diritto

di famiglia, diveniva più attivo nell'educazione e nell'accudimento dei figli. L'Associazione dei produttori di giocattoli, pur conscia delle diffidenze che ciò avrebbe provocato, decise di studiare modelli di bambole più adatte allo scopo rispetto a quelle già sul mercato. Negli anni successivi furono progettati vari esperimenti di bambole definite «unisex» i cui destinatari avrebbero potuto essere indifferentemente bambine o bambini, trovando tuttavia resistenze sul mercato italiano: i genitori non sembravano infatti intenzionati a regalare bamboletti ai propri figli maschi, sebbene indossassero *salopette* di jeans e berretto da baseball⁴⁶. Soltanto nel 1986 la casa produttrice Hasbro, sostenuta da un forte *battage* promozionale, riuscì a superare parzialmente tali resistenze dando vita a «My Buddy», la cui campagna pubblicitaria mostrava un bambino che andava in triciclo, si arrampicava su di un albero e guardava la televisione in compagnia del suo fedele amico Buddy⁴⁷.

Mentre ai bambini si cercava di fornire giochi alternativi al fine di permettere loro una crescita a tutto tondo, le bambine iniziarono a trovare nella letteratura per l'infanzia protagoniste femminili fuori dagli schemi in cui potersi immedesimare. Un ruolo importante in questo senso fu svolto da Bianca Pitzorno che nel 1977 pubblicò per Rusconi il romanzo storico *L'Amazzone di Alessandro Magno* che narrava la storia del leggendario incontro fra il condottiero e una bambina la quale – ritenuta figlia della regina delle Amazzoni – veniva educata come un maschio, permettendole di accedere a un'istruzione allora preclusa alle donne. Nel 1979 fu invece la volta di *Extraterrestre alla pari*, espressamente ispirato alla Pitzorno dal saggio della Gianini Belotti. Protagonista era Mo, un piccolo extraterrestre ospitato sulla terra da una famiglia molto tradizionale. A mettere in crisi il nucleo familiare non era il fatto che Mo provenisse da un altro pianeta quanto il fatto che non si potesse sapere se fosse maschio o femmina perché nel mondo di Mo le diffe-

⁴⁶ Mattioni, *Bambole e bambine nel Novecento*, cit., pp. 272-273.

⁴⁴ Mattioni, *Bambole e bambine nel Novecento*, cit., p. 271.
⁴⁵ Per un approfondimento su Sessantotto e femminismo si veda E. Bellè, *L'altra rivoluzione. Dal Sessantotto al femminismo*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2021.

⁴⁷ «My Buddy» fu, tra l'altro, il modello da cui lo sceneggiatore Don Mancini trasse ispirazione per la saga *horror* di *La bambola assassina* (*Child's play* nella versione originale) avviata nel 1988 e il cui titolo inizialmente avrebbe dovuto essere *Blood Buddy*. Il nome della bambola protagonista del film venne poi mutato in Chucky proprio per le possibili ritorsioni da parte della Hasbro. Del resto la pellicola avrebbe dovuto essere nelle intenzioni proprio una critica al marketing rivolto ai bambini.

renze sessuali si manifestavano soltanto compiuti i vent'anni. La famiglia terrestre era disorientata poiché non riusciva a capire come si potesse crescere ed educare allo stesso modo un bambino o una bambina, considerandoli semplicemente una persona⁴⁸. Come sottolinea Mirca Casella, che alla Pitzorno ha dedicato un importante lavoro, le protagoniste della scrittrice «abitano nei luoghi topici dell'avventura, si inoltrano nei territori da sempre dedicati esclusivamente ai maschi e [...] non sono mai stereotipiche né presentano caratteristiche tali da lasciarsi rinchiudere in categorie»⁴⁹.

Se il Sessantotto aveva portato alla ribalta il rapporto fra educazione sessuale e adolescenti, durante gli anni Settanta si iniziò a parlare di educazione sessuale anche per i bambini. Posto che la scuola venne reputata il luogo adatto per affrontare l'argomento, non mancarono anche giocattoli che fornivano le prime risposte alla tanto temuta domanda «Come nascono i bambini?». Alcuni marchi italiani, sulla scia di sperimentazioni avviate in altri paesi, si avvalsero della consulenza di psicologi ed educatori per fabbricare bambole fornite di ogni dettaglio anatomico. Quando però la ditta francese Pintel produsse una bambola partoriente, le levate di scudi furono unanimi. La bambola, prodotta in pezza, «partoriva» attraverso una cerniera lampo posta all'altezza dei pantaloncini indossati dalla «futura mamma», da cui si estraeva il neonato. Il presidente dell'Associazione nazionale fabbricanti di giocattoli Bruno Cremona liquidò la bambola come una trovata di gusto discutibile che non risolveva il problema né del gioco attivo, né dell'educazione sessuale⁵⁰. Il fatto, comunque, di coinvolgere figure professionali legate all'infanzia nell'ideazione dei giocattoli rendeva evidente come il bambino fosse di nuovo posto al centro dell'interesse collettivo, un interesse che però – come nel caso delle campagne pubblicitarie – non sempre era positivo.

I cambiamenti del costume e delle abitudini educative furono accompagnati dalle molte difficoltà che percorsero l'Italia del post *boom*. Dal punto di vista economico gli anni Settanta vennero caratterizzati da un alternarsi di fasi di ristagno

⁴⁸ M. Casella, *Le Voci segrete. Itinerari di iniziazione al femminile nell'opera di Bianca Pitzorno*, Milano, Mondadori, 2006, pp. 28-29.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 57.

⁵⁰ *Ibidem*.

e ripresa, sebbene il paese continuasse la sua crescita, mentre per quanto riguardava l'aspetto sociale e politico il decennio fu funestato dalla radicalizzazione del terrorismo sia di matrice fascista sia di quello legato a frange dell'estrema sinistra, tanto da far parlare di «anni di piombo». Alle stragi di piazza Fontana a Milano (1969), di piazza della Loggia a Brescia (1974), all'attentato al treno Italicus (1974) e alla bomba alla stazione di Bologna (1980) – tutte azioni terroristiche riconducibili all'estrema destra – si sommarono le gambizzazioni, gli attentati e i sequestri portati avanti dalle Brigate Rosse – che reclutavano i loro aderenti nella sinistra extraparlamentare – e che culminarono con il rapimento e l'uccisione di Aldo Moro⁵¹, presidente della Democrazia Cristiana.

Ancora una volta i periodici per ragazzi ci fanno da specchio per restituirci i pensieri dei bambini dell'epoca. Molti lettori, ad esempio, scrivevano spaventati alla redazione del «Giornalino» temendo di poter essere rapiti o che i genitori potessero essere uccisi in un attentato. Il periodico della San Paolo ricevette parecchie critiche poiché decise, con una precisa scelta pedagogica, di non nascondere nulla ai propri lettori e di parlare apertamente di ciò che stava accadendo in Italia: «Ragazzi, torniamo a parlare di violenza sebbene i prudentoni stimino che ai "minorenni" certe cose si debbano tacere. [...] Non vi lasceremo soli con la vostra angoscia per una realtà maledetta»⁵². «Il Giornalino» venne anche accusato di fomentare violenza poiché traduceva in fumetti il mondo reale.

Era, questa, una polemica vecchia che aveva raggiunto il suo apogeo negli anni Cinquanta quando un bambino, Tato Bonora, era stato rapito e ucciso da un sedicenne che aveva tentato di giustificare il gesto dicendosi plagiato dai fumetti letti. La controversia che ne era seguita aveva visto il mondo adulto schierarsi,

⁵¹ Aldo Moro (1916-1978), giurista e docente presso l'Università di Bari, fu tra i fondatori della Democrazia Cristiana di cui fu prima segretario e poi presidente. Fu più volte ministro della Repubblica e presidente del Consiglio guidando i governi di centro-sinistra (1963-1968) e favorendo, alla metà degli anni Settanta, il «compromesso storico», cioè l'avvicinamento fra la Democrazia Cristiana e il Partito Comunista Italiano. Fu questa una delle motivazioni che portarono le Brigate Rosse al suo sequestro e alla successiva uccisione. Per un approfondimento si veda G. Formigoni, *Aldo Moro. Lo statista e il suo dramma*, Bologna, Il Mulino, 2016.

⁵² Cit. in Mattioni, *Inchiostro e incenso*, cit., pp. 117-118.

con poche eccezioni, contro il fumetto⁵³. Negli anni Settanta a essere accusati di istigare alla violenza furono invece i cartoni animati giapponesi⁵⁴ con robot come protagonisti. Nell'aprile del 1978 sbarcò sulla Rete 2 della Rai *Atlas Ufo Robot*⁵⁵, che colpì profondamente i piccoli telespettatori. *Atlas Ufo Robot* raccontava la storia del principe Duke Fleed che, scampato alla distruzione del proprio pianeta attuata dagli alieni provenienti dalla stella Vega, si stabiliva sulla Terra e combatteva contro i Vegani che stavano cercando di impossessarsi del pianeta terrestre. La nuova identità che assumeva il giovane era quella di Actarus, uno stalliere pronto però a lottare alla guida del potente robot Goldrake. Intorno a lui ruotavano una serie di personaggi, anche femminili, che lo aiutavano nella sua impresa. Protagonisti e antagonisti combattevano fra loro a bordo di astronavi ed enormi robot e buoni e cattivi erano ben individuabili, laddove i primi agivano sempre e solo in risposta alle aggressioni dei secondi. È vero tuttavia che, per la prima volta nel mondo dei cartoni animati, i nemici venivano uccisi (e con spargimento di sangue) e non consegnati alla giustizia, come ad esempio avveniva nelle avventure di Superman. In poco tempo, comunque, fra i bambini fu Goldrake-mania, mentre da più parti al cartone venne mossa l'accusa di fomentare la violenza.

Sul numero di «Repubblica» del 7-8 gennaio 1979 Silverio Corvisieri, parlamentare del PCI e membro della Commissione di vigilanza Rai, attaccò duramente il cartone: «si celebra dai teleschermi, con molta efficacia spettacolare, l'orgia della violenza annientatrice, il culto della delega al grande combattente, la religione delle macchine elettroniche, il rifiuto viscerale del "diverso" (chi viene da altri pianeti è sempre nemico odioso...)»⁵⁶. Corvisieri sottolineava l'influenza della televisione sui compor-

⁵³ Per un approfondimento sulla vicenda e sulle accuse di violenza mosse ai fumetti cfr. J. Meda, *Stelle e strisce. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)*, Macerata, Eum, 2007, pp. 210-236; Id., *Vietato ai minori. Censura e fumetto nel secondo dopoguerra (1949-1953)*, in «Schizzo», 2002, n. 10, pp. 73-86.

⁵⁴ R. Ponticello e S. Scrivo (a cura di), *Con gli occhi a mandorla. Sguardi sul Giappone dei cartoon e dei fumetti*, Latina, Tunué, 2007.

⁵⁵ Si veda in merito A. Montosi, *Ufo Robot Goldrake. Storia di un eroe nell'Italia degli anni Ottanta*, Roma, Coniglio Editore, 2007.

⁵⁶ S. Corvisieri, *Un Ministero per Goldrake*, in «la Repubblica», IV, 7-8 gennaio 1979, p. 6.

tamenti quotidiani e a tal proposito ammetteva l'insufficienza della Commissione di vigilanza che, secondo il parlamentare, avrebbe dovuto essere composta anche da pedagogisti, esperti di comunicazione, filosofi, storici e critici cinematografici e teatrali. Pur concedendo che non era possibile delegare alla Rai l'educazione dei bambini, si chiedeva come i genitori potessero fronteggiare «la furia di Goldrake»⁵⁷. Nicoletta Artom, la funzionaria Rai che insieme a Sergio Trincherò aveva convinto i dirigenti della TV nazionale a trasmettere il cartone animato, scese in campo a difesa del robot nipponico:

C'è da domandarsi se Silverio Corvisieri e gli altri dopo di lui, [...] abbiano evitato di analizzare da vicino altri eroi, quelli classici dei cartoni animati, quelli osannati come Topolino, Tom e Jerry, Silvestro, il terribile Bunny (il coniglio) o Twitty (il canarino). Bene, questi cartoni sono molto più pericolosi, molto, molto, più violenti. Tom e Jerry, ma anche gli altri, vivono tra le pareti domestiche, usano costantemente oggetti che si trovano in casa, adorano infilare code nelle prese elettriche, chiudere nemici nel frigorifero, usare ferri da stiro come martelli. Queste altre situazioni che effetto fanno sul piccolo spettatore? Se al gatto viene infilata la coda nella corrente elettrica, i danni, nella fantasia, sono pochi, ma per i bambini è semplice dedurre: «Non succederà niente nemmeno al mio fratellino minore». La violenza, come si vede, c'è in questi cartoni animati ed è pericolosa perché può essere imitata. Nulla di quanto detto appare in *Ufo Robot*. Non è facile trovare un «Maglio rotante» o un «Tuono spaziale»⁵⁸.

Le polemiche, in ogni caso, proseguirono. Nell'aprile del 1980 più di seicento genitori della provincia di Imola firmarono un esposto pubblico lamentandosi dei cartoni animati della Rai che tenevano i figli incollati alla televisione per una buona parte del pomeriggio, accusando nuovamente Goldrake di fomentare violenza e una sorta di alienazione nei bambini, che sembravano non saper più parlare d'altro, come era evidente anche dai temi scolastici e dai loro disegni. Con un articolo postumo pubblicato su «Rinascita» si fece sentire anche la voce di Gianni Rodari, il quale evidenziava come fosse necessario liberarsi dai propri pregiudizi e domandare ai bambini cosa Goldrake significasse per loro. Lo scrittore affiancava il robot

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ N. Artom, *Chi ha paura di Goldrake cattivo?*, in «TV Sorrisi e Canzoni», XXVII, 22 dicembre 1979, n. 50, pp. 42-43.

al mito di Ercole: «Il vecchio Ercole era metà uomo e metà Dio, questo in pratica è metà uomo e metà macchina spaziale, ma è lo stesso, ogni volta ha una grande impresa da affrontare, l'affronta e la supera. Cosa c'è di moralmente degenerare rispetto ai miti di Ercole?»⁵⁹.

Ma la risposta al mondo adulto, questa volta, arrivò anche direttamente dai più piccoli. Quotidiani e riviste furono sommersi dalle lettere di protesta dei bambini contro la crociata imolese. Gli alunni di una quinta elementare di Bologna scrissero al «Resto del Carlino» cercando di spiegare il punto di vista infantile:

I robot verranno aboliti perché, dicono gli adulti, i personaggi da loro rappresentati sono violenti e non rispecchiano la realtà. Allora cosa dovremmo dire noi bambini delle azioni degli adulti? Ogni giorno si sentono notizie di assassini e rapine e queste azioni gli adulti con quale nome le definiscono? E quando gli adulti erano bambini i robot non c'erano; allora tanta violenza chi l'ha loro insegnata?⁶⁰

Con sorprendente lucidità gli alunni della scuola bolognese scardinavano il castello di accuse mosse ad Atlas Ufo Robot, mettendo gli adulti di fronte alle loro responsabilità. I tempi erano decisamente cambiati: i bambini non si facevano remore nel «bacchettare» coloro davanti a cui solo qualche decennio prima avrebbero dovuto rimanere in silenzio, battendosi in prima persona per la difesa di ciò che per loro era importante. La relazione fra mondo adulto e infanzia si andò modificando velocemente: per un bambino degli anni Ottanta essere ascoltato non era più una concessione, ma un diritto.

4. Verso il Duemila e oltre

Il 20 novembre 1989 le Nazioni Unite approvarono la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia* che introduceva interessanti novità, accogliendo anche dal punto di vista giuridico la nuova immagine del fanciullo. Essa stabiliva

⁵⁹ G. Rodari, *Dalla parte di Goldrake*, in «Rinascita», XXXVI, 17 ottobre 1980, n. 41, p. 19.

⁶⁰ *Lettere al Carlino. Gli uomini e i robot*, in «il Resto del Carlino», XCV, 3 giugno 1980, p. 4.

che i diritti di ciascun individuo, indipendentemente dal suo essere adulto o bambino, trovavano un limite invalicabile nei diritti altrui: non era cioè corretto ritenere i diritti degli adulti prevalenti rispetto a quelli infantili. Ai fanciulli venivano inoltre riconosciute alcune libertà fondamentali che, di fatto, li rendevano cittadini attivi del presente e non, come si era soliti affermare, cittadini del futuro. Fra le libertà codificate vi erano quelle di opinione, di espressione, di pensiero, di coscienza e religione, di associazione e riunione e il diritto alla *privacy*⁶¹. Un articolo della *Convenzione* veniva espressamente dedicato ai bambini con disabilità, al fine di assicurare loro condizioni di dignità e partecipazione attiva all'interno della società, anche attraverso l'attribuzione di cure speciali e di quegli aiuti necessari che avrebbero garantito loro il diritto all'educazione, alla formazione ma anche alle attività ricreative. Il documento, inoltre, poneva l'attenzione sui *mass media* e sul problema del rapporto tra infanzia e mezzi di informazione e comunicazione, problematica destinata a ingigantirsi nei decenni successivi con l'aumentare degli strumenti multimediali a disposizione del bambino e l'irrompere di Internet. La *Convenzione* del 1989 concentrava ovviamente la sua attenzione sulla sola televisione, ma i principi alla base delle sue enunciazioni possono ancora oggi essere considerati validi ed estesi ad altri ambiti della comunicazione: da un lato occorrevano filtri che proteggessero l'infanzia dai contenuti violenti e dannosi, dall'altro bisognava sviluppare una precoce alfabetizzazione dei moderni mezzi, in modo che i bambini diventassero fruitori responsabili dei nuovi media⁶².

I canali televisivi, non più monopolio di Stato, si erano nel frattempo moltiplicati portando anche le TV commerciali a occuparsi dell'intrattenimento per bambini con programmi contenitori come *Bim Bum Bam* (1981-2002), in cui Paolo Bonolis e il pupazzo Uan presentavano, con vivaci siparietti, i nuovi cartoni animati giapponesi giunti in gran numero in

⁶¹ Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini*, cit., p. 123.

⁶² *Ibidem*, pp. 124-125. Per un approfondimento su bambini e televisione cfr. K. Popper, *Cattiva maestra televisione*, Milano, Reser, 1994; L. Trisciuzzi e S. Olivieri (a cura di), *Il bambino televisivo*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1993; R. Metastasio, *La scatola magica. I bambini e la TV*, Roma, Carocci, 2002; P. Aroldi (a cura di), *Piccolo schermo. Che cos'è e come funziona la Children's Television*, Milano, Guerini e Associati, 2015.

Italia. La Rai, dal canto suo, continuò a mostrare una maggiore attitudine educativa con programmi come *L'albero azzurro* (nato nel 1990 e tuttora in onda)⁶³ e *Melevisione* (1999-2015), ambientato nel fantasioso regno del Fantabosco e che, sotto forma di fiaba, affrontava tematiche legate alla vita e alle esperienze dei bambini⁶⁴. Intanto, sul digitale terrestre, erano nati canali tematici completamente dedicati all'intrattenimento infantile. Già verso la metà degli anni Novanta del Novecento il pedagogista e scrittore Mario Lodi aveva denunciato la scarsa qualità dell'intrattenimento televisivo per ragazzi, formati dalla TV non alla cultura ma al consumismo⁶⁵.

Tornando alle preoccupazioni espresse dalla *Convenzione* del 1989 in relazione ai mezzi di comunicazione e alle loro ripercussioni sui bambini, esse possono essere applicate anche al fenomeno della proliferazione di Internet, non più utilizzato solo attraverso il computer ma anche con i *device* di ultima generazione, dal telefono cellulare al tablet. A questa modalità d'impiego sono collegati due fenomeni di violenza legati all'infanzia: l'adescamento on line da parte di predatori sessuali e il *cyberbullismo*. Entrambe queste forme di molestia hanno vittime sempre più giovani in ragione dell'utilizzo che molti bambini, già negli ultimi anni della scuola primaria, fanno dei dispositivi elettronici e dei contenuti on line, sfuggendo alla sorveglianza dei genitori o con il loro consenso⁶⁶.

Nel 2000 vennero ratificati due «Protocolli» aggiuntivi alla *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia* del 1989,

⁶³ Consulente letteraria e pedagogica del programma era Bianca Pitzorno e fra gli autori possono essere annoverati scrittori per ragazzi del calibro di Roberto Piumini, Mela Cecchi, Bruno Tognolini.

⁶⁴ Il programma, ideato da Mussi Bollini, Mela Cecchi e Bruno Tognolini, vedeva la partecipazione in qualità di autori di importanti scrittori per ragazzi come Janna Carioli, Lorenza Cingoli, Martina Forti, Luisa Mattia.

⁶⁵ Cfr. M. Lodi, *La Tv a capotavola*, Milano, Mondadori, 1994; M. Lodi, A. Pellai e V. Slepj, *Cara TV con te non ci sto più*, Milano, Franco Angeli, 1997.

⁶⁶ Per un approfondimento sul rapporto fra minori e nuovi media si rimanda a S. Gargiulo, P.L. Sanna e C. Duò, *Connessioni fragili? Digital parent profiling, rischi, danni web-mediati e strategie di prevenzione dall'infanzia all'adolescenza*, Genzano di Roma, Aracne, 2021; P.C. Rivoltella, *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Milano, Vita e Pensiero, 2006; G. Rossi, *Internet e minori*, Milano, Key Editore, 2015; A. La Lumia e A. Dario, *Minori, internet e social network*, Milano, Giuffrè, 2021.

uno dei quali riguardava proprio lo sfruttamento sessuale delle bambine e dei bambini. Il «Protocollo sulla vendita dei bambini, prostituzione e pornografia infantile» aveva la finalità di stroncare lo sfruttamento sessuale dell'infanzia, fenomeno che toccò il suo apice alla fine degli anni Novanta, trasformandosi in una vera e propria emergenza sociale. Non bisogna tuttavia pensare che lo sfruttamento sessuale si debba intendere solo e necessariamente nelle sue forme più gravi, ma occorre invece riflettere sul fatto che esso possa invece essere attuato anche in forme più occulte e striscianti quale quello della sessualizzazione dell'infanzia all'interno delle campagne pubblicitarie, soprattutto quelle relative ai capi di abbigliamento di celebri marchi. Come si è visto nel paragrafo precedente, la pubblicità, a partire dagli anni Settanta, si accorse del potenziale dei bambini sia come fruitori di prodotti, sia come *testimonial*. Se tuttavia in quegli anni e nel decennio seguente i fanciulli erano interessati soprattutto al mondo dei giocattoli, nelle decadi successive la loro attenzione, quella delle bambine in particolare, si spostò anche sul settore dell'abbigliamento. A far da tramite, probabilmente, contribuirono alcune bambole che ricalcavano il fisico filiforme delle indossatrici e sfoggiavano un guardaroba invidiabile. In una società, come quella che dagli anni Ottanta oltrepassa il Duemila, sempre più basata sul modello edonistico, la bellezza fisica e l'esposizione del corpo si infiltrarono anche nell'universo infantile, basti pensare alla bambola Tanya Miss Italia (Ceppi Ratti, 1994), legata all'omonimo concorso di bellezza o alla celeberrima Barbie della Mattel⁶⁷. I pubblicitari iniziarono a sfruttare i bambini, che rappresentano una fascia considerevole di consumatori, anche come indossatori, ponendoli in pose e abbigliamenti che in modo più o meno esplicito veicolavano messaggi di tipo erotico, inculcando così nell'infanzia stili comportamentali e atteggiamenti tipici degli adulti. La sessualizzazione del corpo infantile nelle campagne pubblicitarie ha preso sempre più piede in base al principio diffuso fra gli operatori del settore che attraverso il sesso si possa vendere qualsiasi cosa.

Nel caso dell'abbigliamento per bambini i destinatari della pubblicità in realtà sono gli adulti, cioè coloro che material-

⁶⁷ Mattioni, *Bambole e bambine nel Novecento*, cit., p. 272; N. Bazzano, *La donna perfetta. Storia di Barbie*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

mente forniscono il denaro per l'acquisto, sebbene spesso su richiesta degli stessi bambini. Come ben sottolineano Anna Oliverio Ferraris e Jolanda Stevani in un loro studio «lo stimolo erotico quindi è pensato per raggiungere gli adulti, il che rende particolarmente ambiguo e inquietante questo genere di operazioni commerciali»⁶⁸. La moda per bambini, dopo avere trovato negli anni Settanta e Ottanta una sua autonomia disegnando abiti comodi e pratici pensati per la vita reale dei fanciulli, cominciava nuovamente a ricalcare i modelli degli adulti, facendo un balzo indietro nel tempo.

Neil Postman, sociologo statunitense e teorico dei mass media, nel 1991 sottolineava come l'infanzia stesse scomparendo poiché la società consumistica tendeva ad attenuare le differenze fra adulti e bambini, «ponendoli sotto il comun denominatore di consumatori»⁶⁹. Questo, secondo il sociologo, aveva trovato terreno fertile nelle trasformazioni che avevano investito la famiglia dagli anni Sessanta in poi, modificandola da una struttura verticale e gerarchica in un organismo fondato su legami di tipo orizzontale, ossia relazioni genitori-figli di tipo paritario, cosa che sfumava i confini generazionali e indeboliva la successione delle tappe evolutive. Nascevano i cosiddetti «bambini accelerati», spinti a una precocità che non rispettava i tempi dello sviluppo e non dava loro la possibilità di formare una personalità matura e autonoma, ma che erano facile preda del mercato pubblicitario. Il bombardamento dei messaggi promozionali destinati all'infanzia diede origine a un altro fenomeno, il «fattore assillo» o *nag factor*, cioè l'insistenza esasperante dei bambini, condizionati dalla pubblicità, nel richiedere un prodotto⁷⁰.

Questo valeva anche per il mercato alimentare, altro settore commerciale in cui i bambini vengono ampiamente coinvolti e sollecitati. Nel febbraio 2021 è stata varata una normativa volta a disciplinare l'esposizione dei bambini di età inferiore ai 12 anni alle pubblicità on line di prodotti alimentari e bevan-

⁶⁸ A. Oliverio Ferraris e J. Stevani, *L'eroticizzazione dei bambini nella pubblicità*, in «Psicologia Contemporanea», gennaio-febbraio 2008, n. 205, in <http://www.oliverio.eu/anna/SESSUALIZZAZIONE%20BAMBINI.htm>, consultato il 19 settembre 2021.

⁶⁹ Cit. in *ibidem*.

⁷⁰ Cfr. N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, Roma, Armando, 2014.

de a base di grassi, zucchero e sale. La direttiva sottolineava anche come gli annunci promozionali non dovessero abusare della «naturale credulità» e dell'inesperienza dell'infanzia. Gli spot pubblicitari, inoltre, non avrebbero dovuto persuadere il bambino che il mancato consumo di un determinato *brand* alimentare provocasse un senso di inferiorità o lo portassero a credere di non essere amato dagli adulti di riferimento che gli negavano il prodotto. Lo scopo della direttiva era ovviamente quello di veicolare uno stile di vita sano e comportamenti alimentari equilibrati per tutelare i minori dai rischi del sovrappeso e dell'obesità, ormai molto diffusi nel nostro paese. Le cause di tali patologie sono da ricercarsi non solo nella cattiva alimentazione, ma anche nell'eccessiva sedentarietà dei bambini, legata a una crescente fruizione di contenuti multimediali, dalla TV ai videogiochi, che in Italia hanno iniziato a prendere piede dagli anni Ottanta del Novecento in poi.

Se da un lato le statistiche ci restituiscono un bambino impigrito davanti ai media e ai nuovi strumenti digitali, dall'altro è in voga la tendenza a iscrivere i bambini a ogni genere di corso, in modo da impegnare non soltanto le loro ore extrascolastiche ma, spesso, anche i weekend. È una sorta di *horror vacui* che porta a riempire ogni minuto della giornata dei bambini nel terrore che provino noia, senza riflettere sul fatto che proprio dalla noia scaturiscono la riflessione, la creatività e, come sostiene la scienziata inglese Teresa Belton, la fantasia. Del resto, come affermava Gianni Rodari, la fantasia creativa e l'immaginazione produttiva non sono privilegio di persone speciali ma patrimonio di tutti, anche se non tutti vengono messi nella condizione di sviluppare questa potenzialità⁷¹. I bambini, sosteneva lo scrittore, lavoravano con gli strumenti, i «mattoni», che venivano loro forniti dagli adulti e fondamentale era fornire loro i «mattoni» della fantasia e della libertà⁷².

Nel 1974 Marcello Bernardi, pediatra e pedagogo, scriveva *Discorso a un bambino*, un inno alla pedagogia libertaria promossa, tra gli altri, da Ivan Illich e Paulo Freire. Lo scritto, edito dalla Libreria dei Ragazzi di Milano⁷³, così recitava:

⁷¹ Roghi, *Lezioni di Fantastica*, cit., p. 186.

⁷² *Ibidem*, p. 183.

⁷³ La Libreria dei Ragazzi fu fondata a Milano nel 1972 da Gianna Vitali e Roberto Denti. Fu la prima libreria in Italia a essere espressamente dedicata

Se ti dicono sempre che sei bravo, sta' in guardia:
qualcuno cercherà di sfruttarti.
Se ti dicono sempre che sei intelligente, sta' in guardia:
qualcuno cercherà di farti schiavo.
Se ti dicono sempre che sei buono, sta' in guardia:
qualcuno cercherà di opprimerti.
[...]
Non credere
a chi ti comanda, a chi ti punisce,
a chi ti ammaestra, a chi ti insulta, a chi ti deride,
a chi ti lusinga, a chi ti inganna, a chi ti disprezza.
Essi non sanno che tu sei ancora un
Uomo libero⁷⁴.

L'accorato appello era rivolto in realtà agli adulti. Come spiegava lo stesso Bernardi, la prima parte – quella dedicata alle lodi – era tesa a mostrare come esse avessero spesso un contenuto ricattatorio: se il bambino si adeguava alla volontà dei «grandi» veniva ripagato con un atteggiamento di approvazione, in caso contrario la disapprovazione spingeva il fanciullo a sentirsi inadeguato. L'ultima parte, invece, era volta a sottolineare l'importanza della libertà infantile⁷⁵.

Ci si può domandare se gli anni Ottanta e i decenni successivi abbiano mantenuto le premesse e le promesse che sembravano essere scaturite da certi fermenti educativi libertari del Sessantotto e degli anni Settanta. Secondo quanto rilevato da Hugh Cunningham sembrerebbe di no e – sebbene lo storico si riferisca al Regno Unito – alcune considerazioni ben si confanno anche alla situazione italiana⁷⁶. L'autore sottolinea come – in nome di una maggior sicurezza – l'infanzia sia stata limitata nella sua libertà e indipendenza. I giochi autorganizzati in strada o in cortile sono stati sostituiti a partire dagli anni Ottanta dai parco-giochi, dove strutture appositamente create dagli adulti indirizzano il giocare del bambino. L'aumento del traffico e della percezione dei pericoli cui possono essere soggetti i fanciulli ha inoltre diffusamente portato a vietare

ai libri per bambini e per ragazzi, altro segnale che mostrava come gli anni Settanta furono importanti anni di cambiamento nella concezione dell'infanzia.

⁷⁴ R. Denti, *I bambini leggono*, Milano, Il Castoro, 2012, pp. 52-53.

⁷⁵ *Ibidem*, pp. 55-56.

⁷⁶ H. Cunningham, *I bambini nel Regno Unito del XX secolo*, in Gecchele, Polenghi e Dal Toso, *Il Novecento: il secolo del bambino?*, cit., pp. 57-75.

loro di andare a scuola da soli, sostituendo questo momento di libertà con l'accompagnamento da parte dei genitori⁷⁷. È poi entrata nell'uso quotidiano tutta una serie di articoli di protezione legati al mondo dell'infanzia, dai box e dai recinti per i più piccoli, in cui questi ultimi possono rimanere in sicurezza quando l'adulto è impegnato, alle imbracature per camminare – che altro non sono che guinzagli da passeggio per bambini – a caschi, ginocchiere, paragoni per andare in bicicletta o in monopattino, fino ad arrivare al bracciale GPS per monitorare la posizione del fanciullo e segnalarne, con un suono, l'eventuale allontanamento. Oggetti che, indubbiamente, garantiscono una certa sicurezza ma certamente non la libertà di movimento né l'autonomia.

Un altro fatto che mostra come il controllo degli adulti sulla vita dei bambini stia aumentando è il fenomeno della lettura condivisa fra genitori e figli. Importante per cementare il vincolo affettivo e per migliorare le competenze di espressione e comprensione del linguaggio, l'interazione risulta utile e auspicabile in età prescolare e finché il bambino non è in grado di leggere speditamente e gustarsi il sapore della lettura. Oggi, tuttavia, il leggere ad alta voce da parte di un genitore – più spesso la mamma – viene portato avanti nel tempo fino ai 10 anni e oltre del figlio. Al bambino viene così preclusa la possibilità di leggere rispettando i propri tempi, di riflettere sulle parole lette, di rileggere le frasi in cui trova più profondi significati e in cui «sente» sé stesso. A volte è il mondo adulto a inventarsi i bisogni dei bambini per giustificare le proprie necessità.

Del resto, tutta la produzione di oggetti materiali o immateriali per l'infanzia è – inevitabilmente – in mano agli adulti e proprio per questo sono i «grandi» a dover essere educati. Nel 2018, ad esempio, le ragazze e i ragazzi organizzatori di «Mare di libri. Festival dei ragazzi che leggono», una manifestazione legata all'editoria per l'età evolutiva e ideata dalla Libreria dei Ragazzi Viale dei Ciliegi 17 di Rimini, scrivevano: «Vorremmo che editori e scrittori dimostrassero più fiducia in noi, rischiando, proponendoci libri scomodi e controcorrente»⁷⁸. Occorre

⁷⁷ *Ibidem*, pp. 70-71.

⁷⁸ Le ragazze e i ragazzi di Mare di Libri, *Ci piace leggere!*, Torino, Add Editore, 2018, p. 90.

ripensare, dunque, alla formazione come sfida e rischio e all'importanza delle esperienze nella crescita di un individuo. In questo senso anche un *excursus* sulla storia dell'educazione dell'infanzia può dare un contributo.

Parte terza

La conquista dell'istruzione e la scuola di massa

di Carla Ghizzoni

L'età giolittiana

1. *All'alba del XX secolo: la lotta all'analfabetismo e le riforme dell'istruzione primaria*

Se, come si è visto, il Novecento è il secolo nel quale, sia pure non sempre linearmente, prende definitiva fisionomia l'infanzia della contemporaneità, sicuramente il Novecento è anche il secolo della diffusione dell'istruzione e della moltiplicazione delle scuole. Storia dell'infanzia e dell'adolescenza – età che si va definendo con il progredire della scolarizzazione – e storia della scuola sono intimamente intrecciate. Non c'è posto per l'una se non c'è posto anche per l'altra.

Sono, infatti, proprio la lotta contro l'ignoranza, prima, e il potenziamento delle conoscenze, poi, a connotare il transito da una infanzia senza scuola, o con poca scuola, a una infanzia per la quale la frequenza scolastica costituisce un'esperienza universale e irrinunciabile.

Se è difficile indicare un punto preciso di passaggio tra l'Italia ancora ottocentesca e quella nella quale non è più lecito non saper né leggere né scrivere, si può tuttavia individuare nella Grande Guerra, tra i dolori e le sofferenze che l'accompagnarono, uno dei momenti in cui si manifestò forte, a partire dalle esperienze quotidiane della trincea, il bisogno di sconfiggere l'ignoranza.

Continuo l'istruzione agli analfabeti, che considero più importante di ogni sfilamento in parata a suon di musica: mi aiutano nel non facile compito un caporal-maggiore e il mio attendente. I soldati sanno già leggere, e scrivono le vocali; mi vogliono bene (l'ho capito anche dai discorsi che fanno fra loro) e mi sono riconoscenti del tempo che dedico a loro. [...] Leggo *Cuore* ai soldati, si commuovono¹.

¹ A. Monti (a cura di), *Lettere di combattenti italiani nella Grande Guerra*, Roma, Edizioni Roma, 1935, vol. I, p. 175.

Così il sottotenente Piero Pegna scriveva in una lettera dell'aprile 1918. Al pari di tante altre testimonianze di soldati della Grande Guerra, tale missiva documenta quanto gli studiosi hanno poi evidenziato: il fronte si configura anche come un «vasto, enorme laboratorio di scrittura» dove molti soldati, forzatamente e drammaticamente², mettevano in pratica ciò che avevano appreso a scuola o si impegnavano per apprendere gli elementi loro utili per scrivere ai loro cari, senza dovere chiedere l'intermediazione di altri³.

Alla guerra, infatti, molte delle reclute erano giunte analfabete, a testimonianza di quanto le inchieste e le statistiche degli anni precedenti relative alla popolazione italiana avevano già avuto modo di mettere in luce. Secondo i censimenti del 1901 e del 1911 la percentuale di analfabeti presenti su tutto il territorio nazionale ammontava rispettivamente al 48,7% e al 37,9%. Un indubbio balzo in avanti era stato fatto dal 1871, allorché tale percentuale si attestava al 68,8%. E tuttavia politici, intellettuali, uomini di scuola non potevano dirsi soddisfatti di questo risultato, perché la media nazionale nascondeva sfaccettature molto diverse da regione a regione e all'interno delle stesse regioni che mostravano la perdurante difficoltà di molti bambini ad accedere all'istruzione obbligatoria e la persistente resistenza di molte famiglie a considerarla come un'opportunità per i loro figli⁴. Anche il confronto con gli

² Q. Antonelli, *Storia intima della Grande guerra. Lettere, diari e memorie dei soldati dal fronte*, Roma, Donzelli, 2019, p. 24 (II ed.); C. Stiaccini, *Scrivere dal fronte*, in N. Labanca (sotto la direzione di), *Dizionario storico della prima guerra mondiale*, Roma-Bari, Laterza, 2014, pp. 300-310; G. Procacci, *Soldati e prigionieri italiani nella Grande guerra. Con una raccolta di lettere inedite*, Torino, Bollati Boringhieri, 2016 (I ed. 1993).

³ «Sai che fo? La sera, non potendo uscire, insegno loro a leggere e a scrivere, ma non come fanno alle scuole per le lunghe, ma per le spicce. Han già fatti dei progressi e sono contenti perché possono scrivere a casa da sé»: così raccontava il tenente Guido Boscagli, ricoverato in ospedale, in una missiva del 23 maggio 1917: Monti (a cura di), *Lettere di combattenti italiani nella Grande Guerra*, cit., vol. I, p. 175.

⁴ Per questi dati e le differenze in seno alle aree regionali – ad esempio fra capoluoghi di città e di circondario e campagna – si veda E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, Il Mulino, 1995, pp. 47-239. Più in generale sul tema si rinvia a G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, Ilte, 1971; Id., *Gli italiani alla conquista dell'alfabeto*, in S. Soldani e G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, I: *La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 37-66; X. Toscani, *Alfabetismo e scolarizza-*

altri Stati europei non giocava a nostro favore se si prendeva in esame il tasso di analfabetismo sia a livello generale sia fra i giovani, come documentato dai dati relativi alle reclute⁵.

Assumendo la definizione dell'Ottocento come «secolo lungo», ovvero come periodo che termina con l'inizio della Grande Guerra, non appare molto appropriato prendere le mosse dai primi del Novecento, essendo questi anni ancora compresi nella tradizione ottocentesca. I dati menzionati nelle righe precedenti sono però utili e necessari a introdurci nell'argomento oggetto di questa parte, ovvero l'evoluzione della scuola nel corso del XX secolo.

La stessa Inchiesta Corradini, che fotografava lo stato della scuola primaria nell'anno scolastico 1907-1908, presentava gli esiti del censimento del 1901 come prova degli squilibri ancora esistenti in Italia, pure sul piano della scolarizzazione, mentre ci si approssimava a festeggiare i cinquant'anni dall'Unificazione nazionale⁶. D'altro canto anche chi riusciva a frequentare le aule elementari riceveva un'istruzione qualitativamente non omogenea: sensibili erano le differenze fra città e campagna, come metteva in luce la già citata Inchiesta, ma come altresì emergeva, sempre secondo i dati del 1901, dallo scarto fra il rapporto fra promossi e iscritti delle scuole dei capoluoghi di provincia e circondario e quello relativo alle scuole degli altri comuni: nei primi, ad esempio, i licenziati della terza elementare ammontavano al 52%, mentre nei secondi essi si fermavano al 42%⁷.

Insomma, come denunciato da più parti proprio in quegli anni, esistevano due Italie (settentrionale/meridionale; rurale/in-

zione dall'Unità alla Guerra mondiale, in L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 283-340.

⁵ Nel 1900, ad esempio, la percentuale di reclute analfabete in Belgio era del 12%, in Francia del 6%, in Italia del 33%. Solo la Russia, con il 51%, si collocava in coda all'Italia: C.M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologna, Il Mulino, 2002 (I ed. Torino, Utet, 1971), pp. 129-137 dell'Appendice statistica (per i dati qui citati, pp. 127-128).

⁶ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale 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*, Roma, Tipografia Operaia Romana Cooperativa, 1910-1912, 4 voll.; in merito a questo tema si veda vol. I, pp. 20-30.

⁷ Cfr. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, cit., p. 186.

via di industrializzazione; animata da sentimenti religiosi/laici; civilizzata/ancora segnata da malattie endemiche, da condizioni di vita precarie e insalubri; fortemente compresa dei principi del positivismo/tenacemente antipositivista) cui corrispondevano, sul piano dell'accesso agli studi, due Italie scolastiche, una connotata da una più regolare frequenza delle aule e un'altra ancora esclusa dai luoghi del sapere e che ottemperava a fatica alla legge sull'obbligo dell'istruzione. Tale immagine non si limitava a riflettere lo stato delle cose, ma richiama anche progettualità diverse, messe a punto da intellettuali e politici dell'epoca, volte a costruire un'Italia unita⁸.

L'opportunità di procedere al rafforzamento delle politiche a favore dell'alfabetizzazione e della scolarizzazione primaria non rimase, infatti, confinata alle inchieste, ma fu assunta come linea di azione dai governi che si succedettero durante l'età giolittiana⁹. Tale risultato fu possibile anche grazie alla strategia politica seguita da Giovanni Giolitti, fermamente convinto che la lotta all'ignoranza rappresentasse un'importante spinta verso una maggiore giustizia sociale, il consolidamento della democrazia e l'avanzamento economico del paese, in un momento in cui esso stava registrando un processo di crescita industriale, benché circoscritto al Nord. Di qui l'orientamento assunto dallo statista piemontese su questo fronte, che rifletteva la più generale impostazione data ai governi da lui guidati: egli, cioè, agì cercando di tenere conto, contestualmente, delle istanze delle forze politiche espressione della società in evoluzione, ovvero i socialisti e i cattolici, senza tuttavia sposare pienamente una delle due posizioni.

Il varo, l'8 luglio del 1904, della legge Orlando era la dimostrazione – ma anche il segno di una tendenza – dell'attenzione riservata dalla classe dirigente del periodo all'istruzione elementare. La legge estendeva a 12 anni di età l'obbligo

⁸ Sulla ricorrenza nelle pubblicazioni dei primi del Novecento della denuncia dell'esistenza di due Italie ha richiamato recentemente l'attenzione G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna, Il Mulino, 2019.

⁹ Su educazione e scuola negli anni dell'età giolittiana si vedano L. Pazzaglia, *La scuola fra Stato e società negli anni dell'età giolittiana*, in L. Pazzaglia e R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 171-211; E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996, pp. 199-309.

scolastico, fino a quel momento fissato al corso inferiore delle elementari, ovvero fino a 9 anni, in virtù della legge Coppino del 1877¹⁰. A tale fine essa creava il Corso popolare, pensato per coloro che non avessero continuato gli studi e da istituirsi laddove già era attivo un corso elementare completo, e richiama i comuni a inserire in bilancio una specifica voce per l'assistenza, allo scopo di agevolare la frequenza scolastica degli alunni più poveri. Il provvedimento in questione non si interessava solo del recupero alla scuola dei più piccoli, ma promuoveva, con il concorso economico dello Stato, la diffusione di istituti serali e festivi destinati a giovani e adulti analfabeti¹¹ e prevedeva l'aumento degli stipendi dei maestri, facendone ricadere l'onere sull'erario statale.

A completamento di questa riforma erano emanati nel 1905, ad opera del ministro della Pubblica Istruzione Francesco Orestano, nuovi programmi¹². Dovendo la scuola elementare, ora in modo più netto che in passato, preparare agli studi secondari e nel contempo assicurare un corso completo di contenuti e cognizioni, essi disponevano di «contemperare la preparazione formale con l'istruzione concreta»¹³. La prima era volta a «disciplinare e a sviluppare le facoltà mentali dell'alunno: ragionamento, osservazione, riflessione, memoria, fantasia, potere di espressione»¹⁴. Rientravano in questo gruppo discipline quali lingua italiana, aritmetica e geometria, calligrafia e disegno. Storia, geografia, «lezioni di cose» e nozioni varie

¹⁰ In merito si rinvia a G. Talamo, *Istruzione obbligatoria ed estensione del suffragio*, in Pazzaglia e Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., pp. 47-74.

¹¹ Tali scuole erano obbligatorie per i giovani analfabeti di leva assegnati alla terza categoria o rivedibili o riformati: cfr. B. Amante, *Nuovo codice scolastico vigente. Leggi, Decreti, Regolamenti, Circolari dal 1859 al 1912*, Roma, presso la «Rivista della Pubblica Istruzione», 1912, pp. 1014-1016. Su questo ramo del sistema scolastico italiano, che contribuì all'alfabetizzazione del paese fra la seconda metà dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento, si vedano G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011, pp. 21-39; C. Ghizzoni, *Scuola e lavoro a Milano fra Unità e fascismo. Le civiche Scuole serali e festive superiori (1861-1926)*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia, 2014; G. Vigo, *Il vero sovrano dell'Italia. L'istruzione degli adulti nell'Italia dell'Ottocento*, Bologna, Il Mulino, 2017.

¹² Cfr. F.V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1987, pp. 186-294.

¹³ *Ibidem*, p. 201.

¹⁴ *Ibidem*, p. 218.

costituivano invece gli «insegnamenti speciali», il cui fine era quello di «estendere l'informazione positiva e concreta della realtà», ovvero di fare comprendere al ragazzo il contesto storico e naturale in cui era immerso, sia per rispondere al suo «bisogno istintivo di sapere», sia per attrezzarlo «alla vita del lavoro»¹⁵.

Un ulteriore intervento a favore dell'istruzione primaria fu introdotto dalla legge speciale per il Mezzogiorno del 15 luglio 1906, n. 383 che stabiliva sovvenzioni straordinarie del Ministero della Pubblica Istruzione per l'istituzione di scuole rurali nel Sud al fine di contribuire allo sradicamento dell'analfabetismo, condizione necessaria per il riscatto economico di quelle zone e, di conseguenza, dell'intera Nazione¹⁶. Nello specifico era prevista la creazione di elementari inferiori a carico dell'erario statale nelle frazioni con almeno quaranta obbligati (art. 64). È vero che non era stato approvato l'articolo 60, contenuto nel testo originario, che impegnava il governo a predisporre, entro un anno, un progetto di legge per il progressivo passaggio degli istituti primari dai comuni allo Stato, viste le palesi difficoltà delle amministrazioni locali a farsene carico, e tuttavia la normativa in questione era indicativa di un cambio di indirizzo nella legislazione varata fino ad allora¹⁷: non si trattava più di un concorso dello Stato, in aiuto ai comuni, alle spese per l'istruzione primaria obbligatoria, ma di un diretto intervento dell'amministrazione centrale nella promozione dell'istruzione elementare¹⁸.

¹⁵ *Ibidem*, pp. 219 e 243.

¹⁶ Il tema degli sforzi compiuti, sia dalla società civile sia dallo Stato, per la promozione dell'istruzione nell'Italia del Sud è stato oggetto di numerosi studi e ricerche. Ci si limita qui a ricordare l'opera svolta dall'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno, promossa nel 1910 da alcuni degli intellettuali più interessati alla questione meridionale, quali Giustino Fortunato, Umberto Zanotti Bianco, Gaetano Salvemini, Giuseppe Lombardo Radice. Si segnalano, tra gli altri, i recenti studi di B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*, Cosenza, Jonia, 2004; M. D'Alessio, *L'alfabeto nelle campagne. L'opera educativa dell'ANIMI in Basilicata (1921-1928)*, Venosa (PZ), Osanna Edizioni, 2020.

¹⁷ È da rilevare che la legge del 15 luglio 1906, n. 383 contemplava ulteriori sostegni da parte sempre dello Stato per l'edilizia scolastica, per le scuole serali e festive per analfabeti, per l'assistenza, per l'aumento dell'indennità di disagiata residenza per i maestri rurali: si veda il testo della legge in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 31 luglio 1906, n. 178, pp. 3757-3769.

¹⁸ Su questa legge come pure su quella Orlando, nel più ampio processo che portò alla statalizzazione della scuola primaria in Italia, si veda G. Bonetta, *Scuola e socializzazione fra '800 e '900*, Milano, Franco Angeli,

Di fatto la legge non sortì gli effetti sperati, non tanto per limiti intrinseci al testo, ma perché fu «manchevole o insufficiente [...] l'applicazione» come emerse di lì a pochi mesi e come denunciò la stampa periodica pedagogica coeva¹⁹. Tali difficoltà diedero ulteriore forza alle voci favorevoli al passaggio delle competenze relative all'istruzione primaria dai comuni allo Stato²⁰.

Il tema dell'avocazione dell'istruzione elementare era discusso, proprio in quegli stessi anni, dai maestri e in specie dalla più diffusa delle associazioni professionali che li rappresentava, ovvero l'Unione Magistrale Nazionale (UMN)²¹, la prima sorta nel nostro paese (1901) con lo scopo di organizzare le forze magistrali a livello nazionale, superando la frammentazione su base locale dell'associazionismo ottocentesco, al fine di promuovere la difesa dei loro interessi nei confronti delle autorità scolastiche e contestualmente battersi per il potenziamento dell'istruzione popolare. Nel febbraio del 1907, la direzione dell'UMN deliberava di appoggiare «la scelta graduale dell'avocazione»²²: sarebbero dovuti passare all'amministrazione statale quei comuni che si rivelavano incapaci di sostenere l'autonomia in tale ambito. In questo modo si voleva evitare di acuire la spaccatura presente nel sodalizio fra chi difendeva l'avocazione e chi l'avversava e, nel contempo, ribadire che questa appariva la soluzione

1989, pp. 43 ss. Più in generale sui contributi erogati dallo Stato a favore dell'istruzione dall'Unità fino al fascismo si veda G.F. Ferrari, *Stato ed enti locali nella politica scolastica: l'istituzione delle scuole da Casati alla vigilia della riforma Gentile*, Padova, Cedam, 1979.

¹⁹ Si veda in merito la denuncia formulata da G. Di Tommaso, *Cause latenti che ostacolano l'applicazione della legge 15 luglio 1906, n. 383*, in «Rivista Pedagogica», I, 1908, n. VII-VIII, pp. 660-664 (citazione a p. 660).

²⁰ Cfr. G. Bonetta, *L'avocazione della scuola elementare allo Stato*, in Pazzaglia e Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., pp. 213-256; S.Q. Angelini, *La scuola tra Comune e Stato. Il passaggio storico della Legge Daneo-Credaro*, Firenze, Le Lettere, 1998; C. Betti, *La prodiga mano dello Stato*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 1998.

²¹ Sulla storia dell'associazione si rimanda a A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, Brescia, La Scuola, 2002; più in generale sulla genesi e sull'evoluzione delle associazioni magistrali si veda anche E. De Fort, *I maestri di scuola*, in F. Della Peruta, S. Misiani e A. Pepe, *Il sindacalismo federale nella storia d'Italia*, Milano, Franco Angeli, 2000, pp. 184-214.

²² Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, cit., p. 228.

più efficace al problema delle sperequazioni di trattamento fra maestri sul piano giuridico ed economico e dunque del mancato rispetto della legislazione emanata dallo Stato a loro tutela; problema che si trascinava dall'Unità e che, sia pure con alcuni oggettivi miglioramenti rispetto al passato, ancora connotava il lavoro degli insegnanti elementari²³.

Tra le voci favorevoli alla battaglia avocazionista va ricordata altresì quella del Partito Socialista Italiano che, fin dalle origini, aveva fatto del potenziamento dell'istruzione popolare uno dei suoi punti programmatici, ritenendola strumento imprescindibile di emancipazione, di presa di coscienza e di partecipazione alla vita del paese per i ceti popolari²⁴. Di qui il sostegno alla legge Orlando e alla normativa relativa alla scuola contenuta nella legge del 1906, nonché la protesta espressa, in occasione della discussione alla Camera dei deputati, da Filippo Turati, per la cassazione, voluta dal presidente del Consiglio Giovanni Giolitti, del già ricordato articolo 60 della legge sul Mezzogiorno del 1906²⁵. In seno al Partito, la causa avocazionista non solo andava acquisendo sempre maggiori consensi, ma si iscriveva nel più generale

²³ Si rinvia, tra gli altri, ai seguenti studi sugli insegnanti primari: G. Vigo, *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*, in «Nuova Rivista Storica», LXI, 1977, fasc. I-II, pp. 43-84; G. Chiosso, *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, in «History of Education & Children's Literature», II, 2007, n. 1, pp. 85-115; C. Ghizzoni, *Essere maestri in Italia fra Otto e Novecento*, in E. Becchi e M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 454-491; E. De Fort, *Maestri e maestre in Italia dalla fine dell'Antico Regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione*, in «Historia y Memoria de la Educación», 2015, 1, pp. 167-201.

²⁴ C.G. Lacaita, *Socialismo, istruzione e cultura popolare tra l'800 e il '900: i riformisti*, in A. Riosa (a cura di), *Il socialismo riformista a Milano agli inizi del secolo*, Milano, Franco Angeli, 1981, pp. 379-401; T. Tomasi, *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926). Battaglie per l'istruzione popolare e dibattito sulla «questione femminile»*, Firenze, Sansoni, 1982; P. Zamperlin Turus, *Il P.S.I. e l'educazione: alle origini di un impegno (1892-1914)*, Bologna, Pàtron, 1982; L. Rossi (a cura di), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Milano, Franco Angeli, 1991.

²⁵ Cfr. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit., pp. 223-227, 233-234: la legge era stata voluta dal suo predecessore, S. Sonnino, e Giolitti si diceva contrario all'articolo 60 per ragioni di carattere finanziario, senza raccogliere l'accusa lanciata da Turati di connivenza del governo con la Chiesa e le forze clericali.

impegno profuso, in quello stesso periodo, per la laicizzazione della scuola: sottrarre l'istruzione elementare al controllo dei comuni significava affrancarla dalle deliberazioni prese dalle amministrazioni municipali in mano a conservatori e cattolici. Il Partito Socialista, ma anche uomini di area radicale con cui il partito stava condividendo l'esperienza dei blocchi popolari a livello di amministrazione locale, legava cioè la battaglia contro l'analfabetismo a quella per la statizzazione delle elementari e a quella, ancora, per la soppressione dell'insegnamento religioso nelle classi elementari (unico ordine di studi in cui questo insegnamento permaneva sia pure in forma facoltativa)²⁶, che in quello stesso torno temporale stava imponendosi nel dibattito politico-scolastico²⁷.

Note sono le ragioni di tale processo. Innanzitutto occorre tenere presente l'ingresso dei cattolici nella vita politica del paese, dopo la parziale sospensione del *non expedit*, avvenuto nel segno dell'alleanza con le forze moderate in funzione antisocialista. Sull'onda delle coeve vicende francesi inerenti ai rapporti fra Stato e Chiesa, l'anticlericalismo, già presente negli ambienti radicali, repubblicani e socialisti, acquistava forza e si configurava come lotta per la difesa del progresso della civiltà e della scienza. Era una lotta intesa a conseguire anche un preciso obiettivo politico: mettere in crisi la maggioranza governativa, interessata a ottenere i consensi dei cattolici e a venire a patti con loro, staccando da essa gli esponenti più sensibili al tema della laicità al fine di contrapporre al blocco clericale-moderato un blocco politico formato dai partiti dell'Estrema. In questo quadro si colloca la presentazione alla Camera dei deputati alla fine del 1906, da parte del socialista Leonida Bissolati, di una mozione che chiedeva l'abolizione dell'insegnamento religioso negli istituti primari sotto qualsiasi forma. Discussa

²⁶ Sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola italiana fra Unità e inizi Novecento si vedano, tra gli altri, C. Betti, *La religione a scuola tra obbligo e facoltatività*, vol. I (1859-1923), Firenze, Manzuoli, 1989; L. Caimi e N. Vian (a cura di), *La religione istruita. Nella scuola e nella cultura dell'Italia contemporanea*, Brescia, Morcelliana, 2013.

²⁷ Sulla diffusione della mentalità anticlericale nella cultura italiana del primo Novecento cfr. E. Decleva, *Anticlericalismo e lotta politica nell'Italia giolittiana*, I: *L'esempio della Francia» e i partiti popolari (1901-1904)*, in «Nuova Rivista Storica», LII, 1968, fasc. III-IV, pp. 291-354; II: *L'estrema sinistra e la formazione dei blocchi popolari (1905-1909)*, *ibidem*, LIII, 1969, fasc. V-VI, pp. 541-617.

nel febbraio del 1908²⁸, essa fu bocciata. In quell'occasione il presidente del Consiglio, Giolitti, accusò le sinistre di usare strumentalmente quel tema per dividere la maggioranza che sosteneva il governo. Egli notava che era stato emanato, proprio in quei giorni, il nuovo Regolamento per l'istruzione primaria messo a punto dal ministro della Pubblica Istruzione, Luigi Rava, e che appariva opportuna una sua applicazione prima di addivenire a ulteriori provvedimenti, tanto più che – osservava Giolitti – esso salvaguardava, nello stesso tempo, il diritto dei genitori a vedere educati i figli secondo i principi in cui credevano, l'autonomia dei comuni e la libertà dei docenti.

Il Regolamento in questione rappresentava, di fatto, un compromesso fra le istanze della Sinistra e le ragioni del mondo cattolico: l'attivazione dell'insegnamento religioso non solo era condizionata alla richiesta delle famiglie, come già avveniva in passato, ma era anche soggetta alla decisione della maggioranza del Consiglio comunale.

Inevitabile e immediata fu la reazione dei cattolici agli attacchi mossi all'insegnamento religioso. In risposta all'abbandono, da parte dell'UMN, della neutralità ideologica delle origini e allo schieramento con le forze politiche di Sinistra con la richiesta, assunta nel Congresso del 1904, di «riordinare e rendere laica la scuola popolare, dal giardino d'infanzia alla scuola complementare e professionale»²⁹, cominciò il processo secessionistico dei maestri cattolici. Dopo avere dato vita a gruppi a livello locale, essi promossero una loro organizzazione nazionale: l'8 luglio 1906 a Milano nasceva l'Associazione magistrale «Nicolò Tommaseo» per coniugare la tutela degli interessi degli insegnanti e la lotta per la promozione dell'istruzione popolare con la difesa dei principi educativi cattolici, quali la libertà d'insegnamento e l'insegnamento religioso³⁰.

²⁸ Sulla mozione Bissolati e, più in generale, sul dibattito che essa suscitò nel paese cfr. A. Aquarone (a cura di), *Lo Stato catechista*, Firenze, Parenti, 1961; L. Pazzaglia, *Stato laico e insegnamento religioso in alcuni dibattiti del primo Novecento* (1902-1908), in «Pedagogia e Vita», 1980-1981, 4, pp. 379-416 (in specie pp. 388 ss.); C. Betti, *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 1-81.

²⁹ Così recitava l'ordine del giorno votato dall'assemblea, tenutasi a Perugia: L. Cremaschi, *Cinquant'anni di battaglie scolastiche*, Roma, Edizioni «I diritti della scuola», 1952, p. 49.

³⁰ Cfr. L. Pazzaglia, *L'associazionismo magistrale cattolico: la vicenda della Nicolò Tommaseo*, in Id. (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni*

Nel marzo del 1908 l'Unione popolare³¹ indiceva a Genova il Congresso su *Istruzione ed educazione cristiana del popolo italiano*³². Secondo gli organizzatori, la questione educativa, dopo le lacerazioni che avevano diviso il mondo cattolico negli anni precedenti e che avevano portato alla soppressione dell'Opera dei Congressi, rappresentava l'«occasione di un problema» intorno a cui il paese intero doveva riconquistare l'unanimità³³. Oltre a dare prova di unità, l'incontro voleva orientare i cattolici sul tema, di grande attualità, della laicizzazione della scuola. «La Settimana Sociale», organo di stampa del sodalizio, rilevava che la bocciatura della mozione Bissolati costituiva un importante risultato che i cattolici non dovevano disperdere, prestando attenzione alle iniziative, a livello locale e nazionale, che avessero attentato ancora al diritto educativo della famiglia e attivandosi su più fronti (parrocchie, scuola, comuni, associazionismo magistrale)³⁴.

Coesi, sia pure con alcune spaccature interne, nella difesa della presenza dell'insegnamento religioso nelle elementari, i cattolici, in specie quelli impegnati nel mondo della scuola, registrarono qualche difficoltà nell'atteggiamento da tenere rispetto alla questione del passaggio della scuola primaria dai

socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento, cit., pp. 529-593; C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo* (1869-1956), Brescia, La Scuola, 2005; A. Dessardo, *L'associazione magistrale «Nicolò Tommaseo». Storia dei maestri cattolici, 1906-1930*, Roma, AVE, 2018.

³¹ Insieme all'Unione elettorale e a quella economico-sociale, essa raccoglieva il movimento cattolico in virtù del nuovo assetto voluto dall'enciclica *Il fermo proposito* (11 giugno 1905). In merito si vedano G. De Rosa, *Il movimento cattolico in Italia. Dalla Restaurazione all'età giolittiana*, Roma-Bari, Laterza, 1988, pp. 252 ss.; S. Tramontin, *Unione Popolare*, in *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia 1860-1980*, diretto da F. Traniello e G. Campanini, Casale Monferrato, Marietti, 1981, vol. I/2, pp. 394-395.

³² Cfr. *Atti del Congresso per la istruzione ed educazione cristiana del popolo italiano*, Genova, 28-30 marzo 1908, Firenze, Stabilimento Tipografico S. Giuseppe, 1908.

³³ Così affermava Giuseppe Toniolo, presidente dell'Unione popolare: G. Toniolo a F. Crispolti, 24 marzo 1908, in G. Toniolo, *Lettere*, III: 1904-1918, raccolte da G. Anichini, ordinate e annotate da N. Vian, Città del Vaticano, Edizione del Comitato Opera Omnia di G. Toniolo, 1953, p. 142.

³⁴ Si vedano O. Baldi, *Per la scuola cristiana*, in «La Settimana Sociale», I, 15 febbraio 1908, n. 5, p. 1; *La prima fase della lotta per la scuola cristiana*, *ibidem*, I, 29 febbraio 1908, n. 6, pp. 1-2.

comuni allo Stato. A Genova il movimento cattolico ribadiva la posizione tradizionale in tema di libertà di insegnamento, in virtù della quale non solo erano rivendicate maggiori garanzie giuridiche per la scuola privata contro il monopolio scolastico statale, ma era anche difeso il diritto delle famiglie e della Chiesa ad avere una scuola pubblica in tutto aderente ai principi educativi cristiani³⁵. I comuni erano considerati gli enti più vicini alla famiglia e, dunque, più in grado dello Stato di accogliere le istanze dei genitori. La grande maggioranza dei cattolici non accettava l'avocazione delle scuole elementari allo Stato, neppure come rimedio eccezionale a una situazione complessa e grave. A loro avviso era dovere dello Stato intervenire, fornendo adeguati sostegni finanziari ai comuni, ma preservandone l'autonomia in tema di istruzione primaria.

Nella primavera del 1909 il presidente della «Tommaseo», il deputato moderato Antonio Baslini, si diceva favorevole all'ipotesi del trasferimento delle competenze sulla scuola elementare dai comuni alle province, convinto che questa riforma potesse evitare l'avocazione totale delle scuole allo Stato. Di qui le critiche alla presidenza e il tentativo secessionista guidato dai maestri milanesi Carlo Zanoni e Paolo Carcano, rispettivamente vicepresidente e segretario della «Tommaseo»³⁶. Tale crisi era la spia delle difficoltà del sodalizio magistrale, schierato nella difesa di uno dei fondamenti del programma scolastico cattolico – l'autonomia dei comuni – ma anche convinto della necessità di elaborare una proposta che sapesse sanare le inadempienze dell'amministrazione scolastica municipale e, nello stesso tempo, scongiurare il pericolo della statizzazione.

La pubblicazione della già ricordata Inchiesta Corradini rese più celere la strada verso la statizzazione della scuola primaria. Nella relazione di presentazione, il direttore generale dell'istruzione elementare rilevava di essere consapevole che lo

³⁵ Sul significato attribuito dal cattolicesimo dell'Ottocento alla battaglia per la libertà di insegnamento si rinvia a L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi* (1874-1904), in Pazzaglia e Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., pp. 87-126; R. Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico* (1879-1904), *ibidem*, pp. 127-169; A. Marrone, *«Il progresso dell'istruzione ha bisogno di libertà». I cattolici e la questione scolastica in Italia tra Otto e Novecento*, Roma, Studium, 2019.

³⁶ Cfr. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento*, cit., pp. 252-283.

sviluppo della scolarizzazione non dipendeva esclusivamente dall'impegno dell'amministrazione comunale e statale in questo ambito e che esisteva una correlazione fra diversi modelli di sviluppo socioeconomico presenti nel paese e l'accesso all'istruzione di base. Tuttavia, a suo giudizio, tale correlazione non esimeva le autorità competenti dal compiere il proprio dovere di diffondere fra tutti gli italiani l'istruzione primaria, da considerarsi un servizio da erogare in modo uniforme in tutto il territorio nazionale. Nell'esaminare le cause di tale mancanza, egli rilevava che quella che aveva maggior peso era la delega ai comuni del dovere di provvedere alla scuola.

Notava Corradini:

Il servizio scolastico ha da soddisfare bisogni eguali e proporzionali alla popolazione, e [...] perciò, nei suoi costitutivi ed essenziali elementi a nessuno e in nessun luogo deve mancare la scuola: onde, ovunque il bisogno se ne avverta, colà essa dovrebbe sorgere; e siccome questo bisogno è comune, razionalmente omogeneo dovrebbe esser pure la distribuzione degli impianti scolastici. Il che, pur troppo, è ben lungi dalla realtà. In Italia, le scuole sono distribuite in ragione non del servizio, che debbono compiere, né dei bisogni, cui soddisfare; bensì delle molteplici e diverse contingenze locali [...]. Di codesto fatto [...] causa non unica, ma certo prevalente è la condizione varia delle finanze comunali. [...]. E a questa causa un'altra se ne aggiunge, che, del resto, ha con quella precedente intimi e imprescindibili rapporti, e cioè il diverso grado di progresso e di civiltà delle popolazioni.

Né a molto, rilevava ancora Corradini, sembravano essere valse gli sforzi profusi dallo Stato sul piano economico per aiutare i comuni in difficoltà. Anzi, poiché questi finanziamenti erano proporzionali al numero delle classi esistenti in un determinato comune, ne era conseguito che essi erano stati erogati «in ragione inversa della ricchezza degli enti locali e dei bisogni scolastici»³⁷. Queste evidenze contribuirono al superamento delle divisioni ideologiche che avevano caratterizzato il dibattito sulla statizzazione della scuola primaria e a riportare l'attenzione sui motivi per i quali essa era stata proposta, vale a dire la lotta all'analfabetismo.

³⁷ Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-908. Relazione presentata a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore Generale per l'Istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini*, cit., vol. I, pp. 14 e 554-555.

Di lì a pochi mesi, infatti, fu varata la legge Daneo-Credaro del 4 giugno 1911, n. 487, che decretava il passaggio della scuola primaria dai comuni allo Stato, ad eccezione dei comuni capoluogo di provincia e di circondario, nella convinzione che solo in questo modo potessero essere abbattute le differenze sul territorio in merito alla diffusione del servizio scolastico, alla distribuzione dei finanziamenti per l'edilizia scolastica, ai sussidi didattici, alle retribuzioni degli insegnanti³⁸.

Dopo avere messo in luce le ragioni e le tappe degli sviluppi dell'istruzione elementare nei primi anni del Novecento, appare opportuno chiedersi anche quale fosse il senso di queste riforme per la cultura pedagogica del tempo. La battaglia ingaggiata contro l'ignoranza era volta cioè a «creare cittadini più virtuosi o assicurare una manodopera più preparata?». Ciò a cui si mirava era «la liberazione della mente e della coscienza per arrivare alla liberazione sociale e politica», oppure si pensava che i ceti popolari «andassero pazientemente accompagnati nella maturazione restando però sostanzialmente confinati in una condizione subalterna?»³⁹.

In quell'inizio di secolo, di fatto, due diversi modi di intendere la funzione della scuola primaria, e di conseguenza anche dei maestri, si confrontavano: quello neokantiano-herbartiano di Luigi Credaro e degli studiosi raccolti attorno alla «Rivista Pedagogica»⁴⁰, da lui guidata, e quello neoidealista di Giovanni Gentile, Giuseppe Lombardo Radice e Ernesto Codignola⁴¹.

Per il docente dell'Università di Pavia era attraverso la scuola, in specie quella primaria, e la lotta all'analfabetismo

³⁸ Si vedano gli studi già citati sopra alla nota 20.

³⁹ Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, cit., p. 92.

⁴⁰ In merito si vedano F. Messa e M.A. D'Arcangeli (a cura di), *Luigi Credaro e la «Rivista Pedagogica»*, Sondrio, Istituto sondriese per la storia della resistenza e dell'età contemporanea, 2009; M.A. D'Arcangeli, *Verso una scienza dell'educazione, I: La «Rivista Pedagogica» (1908-1939)*, Roma, Anicia, 2012.

⁴¹ Sul pensiero e sull'opera dei tre intellettuali molti sono gli studi. Ci si limita qui a segnalare alcuni titoli: G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti, 1995 (ed. rivista e ampliata, Torino, Utet, 2006); G. Tassinari e D. Ragazzini (a cura di), *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*, Roma, Carocci, 2003; I. Picco (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice. Atti del convegno internazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979)*, L'Aquila, Edizioni del Gallo Cedrone, 1980; G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica?»*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.

che potevano realizzarsi il passaggio dall'Italia rurale a quella industriale, l'avvicinamento del popolo ai valori democratici e il rafforzamento dell'educazione morale tesa a formare cittadini rispettosi dei doveri. Di diverso segno il progetto politico e educativo neoidealista: condiviso era il fine perseguito di cementare la coesione sociale, ma differenti erano i valori di riferimento e le modalità individuate per realizzarlo. Esso non si fondava sul principio della democrazia, bensì «sull'autorità della tradizione invernata nella Nazione» di Gioberti e di Mazzini⁴². Partendo dalla convinzione che la cultura fosse da intendersi come esperienza spirituale, secondo la concezione neoidealista, la scuola elementare era chiamata a valorizzare, anche sul piano didattico, la tradizione popolare locale per portare gli alunni, e più in generale le loro famiglie, a sentirsi parte della medesima identità nazionale, superiore a ogni particolarismo regionale. L'immagine simbolica di questa unità, molto ricorrente nelle pagine dei libri della scuola elementare, era quella dell'Italia come madre accogliente, su cui hanno anche richiamato l'attenzione gli storici interessati allo studio della religione della patria⁴³.

Mentre Credaro credeva nella progressiva emancipazione dei ceti popolari, i neoidealisti aderivano all'idea dell'esistenza dei due popoli, cui si è fatto cenno nelle righe precedenti, e di diversi gradi di civiltà presenti nel paese. A loro giudizio stava alla scuola primaria il compito di fondere locale/nazionale; identità regionale/identità nazionale; cultura delle élite/cultura popolare.

Della circolazione di modelli educativi differenti nella scuola primaria sono testimonianza anche i libri di lettura per le elementari editi in questo periodo. I testi di questa tipologia del primo Novecento risentono fortemente della lezione deamicisiana di *Cuore*. I bambini che ne erano protagonisti vivevano «immersi in una perenne esaltazione dei sentimenti». Come si è detto nella seconda parte del libro a proposito della concezione di infanzia di questo periodo, i comportamenti dei ragazzi erano descritti non nella loro normalità, ma nella loro esagerazione. Non sempre gli autori sapevano essere all'altezza

⁴² Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, cit., p. 116.

⁴³ Cfr. A.M. Banti, *Sublime madre nostra. La nazione italiana dal Risorgimento al fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

dello scrittore di Oneglia nel dipingere la psicologia infantile; essi piuttosto indulgevano «al sentimentalismo»⁴⁴.

Il «catastrofismo», che connota quelle letture di inizio Novecento, costituiva un tratto caratteristico anche di quelle ottocentesche, ma nelle prime «la gravità dell'evento [diventava] norma». Chiari erano gli intenti educativi: ai lettori erano presentati modelli negativi o positivi rispettivamente da rifuggire o da seguire, secondo una tecnica già in uso nei libri del secolo precedente. Si colgono, è vero, le motivazioni più profonde dell'agire dei piccoli protagonisti di questi libri e le manifestazioni esterne (emozioni e sentimenti), ma se ne ha timore e ci si preoccupa non di osservare il comportamento infantile, quanto piuttosto di ipostatizzarlo per enfatizzare il risultato ottenuto dall'azione educativa⁴⁵. Lo stile giornalistico della cronaca nera entra nei libri di lettura per il nuovo Corso popolare in nome non solo del richiamo al realismo (ovvero alla concretezza) presente nei programmi del 1905, di cui si è detto, ma anche della volontà, ancora una volta, di impressionare con la crudezza dei fatti narrati per mettere in guardia i ragazzi rispetto ai cattivi esempi illustrati.

Accanto al perdurare di uno stile e di un linguaggio narrativo, nonché di modelli educativi tipici degli anni precedenti che ci consegnano l'immagine stereotipata del fanciullo buono e di quello cattivo, «semplici manichini su cui appendere i panni della virtù e del vizio» e sui quali dovevano modellarsi i lettori, negli anni Dieci cominciavano a vedere la luce libri che abbandonavano il «tono predicatorio» e che avevano come protagonista il bambino reale. Si assiste in questi anni a «uno slittamento nel progetto di educazione del popolo», di cui anche i libri di lettura sono espressione, di immagini, di intenzioni formative, di un gusto per l'infanzia che già avevano fatto la loro comparsa nella letteratura o nei libri per ragazzi⁴⁶. Tale proposta si alimentava della migliore conoscenza dell'infanzia affermata nel mondo occidentale fra il XIX e il XX secolo, come è stato documentato nelle pagine precedenti, delle coeve ricerche in ambito psicologico, nonché delle esperienze ispirate

⁴⁴ M. Bacigalupi e 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. 117 e 122.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 117.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 132.

a una pedagogia nuova puerocentrica di cui, in Italia, erano espressione la «scuola serena» di Giuseppe Lombardo Radice, le Case dei bambini di Maria Montessori, l'asilo di Mompiano a Brescia di Pasquali e delle sorelle Agazzi o, ancora, la Scuola rinnovata di Giuseppina Pizzigoni a Milano.

2. *L'istruzione secondaria e superiore fra tentativi di rinnovamento e istanze di conservazione*

È indubbio che il raggiungimento degli obiettivi educativi delineati fin qui dipendeva in molta parte dal ruolo affidato agli insegnanti elementari e dal tipo di formazione che era loro trasmessa. Centrale è nella riflessione di Credaro l'interesse per la preparazione dei maestri, peraltro sempre unito alla preoccupazione per la tutela della loro professione sul piano giuridico ed economico, come documentato dal coinvolgimento in prima persona nella fondazione e nella promozione dell'UMN. Il compito del maestro era quello di contribuire alla diffusione dell'istruzione popolare attraverso un insegnamento rigoroso, basato sull'applicazione di un metodo efficace, in cui non vi era molto spazio per la creatività e la fantasia. Tale approccio non teneva nella dovuta considerazione le prime espressioni italiane di quella pedagogia rispettosa della spontaneità infantile, cui si è fatto riferimento in precedenza. Si comprende allora la stroncatura di Maria Montessori e delle Case dei bambini da parte della «Rivista Pedagogica», che si interessava e informava i lettori delle iniziative avviate dall'educazione nuova anche all'estero, senza però dividerne i principi. L'attenzione prevalente al metodo, propria dell'impostazione neokantiana, sfociava cioè nella concezione della pedagogia come tecnica, in linea con il positivismo⁴⁷.

Per Gentile e Lombardo Radice, invece, l'insegnante elementare non doveva essere un abile didatta, ma una persona amante della cultura, che coltivava la propria umanità; il fare scuola era l'esito non dell'applicazione di regole predeterminate, ma di una cultura continuamente rinnovata. La lezione non era il risultato di passaggi fissi, sempre eguali, vista l'unicità

⁴⁷ Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, cit., p. 98.

della relazione educativa fra maestro e alunno che si alimentava delle tradizioni e delle consuetudini locali. Fu proprio grazie a Giuseppe Lombardo Radice se la scuola primaria italiana passò da un'impostazione ottocentesca, tutta centrata sul metodo, a una più attenta alla centralità dell'infanzia.

In questo quadro si sviluppò un ampio dibattito sui periodici educativi più autorevoli dell'epoca, quali, ad esempio, la «Rivista Pedagogica» e «Nuovi Doveri» sui temi del rinnovamento della scuola normale. Di fatto, però, questo vivace confronto non sfociò in concreti provvedimenti di revisione dell'istituto preposto alla formazione dei maestri. Luigi Credaro, quale ministro della Pubblica Istruzione, predispose in proposito un disegno di legge che elevava a sette anni la durata del corso di studi, articolato in un quinquennio di cultura generale e in un biennio finale di tipo professionalizzante, nel quale l'allievo acquisiva la necessaria perizia didattica. Presentato al Senato nel febbraio del 1914, esso non arrivò alla discussione in Parlamento poiché, in seguito alla caduta del Ministero Giolitti, il politico valtellinese lasciò la Minerva⁴⁸.

Contestualmente si cercò, ma senza riuscirci, di riformare l'istruzione secondaria ancora impostata secondo l'ordinamento previsto dalla legge Casati e dunque come una scuola elitaria a base umanistica⁴⁹. In un contesto connotato da una positiva

⁴⁸ Sulle diverse ipotesi di riforma della scuola normale nell'Italia giolittiana, cfr. R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Torino, Sintagma, 1998, pp. 85-157; T. Bertilotti, *La formazione degli insegnanti e la riforma delle scuole normali*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 10, 2003, pp. 37-55; R. Sani, *Schools Policy and Teacher Training in Italy in the Giolitti Age*, in Id., *Education, School and Cultural Processes in Contemporary Italy*, Macerata, Eum, 2018, pp. 77-101 (in specie pp. 89-99).

⁴⁹ Si vedano, tra gli altri, S. Soldani, *L'istruzione tecnica nell'Italia liberale (1861-1900)*, in «Studi Storici», 22, 1981, n. 1, pp. 79-117; M. Raichich, *Itinerari della scuola classica dell'Ottocento*, in Soldani e Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, I: *La nascita dello Stato nazionale*, cit., pp. 131-170; Archivio Centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola*, III: *L'istruzione classica (1860-1910)*, a cura di G. Bonetta e G. Fioravanti, Roma, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1995; A. Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, Bologna, Il Mulino, 1999; E. De Fort, *La scuola secondaria e la nazionalizzazione dei ceti medi*, in P.L. Ballini e G. Pécout (a cura di), *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.

congiuntura economica sostenuta dal decollo della moderna industrializzazione del paese, sia pure concentrata nelle regioni settentrionali, le iscrizioni agli istituti secondari registrarono un progressivo incremento che si fece più deciso a partire dai primi del Novecento⁵⁰. Il maggiore accesso a questo livello dell'istruzione di più ampi strati della società non fu omogeneo né per i diversi tipi di scuola né sul territorio nazionale⁵¹. Esso interessò soprattutto l'istruzione tecnica (sia le scuole che gli istituti) che aumentò come numero di iscritti in tutte le diverse aree del paese. Costante fu invece l'andamento del numero complessivo degli alunni dell'istruzione classica nel quarantennio compreso fra gli anni Ottanta e il primo ventennio del Novecento. Tuttavia, in questo caso, mentre al Nord si verificò una flessione delle iscrizioni, evidente soprattutto nella fase di «grande slancio» economico (anni 1896-1913)⁵², al Sud e al Centro le famiglie continuarono a investire su questo tipo di studi per i loro figli.

In merito a questi processi è stato evidenziato che se «l'ipotesi di una relazione diretta fra economia e istruzione si è dimostrata sostanzialmente valida [...] per le scuole elementari, essa è assolutamente inutilizzabile per le scuole secondarie»⁵³. Ovvero «la molla principale dell'espansione dell'istruzione secondaria» fu solo in parte (e nello specifico per le scuole tecniche) lo sviluppo dell'economia italiana; l'arretratezza ebbe cioè un peso altrettanto rilevante su queste dinamiche⁵⁴. Non a caso al Centro e al Sud il ginnasio-liceo classico non conobbe la crisi verificatasi al Nord, in quanto quella strada, che apriva le porte all'università, rappresentava ancora l'unica forma di riscatto e di mobilità sociale per molte famiglie i cui figli, in caso di impedimento alla conclusione degli studi, avrebbero potuto comunque ripiegare sull'impiego nella pubblica amministrazione.

207-245; C.G. Lacaita e M. Fugazza (a cura di), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita 1861-1901*, Milano, Franco Angeli, 2013.

⁵⁰ Cfr. Sottocommissione dell'educazione della Commissione alleata in Italia, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista*, Milano, Garzanti, 1947, si veda tavola XII e pp. 428-429.

⁵¹ Si veda in merito M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1974.

⁵² *Ibidem*, p. 117.

⁵³ *Ibidem*, p. 126.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 130.

Anche alla luce dell'aumento della domanda di formazione e del nuovo contesto economico e sociale, la necessità di ripensare, a quasi cinquant'anni dalla legge Casati, l'ordinamento della scuola secondaria, era avvertita da più parti. Nel 1905, il ministro della Pubblica Istruzione Leonardo Bianchi⁵⁵, convinto dell'opportunità di creare una scuola media inferiore senza latino, quale unica via di accesso agli istituti secondari superiori, decideva di istituire una Commissione con il compito di prendere in esame l'ordinamento degli studi secondari e di proporre la riforma⁵⁶. Composta da intellettuali e politici interessati alla questione scolastica, essa si orientò, in un primo momento, nel senso già indicato da Bianchi, suscitando così le reazioni contrarie di Girolamo Vitelli, Alfredo Galletti e Gaetano Salvemini che abbandonarono la Commissione. In particolare Galletti e Salvemini si prodigarono nella raccolta di documentazione inerente al tema dell'istruzione secondaria e, nel 1908, diedero alle stampe un'opera di sintesi delle convinzioni da loro maturate, interessanti ai fini della comprensione delle posizioni su cui erano attestati anche i settori più progressisti della cultura del tempo, di cui Salvemini, allora ancora vicino al Partito Socialista, era un autorevole esponente.

A lui e a Giuseppe Kirner si doveva anche la fondazione, nel 1901, della Federazione nazionale insegnanti scuola media (FNISM), impegnata nella tutela dello stato giuridico ed economico dei docenti, nella promozione della loro cultura e in una più generale azione di riforma della scuola. Lo stesso sodalizio, già in occasione del Congresso organizzato a Milano nel settembre del 1905 aveva manifestato perplessità in merito all'ipotesi di riforma avanzata da Bianchi, anche perché

⁵⁵ Fu responsabile del dicastero della Minerva, dal marzo al dicembre 1905, nel governo Fortis. Si vedano le schede biografiche a lui dedicate in G. Chiosso e R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (d'ora in avanti DBE), Milano, Editrice Bibliografica, 2013, vol. I, p. 162 e in *Dizionario Biografico degli Italiani* (d'ora in avanti DBI), vol. X, 1968, https://www.treccani.it/enciclopedia/leonardo-bianchi_%28Dizionario-Biografico%29/ (ultimo accesso marzo 2021).

⁵⁶ La Commissione operò fra il dicembre del 1905 e il maggio del 1909 e restituì l'esito dei propri lavori in un'ampia raccolta documentaria e in una relazione confluite in Ministero della Pubblica Istruzione, *Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, Roma, Cecchini, 1909, 2 voll.

ritenuta troppo radicale rispetto alle trasformazioni sociali e economiche in atto⁵⁷.

Nello specifico, secondo Salvemini e Galletti l'idea di dare vita a una scuola media unica senza latino era da rifiutare perché avrebbe erogato una cultura comunque non funzionale a tutti gli studenti, diversi per ceto sociale di provenienza, attitudini e aspirazioni. A loro giudizio, l'istruzione secondaria inferiore e superiore doveva continuare a essere articolata in più rami e prevedere una scuola popolare, chiusa in sé stessa, che forniva una formazione pratica e utilitaria a chi doveva entrare nel mondo del lavoro; una scuola di media cultura che, attraverso un grado preparatorio, conduceva gli studenti a corsi superiori di tipo professionale (era il caso degli istituti tecnici e della scuola normale); una scuola di alta cultura, sempre distinta in due gradi, che, oltre al tradizionale indirizzo classico, doveva comprenderne uno nuovo, ovvero lo scientifico-moderno, e consentire l'accesso all'università.

I due studiosi ebbero modo di specificare, anche in altre occasioni⁵⁸, che la loro opposizione alla scuola media unica e la loro proposta, che conservava canali formativi paralleli ma non comunicanti, non volevano essere un freno alla giusta aspirazione dei ragazzi più meritevoli delle famiglie meno agiate ad accedere agli studi secondari e superiori, quanto piuttosto un deterrente all'ulteriore ingrossamento delle file di coloro che volevano un diploma per trovare un'occupazione nel settore impiegatizio. La scuola secondaria, inoltre, a loro giudizio, doveva mantenere una connotazione rigorosa in quanto luogo di selezione della futura classe dirigente, da preparare al senso di responsabilità fin dagli anni della formazione.

Va detto che, in ogni caso, l'idea della scuola media unica propugnata dal ministro Bianchi non raccoglieva molti consensi. La stessa Commissione reale, alla fine dei suoi lavori, abbandonava l'iniziale convinzione e proponeva una scuola

⁵⁷ Sul sodalizio degli insegnanti secondari, che svolse un ruolo importante nel dibattito politico-scolastico dell'epoca, cfr. L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967 (in specie sul Congresso di Milano si veda *ibidem*, pp. 127-141).

⁵⁸ In occasione del Congresso della FNISM di Firenze del 1909, il settimo dell'associazione, Galletti e Salvemini ribadirono il loro punto di vista, che peraltro ottenne il maggior numero di consensi in occasione del voto sull'istituzione della scuola media unica: *ibidem*, pp. 212-228.

secondaria inferiore divisa in tre rami (complementare, tecnica e ginnasio) e una scuola secondaria superiore comprendente l'istituto tecnico, il classico e due licei di nuova istituzione, ovvero il moderno e lo scientifico, che andava a sostituire la sezione fisico-matematica dell'istituto tecnico che, come è noto, consentiva l'accesso all'università, sia pure limitatamente ad alcune facoltà. La Commissione riteneva quindi che tale ordine di scuola non potesse essere impermeabile ai cambiamenti avvenuti nella società italiana sul piano culturale, tecnologico ed economico, anche se di fatto lo spazio conquistato dalla scienza non si configurava come un pieno riconoscimento della funzione formativa di questo sapere⁵⁹. La Commissione reale confermava altresì il carattere esclusivo del liceo classico voluto dalla legge Casati in quanto restava l'unico dei licei ad aprire le porte di tutte le facoltà universitarie. Esito di quell'impegnativo studio compiuto dalla Commissione reale fu solo l'istituzione, da parte del ministro Credaro, del liceo moderno (legge 21 luglio 1911, n. 860) che si differenziava dal classico per l'assenza del greco, la presenza di due lingue straniere e il maggiore spazio dato agli insegnamenti scientifici⁶⁰.

Insomma, sia pure in virtù di ragioni diverse e fra loro molto distanti (si pensi alla convergenza nella difesa della scuola di élite da parte del socialista Salvemini e di Gentile)⁶¹, la cultura dell'età giolittiana si dimostrava incapace di ripensare l'istruzione secondaria, in quanto significava rimettere in discussione la selezione e la preparazione della futura classe dirigente. Nonostante le trasformazioni socioeconomiche in atto, la scuola italiana continuava dunque a rispecchiare la

⁵⁹ Cfr. L. Besana, *Il concetto e l'ufficio della scienza nella scuola*, in *Storia d'Italia, Annali*, III, Torino, Einaudi, 1980, pp. 1165-1284.

⁶⁰ Cfr. «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 28 agosto 1911, n. 201, pp. 5133-5134.

⁶¹ L'idea di Salvemini di preparare e selezionare, attraverso la scuola di alta cultura, l'élite chiamata a guidare i destini del paese si iscriveva, infatti, in una visione politica democratica, innervata dei valori del socialismo che, nel contempo, segnalava l'urgenza di promuovere l'alfabetizzazione dei ceti popolari cosicché potessero partecipare a pieno titolo alla vita politica. Dal canto suo, invece, Gentile inseriva in una prospettiva decisamente conservatrice della società la difesa del ginnasio-liceo classico, della sua connotazione umanistica, non enciclopedica o meramente informativa e unico accesso all'università: in merito si rinvia agli studi già menzionati nelle note precedenti sulla diversa concezione che animava il pensiero pedagogico legato ai circuiti democratici di primo Novecento e quello neoidealista.

stratificazione sociale e professionale e stentava – e questo sarebbe stato vero per tanto tempo ancora – a configurarsi come scuola per tutti.

Tali difficoltà trovano ulteriore conferma nella decisione del governo Sonnino di istituire, nel 1910 – dunque appena chiusi i lavori della Commissione sulla scuola media – un'altra Commissione con il compito di prendere in esame le varie proposte di revisione dell'accademia italiana delineate in passato e di elaborarne una sintesi per formulare un'ipotesi di riforma. Tale nuovo organismo ebbe un andamento analogo a quello dedicato alla scuola secondaria, registrando al suo interno dissensi e divisioni, anche perché rilevanti e di ampia portata erano i temi trattati. Esso, tra l'altro, prendeva in esame la questione della libera docenza, lamentandone lo scadimento dovuto anche al numero esorbitante di liberi docenti rispetto ad altri paesi europei, sposava una «moderata linea autonomista» dell'università, affermava la funzione eminentemente scientifica degli atenei, criticando la deriva utilitaristica degli studi accademici, e proponeva che il tirocinio professionale fosse affidato a istituti distinti dalle facoltà e che fosse posto alla fine del percorso accademico⁶². La significativa mole di lavoro compiuto fu raccolta in una densa relazione pubblicata nel 1914 in cui erano tracciate le linee per una riforma dell'università, ma, pure in questo caso, gli auspici rimasero tali; di lì a poco gli eventi bellici e l'intervento dell'Italia nel conflitto avrebbero avuto la priorità sulla revisione degli studi superiori, anch'essa rinviata al dopoguerra.

A fronte di tale resistenza al cambiamento, si deve notare la maggiore dinamicità del comparto dell'istruzione professionale interessata da un aumento delle iscrizioni – come peraltro tutta l'istruzione tecnica – e da interventi legislativi volti a dare maggiore organicità a questo settore, posto sotto il controllo del Ministero per l'Agricoltura, l'Industria e il Commercio (MAIC) dal 1878⁶³. Si tenga presente che nel 1911 l'istruzione tecnica

⁶² M. Moretti, *La questione universitaria a cinquant'anni dall'unificazione. La commissione reale per il riordinamento degli studi e la relazione Ceci*, in I. Porciani (a cura di), *L'università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Napoli, Jovene, 1994, pp. 207-309 (citazione a p. 290).

⁶³ In merito si vedano A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, Giuffrè, 1964; M. Morandi, *Istruzione e formazione professionale in Ita-*

e quella professionale raggiunsero un tasso di scolarizzazione del 4,34% (cui può essere sommato l'1,42% di quella agraria) all'interno di un tasso di scolarizzazione secondaria generale del 7,85%. D'altro canto i ginnasi-licei, che durante tutta la seconda metà dell'Ottocento, si erano attestati su un tasso di scolarizzazione superiore al 2%, negli dell'età giolittiana calarono all'1,50% (dato al 1911)⁶⁴.

Frutto di iniziative avviate localmente da filantropi, congregazioni religiose, imprenditori, società di mutuo soccorso, strettamente connesse, in un legame in molti casi virtuoso, alle realtà produttive territoriali, gli istituti professionali si connotavano per una dimensione formativa pratica. Nel quadro della favorevole congiuntura economica, che caratterizzò il paese fra il 1896 e il 1908, e dell'avvio dell'industrializzazione in specie al Nord, si registra agli inizi del Novecento un nuovo interesse da parte dello Stato italiano nei confronti di questo settore dell'istruzione che, in quel frangente, si riteneva di dovere rinforzare, in quanto considerato strategico ai fini della crescita economica nazionale. Erano orientati in tal senso i provvedimenti emanati fra il 1907 e il 1908 dal responsabile del MAIC, Francesco Cocco-Ortu, in virtù dei quali, tra l'altro, l'istruzione professionale risultava composta di scuole industriali, scuole d'arti industriali, scuole femminili e commerciali⁶⁵. Fra il 1912 e il 1913 il ministro Francesco Saverio Nitti intervenne nuovamente sull'ordinamento didattico, prevedendo la creazione di una scuola di primo grado, ovvero di una scuola popolare operaia per arti e mestieri che impartiva un'istruzione di base, di avviamento alla formazione professionale, e la distinzione dell'istruzione commerciale e industriale in scuole di secondo e terzo grado (queste ultime formavano le figure del perito industriale e del

lia: *evoluzione dell'ordinamento e prospettive culturali*, in «Historia de la Educación», 33, 2014, pp. 95-107; N. D'Amico, *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Milano, Franco Angeli, 2015.

⁶⁴ Cfr. C. Martinelli, *Schools for Workers? Industrial and Artistic Industrial Schools in Italy (1861-1914)*, in E. Berner e P. Gonon (a cura di), *History of Vocational Education and Training in Europe. Cases, Concepts and Challenges*, Bern, P. Lang, 2015, pp. 429-445 (in specie p. 441).

⁶⁵ Si vedano: legge 30 giugno 1907, n. 414, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 10 luglio 1907, n. 163, pp. 4105-4106; r.d. 22 marzo 1908, n. 187, *ibidem*, 1° giugno 1908, n. 128, pp. 2941-2951.

perito commerciale)⁶⁶. Più in generale la normativa ricordata era volta a dare maggiore stabilità ai bilanci, senza sostituirsi agli enti promotori attivi a livello locale, razionalità e uniformità agli aspetti gestionali, nonché omogeneità agli indirizzi didattici delle scuole professionali. Insomma, alla vigilia del conflitto, esse si consolidavano nella loro funzione di canale formativo, distinto dall'istruzione tecnica e da quella classica dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione e alternativo a esse.

È incontestabile che l'età giolittiana si chiudesse con il raggiungimento di significativi risultati nell'ambito dell'educazione popolare e nello specifico dell'istruzione elementare e di quella professionale. Meno confortanti appaiono invece i risultati relativi all'istruzione secondaria e superiore e dei percorsi destinati alla preparazione dei maestri. La loro mancata riforma rappresentava un nodo insoluto della questione scolastica nazionale consegnato in eredità all'Italia del dopoguerra, in seno alla quale il progetto pedagogico neoidealista, cui si è fatto cenno, era destinato a affermarsi vieppiù fino a svolgere un ruolo egemone con la salita al potere del fascismo.

⁶⁶ Cfr. legge 14 luglio 1912, n. 854, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 14 agosto 1912, n. 192, pp. 4817-4820; r.d. 22 giugno 1913, n. 1014, *Regolamento generale sull'istruzione professionale (scuole industriali e commerciali)*, *ibidem*, 19 settembre 1913, n. 219, pp. 5910-5937.

Fra le due guerre

1. «Prove» di riforma fra Grande Guerra e primo dopoguerra

La scuola media è diventata ormai una vera baraonda, dove alla pletora degli alunni corrisponde uno studio sterminato e inorganico d'insegnanti assoggettati ad un complicatissimo giuoco di combinazioni meccaniche, pur di raggiungere quel limite massimo di orario, che permetta loro un compenso non troppo insufficiente ai più stretti bisogni delle loro famiglie; e quindi obbligati [...] a un lavoro faticoso, che svoglia e disabitua dagli studi, smorza ogni entusiasmo e ogni amore per la scuola, che o è un apostolato sorretto dalle energie di una fede inestinguibile, o diventa strumento diabolico di tortura, che non alleva certo, ma stritola le anime¹.

Così Giovanni Gentile scriveva sul «Resto del Carlino» del 4 maggio 1918 in un articolo più volte citato dagli studiosi e divenuto famoso; vi erano denunciati alcuni dei mali che affliggevano la scuola e vi erano pure sintetizzati i principi della revisione della scuola stessa secondo la prospettiva neoidealista, destinati a ispirare la riforma poi realizzata nel 1923 dal primo governo Mussolini. Si trattava della lettera aperta scritta dal filosofo siciliano al ministro della Pubblica Istruzione, Agostino Berenini, dal titolo emblematico *Esiste una scuola in Italia?*. Essa rifletteva sul disegno legge relativo alla scuola normale presentato in Senato dal responsabile della Minerva nel febbraio del 1918 e che riprendeva, con alcuni emendamenti, il disegno di legge già messo a punto da Credaro nel 1914, al quale si è fatto riferimento poco sopra².

¹ G. Gentile, *Esiste una scuola in Italia? Lettera aperta al Ministro della P.I. on. Berenini*, in «il Resto del Carlino», 4 maggio 1918, poi rifuso in Id., *Il problema scolastico del dopoguerra*, Napoli, Ricciardi, 1919, pp. 7-8, da cui si cita.

² Cfr. R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione*

L'iniziativa di Berenini, avvenuta in un momento in cui il paese era interessato a ben altre, più urgenti e vitali questioni connesse all'andamento del conflitto, suscitò un ampio dibattito sul rinnovamento non solo o non tanto di quel singolo ordine di studi, ma dell'intero sistema scolastico italiano e, in particolare, della scuola secondaria. Già all'indomani di Caporetto, si era aperto un animato confronto sulle eventuali colpe della scuola nella disfatta militare, letta innanzi tutto come espressione della crisi morale del paese. Da più parti, uomini di cultura e politici avevano sottolineato il fallimento del nostro sistema formativo, in quanto non aveva saputo alimentare negli italiani il senso di appartenenza nazionale e di responsabilità nei confronti della patria. Sulle pagine del «Corriere della Sera» del 18 novembre del 1917, Luigi Einaudi, sotto lo pseudonimo di «Junius», aveva sostenuto la necessità di «un esame di coscienza» da parte sia della scuola sia degli intellettuali sulle loro responsabilità in merito ai tragici eventi di quei giorni³.

La proposta di Berenini attirò l'interesse del mondo magistrale che attendeva da tempo quel provvedimento⁴, anche se il giudizio formulato non fu del tutto positivo; contestato era, ad esempio, il fatto che la riforma fosse di fatto circoscritta alla scuola normale femminile, come si vedrà. In generale si può dire che i periodici, espressione della cultura educativa laica, quali la «Rivista Pedagogica», i «Diritti della Scuola» o «La Cultura Popolare», pur esprimendo riserve, valutarono quel progetto come l'avvio di un percorso di rinnovamento. Molto più critiche furono invece le osservazioni dei neoidealisti e dei cattolici; e furono queste critiche che, di fatto,

del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri, Torino, Sintagma, 1998, pp. 134-157.

³ La conclusione cui perveniva l'analisi di Einaudi non era affatto rosea. Egli scriveva: «Forse il giudizio più benigno che della scuola italiana si può dare è questo: che essa fu assente nel periodo in cui si formava la generazione, la quale oggi combatte»: Junius, *La scuola ha adempiuto al suo dovere?*, in «Corriere della Sera», 18 novembre 1917, pp. 1-2 (citazione a p. 1). Einaudi raccolse gli articoli pubblicati sul quotidiano milanese, sotto forma di lettere al direttore, tra il luglio del 1917 e l'ottobre del 1919, in *Lettere politiche di Junius*, Bari, Laterza, 1920.

⁴ Oltre all'opera citata alla nota 2, si rinvia a A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo (1901-1925)*, Brescia, La Scuola, 2002, pp. 466-468.

spostarono la discussione dal tema della formazione dei futuri insegnanti elementari a quello della configurazione della scuola del dopoguerra. Da parte dei primi furono ribadite le riserve già formulate nei confronti del progetto Credaro: al modello di formazione magistrale «realista», sostenuto dai positivisti e dai neo-herbartiani, al quale si rifaceva l'ipotesi di riforma di Credaro e Berenini e che coniugava preparazione culturale e acquisizione dell'abilità didattica, il gruppo gentiliano opponeva quello «umanista». Nell'istituto destinato ai maestri appariva centrale la loro maturazione umana e culturale. Da esso andava bandito l'addestramento professionale, in quanto, come già accennato, il docente avrebbe trovato nell'incontro, sempre unico e diverso, con i singoli alunni la via e i metodi più opportuni per trasmettere il sapere.

Nell'articolo di Gentile richiamato agli inizi, il filosofo siciliano rilevava che il ministro aveva agito opportunamente in quanto aveva cercato di sanare radicalmente i mali della scuola normale, togliendola dallo stato di ambiguità che la connotava dalla legge Casati, dandole una configurazione chiara tramite la creazione del corso inferiore che accoglieva gli alunni dalle elementari. Se il problema era stato posto «nettamente», egli notava, non era stato però risolto «integralmente», in quanto gli istituti maschili sarebbero stati di durata quadriennale e avrebbero continuato a raccogliere studenti con una formazione disomogenea perché provenienti dai più diversi indirizzi della scuola media inferiore⁵. Berenini, rilevava Gentile, non era giunto a una soluzione definitiva per una ragione semplice: il basso livello degli stipendi garantiti ai maestri impediva di prevedere «una rigorosa selezione e un reclutamento metodicamente e organicamente graduato della scolaresca maschile». La «vera riforma», intesa a assicurare alla scuola la sua funzione peculiare, quella educativa, sembrava non essere al momento possibile, affermava il filosofo, in quanto richiedeva che fosse garantito anche un più dignitoso trattamento economico a tutti gli insegnanti, affinché, non costretti dalla necessità a integrare il magro stipendio con l'aumento delle ore di insegnamento, trovassero il tempo per studiare⁶.

⁵ Gentile, *Esiste una scuola in Italia? Lettera aperta al Ministro della P.I. on. Berenini*, cit., p. 6.

⁶ *Ibidem*, p. 7.

Eppure, continuava Gentile, una soluzione c'era a quel problema che pareva insormontabile e la sua proposta era sintetizzata in poche righe, destinate a tracciare la direzione del rinnovamento della scuola negli anni a venire. Egli scriveva: «L'idea mia, dunque, è: che le scuole tenute dallo Stato devono essere poche, ma buone: e potrei dire: poche, ma scuole!»⁷. Ovviamente la soluzione individuata da Gentile non nasceva da mere motivazioni economiche bensì da ragioni culturali: la riforma morale del paese, disattesa in precedenza e che la guerra aveva drammaticamente avviato sui campi di battaglia, doveva e poteva essere realizzata anche tramite la riforma degli studi, da elevare qualitativamente, rendendoli più rigorosi e selettivi e migliorando la preparazione dei docenti⁸. Alla scuola era demandata la formazione della futura classe dirigente e di giovani generazioni in cui fosse radicato il sentimento nazionale. In particolare Gentile pensava che occorresse prestare attenzione prioritaria alla scuola secondaria e in specie al ginnasio-liceo classico, «vivaio di tutta la sostanza della vera cultura nazionale»⁹, da cui sarebbero uscite le élite politiche, culturali, economiche alle quali spettava il consolidamento dello Stato e delle sue istituzioni.

Se la selezione, lo sfortimento delle classi e la giusta retribuzione dei docenti erano i criteri su cui si fondava l'ipotesi gentiliana, in virtù della quale la scuola statale, soprattutto del grado superiore, era destinata a farsi carico della formazione di un'élite, corollario di questa stessa ipotesi era il dirottamento verso le scuole private degli studenti che non trovavano posto negli istituti pubblici. Di qui l'immediato interesse dei cattolici per la proposta neoidealista. In virtù dello schema interpretativo tradizionalmente seguito, secondo il quale, non potendo in quel momento storico vedere riconosciuto il diritto educativo della famiglia e della chiesa ad avere una scuola pubblica in

⁷ *Ibidem*, p. 12.

⁸ Il legame fra impresa bellica, rinascita del paese, riforma morale degli italiani e rinnovamento del sistema scolastico fu, non a caso, sottolineato dal filosofo in alcune opere edita alla fine del conflitto in cui erano rifusi articoli pubblicati sulla stampa periodica nazionale durante gli anni della guerra. Oltre al già ricordato *Il problema scolastico del dopoguerra*, ci si riferisce a G. Gentile, *Guerra e fede. Frammenti politici*, Napoli, Ricciardi, 1919; Id., *Dopo la Vittoria. Nuovi frammenti politici*, Roma, La Voce, 1920.

⁹ Gentile, *Esiste una scuola in Italia? Lettera aperta al Ministro della P.I. on. Berenini*, cit., p. 7.

tutto aderente ai principi educativi cristiani, essi, infatti, chiedevano, fin dal secolo precedente, almeno maggiori garanzie giuridiche per gli istituti privati. In tale senso si muoveva, ad esempio, l'Unione pro Schola Libera promossa nel 1907 a Torino e impegnata nella battaglia per la rivendicazione della libertà di insegnamento¹⁰.

In questo contesto si colloca l'intervento de «La Civiltà Cattolica» che, avendo avviato una trattazione di quel tema dal mese di aprile del 1918, si inseriva nel dibattito nel frattempo sorto fra Gentile e Berenini¹¹. La rivista dei Gesuiti, tramite un intervento di padre Barbera, notava con compiacimento che finalmente anche da parte liberale si riconosceva che la libertà di insegnamento era l'unica soluzione ai problemi che affliggevano la scuola italiana. Di qui l'invito al filosofo siciliano a trarre le logiche conseguenze dalle sue affermazioni: se gli istituti privati, egli osservava, dovevano farsi carico degli alunni non ammessi a quelli statali, in quanto ridotti di numero, allora era doveroso, da parte dello Stato, predisporre il finanziamento dei primi e rivedere la normativa relativa agli esami, introducendo l'esame di Stato, perché solo con questi correttivi gli studenti di entrambi gli istituti si sarebbero trovati in una situazione di effettiva parità.

Ne seguì un confronto che mise in luce come la convergenza di cattolici e neoidealisti sulla richiesta della libertà di insegnamento originasse da visioni antitetiche in ordine al rapporto fra Stato e società civile sulla questione educativa. Mentre i primi sostenevano la superiorità delle prerogative della Chiesa e della famiglia rispetto a quelle dello Stato, al quale era riconosciuto non tanto il diritto, quanto piuttosto il dovere di provvedere all'insegnamento, conformandosi alle

¹⁰ Per questa associazione rinvio agli studi dedicati di recente a due dei fondatori, ovvero Giuseppe Allievo, docente di pedagogia all'Università di Torino fino al 1912, e don Giuseppe Piovano: A. Marrone, *Giuseppe Allievo e la libertà d'insegnamento*, in «History of Education & Children's Literature», VII, 2012, n. 2, pp. 173-191; Id., «Il progresso dell'istruzione ha bisogno di libertà». I cattolici e la questione scolastica in Italia tra Otto e Novecento, Roma, Studium, 2019, pp. 176 ss.

¹¹ Berenini rispose a Gentile in un'intervista rilasciata al «Resto del Carlino» del 24 maggio 1918. Nel luglio del 1918 «La Civiltà Cattolica» pubblicava l'articolo di padre Barbera. Questi e altri contributi sullo stesso tema vennero poi rifusi da Gentile nell'opera già ricordata *Il problema scolastico del dopoguerra*, cit.

direttive della Chiesa stessa, i secondi ritenevano che l'istruzione e l'educazione costituissero una funzione essenziale dello Stato: rinunciare a questa funzione significava per lo Stato stesso «abdicare alla propria autonomia ed assoggettarsi [...] ad un principio superiore»¹². Come Gentile aveva precisato nella polemica con Berenini, la difesa della scuola classica, il criterio della selezione, il riconoscimento dell'insegnamento libero nascevano, dunque, dall'intenzione di istituire un tipo di scuola funzionale a un progetto etico-politico in virtù del quale la nuova classe dirigente avrebbe dovuto sentirsi impegnata ad affermare il valore dello Stato, in quanto incarnazione dello spirito assoluto.

Quella appena sintetizzata era l'ipotesi di riforma della scuola destinata a prevalere nel dibattito politico-scolastico e negli orientamenti dei governi alla fine del conflitto; si trattava di un'ipotesi non del tutto allineata con il quadro sociopolitico di quel momento storico che vedeva l'affermazione dei ceti popolari come protagonisti della vita civile. Dalle elezioni del novembre del 1919, le prime che si svolgevano dopo l'introduzione del suffragio universale maschile e con il sistema proporzionale, i liberali e il vecchio assetto politico uscivano sconfitti; risultavano vincitori i partiti che erano espressione del voto popolare, ovvero il Partito Socialista Italiano che otteneva più del 30% dei consensi e il Partito Popolare Italiano che, benché sorto solo nel gennaio del 1919, raggiungeva la ragguardevole quota del 20% dei voti¹³.

Il prevalere in seno alla direzione della corrente massimalista, che si opponeva a qualsiasi forma di collaborazione con lo Stato e le sue istituzioni, poneva però il Partito Socialista in una situazione di isolamento anche nel confronto sulla riforma della scuola. Appariva chiaro agli esponenti del Partito più attenti alla questione scolastica che era necessario prendere posizione rispetto agli orientamenti che stavano emergendo,

¹² Gentile, *Il problema scolastico del dopoguerra*, cit., p. 53. Se per i cattolici, precisava Gentile, «il principio della libertà [era] nell'individuo (e in ultima analisi nella Chiesa), e la libertà [tendeva] a negare l'azione dello Stato» per i neoidealisti «il principio della libertà [era] nello Stato»: *ibidem*, p. 54.

¹³ Si veda in merito R. Vivarelli, *Storia delle origini del fascismo. L'Italia dalla grande guerra alla marcia su Roma*, 3 voll., Bologna, Il Mulino, 2012 (III ed.).

ma, mentre autorevoli voci sollecitavano a non osteggiare e a valorizzare la libertà di insegnamento o la richiesta di studi secondari e superiori più rigorosi al fine anche di creare un sistema formativo che si facesse adeguatamente carico dei diritti all'istruzione dei ceti più deboli, permase in seno agli ambienti della cultura educativa socialista un atteggiamento critico rispetto a questi temi. In questo modo, di fatto, era lasciata libertà di manovra ai neoidealisti e ai cattolici le cui proposte, sia pure originate da concezioni diverse come si è visto, si incontravano sul terreno comune della richiesta della libertà di insegnamento¹⁴.

Infatti lo stesso Partito Popolare avanzava nel suo programma la richiesta della libertà di insegnamento. Sia pure in continuità con la tradizione culturale cattolica, tale rivendicazione superava l'atteggiamento antistituzionale tipico dell'intransigentismo cattolico dell'Ottocento. La valorizzazione dell'iniziativa privata in ambito scolastico faceva parte di un più ampio disegno di riforma dello Stato in senso pluralistico e democratico in cui trovavano spazio anche il recupero dell'autonomia dei comuni in materia di istruzione primaria, il decentramento amministrativo della scuola media su base provinciale, l'autonomia delle università e degli istituti superiori. In occasione del Congresso di Napoli del 1920, la rivendicazione della libertà di insegnamento si concretizzava nella più circoscritta richiesta dell'esame di Stato, quale iniziale garanzia di parità fra gli studenti delle scuole pubbliche e quelli degli istituti privati¹⁵. Tale istanza era fatta propria anche dai neoidealisti; questi ultimi però la consideravano non una misura volta a garantire maggiore equità fra le scuole private e le scuole pubbliche, come volevano i cattolici, ma uno strumento che avrebbe reso più rigorosi gli studi selezionando gli alunni che erano effettivamente in grado di giungere ai livelli più alti dell'istruzione.

In questo modo la convergenza fra neoidealisti e cattolici nella battaglia per la riforma della scuola si saldava ulterior-

¹⁴ Per la ricostruzione di quel dibattito si veda C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 65-121.

¹⁵ Cfr. G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 190 ss.

mente, mentre divergevano vieppiù le posizioni dei primi rispetto a quelle espresse dagli ambienti scolastici socialisti e democratici di tradizione tardopositivista o neokantiana. Ne era testimonianza la promozione nel 1920 da parte di uomini vicini a Gentile, ovvero Codignola e Lombardo Radice, del Fascio di educazione nazionale che vedeva l'adesione di intellettuali di differente provenienza culturale e politica, quali i gentiliani Carlini, Saitta, Fazio-Allmayer, cattolici come il popolare Antonino Anile, e liberali quali Gobetti, Calamandrei e Amendola¹⁶. Il sodalizio intendeva dare vita a un «partito della scuola», vista l'incapacità dei partiti tradizionali e delle associazioni di categoria di farsi carico di questo obiettivo. Esso si discostava dalle esperienze passate nell'individuazione degli obiettivi programmatici che, di fatto, recepivano e facevano proprie le istanze gentiliane.

La partecipazione, tra il 1920 e il 1922, del Partito di don Sturzo ai governi che si avvicendarono alla guida della Nazione prima della Marcia su Roma fece sì che fossero predisposti dai ministri della Pubblica Istruzione in carica, ovvero Benedetto Croce, Orso Mario Corbino e Antonino Anile, disegni di legge che prevedevano l'introduzione dell'esame di Stato che però non riuscirono a tradursi in provvedimenti legislativi. Così, anche questo tentativo di rivedere l'assetto degli studi, in un contesto in cui erano ancora garantite le libertà statutarie ed era possibile un confronto fra forze politiche e visioni culturali diverse, doveva segnare il passo.

2. *L'avvento del fascismo e la riforma Gentile*

Nel quadro dei contatti già avviati nei mesi precedenti alla Marcia su Roma fra neoidealisti e fascisti, si iscrive la chiamata di Gentile al governo formato da Benito Mussolini su incarico del re Vittorio Emanuele III¹⁷. Il fascismo prendeva il

¹⁶ Cfr. *Appello per un fascio di Educazione Nazionale*, in «L'Educazione Nazionale», 1920, n. 1-2, pp. 1-3. In proposito si veda G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983, pp. 167-173.

¹⁷ Nel settembre del 1922 Ernesto Codignola aveva partecipato a un incontro, organizzato dal fascista Camillo Pellizzi, con Mussolini nel corso del quale aveva preso corpo l'idea dell'adesione del Fascio di educazione nazio-

potere senza contare su propri autorevoli esponenti competenti in materia scolastica e non avendo ancora definito un chiaro programma su questo fronte. La chiamata di Gentile, tuttavia, non va letta come il semplice tentativo di colmare una lacuna; essa rispondeva bensì a un preciso disegno¹⁸: ottenere l'appoggio del filosofo significava guadagnare al governo l'attenzione della cultura e assicurarsi la presenza di uno studioso prestigioso che condivideva con altri intellettuali dell'epoca un'idea di riforma della scuola, in parte apprezzata anche dal mondo cattolico (fatto che Mussolini avrebbe avuto modo di valorizzare nei mesi a venire). D'altro canto per il filosofo siciliano, come per molti altri studiosi a lui vicini (si pensi a Benedetto Croce), quella nomina rappresentava l'opportunità storica di realizzare la riforma della scuola da tempo discussa, agognata e a lungo rinviata. Per Gentile, come è noto, quell'incontro sarebbe divenuto molto più di un'opportunità, riconoscendo nel fascismo «l'espressione moderna del liberalismo della Destra storica, quella di Bertrando Spaventa, il suo maestro spirituale ed uno dei padri del Risorgimento»¹⁹.

In virtù della legge del 3 dicembre 1922, che attribuì al governo il regime di pieni poteri in materia finanziaria e amministrativa, e grazie alla collaborazione di alcuni amici e colleghi, chiamati nei posti chiave dell'amministrazione scolastica e della burocrazia ministeriale, Gentile poté celermente procedere alla messa a punto dei diversi decreti relativi alla riforma del sistema scolastico²⁰. Nel giro di un paio di anni, fra il 1922 e il 1924,

nale al Partito Nazionale Fascista come Gruppo di competenza per la scuola del Partito stesso. Su queste vicende e, più in generale, sull'atteggiamento dei Fasci di combattimento e poi del Partito nei confronti della questione scolastica si rinvia a J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del Regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996 (ed. or. 1994), pp. 71-91.

¹⁸ Cfr. R. De Felice, *Mussolini il fascista*, vol. I: *La conquista del potere 1921-1925*, Torino, Einaudi, 1966, pp. 375-377.

¹⁹ D. Coli, *Giovanni Gentile*, Bologna, Il Mulino, 2004, p. 59; ma in merito si veda anche G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti, 1995 (ed. rivista e ampliata, Torino, Utet, 2006), pp. 304-367.

²⁰ Si ricordano, tra gli altri, Giuseppe Lombardo Radice e Leonardo Severi, cui vennero affidate rispettivamente la direzione dell'Istruzione primaria e quella dell'Istruzione media, Ferruccio Boffi nominato responsabile dell'Ufficio stampa del Ministero e Ernesto Codignola che si occupò del riordino della formazione dei maestri: sul «cenacolo gentiliano» si veda il recente lavoro di G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna, Il Mulino, 2019, pp. 223-228.

esso fu ridisegnato secondo i principi della restaurazione del modello casatiano e della selettività²¹. L'intervento rispondeva alla volontà di riconsegnare al ginnasio-liceo classico l'originale e esclusiva funzione di formazione della classe dirigente e di preparazione all'università. Alla scuola di ogni ordine e grado era affidato il compito di radicare l'identità nazionale al fine di adempiere così alla funzione di formazione spirituale disattesa dall'Unità in poi.

Poche settimane dopo la nomina, veniva varato il r.d. 31 dicembre 1922, n. 1679 relativo all'amministrazione scolastica. Oltre a snellire la burocrazia, Gentile predispondeva l'istituzione, a livello locale, di provveditorati regionali e la soppressione degli organismi elettivi già esistenti. Era questo il primo passo verso il progressivo accentramento dei poteri nelle mani dell'autorità centrale che, tra l'altro, portò il filosofo siciliano a ridefinire in senso autoritario la figura del preside e a rendere tutto di nomina regia il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, prima parzialmente elettivo²². Con tali soluzioni egli si riprometteva di realizzare alcuni degli scopi che si era prefisso e che la legge sui pieni poteri aveva imposto. Attraverso la riduzione del numero dei funzionari e la riorganizzazione dell'amministrazione statale, intendeva rendere più efficiente la burocrazia e, soprattutto, diminuire la spesa pubblica. C'è da dire che per Gentile tali provvedimenti erano motivati da ragioni non solo contingenti, ma anche filosofiche. La creazione di un sistema burocratico fortemente accentrato non era altro che la manifestazione concreta di quella che, a suo avviso, rappresentava la più alta funzione dello Stato: la formazione e l'istruzione delle giovani generazioni.

²¹ Sulla riforma Gentile sono da vedere almeno M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981 (ed. or. 1980), pp. 11-100; Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del Regime (1922-1943)*, cit., pp. 93-191.

²² Cfr. Archivio Centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola*, II: *Il Consiglio superiore della pubblica istruzione 1847-1928*, a cura di G. Ciampi e C. Santangeli, Roma, Ministero per i Beni Culturali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994.

2.1. Gli asili e la scuola elementare

Se l'attenzione del filosofo siciliano era prevalentemente concentrata sulle élite, attenta considerazione fu comunque riservata anche ai gradi inferiori della scuola di cui si prese cura Giuseppe Lombardo Radice. Innanzitutto merita tenere presente che, per la prima volta nella storia italiana, gli asili entravano a fare parte del sistema formativo come grado preparatorio. Ne era così riconosciuta la dimensione educativa, affermata fin dai primi dell'Ottocento da eminenti figure della pedagogia nazionale e internazionale, come si è detto già nella prima parte di questo lavoro (basti ricordare per l'Italia Ferrante Aporti e Raffaello Lambruschini), ma non recepita a livello normativo dall'Unità in poi²³.

Già in età giolittiana si erano registrati importanti segnali di vitalità in questo settore sia in ambito legislativo (si pensi all'emanazione dei primi programmi per gli asili infantili nel 1914) sia tra il personale docente. Nel 1903 nasceva, infatti, la prima associazione su base nazionale delle maestre d'asilo, ovvero l'Unione nazionale delle educatrici d'infanzia, grazie soprattutto al decisivo contributo di alcune figure di studiosi e studiose attivi in questo ambito, quali M.C. Pellegrini, P. Pasquali, L. Friso e G. Merendi, mentre nel 1905 era fondato il periodico «La voce delle maestre d'asilo»²⁴.

A fronte di tali segnali di vitalità, la realtà delle istituzioni prescolastiche infantili nel paese non era affatto florida. Un'inchiesta, relativa all'anno scolastico 1921-1922 e presentata da Giuseppe Lombardo Radice nel 1923, rivela che solo 1/6 dei bambini italiani fra i 3 e i 6 anni accedeva a questi istituti e che la loro distribuzione non era affatto omogenea sul territorio nazionale²⁵. Circa la metà delle 10.056 strutture esistenti sorgeva

²³ Sulla storia degli asili in Italia fra XIX e XX secolo si rinvia a S.S. Macchietti, *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età apertiana ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1985, pp. 124-147; E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della «scuola materna» e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 2000, pp. 175-206.

²⁴ Si veda la scheda dedicata a questa rivista in G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 740-742.

²⁵ Cfr. *Relazione statistica sullo stato e la condizione degli asili infantili*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Istruzione Pubblica», I, vol. II, 31 dicembre 1923, n. 59, pp. 5313-5358.

in Lombardia e in Piemonte, che insieme contavano 1/5 della popolazione del paese, mentre al Sud e nelle isole, con una popolazione che era il doppio delle due regioni settentrionali, vi era solo un quinto degli asili. Tali sperequazioni erano confermate anche dal numero dei comuni senza asili: anche in questo caso il dato che emerge è che la maggior parte dei comuni sardi, siciliani, calabresi o molisani era pressoché sprovvista di istituzioni prescolastiche (la percentuale oscilla fra il 70 e l'80%).

Con l'intenzione anche di farsi carico di tali criticità, la riforma Gentile seguiva la strada tracciata negli anni precedenti, valorizzando questo ambito educativo. La scuola materna (così cominciava a essere anche definito il grado preparatorio) aveva «carattere ricreativo» e proponeva ai bambini attività coerenti con tale fine, ovvero canto, disegno, giochi, esercizi di costruzione, lavori manuali (giardinaggio e allevamento di animali domestici), nozioni volte a correggere superstizioni e pregiudizi²⁶. Convergevano in queste indicazioni l'influsso del metodo Pasquali-Agazzi, a fondamento dei programmi per gli asili del 1914, ma anche il pensiero di Lombardo Radice (grande estimatore peraltro dell'istituto di Mompiano), con l'enfasi sulle attività espressive della soggettività infantile.

L'impegno dello Stato a intervenire in questo ramo dell'educazione emerge altresì dalle norme fissate per la formazione del personale docente: anche in questo caso, per la prima volta dall'Unità, era affermato l'obbligo del conseguimento del titolo legale di abilitazione all'insegnamento e a tale scopo erano istituite scuole di metodo per l'educazione materna di durata triennale. Va tuttavia notato che la rilevanza di questi provvedimenti sul piano della storia pedagogica del paese trovava un limite nella normativa stessa: il Ministero si assumeva, infatti, l'onere di creare solo sei scuole di metodo e delegava la fondazione di scuole materne agli enti locali e ai privati. Di fatto, negli anni successivi, tale settore fu appannaggio dell'iniziativa privata, soprattutto cattolica, attiva nella promozione sia di scuole di metodo sia di asili²⁷.

²⁶ Si veda l'articolo 7 del R.D. 1 ottobre 1923, n. 2185. *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», L, vol. II, 1923, n. 47, pp. 4061-4068.

²⁷ Si tenga presente in merito l'attività svolta dall'Associazione Educatrice Italiana, sorta nel 1925 per l'opera di fratele Alessandro Alessandrini delle

La riforma della scuola primaria (r.d. 1° ottobre 1923, n. 2185) si fondava sul pensiero lombardo-radiciano. In sintonia con la concezione dell'educazione come incontro di due spontaneità, quella dell'insegnante e quella dell'alunno, ai programmi per le elementari era attribuito un carattere puramente orientativo. Nell'ordinanza ministeriale dell'11 novembre 1923 che dettava i programmi e le norme didattiche per l'istruzione primaria, il maestro era sollecitato a evitare «le trite nozioni» che per molto tempo avevano «aduggiato la scuola dei fanciulli» e a «rinnovare continuamente la propria cultura, attingendo non a manualetti» in cui si trovavano «le briciole del sapere, ma alle vive fonti della vera cultura del popolo»²⁸. Egli, come già accennato, tramite il sapere, era chiamato a elevare l'animo del fanciullo e promuoverne la piena umanizzazione.

L'infanzia era intesa «come una stagione creativa e attiva, ricca di affetti e intessuta di una concezione magica del mondo [...]». Un'infanzia fatta di semplicità, intuizione, fantasia da far crescere soprattutto mediante le diverse forme della cultura espressiva ed artistiche²⁹. L'insegnante doveva mirare a sviluppare le capacità del bambino attraverso un contatto diretto con la realtà storica e culturale in cui egli era inserito. Di qui lo spazio dato a insegnamenti quali il disegno, la musica, il canto, il folklore. Il dialetto, da sempre ostracizzato al fine

Scuole Cristiane, che poté contare sull'appoggio, tra gli altri, di Lombardo Radice, di Andrea Franzoni e di Rosa Agazzi. Proprio al metodo agazziano si ispirarono i corsi nazionali di specializzazione didattica, organizzati dall'Associazione nei primi anni Trenta, destinati all'aggiornamento delle numerosissime educatrici e in specie di coloro che non erano in possesso del titolo abilitante. Molte erano tra di loro le religiose: R. Sani, *L'educazione dell'infanzia tra pedagogia e politica. Dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in L. Pazzaglia e R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 251-254.

²⁸ *Ordinanza ministeriale relativa agli orari, ai programmi e alle prescrizioni didattiche, in applicazione del Regio Decreto 1 ottobre 1923, n. 2185*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», L, vol. II, 1923, n. 51, pp. 4590-4627, vista in F.V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1987, pp. 314-370 (citazione a p. 316).

²⁹ G. Chiosso, *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, Franco Angeli, 2013. Su Lombardo Radice, oltre alle opere ricordate nel capitolo precedente, si veda E. Scaglia (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Studium, 2021.

di favorire la diffusione dell'italiano, faceva la sua comparsa nelle elementari, in quanto prima modalità di espressione del fanciullo e punto di partenza per l'insegnamento linguistico³⁰.

In tale quadro si colloca anche la scelta di reintrodurre la religione obbligatoria nella scuola primaria. Il provvedimento recepiva quanto Gentile da tempo sosteneva circa la scuola laica: essa non era indifferente o agnostica, ma portatrice di una visione unificante dell'esistenza, quale poteva venire dalla religione o dalla filosofia. Egli poneva la religione cattolica a fondamento e coronamento dell'istruzione primaria, non perché ne riconoscesse il valore intrinseco, ma perché la riteneva un *initium sapientiae*, una conoscenza non razionale, ma mitica, adeguata al livello di sviluppo intellettuale raggiunto dal fanciullo, indispensabile per aiutarlo a comprendere di essere parte di una realtà più ampia che lo trascendeva³¹.

Dal canto suo Lombardo Radice, nel dettare i programmi anche per questa materia, in sintonia con l'impostazione data a tutta l'istruzione elementare, ne enfatizzava l'aspetto sentimentale e ridimensionava la dimensione dogmatica. Nella già richiamata ordinanza dell'11 novembre 1923 era sottolineato che l'insegnamento religioso avrebbe dovuto fare riferimento «allo spirito che anima l'opera religiosa di Alessandro Manzoni». Il senso del divino e della provvidenza era «acceso nei cuori soprattutto colla contemplazione delle cose e della vita morale, non tanto definita per aforismi e per regole quanto rappresentata in grandi o umili figure di credenti (si pensi al cardinal Federico e Lucia)»³².

L'ideale pedagogico che animava la scuola primaria era quello di «scuola serena» di Lombardo Radice. A questo ideale si ispirò anche la Commissione istituita nel 1923, presieduta dal pedagogista siciliano, con lo scopo di valutare i libri da adottare nelle elementari a seconda del loro grado di aderenza

³⁰ Cfr. M. D'Alessio, *A scuola fra casa e patria. Dialecto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2013.

³¹ Oltre alle opere già menzionate alla nota 21 relative alla riforma Gentile, nello specifico sull'insegnamento della religione si rinvia a C. Betti, *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 83-148.

³² *Ordinanza ministeriale relativa agli orari, ai programmi e alle prescrizioni didattiche, in applicazione del Regio Decreto 1 ottobre 1923, n. 2185*, cit., pp. 331-332.

ai principi della riforma Gentile³³. Il libro di testo non doveva essere, come era successo fino a quel momento, una sintesi, adattata all'infanzia, delle conoscenze da memorizzare. Esso si configurava invece come un ripensamento del sapere, che il maestro era tenuto a fare suo per consentire all'alunno di esserne parte. Una particolare attenzione andava prestata alla lingua, comprensibile e semplice, alla forma, chiara e corretta, alla composizione tipografica e alle illustrazioni. In questo modo il libro di scuola poteva diventare attraente per il fanciullo e suscitare l'attenzione³⁴.

Tale preoccupazione emerge molto bene dalla valutazione dei libri di lettura. Essi dovevano appassionare l'alunno come delle vere e proprie opere di letteratura infantile³⁵. Così anche le famiglie più povere, per le quali il libro rappresentava un lusso, avrebbero potuto averne di belli, accessibili come prezzo. Maria Pezzè Pascolato, studiosa e scrittrice impegnata anche nell'ambito della letteratura per l'infanzia, scriveva nella relazione della Commissione su questi testi: «appunto perché questi son piccoli libri, niente è piccolo in essi, niente è senza importanza, come in generale nella educazione della prima infanzia»³⁶. Per queste ragioni la loro valutazione fu rigorosa; su 459 titoli, 222 furono respinti e solo 32 giudicati conformi allo spirito della riforma, mentre i restanti erano da rivedere

³³ Sui lavori svolti da questo organismo, attivo fra il 1923 e il 1928, si veda A. Ascenzi e 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.

³⁴ In merito si rinvia a M. Bacigalupi e P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986; M. Colin, *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*, Brescia, La Scuola, 2012.

³⁵ Oltre ai testi ricordati nella nota precedente si veda S. Fava, *I libri di lettura e la riforma Gentile*, in G. Chiosso (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Bibliografica, 2008, pp. XIII-XXX.

³⁶ Il testo della relazione è riprodotto in Ascenzi e 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)*, cit., pp. 270-307 (citazione a p. 277). Su Pezzè Pascolato si veda almeno la voce biografica curata da D. Montino in DBE, vol. II, pp. 291-292.

e ciò ebbe importanti ricadute sul mercato editoriale³⁷. Le opere approvate erano state in gran parte redatte prima della riforma, alcune in età giolittiana, da autori noti in ambito letterario. Non erano l'esito di un lavoro di assemblaggio di testi in prosa e poesie, ma costituivano una «narrazione originale» che rappresentava la struttura di tutto il volume o di tutti i volumi destinati alle cinque classi³⁸.

Il libro di lettura si presentava come un romanzo di formazione che narrava la storia dell'educazione di un fanciullo, con il quale l'alunno era portato a identificarsi. L'ambiente che fa da sfondo è quello della media borghesia³⁹. È emblematico in proposito il libro *Allegretto e Serenella* di Virgilio Brocchi e Andrea Gustarelli. I protagonisti sono due bambini, figli di un militare ferito durante la Grande Guerra, seguiti nella loro crescita dalla prima infanzia fino all'adolescenza. Come già si è avuto modo di rilevare a proposito della produzione dei libri per la scuola in età giolittiana, l'attenzione ai tratti tipici della psicologia infantile e alla quotidianità della vita reale subentrava all'artificiosità del vecchio libro di stampo ottocentesco, in cui la preoccupazione di trasmettere, sempre e comunque, un precetto morale faceva sì che i soggetti di tali racconti fossero bambini stereotipati, modelli di rettitudine da emulare o di corruzione da rifiutare.

Si debbono però fare alcune considerazioni circa le novità della riforma della scuola primaria. Il richiamo alla spontaneità infantile e l'invito al maestro a rinnovare continuamente il proprio modo di fare scuola, presente nell'ideale pedagogico lombardo-radiciano, tendevano a smarrirsi in una didattica strutturata, che forniva precise indicazioni all'insegnante, tenuto a rispondere al mandato educativo affidatogli dallo Stato⁴⁰. L'idea di infanzia come spazio e luogo della serenità, della fantasia e della libera espressione rinvia a un'immagine di bambino molto distante

dalla vita vera dei bambini che popolavano le scuole italiane e, tanto più, da quella dei molti che a scuola non ci andavano.

D'altro canto la valorizzazione del dialetto si iscriveva in un progetto educativo che attribuiva una grande rilevanza alla formazione dell'identità nazionale. Gli stessi almanacchi regionali, voluti da Lombardo Radice, come libri in cui concentrare tradizioni, storia, leggende, aspetti vari della vita locale, erano concepiti come veicolo di avvicinamento sì della «scuola alla vita», ma anche della «regione alla nazione»⁴¹. L'educazione nazionale trovava la massima espressione in insegnamenti quali italiano, geografia e storia, chiamata quest'ultima, in terza e in quinta classe, a dedicare ampio spazio all'epopea risorgimentale e ai più recenti fatti della Grande Guerra⁴².

L'acculturazione patriottica proposta agli alunni delle elementari assunse connotati politici già alla fine del 1922. La scuola primaria fu uno dei luoghi in cui si compì il processo di istituzionalizzazione della religione politica fascista, attraverso la progressiva appropriazione da parte del fascismo dei valori, dei miti e dei riti propri della religione della patria di origine ottocentesca⁴³. Significativo, a tale proposito, il coinvolgimento dei bambini nel culto dei caduti, già introdotto nelle scuole durante la guerra e continuato nel corso del dopoguerra⁴⁴, ma

⁴¹ Così si legge nella relazione della Commissione presieduta da Lombardo Radice: Ascenzi e 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)*, cit., p. 377. In merito si veda A. Barausse e M. D'Alessio, «Dalla piccola alla grande patria». *Libri dialettali e almanacchi regionali per la scuola elementare*, in Chiosso (a cura di), TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento, cit., pp. XXXI-LIV.

⁴² 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, pp. 224-231.

⁴³ Per tale processo si veda E. Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1998.

⁴⁴ In proposito si rinvia a A. Fava, *All'origine di nuove immagini dell'infanzia: gli anni della Grande Guerra*, in M.C. Giuntella e I. Nardi (a cura di), *Il bambino nella storia*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1993, pp. 145-200; A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005; C. Ghizzoni, *Maestri e istruzione popolare a Milano negli anni della prima guerra mondiale*, in «History of Education & Children's Literature», II, 2007, n. 1, pp. 143-172; D. Menozzi, G. Procacci e S. Soldani (a cura di), *Un paese in guerra. La mobilitazione civile in Italia (1914-1918)*, Milano, Unicopli, 2010, pp. 135-266.

³⁷ Si rinvia in merito a Chiosso, *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, cit., pp. 157-182.

³⁸ Colin, *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*, cit., p. 91.

³⁹ In merito si vedano le recenti riflessioni sulla rappresentazione della casa nella letteratura per l'infanzia in L. Cantatore, *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, Pisa, ETS, 2015.

⁴⁰ Cfr. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, cit., p. 301.

inferiore l'insegnamento del latino; il corso superiore aveva due sole sezioni, quella di ragioneria e commercio e quella di agrimensura, perdendo la sezione fisico-matematica, di fatto sostituita dal liceo scientifico.

Tra gli aspetti innovativi va annoverata anche la creazione dell'istituto magistrale che subentrava alla scuola normale. Non si trattava però di un cambio solo di nome, ma di impostazione. In coerenza con la prospettiva neoidealista già richiamata, esso si configurava come un liceo su scala ridotta, prevedendo tra le materie il latino, la filosofia e dunque fondato sull'asse culturale umanistico. La pedagogia era abbinata alla filosofia, dalla quale era di fatto assorbita e insegnata come storia del pensiero. Era bandito il tirocinio, in virtù dell'idea che per sapere insegnare fosse necessaria la cultura e non l'apprendimento di metodi⁴⁸.

L'asse portante della nuova scuola secondaria era il liceo classico non solo perché garantiva l'accesso a tutte le facoltà universitarie, ma anche perché era tutto centrato sugli studi umanistici ritenuti il fondamento della cultura nazionale. Va notato che Gentile non apportò all'istruzione classica sostanziali modifiche, ma cercò, attraverso tutti gli altri cambiamenti previsti, di isolare il liceo-ginnasio dal resto del sistema scolastico per farne la vera palestra della futura classe dirigente. Il principio che presiedeva alla riforma della scuola secondaria era quello già chiarito nella polemica con Berenini: si trattava di dare organicità a ogni corso di studi in modo che vi fosse continuità nella formazione degli alunni dall'uscita dalle elementari fino alla conclusione delle scuole secondarie.

Lo stesso abbinamento delle materie (storia con filosofia o fisica con matematica, solo per fare qualche esempio), che creò nell'immediato forte subbuglio fra i docenti e che ebbe un'inevitabile e profonda incidenza sugli sviluppi della cultura italiana anche in ragione della lunga durata di questo assetto normativo, rinviava non tanto alla volontà di ridimensionare il numero dei docenti e quindi a ragioni di risparmio, quanto piuttosto a motivazioni ideali: anche in questo modo si voleva dare unità al sapere e rinforzare la dimensione formativa dell'istruzione media.

⁴⁸ Cfr. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, cit., pp. 174-198.

Il r.d. 6 maggio 1923 introduceva l'esame di Stato che aveva lo scopo di sfoltire e selezionare la popolazione studentesca, ma che garantiva altresì una certa parità tra la scuola pubblica e quella privata. Era previsto, infatti, che tutti gli studenti, al di là della scuola frequentata, dovessero sottoporsi a tale prova di fronte a una Commissione variamente costituita a seconda del tipo di scuola. La serie di esami voluta da Gentile (ammissione, idoneità, promozione, licenza) culminava negli esami di abilitazione per gli istituti tecnici e magistrali e di maturità per i licei. La Commissione per gli esami di maturità, ad esempio, era formata per almeno due terzi da professori degli istituti di secondo grado, per un terzo da professori universitari o liberi docenti e, infine, da un insegnante appartenente alla scuola privata o da una persona estranea all'insegnamento. Quest'ultima norma rappresentava un'apertura alle esigenze dell'insegnamento libero⁴⁹.

Anche l'istruzione secondaria metteva al bando il nozionismo e un insegnamento volto a trasmettere contenuti da apprendere a memoria; essa doveva promuovere la maturazione degli alunni e la formazione del pensiero critico attraverso l'accostamento diretto alle fonti della storia letteraria e filosofica nazionale. I programmi erano impostati come programmi di esame e riconoscevano al docente ampia libertà didattica: lo Stato indicava gli obiettivi che si aspettava da ogni tipo e ordine di scuola, ma non vincolava l'insegnante a una distribuzione rigida dei temi da trattare. Gli era accordata piena autonomia, che era il riconoscimento della sua autorevolezza culturale ma che era anche l'espressione della concezione del rapporto educativo come collaborazione e incontro di anime, di cui già si è detto.

In questo progetto formativo le materie umanistiche (nei corsi inferiori: italiano, latino, storia, geografia e greco al ginnasio) avevano un ruolo centrale e, in specie, all'insegnamento della lingua e della letteratura italiana era affidato un compito di raccordo. Tale progetto culturale non veniva meno a livello secondario superiore, dove pure erano attivi gli insegnamenti più specifici per i singoli istituti. Ne sono testimonianza la maggiore laconicità delle *Avvertenze* nell'illustrazione degli

⁴⁹ Sulla normativa prevista da Gentile in merito all'istruzione non governativa, si rinvia a A. Gaudio, *Scuola, Chiesa e fascismo. La scuola cattolica in Italia durante il fascismo (1922-1943)*, Brescia, La Scuola, 1995.

obiettivi delle discipline scientifiche nei licei o all'istituto magistrale rispetto alla presentazione degli insegnamenti dell'area umanistica, in cui trovava spazio anche la filosofia.

Proprio a quest'ultima materia, la scienza delle scienze, l'impianto neoidealista dei programmi affidava il compito di formare nello studente dei licei e degli istituti magistrali quella visione unitaria del sapere non necessaria per chi si preparava a una speciale professione, ma indispensabile per l'uomo di cultura, per chi accedeva all'università per esercitare le libere professioni, per chi si dedicava all'insegnamento. Come già Gentile aveva precisato negli anni precedenti, se l'insegnamento della religione, intesa come *initium sapientiae*, doveva essere presente nelle scuole elementari così da consentire al fanciullo di vivere uno dei momenti dell'eterno autoporsi dello Spirito assoluto e di formarsi una visione sintetica e unificante della vita, nelle scuole secondarie esso doveva essere superato dalla filosofia. «Filosofare è soprattutto esercitare la libertà del pensiero, anzi formarla nel riconoscimento e nella istaurazione delle intime leggi dello spirito», si legge nei programmi del 1923 per l'esame di maturità del classico, ma validi pure per lo scientifico e per l'istituto magistrale⁵⁰. L'insegnamento della filosofia abbandonava l'impianto tradizionale, che consisteva nella trattazione della psicologia, della logica e dell'etica, ed era impostato come storia della filosofia, in linea con la concezione neoidealista. Gli alunni potevano scegliere se sostenere l'esame sui due problemi fondamentali della filosofia (la conoscenza e la morale) o sui quattro «atteggiamenti fondamentali dello spirito (intellettualismo, empirismo, criticismo, idealismo)», nel caso della maturità classica. Comunque dovevano avvicinare il pensiero degli autori non tramite un manuale, non previsto, ma con lo studio delle loro opere, scelte all'interno di un elenco dettato dai programmi che, prendendo le mosse da Platone, Aristotele, Epicuro e Seneca, attraverso Bacone, Cartesio, Giordano Bruno, Galilei, giungeva fino a Kant, Hegel, Rosmini e Spaventa⁵¹.

⁵⁰ Cfr. R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345. *Approvazione degli orari e dei programmi per le Regie scuole medie*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», suppl. al n. 267 del 14 novembre 1923, p. 15.

⁵¹ *Ibidem*, p. 14. Nel caso dell'esame di abilitazione magistrale valevano le stesse *Avvertenze*, ma ovviamente il programma comprendeva argomenti diversi (non solo la conoscenza e la morale, ma anche l'estetica e il problema

Ovviamente queste linee influenzarono la produzione libraria per la scuola media, che per il momento non subì interventi preventivi di valutazione e selezione⁵², a differenza della scuola primaria. Per quanto riguarda l'istruzione secondaria, la libertà del docente nell'impostazione del programma si associava a un'ampia libertà nelle adozioni. Dopo la riforma del 1923, le case editrici si prodigarono nell'approntare testi che sapessero intercettare le novità della riforma. Consistente fu l'aumento della produzione, fatta di edizioni di classici con commento, di antologie (che conobbero una rinnovata fortuna dopo l'espansione ottocentesca) e, più avanti, di manuali che comunque offrivano, in ragione del carattere indicativo dei programmi, un'interpretazione dei contenuti⁵³. Per questo motivo, giustamente è stato notato che i libri di testo costituiscono «un vero termometro culturale e la sanzione ultima di una egemonia intellettuale». Di qui l'importanza del loro studio che contribuisce a documentare la reale applicazione della riforma, la sua ricezione, la continuità di schemi culturali precedenti e, via via, anche il suo parziale superamento.

Per molte case editrici l'investimento in questo ambito rappresentò la possibilità di compensare le perdite subite a livello di libri per la scuola elementare in conseguenza delle bocciature e dei rinvii decisi dalla Commissione. In un quadro che, per effetto delle libertà ricordate, appare connotato dalla «frammentazione»⁵⁴, va detto che il mercato editoriale della produzione per la scuola secondaria si concentrò al Centro-Nord, in specie Toscana e in Piemonte – che però persero progressivamente terreno a vantaggio della Lombardia – anche se non mancavano significative presenze nel resto delle regioni

religioso), nonché opere di pedagogia, lo studio della storia delle istituzioni educative e della letteratura per l'infanzia. All'esame di maturità del liceo scientifico, valeva il programma del liceo classico che si apriva alla storia della scienza.

⁵² Si rinvia in proposito a M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola, fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005; Chiosso, *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, cit., pp. 182-186.

⁵³ Sull'affermazione e diffusione dell'antologia nelle scuole secondarie e sul progressivo costituirsi di un canone letterario scolastico all'indomani dell'Unità si veda il documentato lavoro di L. Cantatore, «*Scelta ordinata e annotata*». *L'antologia scolastica nel secondo Ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena, Mucchi, 1999.

⁵⁴ Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola, fascismo*, cit., pp. 31 e 33.

italiane. Così, accanto a realtà già attive in questo settore, quali Bemporad, Sansoni, Le Monnier, Barbèra, Paravia, Antonio Vallardi, Principato (trasferitasi da Messina a Milano), Signorilli, Zanichelli, Cappelli, Sandron⁵⁵, altre più recenti, per nascita o per interesse alla scuola, decollarono e si affermarono in questo stesso settore, quali Vallecchi a Firenze, legata a prestigiosi esponenti del neoidealismo, primo fra tutti Ernesto Codignola tra i collaboratori di Gentile al Ministero, la SEI a Torino promossa dai Salesiani che poté contare, come altre case editrici cattoliche, anche sui rapporti cordiali fra Chiesa e fascismo in ambito scolastico, e l'intraprendente Mondadori a Milano, che in questi anni, grazie alla produzione per la scuola, consolidò il suo impero editoriale⁵⁶.

L'assetto dato alla scuola italiana qui richiamato, che avrebbe segnato il nostro sistema formativo ancora per molti anni fino a tempi a noi vicini, non consentì il raggiungimento di tutti gli scopi individuati da Gentile. Sicuramente si verificò un calo della popolazione studentesca della scuola secondaria pubblica: nei due anni successivi alla riforma, allorché ancora non si risentiva della diminuzione delle nascite dovuta al primo conflitto mondiale, essa si ridusse di un terzo. Tale decremento non fu compensato – in termini numerici – dall'aumento degli alunni degli istituti privati (pari al 30% nello stesso arco temporale); solo a dieci anni dall'applicazione della riforma, ovvero dall'anno scolastico 1933-1934, il numero degli studenti iscritti alle scuole secondarie riuscì a superare quello raggiunto nel 1922-1923⁵⁷.

È stato altresì rilevato che il risparmio per lo Stato, poco significativo peraltro, non si tradusse, come Gentile aveva argo-

⁵⁵ Cfr. G. Chiosso (a cura di), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id. (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, cit.

⁵⁶ Sulla storia degli editori ricordati e sullo specifico contributo dato alla produzione scolastica si vedano L. Brogioni, *Le edizioni Vallecchi. Catalogo 1919-1947*, Milano, Franco Angeli, 2008; S. Oliviero, *La nuova scuola. La prima collana politico-scolastica di Vallecchi*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 2008; F. Targhetta, *Serenant et illuminant. I cento anni della SEI*, Torino, SEI, 2008; F.D. Pizzigoni, *Il catalogo perduto. La produzione per l'infanzia della casa editrice cattolica SEI di Torino*, Milano, Franco Angeli, 2021; E. Rebellato (a cura di), *Mondadori. Catalogo storico dei libri per la scuola (1910-1945)*, Milano, Franco Angeli, 2008.

⁵⁷ Si veda per questi dati Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del Regime (1922-1943)*, cit., pp. 193-194.

mentato nella sua polemica con Berenini, in un miglioramento degli stipendi degli insegnanti che registrarono un incremento al di sotto delle aspettative⁵⁸. Né tale risparmio fu investito in una più capillare distribuzione delle scuole primarie, quelle cioè che garantivano l'obbligo scolastico. La riforma, infatti, distingueva fra scuole classificate, in carico allo Stato o ai comuni, e quelle non classificate, definite a scarso rendimento, a loro volta distinte in provvisorie e sussidiate⁵⁹. Le provvisorie contavano dai 15 ai 40 alunni, avevano solo il corso inferiore ed erano rette per delega da istituzioni culturali che ricevevano allo scopo un contributo dal Ministero pari a una parte dei costi di gestione. Vi erano poi le scuole sussidiate (quelle con meno di 15 studenti) affidate a privati e che ottenevano un aiuto modesto dal governo centrale. Quindi lo Stato italiano, che con la riforma Gentile si configurava come Stato educatore, di fatto si faceva solo parzialmente carico di una voce importante dell'istruzione, ovvero quella obbligatoria⁶⁰. Non

⁵⁸ In merito si rinvia a Galfré, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, cit., pp. 62-80.

⁵⁹ Cfr. R.D. 31 ottobre 1923, n. 2410. *Classificazione delle scuole elementari e trasformazione delle scuole stesse di scarso rendimento*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», Parte prima, 19 novembre 1923, n. 271, pp. 6803-6805. Era istituito presso il Ministero un Comitato contro l'analfabetismo, che comprendeva fino a cinque rappresentanti degli enti culturali e uno del Ministero. Erano altresì abrogate tutte le disposizioni in vigore relative all'Opera contro l'analfabetismo, promossa dal ministro dell'Istruzione Orso Mario Corbino nel 1921.

⁶⁰ Si tenga presente che, in virtù del R.D. 31 dicembre 1923, n. 3126. *Disposizioni sull'obbligo dell'istruzione* (in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», Parte prima, 2 febbraio 1924, n. 28, pp. 549-551), l'istruzione obbligatoria era elevata a 14 anni (art. 1) ed era previsto che l'adempimento avvenisse frequentando, fino al 14° anno, le scuole elementari diurne o serali esistenti nel comune di residenza o di domicilio. Poiché, come si è appena detto, non tutti i comuni avevano un corso elementare completo e il corso integrativo era istituito a spese del comune stesso, è ovvio, come sottolineato da più parti, che l'innalzamento dell'età dell'obbligo scolastico fosse solo «virtuale» e non potesse trovare corrispondenza nella realtà italiana di quegli anni. Da notare piuttosto come la normativa in questione introducesse una rilevante novità rispetto al passato in quanto, per la prima volta nella storia d'Italia, estendeva l'obbligo scolastico ai ciechi e ai sordomuti: in merito si rinvia al recente lavoro di M.C. Morandini, *Dall'esclusione all'integrazione: i disabili nel sistema formativo italiano tra Otto e Novecento*, in A. Ascenzi e R. Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 193-211, dove si fa anche il punto sullo stato delle ricerche su questo tema e vi sono rinvii bibliografici aggiornati.

omogenea fu, infatti, la ricaduta di questa legislazione sulla rete scolastica italiana in ragione della diversa configurazione geografica, demografica e sociale della provincia italiana⁶¹. In ogni caso, come si vedrà più avanti, la lotta all'analfabetismo durante il Ventennio fascista non fu incisiva come il regime invece affermava con toni propagandistici.

Va infine sottolineato che il disegno gentiliano di dirottare una parte degli studenti delle scuole secondarie da alcuni istituti (ginnasio-liceo, tecnici e magistrali) per alleggerirne il numero degli iscritti verso altre scuole senza ulteriori sbocchi non diede i risultati sperati. Il liceo femminile, che doveva accogliere le ragazze interessate a un'istruzione secondaria superiore, ma non al conseguimento di un titolo di studio per accedere all'università o per entrare nel mondo del lavoro, si rivelò un insuccesso. Dei venti istituti previsti, nel 1925-1926 ne erano attivi sei con 88 studentesse. Ben poca cosa se confrontate con le quasi 8.000 dei corsi superiori degli istituti magistrali, o le circa 1.800 iscritte degli istituti tecnici o le 3.600 dei licei classici⁶². Decisamente in sintonia con l'impianto conservatore della riforma, ma anche espressione della contrarietà di Gentile (ma non solo) alla presenza delle donne nell'insegnamento secondario, il liceo femminile fu un fallimento e nel 1928 ne fu decisa la soppressione. Anche la scuola complementare, da corso chiuso in sé stesso, si era di fatto evoluta in scuola con sbocchi successivi: la licenza rilasciata fu riconosciuta utile per accedere alle scuole professionali dipendenti dal Ministero dell'Economia Nazionale e, sia pure in via transitoria, nell'autunno del 1923 furono istituiti corsi integrativi presso le complementari per passare al liceo scientifico e al tecnico superiore. Insomma, questi progressivi aggiustamenti, mentre Gentile era ancora alla Pubblica Istruzione, documentano che la sua riforma, sicuramente ancorata a un organico progetto culturale e pedagogico, presentava elementi di indubbio anacronismo, evidente allorché intendeva bloccare, tramite

⁶¹ Si vedano in proposito E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, Il Mulino, 1995, pp. 241-279; D. Marchesini, *Città e campagna nello specchio dell'analfabetismo (1921-1951)*, in S. Soldani e G. Turi, *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, II: *Una società di massa*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 9-40.

⁶² Cfr. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del Regime (1922-1943)*, cit., p. 122.

un sistema formativo con canali chiusi, i cambiamenti sociali in atto da qualche anno (accesso delle donne all'istruzione secondaria⁶³ e allargamento dell'utenza dell'istruzione media alle famiglie dei ceti più umili⁶⁴).

2.3. L'università

Della necessità di rivedere l'università, come anticipato, già si era discusso in età giolittiana e la guerra aveva ulteriormente evidenziato questa urgenza. Si pensi al considerevole incremento degli iscritti ai diversi atenei proprio in quegli anni, passati dai circa 29.600 dell'a.a. 1914-1915 ai 53.670 del 1919-1920⁶⁵. Le università italiane mostravano evidenti difficoltà ad assorbire adeguatamente questo aumento di domanda di istruzione superiore e i docenti non erano preparati a operare in una realtà formativa che si andava massificando. Gli studenti, dal canto loro, avvertivano e esprimevano il disagio di un'università che si stava trasformando per una spinta proveniente dal basso, dalla società, e che non era assunta dalla classe politica, immobile di fronte ai cambiamenti prodotti dal conflitto, così come appariva immobile il mondo accademico. Come è stato notato

la categoria studentesca subì un duplice processo di mobilità discendente parziale legato al generale deterioramento delle condizioni materiali delle classi medie dovuto all'inflazione, e di mobilità ascendente bloccata, causata dalla disoccupazione intellettuale che [...] caratterizzava il mercato del lavoro in Italia⁶⁶.

⁶³ Sulle iscrizioni delle ragazze alla scuola secondaria si veda S. Soldani, *S'emparer de l'avenir: les jeunes filles dans les écoles normales et les établissements secondaires de l'Italie unifiée (1861-1911)*, in «Paedagogica Historica», XL, aprile 2004, n. I-II, pp. 123-142; per i dati relativi anche agli anni immediatamente precedenti alla riforma Gentile, cfr. V. Castrilli, *Lo sviluppo dell'istruzione media nell'ultimo ventennio*, in «Annali della pubblica istruzione. Parte II, Istituti medi e superiori», I, 1924, n. 1, 10 agosto 1924, pp. 7-29. Più in generale sulle donne durante il Ventennio fascista si rinvia a V. De Grazia, *Le donne nel regime fascista*, Venezia, Marsilio, 2000.

⁶⁴ Già si è fatto riferimento nel capitolo precedente, cui si rinvia, a questo processo che interessò l'Italia durante l'età giolittiana.

⁶⁵ Cfr. M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1974, p. 204.

⁶⁶ L. La Rovere, *Storia dei GUF. Organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista 1919-1943*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003, p. 18.

In questo contesto presero corpo le contestazioni degli studenti, dall'ottobre del 1919, che chiedevano agevolazioni di studio ed economiche e protestavano per la progressiva sospensione delle sessioni speciali di esame e di laurea in precedenza concesse per consentire di recuperare gli anni persi a causa del conflitto. Tale stato di agitazione trovò ulteriori motivi di tensione per ragioni politiche in occasione delle celebrazioni delle ricorrenze legate alla guerra, momento di scontri anche fra le differenti fazioni, che si riconoscevano nelle diverse associazioni studentesche. Va detto che tale conflittualità era anche espressione dell'ansia di protagonismo e di mobilitazione dei giovani, esito della partecipazione diretta o solo agognata agli eventi bellici e alla vita di trincea: la contestazione documentava lo scontro generazionale che si stava delineando in quei mesi e che vedeva contrapposti i giovani, che la guerra l'avevano combattuta e che rappresentavano l'Italia rinnovata dal sacrificio compiuto al fronte, e quelli che la guerra l'avevano evitata senza rinunciare a nulla, l'Italia vecchia, dell'opportunismo politico e del profitto economico.

In questo contesto, con il r.d. 2102 del 30 settembre 1923, era varata la riforma del sistema universitario italiano che, come precisava Gentile, era ispirata a due principi: libertà didattica e di ricerca e autonomia amministrativa⁶⁷. Gli atenei erano divisi in due categorie: una comprendeva le sedi (Bologna, Cagliari, Genova, Napoli, Padova, Palermo, Pavia, Pisa, Roma e Torino) a completo carico dell'erario statale e che avevano tutte le facoltà attive all'epoca, l'altra era composta dalle restanti università presenti nelle altre città del paese (cui si aggiungeva Bari di nuova creazione al fine di fare fronte ai bisogni del Sud Italia), solo in parte finanziate dallo Stato e il

⁶⁷ Cfr. M.C. Giuntella, *Autonomia e nazionalizzazione dell'Università. Il fascismo e l'inquadramento degli atenei*, Roma, Studium, 1992; G. Rucuperati, *Per una storia dell'università italiana da Gentile a Bottai: appunti e discussioni*, in I. Porciani (a cura di), *L'università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Napoli, Jovene, 1994, pp. 311-377; E. Signori, *Università e fascismo*, in G.P. Brizzi, P. Del Negro e A. Romano (a cura di), *Storia delle Università in Italia*, vol. I, Messina, Sicania, 2007, pp. 381-423; Ead., *Tra Minerva e Marte: Università e guerra in epoca fascista*, in P. Del Negro (a cura di), *Le Università e le guerre dal Medioevo alla seconda guerra mondiale*, Bologna, Clueb, 2011, pp. 153-172; L. Pomante, *L'università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 19-53.

cui bilancio era integrato da fondi provenienti da enti locali e da privati. Era previsto anche che potessero esistere università libere, purché fossero sostenute da adeguati finanziamenti e si attenessero alle norme stabilite dallo Stato per gli atenei statali. Era istituito l'esame di Stato per alcune categorie di laureati, al fine di potere accedere all'esercizio della relativa professione.

Invero, l'autonomia gestionale evocata da Gentile non trovava corrispondenza negli articoli della legge che, come avveniva anche per gli altri ordini del nostro sistema formativo, prevedeva la centralizzazione degli atenei. I rettori, fino ad allora eletti dai docenti, erano nominati dal re, su proposta del ministro, e i presidi nonché i direttori di istituto erano incaricati dal ministro, su proposta del rettore. In questo modo i due più significativi organismi della vita universitaria, il Senato accademico e il Consiglio di amministrazione, in virtù della loro composizione, lungi dal dare voce alle decisioni della comunità accademica, erano espressione delle deliberazioni del governo centrale.

La promulgazione della riforma universitaria, nel clima già concitato di cui si è detto, fu accolta dagli studenti con nuove proteste sostenute e promosse dalle loro diverse associazioni. È in questo contesto che, nel dicembre del 1923, in una circolare inviata ai prefetti, Mussolini stigmatizzava le rivolte in atto, minacciava l'assunzione di misure drastiche (chiusura delle sedi) se non fossero state sospese e difendeva la riforma Gentile, definendola come «la più fascista» fra tutte quelle messe a punto dal suo governo. Era questa una frase cui fece ricorso ancora nei mesi a seguire in quanto le tensioni non cessarono, risultando quindi poco efficace anche l'opera di sostegno e di mediazione compiuta dai Gruppi Universitari Fascisti (GUF) nelle università.

Nel contempo, da parte di Mussolini, era promosso un progetto che andava oltre l'azione di rinnovamento dell'istruzione superiore messa a punto da Gentile e che, come è stato notato, intendeva fare dell'università il luogo «privilegiato di elaborazione di una tradizione culturale e civile italiana capace di affermarsi nel mondo per ribadire il "primato" della Nazione». Era questo un progetto volto a precisarsi nel corso del Ventennio e a esprimersi compiutamente durante la permanenza di Giuseppe Bottai alla Minerva dal 1936, allorché «l'invenzione di una tradizione» doveva concretizzarsi da parte di ciascun

ateneo nell'avvio di ricerche storiche per la redazione di una monografia che documentasse con dati, biografie, immagini l'eccellenza del mondo accademico nazionale e dunque la grandezza dell'Italia fascista che di quella tradizione voleva essere la continuazione⁶⁸.

3. *All'indomani del 1925: dai «ritocchi» alla fascistizzazione della scuola*

All'indomani del delitto Matteotti, il 14 giugno del 1924, Gentile rassegnava le dimissioni al fine di consentire a Mussolini di procedere con il rimpasto del governo che la grave crisi del momento rendeva necessario⁶⁹. Gli succedeva il liberale Alessandro Casati⁷⁰, il cui nome era stato indicato a Mussolini dallo stesso Gentile d'accordo con Croce. A lui, che con loro aveva condiviso fra età giolittiana e scoppio del conflitto i principi del riordino della scuola italiana, sarebbe toccato il compito di tutelare la riforma in fase d'applicazione.

Nominato ministro il 1° luglio del 1924, egli dovette subito fare i conti con le proteste di genitori e studenti per gli esiti nefasti della sessione estiva degli esami di Stato. A Milano risultò bocciato all'esame di maturità classica il 75% degli studenti; lo stesso dicasi degli istituti magistrali dove all'esame di abilitazione fu promosso il 25% dei candidati⁷¹. Se già questi numeri documentano la delicatezza del suo compito, essa appare ancor più evidente se si tiene presente che, a livello locale, i gerarchi fascisti si mostrarono molto sensibili nei confronti delle rimozioni delle famiglie, in quanto preoccupati di perdere il consenso della borghesia in un momento in cui, peraltro, la permanenza di Mussolini al governo sembrava messa in discussione.

⁶⁸ Pomante, *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, cit., p. 14. È da vedere anche Id., *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell'Università italiana (1936-1942)*, Milano, Franco Angeli, 2018.

⁶⁹ Si veda il testo della lettera di dimissioni in De Felice, *Mussolini il fascista*, vol. I, cit., p. 645.

⁷⁰ Su di lui si veda la voce biografica in DBE, vol. I, pp. 290-291.

⁷¹ Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del Regime (1922-1943)*, cit., pp. 206-207.

Casati ammise la necessità di ritocchi che apportò alla normativa relativa agli esami di Stato, al fine di correggerne alcuni degli aspetti più critici, ma, come affermò in occasione della discussione del bilancio della Pubblica Istruzione alla Camera nel dicembre del 1924, si disse contrario a concedere una terza sessione di esami, straordinaria, per coloro che erano stati respinti anche nella sessione di «recupero» di settembre⁷². Dopo il discorso di Mussolini alla Camera del 3 gennaio 1925, che sanciva la nascita del regime, Casati rassegnava le dimissioni, separando così le proprie responsabilità da quelle del fascismo.

Gli successe lo storico Pietro Fedele, deputato fascista, cattolico⁷³. Il suo arrivo alla Minerva preoccupò i gentiliani, perché, come ricordava Codignola, egli aveva avversato la riforma scolastica in quanto, a suo dire, essa «aveva recato maggior danno al fascismo del delitto Matteotti»⁷⁴. Nonostante le rassicurazioni di Mussolini a Gentile che avrebbe vigilato sulla riforma, la nomina di Fedele rispondeva a una logica chiara: la sua fedeltà al fascismo e alla Chiesa induceva a pensare, come poi avvenne, che egli sarebbe stato meno rigido verso quegli aspetti dell'ordinamento scolastico che, «nonostante le pressioni fasciste e cattoliche, Gentile non aveva inteso modificare»⁷⁵.

Di fatto l'applicazione della riforma Gentile coincise con un suo progressivo aggiustamento, esito, per un verso, della cosiddetta politica dei «ritocchi», avviata da Fedele e continuata poi dai successivi responsabili della Minerva, e, per un altro, della fascistizzazione della scuola promossa dal regime⁷⁶. Inevitabilmente i provvedimenti liberticidi varati all'indoma-

⁷² Atti Parlamentari, Camera, Legislatura XXVII, Discussioni, vol. II, pp. 1745 ss.

⁷³ Fedele rimase alla Minerva dal gennaio 1925 al luglio 1928; su di lui si vedano i profili biografici in DBE, vol. I, pp. 533-534; DBI, vol. XLV, 1995, https://www.treccani.it/enciclopedia/pietro-fedele_%28Dizionario-Biografico%29/ (ultimo accesso gennaio 2022).

⁷⁴ E.C. [E. Codignola], *Il nuovo Ministro Pietro Fedele*, in «Levana», IV, 1925, n. 1-2, p. 97.

⁷⁵ L. Ambrosoli, *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Firenze, Vallecchi, 1980, pp. 191-192.

⁷⁶ Sulla politica scolastica della seconda metà degli anni Venti si vedano R. Gentili, *Riforma e controriforma della scuola*, in Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative, in «Scuola e Città», 1967, n. 4-5, pp. 209-234; Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, cit., pp. 136 ss.; Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del Regime (1922-1943)*, cit., pp. 193 ss.

ni del discorso di Mussolini alla Camera il 3 gennaio 1925 segnarono anche la scuola. In quei mesi il capo del governo aveva continuato a difendere la riforma, definendola come la più fascista di quelle da lui attuate, ma tale tutela era rivolta più a sé stesso e al suo governo che alla riforma in sé: già in crisi per il delitto Matteotti, egli doveva difendere il proprio operato dalle critiche provenienti dalle famiglie, ma anche dal suo stesso partito per l'andamento degli esami. Non solo, infatti, da parte del fascismo vi erano riserve sulla selettività della scuola gentiliana, ma più in generale si riteneva che quella scuola fosse poco coerente con gli ideali del fascismo.

Nel quadro della più ampia riflessione sul tema della questione giovanile che si stava ponendo all'attenzione del PNF con speciale riferimento alla preparazione della classe dirigente, «Critica Fascista», ad esempio, rilevava che la scuola rappresentava «una "dolente nota" della Rivoluzione fascista»⁷⁷. Ritenuta «troppo fredda e agnostica»⁷⁸, essa doveva essere coinvolta nel processo di fascistizzazione e di irreggimentazione delle istituzioni portato avanti dal regime. Il governo non ricorse a «vaste eliminazioni di individui», come drasticamente continuava a chiedere «Critica Fascista»⁷⁹ in linea con quanto invocato dal segretario del PNF, Augusto Turati, ma agì a più livelli e, nello specifico, tramite l'inquadramento degli insegnanti nelle organizzazioni professionali fasciste e il controllo sui contenuti dell'insegnamento. Nel contempo, i ragazzi in età scolare furono organizzati nelle associazioni giovanili, creando nel 1926 l'Opera Nazionale Balilla, come si è visto e si approfondirà più avanti.

Alla fine del 1925 cessavano di esistere i diversi sodalizi di insegnanti sorti in età giolittiana (l'Associazione Nazionale Direttori Didattici, la Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media, l'Unione Magistrale Nazionale). Solo l'associazione magistrale cattolica «Nicolò Tommaseo» riusciva a sopravvivere, in seguito all'intervento della Santa Sede. Si trattò però di una sopravvivenza stentata, che si interruppe con lo scioglimento

⁷⁷ *La leva, le armi e le idee della Rivoluzione Fascista nell'anno 1927*, in «Critica Fascista», V, 1927, n. 7, 1° aprile 1927, p. 121.

⁷⁸ C. Sgroi, *Per la scelta dei futuri dirigenti del partito*, in «Critica Fascista», IV, 1926, n. 21, 1° novembre 1926, p. 403.

⁷⁹ *La leva, le armi e le idee della Rivoluzione Fascista nell'anno 1927*, cit., p. 121.

nel 1930⁸⁰. Nel 1926 veniva istituita l'Associazione Nazionale Insegnanti Fascisti (ANIF), rivolta a tutto il personale docente e, nel contempo, il regime metteva a punto strumenti coercitivi volti a ottenere un'adesione sempre più massiccia degli insegnanti. Fra il 1927 e il 1928 fu varata una nuova normativa sullo stato giuridico dei maestri e dei docenti secondari in virtù della quale il licenziamento era possibile non solo per inadempienze o per ragioni di inidoneità fisica, ma anche in seguito all'assunzione di comportamenti contrari alle direttive politiche dentro e fuori la scuola.

Mentre si provvedeva a dare un'«anima fascista alla scuola»⁸¹, Fedele procedeva, come anticipato, a rivedere gli aspetti più spinosi della riforma Gentile. Nel maggio del 1925 era emanato il nuovo regolamento relativo agli esami di Stato che, tra l'altro, prevedeva che i bocciati in non più di due materie nelle sessioni di esame di maturità classica e di abilitazione magistrale nell'anno scolastico 1923-1924 potessero rifare la prova nella sessione di esami estiva del 1925. Veniva così accolta, tra le rimozioni dei neoidealisti, un'istanza avanzata da un gruppo di deputati guidati dal *ras* di Cremona, nonché segretario del PNF, Roberto Farinacci in nome dei diversi comitati di padri di famiglia nati un po' in tutta Italia⁸².

Alla fine del 1925 erano inoltre promulgati nuovi programmi per la scuola media con cui il ministro intendeva fare fronte ad alcune delle criticità emerse durante il biennio di applicazione della riforma, quali la vastità dei programmi e l'eccessivo rigore delle prove. Al fine di limitare l'aleatorietà della prova e l'arbitrarietà delle commissioni esaminatrici nella definizione delle regole, il nuovo testo comprendeva una serie di avvertenze

⁸⁰ Si vedano in merito L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, pp. 356-362; Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, cit., pp. 607-612; C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005, pp. 394-426; A. Dessardo, *L'associazione magistrale «Nicolò Tommaseo». Storia dei maestri cattolici, 1906-1930*, Roma, AVE, 2018, pp. 227-262.

⁸¹ Sgroi, *Per la scelta dei futuri dirigenti del partito*, cit., p. 403.

⁸² Per l'interrogazione a Fedele da parte dei deputati fascisti, vedi Atti Parlamentari, Camera, Legislatura XXVII, Discussioni, vol. III, p. 2418. Il provvedimento relativo agli esami è il seguente: R.D. 4 maggio 1925, n. 653, *Regolamento sugli alunni, gli esami e le tasse negli istituti medi di istruzione*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», Parte prima, 25 maggio 1925, n. 120, pp. 2030-2045.

che chiarivano quale doveva essere l'esatta interpretazione dei programmi e i criteri che avrebbero dovuto seguire gli esaminatori nella valutazione dei candidati. Venivano altresì snelliti i contenuti di alcune materie e, in particolare, quelli di letteratura italiana, latino e filosofia, sia riducendo il numero degli autori da portare all'esame, sia consentendo ai candidati di studiare le opere non in edizione integrale, ma ridotta. Si deve rilevare che, in questa azione di sfortimento, Fedele si dimostrò particolarmente sensibile nei confronti delle richieste formulate dai cattolici. Nel programma di filosofia venivano inseriti gli scritti di alcuni pensatori cristiani, quali San Bonaventura, Ausonio Franchi e Jaime Luciano Balmes, e in quello di pedagogia quelli di Silvio Antoniano e di don Bosco⁸³.

Va, infatti, tenuto presente che, sia pure non uniformi nella formulazione dei giudizi sulla riforma Gentile, i cattolici apprezzarono molto la reintroduzione dell'insegnamento religioso obbligatorio nella scuola elementare, anche se non ne condividevano le motivazioni, così come non condividevano l'impostazione culturale data alla scuola secondaria e in specie ai programmi di filosofia e di pedagogia, espressione della visione neoidealista⁸⁴. In effetti, come è stato rilevato, la permanenza di Fedele alla Pubblica Istruzione documentava l'interesse e l'intenzione di Mussolini di conquistare la fiducia del mondo cattolico, nel momento in cui egli avviava le trattative segrete per la soluzione della Questione romana che avrebbero portato alla firma dei Patti Lateranensi⁸⁵.

Nell'ultima fase della permanenza di Fedele alla Pubblica Istruzione furono mossi due ulteriori significativi passi verso la fascistizzazione della scuola e la revisione della riforma: il trasferimento dell'istruzione tecnico-professionale dal Ministero

⁸³ Cfr. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica»* (1918-1931), cit., pp. 240-246.

⁸⁴ Oltre al testo citato nella nota sopra, su cattolici e riforma Gentile si veda L. Pazzaglia, *Consensi e riserve nei giudizi dei cattolici sulla riforma Gentile* (1922-1924), in *Opposizioni alla riforma Gentile*, Quaderni del Centro Studi «C. Trabucco», Torino, Stabilimento Tipografico C. Fanton, 1985, pp. 35-114.

⁸⁵ Sono da leggere in tale senso anche il r.d. 11 gennaio 1925, n. 47 che istituiva gli ispettori dell'insegnamento religioso, nominati di comune accordo fra autorità scolastica e autorità religiosa, e il r.d. 6 giugno 1925, n. 1084 che concedeva una sanatoria ai docenti delle scuole private che non erano provvisti dell'abilitazione legale all'insegnamento.

dell'Economia Nazionale a quello della Pubblica Istruzione nell'estate del 1928 e l'introduzione del libro unico di Stato per la scuola primaria.

In merito al primo tema va ricordato che la legge affrontava una questione volutamente «dimenticata» dalla riforma Gentile, ovvero quella dell'istruzione professionale e tecnica. La separazione, già presente nel nostro sistema scolastico e confermata dal filosofo per ragioni culturali, fra i due saperi e i due percorsi formativi (quello pratico, da un lato, e quello generalista, d'altro), era ben vista anche dal mondo produttivo in quanto il comparto afferente al Ministero dell'Economia godeva di un'autonomia e di un radicamento nella realtà territoriale sconosciuti alle scuole gestite dal Ministero della Pubblica Istruzione⁸⁶.

Fedele, dal canto suo, notava che l'esistenza di due canali scolastici paralleli poneva oggettivi problemi. Essi rilasciavano titoli equipollenti, ma erano soggetti a una normativa diversa, più rigorosa nel caso delle scuole dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione in materia di esami e valutazione degli studenti in virtù della riforma Gentile. Vi era poi una discrasia fra l'età dell'assolvimento dell'obbligo, fissata a 14 anni da Gentile e ribadita da Fedele con il r.d. del 10 giugno 1926, n. 1125, e quella per l'impiego dei fanciulli, stabilita ancora a 12 anni. Al fine di sanare queste contraddizioni, che non deponevano a favore della volontà del fascismo di rendere formativa tutta la scuola e di consentire un risparmio per l'erario statale, Fedele riteneva opportuno superare tale divisione. Dopo attenta valutazione in seno al fascismo (si noti che il responsabile dell'Economia Nazionale, Giuseppe Belluzzo, non era d'accordo con Fedele e condivideva le resistenze delle realtà produttive), dal 1° luglio 1928 tutte le scuole professionali e tecniche passavano alla Pubblica Istruzione.

Toccò proprio a Giuseppe Belluzzo, divenuto ministro della Pubblica Istruzione il 9 luglio del 1928, compiere i primi passi di questo storico riordino della scuola italiana⁸⁷. La

⁸⁶ In merito, oltre alla bibliografia già ricordata nel precedente capitolo alla nota 63, si rinvia a Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del Regime* (1922-1943), cit., pp. 240-263, 423-428.

⁸⁷ Su di lui si veda la voce biografica in DBE, vol. II, pp. 127-128; M. Minesso, *Giuseppe Belluzzo. Tecnico e politico nella storia d'Italia 1876-1952*, Milano, Franco Angeli, 2012.

sua nomina non fu casuale: egli, che si era opposto a questo evento, doveva guidare nel migliore modo possibile il passaggio di competenze fra i due dicasteri. Nell'arco di tempo in cui rimase alla Minerva (ovvero fino al 12 settembre 1929), affrontò la questione della fusione degli istituti professionali e tecnici di grado inferiore con il sistema scolastico dipendente dalla Pubblica Istruzione. In questo quadro si colloca la creazione della scuola secondaria di avviamento al lavoro (cfr. legge n. 8 del 7 gennaio 1929), che subentrava ai corsi integrativi di avviamento professionale e alla scuola complementare di derivazione gentiliana⁸⁸. Il nuovo istituto, di durata triennale, era rivolto ai ragazzi fra gli 11 e i 14 anni ed era pensato per l'assolvimento dell'obbligo scolastico di coloro che non continuavano gli studi e entravano nel mondo del lavoro. La scuola, infatti, non aveva ulteriori sbocchi, pur essendo prevista la possibilità, invero molto remota, di iscriversi alla classe quarta dell'istituto tecnico inferiore e dell'istituto magistrale, previo il superamento di un esame di italiano e di uno di latino. Nei primi due anni gli studenti avrebbero ricevuto un insegnamento di cultura generale e svolto esercitazioni pratiche; al terzo anno, articolato in più indirizzi (agrario, commerciale e industriale), oltre alle esercitazioni, sarebbe stata trasmessa loro una specifica cultura tecnica.

L'istituto creato da Belluzzo fu rivisto dal suo successore Balbino Giuliano⁸⁹, assumendo la nuova definizione di scuola secondaria di avviamento professionale⁹⁰. Tale revisione si iscriveva nella più ampia riorganizzazione dell'istruzione tecnica e professionale necessaria dopo la fusione dei due canali

⁸⁸ Cfr. L. 7 gennaio 1929, n. 8. *Coordinamento di istituti e scuole, già alla dipendenza del Ministero dell'economia nazionale, con istituti e scuole dipendenti dal Ministero della pubblica istruzione*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», Parte prima, 12 gennaio 1929, n. 10, pp. 169-181. Si tenga presente che era previsto che potessero insegnare in queste scuole i maestri (si veda la fig. 6.2 che riporta l'ordinamento della scuola secondaria tecnica dopo i provvedimenti di Belluzzo e Giuliano).

⁸⁹ Su di lui cfr. la voce biografica in DBE, vol. I, pp. 665-666.

⁹⁰ Come già in precedenza, tali scuole, oltre a consentire l'assolvimento dell'obbligo scolastico, intendevano fornire «un primo insegnamento di carattere secondario per la preparazione ai mestieri»: L. 22 aprile 1932, n. 490. *Conversione in legge del R. decreto-legge 6 ottobre 1930, concernente il riordinamento della scuola secondaria di avviamento al lavoro*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», Parte prima, 20 maggio 1932, n. 116, pp. 2382-2392.

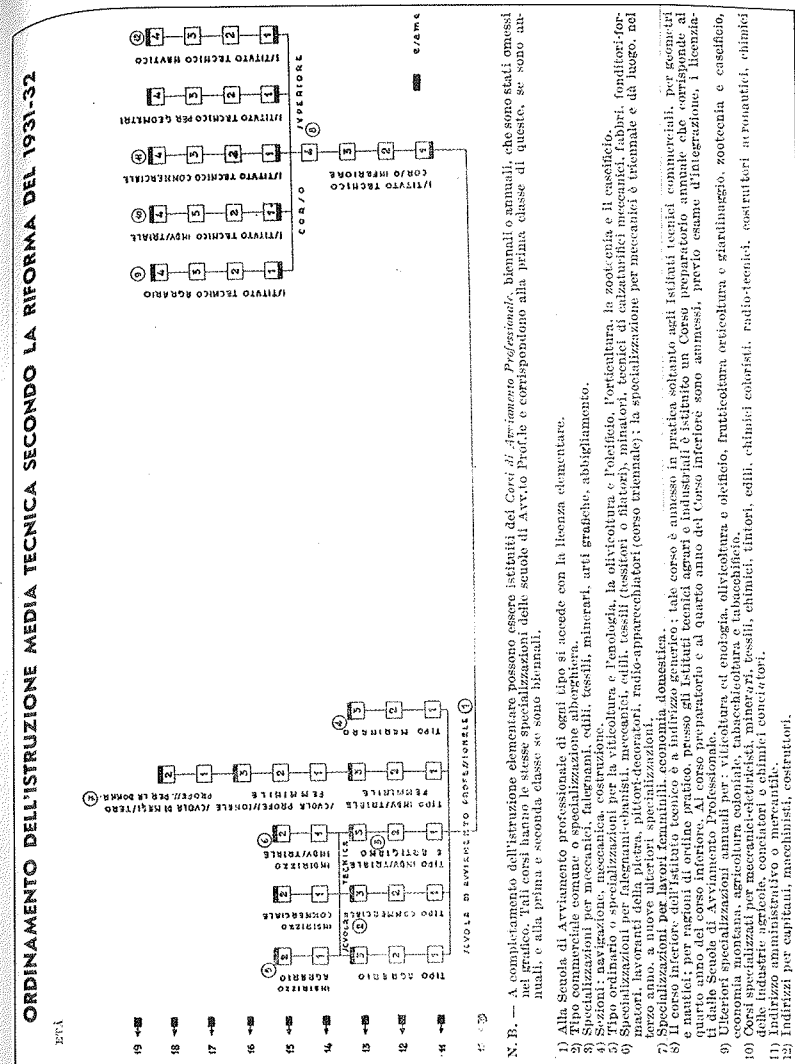


Fig. 6.2. *Ordinamento della scuola secondaria tecnica dopo i provvedimenti di Belluzzo e Giuliano, tratto da La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista, preparato dalla Sottocommissione dell'educazione della Commissione alleata in Italia, Milano, Garzanti, 1947 (tav. IV).*

(quello generalista e quello specialista) decisa nel 1928. Con la legge del 15 giugno 1931 la scuola secondaria gentiliana subiva un profondo riordino e assumeva l'assetto che il paese avrebbe ereditato nel secondo dopoguerra. A completamento dell'istruzione data dalle scuole di avviamento era istituita una scuola tecnica biennale, articolata in più indirizzi; era creato uno specifico percorso destinato alla formazione professionale femminile; era prevista la fusione delle scuole medie agrarie, degli istituti commerciali, industriali e tecnici con gli istituti tecnici gentiliani da cui traevano origine i nuovi istituti tecnici (agrario, industriale, nautico, commerciale, per geometri)⁹¹. Essi erano di durata quadriennale e vi si accedeva da un corso inferiore, uguale per tutti, di quattro anni.

Come detto, sempre durante il Ministero di Fedele prendeva forma un altro provvedimento, ovvero l'introduzione del libro unico di Stato nella scuola primaria. L'idea si era fatta strada negli ambienti ministeriali fin dal 1926 ed era sostenuta da Fedele per ragioni didattiche ed economiche; i libri in uso nelle singole classi erano troppi e non solo era impensabile che gli alunni riuscissero a studiarli per intero, ma si riteneva che fosse anche ingiusto che il costo gravasse completamente sulle famiglie. Verso lo stesso risultato, sia pure per ragioni diverse, si erano orientate nel frattempo le riflessioni svolte dalle Commissioni centrali sui libri di testo. Se quelle guidate da Lombardo Radice e da Giovanni Vidari avevano lamentato che i libri in commercio erano tiepidi in ordine all'acculturazione patriottica, le Commissioni presiedute da Balbino Giuliano, da Michele Romano e da Alessandro Melchiori, che lavorarono fra il 1926 e il 1928, identificarono viepiù la religione civile con la religione politica del fascismo, evidenziando a più riprese la necessità che il libro di testo fosse l'espressione del nuovo corso storico⁹².

Fu a partire dall'anno scolastico 1930-1931 che nelle elementari fu adottato il libro di Stato unico, in virtù della legge n. 5 del 7 gennaio 1929. La redazione fu affidata a personaggi in vista del mondo culturale, scientifico e artistico italiano. Tra

⁹¹ Cfr. L. 15 giugno 1931, n. 889. *Riordinamento dell'istruzione media tecnica*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 17 luglio 1931, n. 163, pp. 3574-3588.

⁹² Cfr. Ascenzi e 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)*, cit.

questi si ricordano gli scrittori Angiolo Silvio Novaro e Grazia Deledda, la poetessa Ada Negri, poi dimessasi nel 1929, il matematico Gaetano Scorza e il geografo Luigi De Marchi⁹³. Le prime edizioni (quelle cioè del 1930)⁹⁴ presentavano un fascismo dal volto buono, che coinvolgeva i bambini con una proposta pedagogica moderata, per alcuni versi in linea con la tradizione del libro dell'Ottocento, ma che sapeva accompagnare il lettore nella modernità introdotta dal regime nella vita degli italiani. Va detto che non tutti i testi per le singole classi raggiunsero questo risultato. La sintesi più riuscita si ha con *Il Balilla Vittorio* di R. Forges Davanzati destinato alla classe quinta. Il modello cui rinvia era *Cuore* di De Amicis, come il libro per la terza classe curato dalla Deledda, ma appariva più convincente di quest'ultimo, nel senso che non vi era scarto narrativo fra la quotidianità dei ragazzi e il nuovo corso storico avviato dal fascismo. Egli faceva tesoro della lezione dei libri degli anni Venti ed era attento alle notazioni psicologiche dell'età infantile.

Il fascismo prestò particolare cura all'aspetto editoriale dei libri unici di Stato. Di qui l'attenzione riservata alle illustrazioni e alle immagini che, al pari dei rituali, sapevano parlare a una popolazione solo in parte alfabetizzata⁹⁵. Vennero coinvolti nell'operazione disegnatori apprezzati nel campo della letteratura per l'infanzia ed esponenti delle avanguardie artistiche. Le copertine erano la sintesi della rivisitazione della simbologia del fascismo e di elementi provenienti dalle correnti artistiche più nuove, quali il futurismo e l'*art déco* e furono affidate a illustratori tra i più significativi del periodo, quali Duilio Cambellotti, Piero Bernardini, Mario Pompei, Angelo Della Torre, Pio Pullini e Carlo Vittorio Testi⁹⁶.

⁹³ Cfr. Bacigalupi e Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, cit., pp. 191-231; Colin, *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*, cit., pp. 225-260; Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola, fascismo*, cit., pp. 91-107.

⁹⁴ Si ricorda che, secondo la legge istitutiva, il libro unico di Stato doveva essere rivisto ogni tre anni. Tale opera di revisione però non fu così radicale come previsto, in mancanza di libri adeguati da sostituire alle prime edizioni.

⁹⁵ Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, cit., p. 220.

⁹⁶ Cfr. P. Vagliani, *Gli illustratori del Ventennio*, in Colin, *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*, cit., pp. 445-479.

Da notare che anche per le copertine dei quaderni vi fu un'analogia ricercatezza nell'individuazione delle soluzioni grafiche. Umile sussidio didattico, il quaderno si configurava come un potente strumento di propaganda, in quanto non solo era usato obbligatoriamente dagli scolari, ma arrivava nelle mani anche degli adulti per il controllo del lavoro scolastico e anche perché usato per le scritture domestiche. Basti dire che fra gli illustratori figurano artisti della levatura di Antonio Rubino, Gino Boccasile e Roberto Sgrilli. A differenza dei libri di Stato, le copertine non erano l'esito di un indirizzo politico deciso dal centro, ma dell'imprenditoria privata che traghettava nelle famiglie l'autorappresentazione del fascismo mediante la riproduzione di brevi, ma incisivi testi e l'uso sapiente di immagini riprodotte in copertina, tra cui spiccavano quelle di Mussolini e delle imprese del regime, di bambini e adolescenti ritratti in divisa di Balilla, armati o nel compimento di gesti rituali⁹⁷.

Il libro di Stato unico voleva essere, e di fatto fu, un buon prodotto editoriale. Gli studi hanno sottolineato le perplessità espresse da alcuni maestri, che li ritenevano troppo difficili, nonché le difficoltà che il testo unico dovette incontrare in termini di adozione, come documentato dall'emanazione di circolari da parte del Ministero per tutti gli anni Trenta circa l'obbligo delle scuole di fare acquistare le edizioni, via via rinnovate. Tuttavia si deve riconoscere la pervasività del messaggio educativo trasmesso dal libro unico di Stato che, sia pure non con l'omogeneità e l'efficienza del progetto iniziale del regime, entrò nelle case delle famiglie italiane i cui bambini andavano a scuola.

Gli anni Venti si chiudevano con un evento di grande rilevanza a livello nazionale e internazionale, ovvero la firma dei Patti Lateranensi l'11 febbraio del 1929. In virtù del Concordato era riconosciuta alla religione cattolica una presenza nuova nella vita civile e, per quanto ci riguarda, nel settore

⁹⁷ Cfr. L. Marrella, *I quaderni del Duce. Tra immagine e parola*, Manduria, Barbieri, 1995; M. Galfré, *Ambizioni e limiti del totalitarismo fascista nei quaderni scolastici*, in J. Meda, D. Montino e 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, Edizioni Polistampa, 2010, vol. I, pp. 297-308; 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. 80-124.

scolastico ed educativo. Se l'articolo 36 prevedeva che l'insegnamento religioso fosse posto a fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica e, dunque, anche di quella secondaria, smantellando così uno dei capisaldi della riforma Gentile, l'articolo 43 garantiva l'esistenza dell'Azione Cattolica, attiva nella formazione dei giovani, mentre l'articolo 35 stabiliva che negli istituti medi retti da religiosi l'esame di Stato consentisse parità di trattamento fra gli studenti di queste scuole e quelli delle scuole pubbliche⁹⁸. Ma se gli Accordi del 1929 segnavano un consolidamento delle posizioni della Chiesa nella scuola italiana, il regime non era affatto disponibile ad assecondare l'ansia di autonomia in ambito educativo che animava il mondo cattolico, come già era emerso in occasione della soppressione degli Scouts cattolici nel 1928 e come sarebbe apparso evidente nel 1931 con la chiusura dei circoli di Azione Cattolica, di cui si dirà. Non è allora un caso se gli anni Venti terminavano con la trasformazione del Ministero della Pubblica Istruzione in Ministero dell'Educazione Nazionale (12 settembre 1929), a conferma della volontà del fascismo di non volere limitare la propria azione nei confronti delle giovani generazioni all'istruzione, ma di ambire a una più ampia azione formativa che li coinvolgesse nei diversi momenti e nelle differenti fasi della loro vita.

4. La questione giovanile e la fondazione dell'ONB

All'indomani dell'instaurazione della dittatura, per il regime fascista, al pari degli altri regimi totalitari, il controllo dell'immaginario costituì la «sfida decisiva per il potere nella società di massa» e, in questo quadro, la conquista di quello giovanile rappresentò «la condizione per garantire il carattere integrale del controllo e la sua proiezione verso il futuro»⁹⁹. Mentre quindi era avviata l'opera di fascistizzazione della scuola, di cui si è detto, era emanata la legge 3 aprile 1926, n. 2247 che

⁹⁸ Cfr. R. Pertici, *Chiesa e Stato in Italia. Dalla Grande Guerra al nuovo Concordato (1914-1984). Dibattiti storici in Parlamento*, Bologna, Il Mulino, 2009, pp. 99-240.

⁹⁹ Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, cit., p. 220.

istituiva l'Opera Nazionale Balilla (ONB)¹⁰⁰. L'investimento su questa agenzia educativa, in vista della formazione dell'italiano nuovo¹⁰¹, come si è detto più ampiamente nella seconda parte del libro, appare evidente fin dalla predisposizione del disegno di legge presentato alla Camera nel febbraio del 1926, dove emerge la volontà di Mussolini di creare un monopolio delle organizzazioni giovanili fasciste nell'ambito dell'educazione extrascolastica¹⁰². Come è noto, il testo definitivo della legge prevedeva la coesistenza delle associazioni giovanili confessionali e di quelle fasciste, mentre tutte le altre erano destinate a essere inglobate o esautorate dall'ONB. Di fatto tale soluzione fu superata dai provvedimenti successivi (r.d.l. n. 5 del 9 gennaio 1927 e r.d.l. del 9 aprile 1928) che colpivano gli Scouts cattolici, definitivamente soppressi nel 1928.

La struttura organizzativa data all'ONB confermava il progetto del regime. Dapprima alle dipendenze della Presidenza del Consiglio dei Ministri, essa fu affidata alla guida di Renato Ricci, che ne fu presidente fino al 1937, e posta sotto il controllo del Ministero della Pubblica Istruzione. Il legame così creato fra scuola ed extrascuola documenta molto bene l'ambizione totalitaria del disegno educativo del fascismo. Essa rappresentò la «testa di ponte» del fascismo nella scuola e dunque nello Stato¹⁰³. L'iscrizione al sodalizio avveniva, infatti, in classe tramite i maestri, sollecitati a più riprese dalle autorità a fare opera di proselitismo, a vincere l'indifferenza e la resistenza delle famiglie, molte volte non di natura ideologica, ma economica, come documentano le *Cronache ed osservazioni dell'insegnante sulla vita di scuola* redatte dai maestri dal 1927¹⁰⁴.

¹⁰⁰ Cfr. N. Zapponi, *Il partito della gioventù. Le organizzazioni giovanili del fascismo 1926-1943*, in «Storia Contemporanea», XIII, 1982, n. 4-5, pp. 569-633; C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

¹⁰¹ Cfr. E. Gentile, *L'«uomo nuovo» del fascismo. Riflessioni su un esperimento totalitario di rivoluzione antropologica*, in Id., *Fascismo. Storia e interpretazione*, Roma-Bari, Laterza, 2002, pp. 235-264; L. La Rovere, «Rifare gli italiani: l'esperimento di creazione dell'«uomo nuovo fascista», in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», IX, 2002, n. 2, pp. 51-77.

¹⁰² Cfr. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, cit., pp. 260-273.

¹⁰³ Zapponi, *Il partito della gioventù. Le organizzazioni giovanili del fascismo 1926-1943*, cit., p. 613.

¹⁰⁴ Si vedano in merito L. Borghi, *La scuola elementare di Bazzano dai suoi registri 1924-1942*, in A. Berselli e V. Telmon (a cura di), *Scuola ed*

All'ONB fu altresì affidata, dal 1927, l'educazione fisica a scuola e la formazione dei docenti di questa disciplina. Di quest'ultimo aspetto si fecero carico due istituti: l'Accademia fascista di educazione fisica inaugurata nel 1928 all'interno del Foro Mussolini a Roma, voluta da Renato Ricci per preparare, sul piano fisico e ideologico, dirigenti ed educatori impegnati nel progetto educativo del regime fascista, e l'omologa struttura femminile di Orvieto attiva dal 1931¹⁰⁵. Dal 1928 l'ONB consolidò ulteriormente la propria presenza nella scuola primaria assumendo via via la gestione delle scuole non classificate di campagna e di montagna, poi più semplicemente definite scuole rurali, prima affidate da Gentile a enti di cultura e di educazione.

Come già ricordato in precedenza, l'ONB comprendeva i Balilla, i ragazzi fra gli 8 e i 14 anni, e gli Avanguardisti, coloro che avevano fra i 14 e i 18 anni. Al momento della fondazione essa era esclusivamente maschile. Solo dal 1929 vennero inclusi nell'organizzazione i «rami» per le ragazze, già promossi nel 1925 dai Fasci femminili, vale a dire le Piccole e le Giovani Italiane, che si rivolgevano rispettivamente alle stesse fasce di età dei Balilla e degli Avanguardisti. Dal 1933, la possibilità di iscrizione fu estesa anche ai più piccoli, cioè ai bambini di 6 anni, che costituivano il gruppo dei Figli della Lupa.

In analogia con i più anziani di loro che avevano fatto la Grande Guerra, i giovani fascisti potevano indossare una divisa, illustrata nelle pagine precedenti, svolgere esercitazioni premilitari, partecipare a adunate. Tali attività si tenevano, in genere, il sabato pomeriggio o anche la domenica, suscitando così le proteste della Chiesa che lamentava l'impedimento creato alla gioventù circa l'assolvimento dei propri doveri spirituali. Altra attività al centro del progetto educativo dell'organizzazione giovanile, sia maschile che femminile, era l'educazione fisica, testimonianza dell'attenzione dedicata dal fascismo a questo ambito, inedita nella storia del nostro paese. Già si è detto che l'insegnamento della ginnastica nelle scuole fu affi-

educazione in Emilia Romagna fra le due guerre, Bologna, Clueb, 1983, pp. 209-229; G. Genovesi e M. Gelati, *La scuola attraverso i giornali di classe. Indagine sull'insegnamento elementare in un comune parmense durante il periodo fascista (1928-1935)*, ibidem, pp. 143-207.

¹⁰⁵ Cfr. E. Gentile, *Il fascismo di pietra*, Roma-Bari, Laterza, 2007, p. 99; A. Ponzio, *La palestra del littorio. L'Accademia della Farnesina: un esperimento di pedagogia totalitaria nell'Italia fascista*, Milano, Franco Angeli, 2009.

dato all'ONB che si preoccupò altresì di approntare adeguate strutture (palestre, campi sportivi e attrezzi ginnici) nel paese¹⁰⁶. Merita rilevare qui che lo sport, con le sue manifestazioni corali, non era solo finalizzato all'agonismo, ma mirava altresì a creare il senso di condivisione di una fede e di mobilitazione collettiva, al fine di vincere l'isolamento privato. I saggi ginnici, con specifico riferimento alla coreografia, costituivano occasioni di celebrazione e esaltazione dell'unità morale del corpo dello Stato. Attraverso queste manifestazioni si voleva diffondere un'ideale di bellezza e di potenza, ovvero lo «stile dell'«armonico collettivo»»¹⁰⁷.

Ulteriore contesto in cui si prodigò l'ONB fu l'assistenza a favore dell'infanzia – come già si è accennato – che veniva a iscriversi nella creazione da parte del fascismo di uno Stato sociale¹⁰⁸. Dal 1930 essa assorbì le iniziative prima in capo ai patronati scolastici a favore dei fanciulli indigenti, quali la refezione gratuita o il sostenimento delle spese per i sussidi didattici. In campo extrascolastico si segnalò lo sforzo profuso dall'ONB, in collaborazione con l'Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI), per la diffusione delle colonie estive, marine o montane, temporanee o permanenti, per ragazzi fra i 6 e i 13 anni, figli delle famiglie più numerose o bisognose, dei caduti di guerra, o più gracili e malati, ovviamente in regola con il tesseramento all'organizzazione. Tutela igienico-sanitaria, irrobustimento della razza, formazione ai valori del fascismo e creazione del consenso erano gli obiettivi perseguiti attraverso queste istituzioni che il regime si preoccupò di diffondere fin dagli inizi e che riordinò e regolamentò dal punto di vista medico e pedagogico soprattutto dalla metà degli anni Trenta. Già presenti, ma in misura limitata nell'Italia liberale, le colonie conobbero una forte crescita durante il Ventennio¹⁰⁹. Se nel

¹⁰⁶ In merito si rinvia a P. Ferrara, *L'Italia in palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*, Roma, La Meridiana, 1992, pp. 211-260.

¹⁰⁷ Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, cit., pp. 178-179.

¹⁰⁸ Cfr. M. Minesso (a cura di), *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea. Origini, sviluppo e fine dell'Onmi 1925-1975*, Bologna, Il Mulino, 2007, pp. 49-125.

¹⁰⁹ Cfr. P. Dogliani, *Storia dei giovani*, Milano, Mondadori, 2003, pp. 116-121; Ead., *Colonie di vacanza*, in V. De Grazia e S. Luzzatto (a cura di), *Dizionario del fascismo*, A-K, Torino, Einaudi, 2002, pp. 313-316.

1926 quelle che organizzavano soggiorni temporanei di un mese erano circa cento, alla metà degli anni Trenta esse erano più di tremila e quasi il 10% dei bambini delle fasce di età interessate e degli aventi diritto fu ospite di tali istituzioni. Attraverso le colonie, il fascismo di fatto indusse una modernizzazione dei costumi del paese, consentendo ai ragazzi dei ceti meno abbienti di sperimentare la consuetudine della vacanza estiva, lusso circoscritto fino ad allora, e per molto tempo ancora, a un'élite.

5. *Giovani, educazione e scuola negli anni Trenta*

L'avvio degli anni Trenta vedeva il fascismo impegnato su più fronti per portare avanti il disegno di formazione delle giovani generazioni. Nominato segretario del PNF nel settembre del 1930, Giovanni Giurati affrontò la questione dell'inquadramento dei ragazzi fra i 18 e i 21 anni che non studiavano e che già erano entrati nel mondo del lavoro. A differenza dei loro coetanei che andavano all'università e per i quali esistevano i GUF, per loro non era stata creata una specifica realtà associativa e le organizzazioni cui potevano aderire e aderivano erano quelle cattoliche, tanto più che, dopo la firma dei Patti del Laterano, l'Azione Cattolica stava vivendo una fase espansiva e di forte attivismo¹¹⁰.

Di qui la decisione di dare vita ai Fasci giovanili di combattimento¹¹¹. Tale decisione introduceva nel progetto di educazione delle giovani generazioni al di fuori della scuola un elemento di rottura: l'ONB, infatti, era posta sotto il controllo del Ministero dell'Educazione Nazionale, mentre i Fasci facevano capo al PNF. Tale frattura era indicativa di una più profonda divisione in seno al fascismo in merito alla responsabilità dell'educazione giovanile: a fronte di chi riteneva che fosse il Partito, vero depositario della fede fascista, l'agenzia deputata alla socializzazione politica dei giovani, vi era chi pensava che dovesse essere lo Stato a farsi carico di questa

¹¹⁰ Si rinvia a R. Moro, *La formazione della classe dirigente cattolica (1929-1937)*, Bologna, Il Mulino, 1979, pp. 118-128.

¹¹¹ Cfr. Zapponi, *Il partito della gioventù. Le organizzazioni giovanili del fascismo 1926-1943*, cit., pp. 612-618; La Rovere, «Rifare gli italiani: l'esperimento di creazione dell'«uomo nuovo fascista»», cit.

funzione, in quanto etico per definizione¹¹². In questo quadro si collocano gli screzi fra i Fasci giovanili, posti sotto la guida di Carlo Scorza, pure segretario generale dei GUF, e l'ONB di Ricci ai fini del reclutamento degli alunni delle scuole medie.

L'avvio delle attività dei Fasci giovanili avveniva all'insegna della ripresa dello squadristico fascista della prima ora. Essi insieme ai GUF furono i protagonisti delle intimidazioni e delle violenze compiute nel 1931 contro i circoli di Azione Cattolica e la Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) che, come è noto, culminarono nella chiusura dei circoli di Azione Cattolica nel maggio del 1931¹¹³. All'origine di questo nuovo scontro fra Chiesa e fascismo, dopo la soppressione degli Scouts e la polemica fra Mussolini e Pio XI subito all'indomani della firma dei Patti Lateranensi¹¹⁴, sta la volontà del fascismo di attribuire alle proprie organizzazioni un ruolo egemonico nell'educazione giovanile, arginando la Chiesa, tradizionalmente attiva e capillarmente presente in questo ambito con le sue associazioni e con gli oratori. Il superamento di questo ulteriore confronto fu sancito dai nuovi Accordi fra Stato e Chiesa del settembre del 1931, che consentivano la riapertura dei circoli di Azione Cattolica, la cui attività veniva però circoscritta alla sfera religiosa.

È stato notato come quel conflitto rinvii a un altro disegno perseguito con altrettanta decisione dal fascismo, ovvero la fascistizzazione degli atenei promossa fin dagli anni precedenti, come già si è accennato. In quegli stessi mesi, era emanato il d.l. del 28 agosto 1931, n. 1227 che prevedeva il giuramento dei docenti universitari non solo al re, ma anche al regime. Il provvedimento era sì indicativo della volontà del fascismo di pervadere la vita accademica, ma anche dei risultati non incoraggianti raggiunti su questo fronte fino ad allora. Solo 12

¹¹² Oltre a quanto già citato sin qui, si veda P. Nello, *Mussolini e Bottai: due modi diversi di concepire l'educazione fascista della gioventù*, in «Storia Contemporanea», VIII, 1977, n. 2, pp. 335-366.

¹¹³ Sui fatti del 1931 ci si limita qui a ricordare Moro, *La formazione della classe dirigente cattolica (1929-1937)*, cit., pp. 155-183. In particolare sulla FUCI si veda la recente e documentata ricostruzione di L. Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, Macerata, Eum, 2015, in specie pp. 119-170.

¹¹⁴ Cfr. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, cit., pp. 299 ss.

su poco più di 1.200 docenti, come è risaputo, non aderirono al giuramento. È stato tuttavia messo in luce che quell'atto fu accettato, anche da chi si riconosceva in ideologie diverse, nella convinzione che il rifiuto avrebbe significato consegnare le università al fascismo e rinunciare alla possibilità di incidere sulla formazione dei giovani e della futura classe dirigente¹¹⁵. La promozione dei Littoriali della cultura nel 1934 stava a dimostrare che il regime non riteneva conclusa quella partita e il capillare lavoro svolto per la loro organizzazione documenta la «pervicacia con la quale il regime intendeva far aderire la massa universitaria alle proprie iniziative culturali e formative»¹¹⁶.

Il giuramento dei professori universitari non fu l'unico passo compiuto dal regime verso la fascistizzazione degli insegnanti. Nel 1933 veniva deciso che per la partecipazione ai concorsi pubblici – e questo valeva anche per i docenti – fosse obbligatorio il possesso della tessera del Partito. L'adesione alle organizzazioni del regime fu, fin dagli inizi, più capillare fra gli insegnanti delle elementari che non fra quelli delle medie. Nel 1935 aderivano all'Associazione Fascista della Scuola (AFS), istituita nel 1931, il 94,8% dei maestri e il 53,3% dei docenti secondari¹¹⁷. Pure molto ampia fu l'adesione dei docenti universitari: si consideri che nel 1935 l'84% dei professori e degli assistenti aderiva all'AFS. Tale dato è stato spiegato con il fatto che per attribuire un incarico a un docente non di ruolo (primo gradino per la carriera accademica) l'università doveva attendere il nulla osta del PNF che sottoponeva a rigoroso vaglio la vita del docente in questione¹¹⁸.

Se questi dati documentano la forte adesione dei docenti al processo di irreggimentazione promosso dalla metà degli anni Venti, va rilevato che tale adesione non sempre si tradusse in un pieno consenso agli ideali del fascismo. Nel caso dei maestri, ad esempio, la prassi didattica continuò a risentire per tutto il ventennio dell'influsso della lezione lombardo-radiciiana, della

¹¹⁵ Si veda H. Goetz, *Il giuramento rifiutato. I docenti universitari e il regime fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 2000; G. Boatti, *Preferirei di no. Le storie dei dodici professori che si opposero a Mussolini*, Torino, Einaudi, 2017.

¹¹⁶ La Rovere, *Storia dei GUF. Organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista 1919-1943*, cit., p. 272.

¹¹⁷ Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del Regime (1922-1943)*, cit., pp. 294-324.

¹¹⁸ Cfr. Signori, *Università e fascismo*, cit., pp. 400-401.

sua idea di infanzia, di «scuola serena» e di educazione come collaborazione di anime. Sarebbero opportune in proposito ulteriori ricerche volte a fare maggiore luce sulla quotidianità della vita scolastica di quegli anni. Certo è che lo stesso regime era consapevole che il coinvolgimento degli insegnanti nell'AFS poteva essere anche solo formale e non coincidere con i modelli educativi proposti agli alunni nel chiuso delle aule scolastiche. Non a caso esso non si limitò a promuovere l'inquadramento dei docenti nelle organizzazioni del Partito, ma si sforzò di rendere sempre più fascisti i contenuti dell'insegnamento. In tal senso è da leggere la revisione dei programmi per le scuole elementari del 1934 che, come è noto, pur lasciando quasi inalterata la forma di quelli del 1923, ne tradivano in parte lo spirito indirizzando l'azione educativa della scuola verso la partecipazione consapevole «alle celebrazioni più suggestive della Nazione e la viva conversazione sulle opere del Regime fascista»¹¹⁹. Nel contempo, mentre nel 1929 erano introdotti gli insegnamenti di «coltura fascista» nelle scuole di avviamento al lavoro e di «elementi di ordinamento corporativo» negli istituti magistrali, nei licei e negli istituti tecnici, i programmi per le scuole medie varati nel 1933 prevedevano, ad esempio, che allo studio della storia contemporanea, relativa agli eventi successivi alla Grande Guerra, fosse riconosciuto ampio spazio e che in geografia si evidenziassero la posizione e il ruolo dell'Italia nel Mediterraneo¹²⁰. In analogia con quanto realizzato alle elementari con la creazione del libro unico di Stato, negli istituti secondari, dal 1928, era avviato un controllo del Ministero, che continuò nel tempo, sull'adozione dei libri di testo affinché fossero aderenti allo spirito del nuovo corso

¹¹⁹ Si veda il testo dei programmi in Lombardi, *I programmi per la scuola elementare*, cit., pp. 390-417 (citazione a p. 391).

¹²⁰ Cfr. L. 7 gennaio 1929, n. 8. *Coordinamento di istituti e scuole, già alla dipendenza del Ministero dell'economia nazionale, con istituti e scuole dipendenti dal Ministero della pubblica istruzione*, cit., p. 158; R.D. 25 aprile 1929, n. 715. *Modifiche ai programmi di esame di maturità classica e scientifica e di abilitazione tecnica e magistrale negli istituti medi d'istruzione*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», Parte prima, 17 maggio 1929, n. 115, pp. 2210-2211; R.D. 29 giugno 1933, n. 892. *Programmi di esame per gli Istituti medi d'istruzione classica, scientifica e magistrale*, ibidem, 27 luglio 1933, n. 178, pp. 3416-3441. Per l'insegnamento della storia cfr. Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, cit., pp. 219-308.

storico, limitando così nei fatti la libertà dei docenti. Insomma anche l'istruzione media, considerata in passato dalla storiografia come uno spazio meno allineato con il regime rispetto a quella elementare, fu pienamente coinvolta nel processo di fascistizzazione. È stato in proposito osservato:

Ai programmi ritoccati da Giuliano e da Ercole nel 1930 e nel 1933 era speculare il controllo *a posteriori* dei testi adottati: questo anello ricorsivo creò un sistema complesso di autocensura tale da influenzare reciprocamente editori e docenti e da oltrepassare, in quanto ad allineamento al fascismo, il dettato legislativo e le raccomandazioni ministeriali¹²¹.

Dalla metà degli anni Trenta la scuola fu interessata dalla mobilitazione per il sostegno dell'impresa coloniale in Africa orientale. Già avviata dal ministro dell'Educazione Nazionale, Francesco Ercole, alla fine del 1934, l'opera di militarizzazione della scuola ebbe come grande artefice il suo successore, il quadrumviro Cesare Maria De Vecchi di Val Cismon¹²². Fu poi Giuseppe Bottai, nominato ministro dell'Educazione Nazionale il 15 novembre del 1936, a prodigarsi affinché fosse portata «sul piano dell'Impero», come voleva Mussolini. Il 30 novembre, egli emanava una circolare indirizzata a tutte le autorità scolastiche, dal titolo *La Scuola dell'Italia imperiale*, in virtù della quale la scuola di ogni ordine e grado, attraverso tutte le discipline, era chiamata a formare negli italiani una coscienza imperiale¹²³.

¹²¹ Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola, fascismo*, cit., pp. 107 ss. (citazione a p. 120).

¹²² In virtù del r.d.l. del 31 dicembre 1934, n. 2152, a firma del ministro Ercole, erano istituiti corsi di cultura militare, obbligatori per tutti gli studenti maschi, dalle elementari all'università. Tale disposizione fu poi confermata da un successivo provvedimento, voluto da De Vecchi di Val Cismon dal titolo *Norme per l'incremento della cultura militare* (r.d.l. 17 ottobre 1935, n. 1990): cfr. Signori, *Tra Minerva e Marte. Università e guerra in epoca fascista*, cit., pp. 159-162.

¹²³ Si vedano R. Bottoni, *La Guerra di Etiopia a scuola. Il colonialismo italiano e l'Impero nella scuola fascista*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2006, pp. 125-151; Id., *La «marcia da Roma» a scuola. Fascisti e cattolici per la «civiltà» e l'impero*, in Id. (a cura di), *L'Impero fascista. Italia ed Etiopia (1935-1941)*, Bologna, Il Mulino, 2008, pp. 322-365; D. Montino, *Libro, quaderno e moschetto: pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolastiche durante il regime fascista*, in «History of Education & Children's Literature», II, 2007, n. 2, pp. 193-216.

La creazione, nell'ottobre del 1937, della Gioventù Italiana del Littorio (GIL) costituiva un ulteriore passaggio verso la militarizzazione dei giovani. Essa si rivolgeva ai ragazzi fra i 6 e i 21 anni ed era posta sotto il controllo del PNF, riconosciuto come vera agenzia educativa in quanto depositario della fede fascista. Veniva così a cessare la frattura nel progetto formativo fascista, che aveva visto impegnati, e in alcuni casi contrapposti, da un lato lo Stato con il Ministero dell'Educazione Nazionale, responsabile dell'ONB, e dall'altro il Partito, da cui dipendevano i Fasci giovanili di combattimento e i GUF.

La messa a punto di un percorso educativo che, senza soluzione di continuità, preparasse i giovani ai loro compiti di «cittadini-soldati» andò di pari passo con il potenziamento di tutte le attività fino a quel momento svolte dalle organizzazioni giovanili in ambito politico, sportivo, premilitare, ricreativo, assistenziale. Significativo appare in proposito il deciso incremento dei finanziamenti a disposizione delle organizzazioni giovanili. Se l'ONB aveva goduto di introiti variabili che, al massimo, avevano raggiunto gli 80 milioni di lire all'anno, la GIL nel 1939 otteneva dallo Stato fondi che ammontavano a 200 milioni e che erano destinati a salire ulteriormente fino a toccare la quota di 1 miliardo e 130 milioni nel 1942-43. I dati degli iscritti documentano la capillarità della presenza della GIL nella vita dei giovani del tempo: nel 1941 il PNF contava poco più di 24 milioni di adesioni e di queste solo il 20% possedeva la tessera del PNF. Il restante 80% apparteneva alle associazioni che dal Partito dipendevano. Nello specifico la GIL registrava 8 milioni e 187 mila iscritti, pari al 33% degli appartenenti al PNF¹²⁴.

All'incremento sul piano quantitativo corrispondeva un'espansione delle attività svolte dalla GIL che, negli anni del conflitto, radicalizzò il progetto formativo di creazione dell'uomo nuovo cercando di inserirsi nella vita delle famiglie per sottrarre i giovani a un ambiente che era ritenuto incline al disfattismo, all'individualismo o all'eccessivo pietismo, come lamentava la pubblicistica coeva. Di qui la creazione, nel 1941, di apposite «Sezioni rapporti famiglie-GIL» il cui compito era quello di fare in modo che il giovane fascista seguisse, anche in

¹²⁴ Cfr. Zapponi, *Il partito della gioventù. Le organizzazioni giovanili del fascismo 1926-1943*, cit., pp. 572-573.

seno alla famiglia, la guida educativa della GIL. Di qui ancora l'investimento sui colleghi: inizialmente pensati per la formazione dei quadri del PNF, negli anni della guerra dovevano diventare «la punta avanzata dell'esperimento di creazione di un'élite di superfascisti» cui si accedeva, fra gli 8 e i 13 anni, dopo una selezione che valutava titoli e attitudini degli aspiranti¹²⁵. L'istruzione data, equiparata a quella delle scuole tradizionali, era inserita in un percorso volto a instaurare il cameratismo, a forgiare il senso del dovere, dell'onore, della disciplina, anche attraverso l'addestramento premilitare e la formazione professionale. Nella stessa ottica si iscrive il passaggio alla GIL delle competenze dell'Opera Nazionale degli Orfani di Guerra che voleva dire l'affidamento della crescita dei figli di coloro che si erano immolati per la Nazione al Partito per il tramite dell'organizzazione giovanile, di fatto agenzia educativa vicaria della famiglia.

L'irrobustimento della rete associativa e formativa predisposta dal fascismo per i giovani avveniva in un momento in cui si registrava un deciso aumento della scolarizzazione secondaria e di quella universitaria¹²⁶, effetto, per un verso, dell'incremento della natalità postbellica e, per un altro, della depressione economica seguita al crollo di Wall Street che spingeva le famiglie a scegliere per i propri figli la continuazione degli studi viste le difficoltà del mercato del lavoro. Di qui la crisi occupazionale che colpì il mondo giovanile, invero non solo italiano, che però poco si conciliava con il giovanilismo fascista.

In questo quadro si colloca la creazione dell'Ente Nazionale per l'Insegnamento Medio (ENIM), istituito nel 1938 da Bottai per assicurare unità pedagogica e didattica alle scuole private dell'ordine medio¹²⁷. Già i suoi predecessori erano in-

¹²⁵ La Rovere, «Rifare gli italiani: l'esperimento di creazione dell'«uomo nuovo fascista», cit., p. 73.

¹²⁶ Si veda in merito Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, cit., pp. 212-232, dove si osserva che, dopo la flessione conseguente all'applicazione della riforma Gentile, dal 1929 al 1939: «gli iscritti agli istituti tecnici raddoppiavano, quelli ai ginnasi, ai licei classici e scientifici crescevano di oltre due volte e mezzo. Ma lo sviluppo più forte si verificava nell'istruzione magistrale, che in un decennio quintuplicava i propri iscritti» (p. 213).

¹²⁷ Cfr. Gaudio, *Scuola, Chiesa e fascismo. La scuola cattolica in Italia durante il fascismo (1922-1943)*, cit., pp. 110-132, 141-150.

tervenuti per cercare di regolamentare l'istruzione privata che, sulla fine degli anni Venti, aveva anch'essa registrato un crollo delle iscrizioni a causa del decremento della natalità dopo la guerra e dei ritocchi alla riforma Gentile che avevano attenuato il rigore degli esami di Stato. I provvedimenti adottati negli anni successivi determinarono una progressiva inversione di tendenza: nell'anno scolastico 1937-1938 circa 1/4 della popolazione studentesca delle scuole secondarie frequentava istituti non statali. Si affermò quindi la convinzione dell'opportunità di un ente che controllasse questo ramo dell'istruzione, utile perché poteva ricevere l'aumentata domanda di istruzione, ma che non poteva e non doveva costituire un canale autonomo rispetto a quello statale. Presieduto da un commissario di nomina ministeriale, l'ente procedette con celerità al riconoscimento e alla parificazione degli istituti privati. Tra il 1938 e il 1943, ne furono riconosciuti di più che in tutto il periodo compreso fra il 1925 e il 1938. Nell'a.s. 1941-1942, gli alunni delle scuole medie private ammontavano al 23,6% del totale degli studenti¹²⁸.

La preoccupazione di assorbire, in modo sempre più aderente ai bisogni del sistema produttivo, il crescente accesso dei giovani all'istruzione secondaria, selezionando e orientando in base alle attitudini fu, non a caso, una delle motivazioni che guidò Giuseppe Bottai come responsabile del Ministero dell'Educazione Nazionale fra il 1936 e il 1943. A lui si deve la redazione della *Carta della scuola* approvata nel febbraio del 1939 dal Gran Consiglio del fascismo. Composto di 29 dichiarazioni, tale documento non venne applicato a causa dell'ingresso dell'Italia in guerra e della mancanza di disponibilità finanziaria. Alla base vi era la volontà di promuovere un nuovo umanesimo che integrasse i valori del lavoro e della tecnica. Il lavoro entrava come materia nella scuola di ogni ordine e grado, con un fine non di addestramento, ma formativo e quale via per il rafforzamento dell'unità nazionale e dell'integrazione fra le classi, ovvero per il consolidamento dello Stato corporativo¹²⁹.

¹²⁸ Si veda in merito Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del Regime (1922-1943)*, cit., pp. 453-454.

¹²⁹ Oltre alle opere sin qui citate su fascismo e scuola, si vedano R. Gentili, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1979 e la voce biografica in DBE, vol. I, pp. 206-208.

In virtù della prima dichiarazione, alla scuola, «fondamento primo di solidarietà di tutte le forze sociali, dalla famiglia alla Corporazione, al Partito», era assegnato il compito di formare la «coscienza umana e politica delle nuove generazioni». Tale affermazione trovava completamento nella seconda, dalla quale emerge in modo compiuto l'ambizione di creare un sistema formativo che finalmente, dopo molti ritocchi alla riforma scolastica del 1923, fosse funzionale al progetto educativo del totalitarismo fascista. Essa enunciava, cioè, il principio della formazione unitaria, continuativa e obbligatoria nella scuola e fuori della scuola, ovvero nelle organizzazioni di Partito, di tutti i ragazzi dai 4 ai 21 anni in virtù del principio che «età scolastica» e «età politica» coincidevano. L'assolvimento di tale obbligo, sancito dal «libretto personale», era condizione necessaria per l'accesso al lavoro¹³⁰. Insomma, da quel momento, l'appartenenza di ogni italiano alla vita del paese e, soprattutto, l'ingresso nella vita adulta sarebbero stati possibili solo inserendosi in questo percorso educativo.

Come si è detto, l'idea di Bottai era quella di orientare l'ingresso nel mondo del lavoro diversificando gli accessi ai differenti indirizzi formativi. Dopo le elementari, che all'ultimo biennio assumevano la denominazione di scuola del lavoro in virtù dell'introduzione di ore di lavoro, chi continuava gli studi poteva optare per la scuola artigiana triennale, di fatto concepita come completamento delle elementari avendo sede negli stessi edifici e i maestri come insegnanti; la scuola professionale sempre triennale, che sarebbe sorta nei centri più popolosi e attivi e che, con la scuola tecnica biennale che la completava, doveva fornire un addestramento all'impiego negli uffici o nelle fabbriche o nelle aziende agrarie; e infine la scuola media (anch'essa triennale), cui si accedeva previo il superamento di un esame di ammissione, con l'attivazione del latino e intesa come unico percorso per accedere, dopo un ulteriore esame, a tutte le scuole dell'ordine medio superiore (liceo classico e scientifico, istituto magistrale, istituti tecnici e istituti professionali). L'accesso alle diverse facoltà universitarie era regolato in base alla scuola di provenienza e poteva avvenire senza esami o tramite un complesso sistema di esami integrativi. Insomma, alla linea selettiva adottata da

¹³⁰ G. Bottai, *La Carta della scuola*, Milano, Mondadori, 1939, pp. 75-76.

ORDINAMENTO DELL'ISTRUZIONE PRIMARIA E SECONDARIA SECONDO LA CARTA DELLA SCUOLA

(solo in parte attuato)

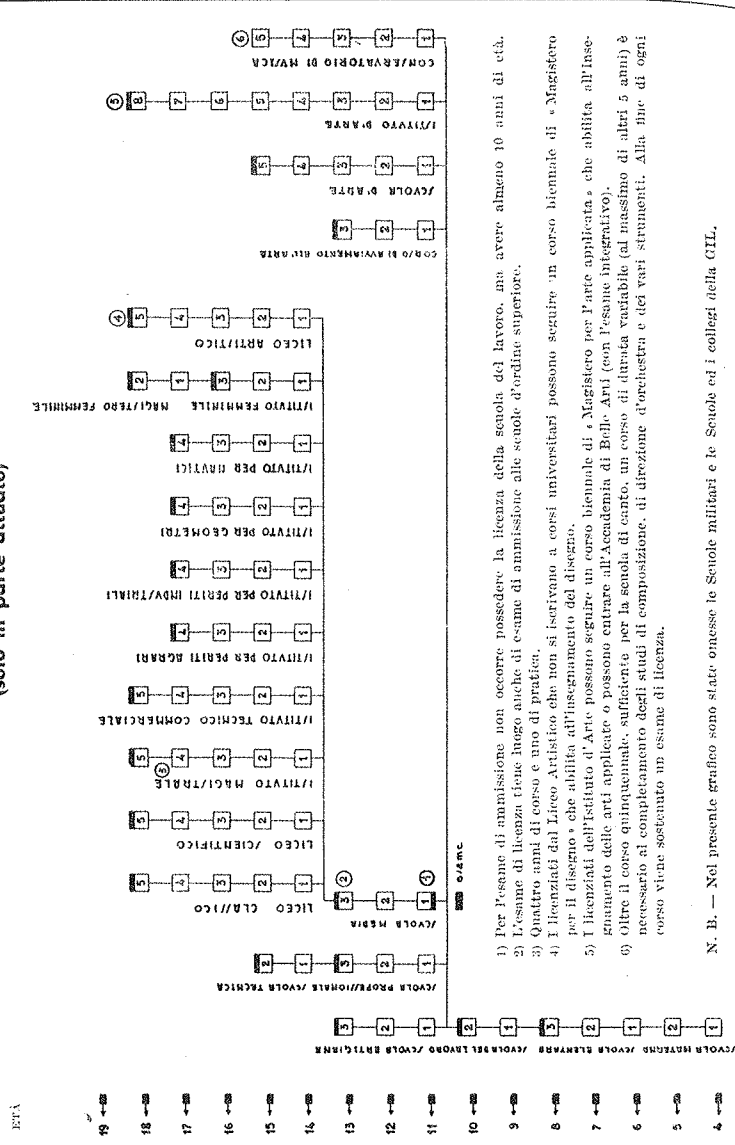


FIG. 6.3. Ordinamento della scuola secondo la Carta Bottai, tratto da *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista, preparato dalla Sottocommissione dell'educazione della Commissione alleata in Italia, Milano, Garzanti, 1947 (tav. VI).*

Gentile e che negli anni successivi, come si è visto, non aveva retto alla pressione esercitata dal basso che aveva determinato un deciso aumento di iscritti, Bottai opponeva un articolato sistema scolastico che avrebbe dovuto assorbire la domanda di istruzione, consentendo però l'ammissione ai più alti gradi dell'istruzione solo a una selezionata minoranza. Di fatto, di tale sistema l'unico punto che fu realizzato fu la scuola media unica, creata nel 1940 e che sostituì i gradi inferiori degli istituti secondari¹³¹.

L'asse Roma-Berlino ebbe quale conseguenza, come è noto, anche l'adozione da parte del nostro paese di misure in difesa della razza che, sull'esempio tedesco, sfociò nell'emanazione di provvedimenti antisemiti. Agli inizi del 1938, fu predisposta la rilevazione numerica di studenti e docenti ebrei negli istituti di ogni ordine e grado e nelle università, dando così il via al «processo persecutorio» che culminò nei provvedimenti presi dall'agosto di quell'anno e volti all'«arianizzazione» della scuola. Prima dunque del varo della legislazione che bandì gli ebrei da ogni ambito della vita pubblica (la *Dichiarazione sulla razza* del Gran Consiglio del fascismo è del 6 ottobre del 1938) e dell'esclusione generalizzata decisa dalla Germania a novembre, il ministro dell'Educazione Nazionale, Bottai, procedette con determinazione alla messa a punto dei provvedimenti volti a allontanare immediatamente studenti e docenti dal sistema scolastico¹³².

Nello specifico il r.d.l. del 5 settembre 1938 n. 1390 (*Provvedimenti per la difesa della razza nella scuola fascista*) prevedeva la sospensione dei docenti delle scuole statali e di quelle riconosciute e delle università, l'esclusione degli alunni ebrei dalle scuole di ogni ordine e grado, il divieto di nuove immatricolazioni agli atenei e il permesso di completare gli studi

¹³¹ Si veda la figura 6.3 che riporta l'ordinamento della scuola secondo la Carta Bottai.

¹³² M. Sarfatti, *La persecuzione antiebraica fascista nelle scuole e nell'università*, in «Rivista di storia dell'educazione», VI, 2019, n. 2, p. 14; si vedano altresì A. Capristo, *Il decreto legge del 5 settembre 1938 e le altre norme antiebraiche nelle scuole, nelle università e nelle accademie*, in «La Rassegna Mensile di Israel», 73, maggio-agosto 2007, n. 2, pp. 131-167; V. Galimi e G. Procacci (a cura di), «Per la difesa della razza». *L'applicazione delle leggi antiebraiche nelle università italiane*, Milano, Unicopli, 2009. Più in generale sui provvedimenti antisemiti del fascismo cfr., tra gli altri, M. Sarfatti, *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*, Torino, Einaudi, 2018.

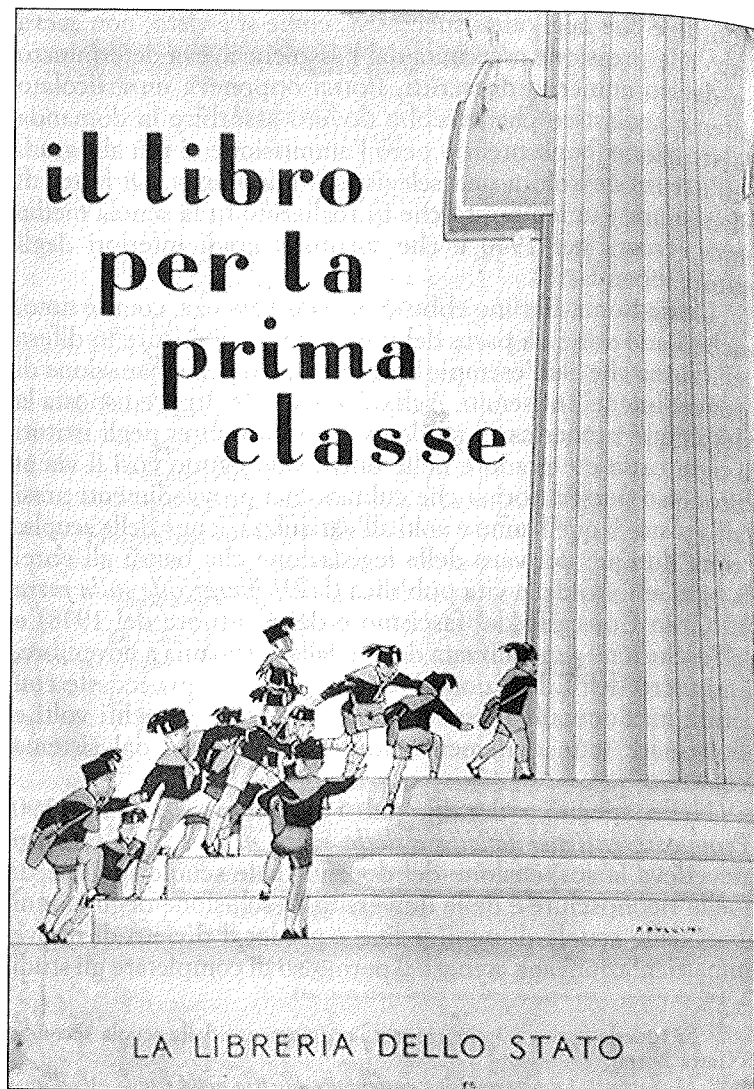


FIG. 6.4. Dina Belardinelli Bucciarelli, *Il libro della prima classe*, Roma, Libreria dello Stato, 1934, illustrazioni di Pio Pullini.

per chi era già iscritto. Il successivo r.d.l. 23 settembre 1938 n. 1630 (*Istituzione di scuole elementari per fanciulli di razza ebraica*) contemplava la possibilità di istituire sezioni speciali

nelle elementari per bambini ebrei, laddove il loro numero era almeno pari a 10 unità, e scuole primarie finanziate dalle comunità ebraiche.

La normativa promulgata nelle settimane successive confermò e rinforzò questi provvedimenti, estesi anche al personale non docente delle scuole e degli enti dipendenti dal Ministero dell'Educazione Nazionale. Si calcola che furono circa 6.500 i fanciulli e i ragazzi espulsi dalle scuole elementari e secondarie. Consistenti anche i numeri del personale docente licenziato: 106 i direttori e i maestri, 279 i presidi e gli insegnanti medi, 96 i professori universitari ordinari e straordinari, pari al 7% del corpo docente degli atenei italiani. La volontà persecutoria del fascismo andò oltre le persone e mirò a colpire il contributo dato dalla cultura ebraica alla costruzione e trasmissione del sapere nazionale. In questo quadro si collocano il divieto (30 settembre 1938) di adottare libri di autori ebrei, anche scritti in collaborazione con autori ariani¹³³, di utilizzare carte geografiche redatte da ebrei (maggio 1939), nonché la ridenominazione di istituti intitolati a personalità ebraiche.

Nel contempo il nuovo clima di guerra che aveva investito l'Europa e altre parti del mondo, lo spirito di conquista e la violenza entrarono prepotentemente nella quotidianità dei giovani e dei giovanissimi. Le edizioni e le revisioni dei libri di Stato pubblicate dalla metà degli anni Trenta documentano molto bene questa evoluzione. L'apparato iconografico registra il prevalere della staticità e della monumentalità, in sintonia con l'ideologia imperiale. Anche i testi si modificano, adeguandosi sempre più allo stile del linguaggio mussoliniano. Prevalgono così frasi brevi, coincise, secche¹³⁴.

Il 10 giugno del 1940 l'Italia entrava in guerra e, ancora una volta nel giro di poco tempo, il conflitto segnava drammaticamente la vita di insegnanti e alunni in tutte le scuole del paese. Lo sbarco degli Alleati in Sicilia nel luglio del 1943, la sfiducia a Mussolini da parte del Gran Consiglio del fascismo il 25 luglio

¹³³ Cfr. G. Fabre, *L'elenco. Censura fascista, editoria e autori ebrei*, Torino, Zamorani, 1998.

¹³⁴ Cfr. M.C. Morandini, *Fascismo e libro di Stato. Il caso dei sussidiari*, in Chiosso (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, cit., pp. LV-LXXIV. Si vedano le copertine dei libri di Stato per le classi I e III redatte da Dina Belardinelli Bucciarelli e da Nazareno Padellaro (figg. 6.4 e 6.5).



FIG. 6.5. Nazareno Padellaro, *Il libro della terza classe elementare*, Roma, Libreria dello Stato, 1935, illustrazioni di Carlo Vittorio Testi.

di quello stesso anno, l'incarico a Badoglio, da parte del re, di formare un nuovo governo che di lì a pochi giorni scioglieva il PNF, la proclamazione dell'armistizio l'8 settembre del 1943 ebbero anche come conseguenza (pur non essendo ovviamente la più rilevante in quel tragico contesto) la frattura dell'Italia

scolastica. Se al Centro-Nord essa rispondeva alle direttive della Repubblica di Salò¹³⁵ mentre si registravano esperienze di rinnovamento didattico promosse dalle repubbliche partigiane¹³⁶, il governo Badoglio, con il ministro Leonardo Severi, avviava il progressivo affrancamento dell'istruzione e dell'educazione dai provvedimenti varati durante il Ventennio e al Sud gli Alleati, dopo lo sbarco in Sicilia, intervenivano attivamente in questo ambito, grazie anche alla presenza di C.W. Washburne, allievo di John Dewey¹³⁷. La fine della guerra, la liberazione dell'Italia dal nazifascismo, l'esito del referendum a favore della Repubblica e l'elezione dell'Assemblea costituente davano il via a un nuovo capitolo della storia della scuola del nostro paese, in cui continuità e discontinuità con il passato erano destinate a pesare, ma in cui, indubbiamente, parole non così presenti prima o ostracizzate, come libertà e democrazia, trovavano una nuova accoglienza.

¹³⁵ Si rinvia in proposito al documentato lavoro di D. Gabusi, *I bambini di Salò. Il ministro Biggini e la scuola elementare nella RSI (1943-1945)*, Brescia, Morcelliana, 2018.

¹³⁶ Si veda in merito N. Raponi (a cura di), *Scuola e Resistenza. Atti del Convegno promosso dalla Regione Emilia-Romagna per il XXX della Resistenza, Parma, 19-21 maggio 1977*, Parma, La Pilotta, 1978.

¹³⁷ Cfr. Sottocommissione dell'educazione della Commissione alleata in Italia, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista*, Milano, Garzanti, 1947, pp. 367-410; S.F. White, *Progressive Renaissance. America and the Reconstruction of Italian Education, 1943-1962*, New York-London, Garland, 1991.

Dal secondo dopoguerra a oggi

1. *Il secondo dopoguerra: l'avvento della democrazia e la mancata riforma della scuola*

All'indomani del 25 aprile 1945, nella non breve fase di transizione dalla guerra alla normalità, la vita scolastica italiana appare segnata da due interventi complementari, altrettanto urgenti: la ricostruzione e il rinnovamento. Nel 1946 il 40% degli edifici scolastici era distrutto o aveva subito danni. Secondo dati del 1948, l'analfabetismo oscillava fra il 15 e il 18%, con punte superiori al 40% in alcune realtà meridionali, attestandosi dunque su valori simili a quelli del censimento del 1931 quando la media nazionale era pari al 20,9%¹. L'80% dei ragazzi non adempiva l'obbligo scolastico e solo il 10% di chi aveva più di 14 anni continuava gli studi. Questi dati ci rinviano all'immagine della gioventù dolente, tratteggiata nella seconda parte del libro, che con difficoltà, ma anche astuzia, cercava di superare la quotidianità della grave crisi postbellica.

Nel contempo, tra rimozioni, resistenze e oggettive difficoltà, erano in corso, su tutto il territorio nazionale, l'epurazione del personale docente compromesso con il regime, la defascistizzazione dei libri di testo e la revisione dei programmi, al fine di recidere i legami con la vecchia scuola fascista².

¹ Cfr. G. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'Inchiesta Gonella (1947-1949)*, in L. Pazzaglia e R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 375-376, 380 e 394 per i dati citati. Ma si veda anche E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, Il Mulino, 1995, pp. 251-297.

² Si veda Sottocommissione dell'educazione della Commissione alleata in Italia, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista*, Milano, Garzanti, 1947, pp. 367-410.

Via via che i mesi passavano, queste operazioni perdevano però di incisività. Non solo l'adozione di misure drastiche mal si conciliava con i bisogni della scuola (necessità di libri di testo da usare subito e di docenti cui affidare le classi che, sia pure in condizioni di precarietà, erano riaperte), ma, per potere fare i conti con il passato, occorreva che per tutti i soggetti coinvolti fosse chiaro cosa fosse stato per l'Italia il fascismo³.

Tali urgenze furono prese in carico dai governi che si succedettero alla guida del paese dopo la Liberazione e, in specie, furono affrontate dai governi retti da Alcide De Gasperi fra la fine del 1945 e l'estate del 1953 nel corso dei quali dominante fu la figura di Guido Gonella in qualità di ministro della Pubblica Istruzione dal 1946 al 1951⁴. Era il primo di una lunga serie di uomini politici provenienti dalle file della Democrazia Cristiana che ressero le sorti della Pubblica Istruzione in Italia per quasi cinquant'anni.

Nel frattempo, in virtù degli esiti del Referendum del 2 giugno 1946, si insediava l'Assemblea costituente chiamata a dare una nuova Carta costituzionale all'Italia repubblicana. Il confronto sulle questioni educativo-scolastiche si concentrò in due momenti. Nell'ottobre del 1946 il dibattito si svolse in seno alla prima delle tre Sottocommissioni in cui era articolata la Commissione dei 75, che aveva il compito di redigere una prima stesura del testo costituzionale. Nell'aprile del 1947 il testo della Carta – e quindi anche gli articoli relativi alla scuola – fu preso in esame dall'Assemblea generale⁵.

³ In merito, tra gli altri, si rinvia a H. Woller, *I conti con il fascismo. L'epurazione in Italia 1943-1948*, Bologna, Il Mulino, 1997.

⁴ Oltre al saggio di G. Chiosso già citato, sul Ministero Gonella si vedano A. Gaudio, *La politica scolastica dei cattolici. 1943-1953. Dai programmi all'azione di governo*, Brescia, La Scuola, 1991, pp. 113-137; L. Pazzaglia, *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)*, in Pazzaglia e Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., pp. 447-479; G. Bertagna, A. Canavero, A. D'Angelo e A. Simoncini (a cura di), *Guido Gonella tra Governo, Parlamento e Partito*, Roma-Soveria Mannelli, Istituto Luigi Sturzo-Rubbettino, 2007, 2 voll.; F. De Giorgi, *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 163-278.

⁵ Si rinvia a L. Ambrosoli, *La scuola alla Costituente. Introduzione storica e testi*, Brescia, Paideia, 1987; L. Pazzaglia, *Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea Costituente*, in Pazzaglia e Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., pp. 327-356.

Nella Sottocommissione le relazioni sulla scuola furono tenute da Concetto Marchesi, esponente del Partito Comunista Italiano, stimato latinista, docente dell'Università di Padova e, per la Democrazia Cristiana, dal molto più giovane Aldo Moro, docente di filosofia del diritto, militante dell'Azione Cattolica all'interno della quale aveva già assunto cariche direttive di rilievo.

Nel suo discorso, sottolineata la rilevanza dell'istruzione sul piano della promozione individuale e sociale nonché dell'unità nazionale, Marchesi sostenne la centralità del ruolo dello Stato in questo ambito e affermò che tale ruolo non andava delegato ad altri enti che agissero in autonomia. Potevano cioè esistere iniziative private cui andava garantita la libertà di operare, ma esse non avrebbero dovuto rilasciare titoli con valore legale. Sulla scorta di questa visione del compito della scuola, chiedeva che essa fosse aperta a tutti i giovani italiani senza distinzione di censo, ma riteneva che ai livelli più alti dell'istruzione dovesse continuare a accedere una ristretta minoranza. Contrario all'insegnamento religioso nella scuola, egli rilevava l'ambiguità della visione gentiliana, che la considerava come forma di conoscenza propedeutica alla filosofia, e metteva in luce la contraddizione in cui cadevano i cattolici allorché, per salvaguardarne la presenza nella scuola, si richiamavano alle ragioni sostenute in merito dall'ex ministro della Pubblica Istruzione. Si diceva tuttavia disponibile a trattare, senza preclusioni, tale questione in sede di legislazione ordinaria ma non nel testo della Carta costituzionale.

Aldo Moro metteva al centro della sua riflessione l'istruzione come diritto della persona ai fini della promozione della sua personalità e dell'assolvimento dei suoi doveri verso la società. All'adempimento di tale diritto concorrevano la famiglia, libera di decidere in ordine ai valori e ai contenuti da trasmettere ai propri figli, e lo Stato. Gli enti erano sì liberi di avviare iniziative in ambito educativo, lo Stato però aveva il compito di vigilare sul funzionamento di queste iniziative in quanto svolgevano un ruolo pubblico che non poteva essere esercitato al di fuori del suo controllo. È da notare come la concezione dell'azione dello Stato in campo scolastico si scostasse dalla tradizionale visione radicata nel mondo cattolico e anche nella Democrazia Cristiana, che riconosceva a esso una funzione ausiliaria rispetto a quella della famiglia e della Chiesa stessa,

come affermato nell'enciclica *Divini Illius Magistri* emanata nel 1929 da Pio XI⁶. In merito poi all'insegnamento religioso, Moro ne chiedeva l'attivazione nelle scuole di ogni ordine e grado, prevedendo la possibilità di esonero.

Non c'è modo di illustrare ulteriormente lo sviluppo dei lavori della Sottocommissione. Merita però ricordare che il confronto sui temi della libertà di insegnamento, del rapporto fra scuola pubblica e scuola privata e dell'insegnamento della religione cattolica fu teso e con molta fatica trovò composizione negli articoli che poi vennero trasmessi alla Commissione dei 75. Va subito detto che in merito alla questione dell'insegnamento religioso, benché Moro, modificando la propria prima posizione, si fosse dichiarato favorevole a introdurre il regime di facoltatività di tale insegnamento, suscitando così riserve nel suo Partito e fra i cattolici, essa fu risolta al di fuori degli articoli relativi alla scuola. Come è noto, a proposito della discussione dei rapporti fra Stato e Chiesa i costituenti decisero, non senza tensioni, che essi sarebbero stati regolati dai Patti Lateranensi del 1929. Ciò significava che, in virtù dell'articolo 36 del Concordato, l'insegnamento della «dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica» era «coronamento e fondamento» dell'istruzione pubblica⁷.

Diverso l'esito del confronto sulla libertà di insegnamento. La differenza di posizioni fra cattolici, da un lato, laici, socialisti e comunisti, dall'altro, che si era tentato di comporre in sede di Assemblea generale (aprile 1947) con una formulazione dell'articolo che non entrasse nel merito del finanziamento delle iniziative private da parte dello Stato, non superò la votazione. Venne infatti proposto da alcuni costituenti, fra i quali Corbino risultava il primo, che si aggiungesse al comma già approvato («Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione») la frase «senza oneri per lo Stato». Tale emendamento fu approvato dalla maggioranza e entrò nel testo dell'articolo 33 della Costituzione, condizionando negli

⁶ Cfr. «*Divini illius magistri*». Lettera enciclica di sua santità Pio XI sulla educazione cristiana della gioventù, in https://www.vatican.va/content/pius-xi/it/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html (ultimo accesso gennaio 2022).

⁷ https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19290211_patti-lateranensi_it.html#CONCORDATO_FRA_LA_SANTA_SEDE_E_LITALIA (ultimo accesso gennaio 2022).

anni a venire, fino a oggi, il confronto politico sull'istruzione privata. Se, in specie da parte del mondo cattolico, è stato fatto notare che quell'emendamento non vuole significare, come precisato dallo stesso Corbino in seno all'Assemblea costituente, che gli istituti privati, per il fatto solo di esistere, non godano del diritto a essere finanziati dallo Stato, ma che lo Stato può prevedere sovvenzioni economiche, da parte di altri settori della vita civile, sociale e politica è stata avanzata una lettura più restrittiva in virtù della quale allo Stato è vietata la possibilità di sussidiare le scuole private⁸.

Il 1° gennaio 1948 entrava in vigore la Costituzione italiana che, agli articoli 33 e 34, enuncia i diritti dei cittadini italiani in ordine all'istruzione. L'articolo 33, come già si è accennato, riguarda il tema della libertà dell'insegnamento, mentre l'articolo 34 afferma la gratuità e l'obbligatorietà della scuola per almeno otto anni e fissa il dovere dello Stato a rendere effettivo il diritto allo studio per i meritevoli, per i gradi più alti dell'istruzione, prevedendo interventi a sostegno degli alunni e delle loro famiglie. La piena comprensione del significato di tali diritti si ha tenendo presenti gli articoli 2 e 3 dove, nel quadro dell'affermazione dei principi fondamentali su cui si fonda la Repubblica italiana, è attribuito alla Repubblica stessa il compito «di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese»⁹. Non vanno poi dimenticati l'articolo 35, che annovera tra i doveri della Repubblica la promozione dell'istruzione e della formazione professionale, e l'articolo 117, che affida questa materia alla competenza delle regioni.

La ricerca storica ha messo in luce come il dibattito sulla scuola all'Assemblea costituente sia stato segnato dalle con-

⁸ Al fine di fare il punto sull'interpretazione dell'articolo 33 e della normativa successiva, può essere utile la consultazione di M. Madonna, *La parità scolastica tra principi costituzionali, evoluzione normativa e sviluppi giurisprudenziali. Un breve itinerario*, in G. Matucci e F. Rigano (a cura di), *Costituzione e istruzione*, Milano, Franco Angeli, 2016, pp. 134-168, in specie pp. 148-168.

⁹ Per gli articoli citati si rinvia al testo della Carta costituzionale in <https://www.quirinale.it/page/costituzione> (ultimo accesso gennaio 2022).

trapposizioni ideologiche fra i comunisti e i laici da un lato e i cattolici dall'altro, finendo così per concentrarsi su temi di grande spessore, ma divisivi, quali la libertà di insegnamento e l'insegnamento della religione, trascurando la dimensione sociale dell'istruzione e non valorizzando i tentativi di rinnovamento avviati durante la Resistenza. Opportunamente però è stato fatto notare che, se non si può negare che la divisione ideologica condizionò quel confronto, si deve però ammettere che esso fu pure illuminato dalla consapevolezza della precarietà e della criticità che connotavano il contesto economico, sociale e scolastico che faceva da sfondo. Né si può negare che gli esiti raggiunti e raccolti nella Carta costituzionale in ordine alla questione educativa rappresentavano una svolta storica rispetto alla tradizione liberale (per non parlare ovviamente del Ventennio fascista), in quanto contemplavano: «l'affermazione della dignità della persona umana e, dunque, della sua centralità nel processo educativo; l'arricchimento del principio di uguaglianza; il riconoscimento della libertà d'insegnamento orientata a valorizzare le molteplici esperienze promosse dalla comunità civile»¹⁰.

La presa in carico delle numerose e gravi criticità che interessavano l'istruzione nonché l'intento di dare vita a un sistema scolastico ispirato ai valori dell'Italia repubblicana sostennero le scelte politiche del ministro della Pubblica Istruzione. L'azione riformatrice promossa da Gonella si articolò in due fasi. Dapprima, nell'aprile del 1947, fu istituita la Commissione nazionale d'inchiesta per la scuola allo scopo di acquisire informazioni e dati sullo stato della scuola in Italia, ma anche di sollecitare dibattiti e raccogliere suggestioni in merito al riordino scolastico e, così facendo, avviare la scuola stessa sul cammino nuovo del metodo di lavoro democratico. Lo stesso ministro volle sottolineare questa impostazione metodologica definendo la Commissione la «Costituente della scuola»¹¹. Al

¹⁰ Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'Inchiesta Gonella* (1947-1949), cit., p. 378.

¹¹ G. Gonella, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione, I: La rinascita della scuola dopo la seconda guerra mondiale*, Milano, Giuffrè, 1981, p. 184. Con queste parole il ministro si rivolgeva alle parti coinvolte nell'Inchiesta al momento dell'avvio. L'appello fu pubblicato nel novembre del 1947 dal periodico appositamente creato per l'opera di revisione in corso, ovvero «Riforma della scuola», e poi rifuso nel libro citato alle pp. 177-184. Ma si veda anche il discorso tenuto dal ministro al Consiglio

suo interno essa era articolata in cinque Sottocommissioni dedicate ai diversi campi (istruzione elementare, secondaria, universitaria, artistica e per gli adulti). Esse misero a punto i questionari da inviare ai soggetti interessati (insegnanti delle singole scuole, istituzioni culturali, associazioni ed enti impegnati in ambito educativo e sociale)¹². Nell'immediato gli esiti sortiti da questo primo intervento furono l'acuirsi della sensibilità per i problemi della scuola e della sua riforma e il consolidamento negli insegnanti della consapevolezza dell'importanza del loro ruolo nonché della loro responsabilità sociale e civile in quella fase di ricostruzione del paese. Non mancarono critiche a questo approccio. Mentre i comunisti contestavano la composizione della stessa Commissione che, a loro avviso, avrebbe dovuto essere l'espressione del Parlamento nonché coinvolgere il mondo del lavoro, e chiedevano la promozione di una Commissione parlamentare di inchiesta sulla scuola non statale, i laici – primo fra tutti Tristano Codignola – rilevavano che l'impostazione data da Gonella al processo riformatore distraeva l'attenzione del paese e della politica dai problemi concreti e reali della scuola che ne impedivano un corretto funzionamento.

Ma se tali riserve erano anche il segno della frattura tra le forze politiche di maggioranza in seguito all'estromissione dei comunisti e dei socialisti dal governo nella primavera del 1947 e della conflittualità emersa in sede di dibattito all'Assemblea costituente cui già si è fatto riferimento, va detto che non mancarono obiezioni anche da parte dei cattolici – quali «La Civiltà Cattolica» o gli ambienti dell'Università Cattolica – che, sia pure in modi e con argomenti diversi, facevano notare a Gonella il suo scarso rispetto per la Costituzione e nello specifico per l'articolo 33 sulla libertà di insegnamento.

I risultati raggiunti dall'inchiesta fotografano una scuola ancorata a vecchi schemi interpretativi. In merito all'istruzione secondaria, le risposte pervenute dai collegi docenti e dagli enti coinvolti auspicavano lo sfoltimento degli istituti e avanzavano forti critiche alla media unica creata da Bottai, come scuola che preparava alle secondarie superiori, e così

Superiore della Pubblica Istruzione il 27 gennaio 1948: *La Costituente della scuola per il rinnovamento delle istituzioni scolastiche*, ibidem, pp. 202-217.

¹² Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1953, pp. 243-248

pure alla scuola di avviamento professionale¹³. Benché vi fossero di fatto posizioni articolate in proposito, va detto che la maggioranza dei docenti consultati prevedeva, in sostituzione dei due tipi di scuola esistenti per i preadolescenti, una scuola post-elementare tenuta da maestri come scuola per l'assolvimento dell'obbligo scolastico e una scuola media, distinta in due indirizzi – uno umanistico e l'altro tecnico – per chi avesse continuato gli studi.

Gli esiti dell'inchiesta documentavano quanto era naturale aspettarsi: gli insegnanti formati nella scuola di Gentile riproponevano il modello di istruzione secondaria selettiva da emendare anche dalle facilitazioni introdotte dal fascismo. Significativa, a questo proposito, la richiesta espressa dalla maggioranza dei professori intervistati di ripristinare l'esame di Stato secondo l'ordinamento gentiliano, rivisto dai successori del filosofo alla Minerva e soprattutto da Bottai nel 1942 con la sostituzione dei commissari esterni come valutatori con insegnanti interni e la riduzione delle materie di esame a quelle dell'ultimo anno¹⁴.

Analoghe richieste di una maggiore selettività della scuola media pervennero anche dai docenti universitari, che richiamavano l'attenzione altresì sull'abbassamento del livello degli studi negli atenei del paese, alle prese con pesanti problemi di carattere logistico – esito del conflitto mondiale – di affollamento delle aule universitarie, a causa dell'aumento delle iscrizioni da parte dei giovani ansiosi di tornare alla normalità e recuperare il tempo perso, e con uno stato di profondo disagio culturale, sociale ed economico dei docenti che si tradusse, fin dal 1946, in richieste al Ministero di revisione dello stato giuridico ed economico¹⁵.

Poco numerosi e anche di scarsa consistenza furono i questionari compilati relativi alla scuola materna di cui erano evidenziati le carenze strutturali, la mancanza di locali ade-

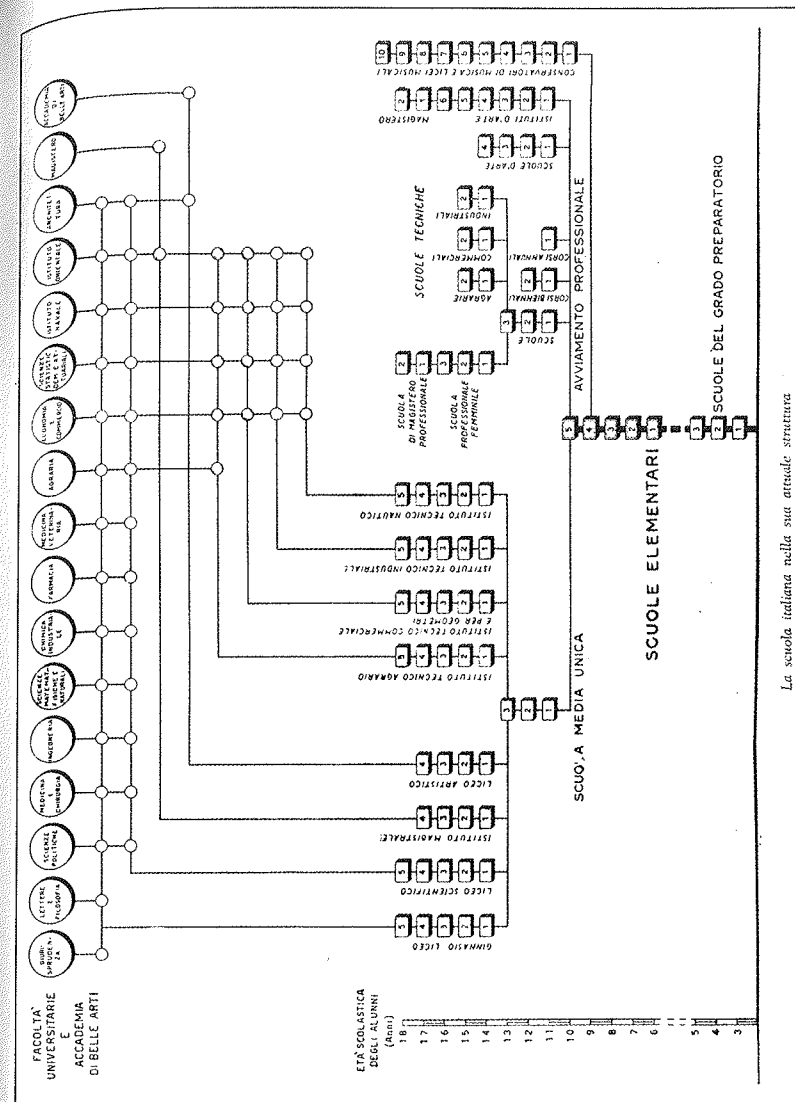


Fig. 7.1. Ordinamento del sistema scolastico alla fine del secondo conflitto mondiale, tratto da Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1953, p. 249.

¹³ Si veda la figura 7.1 che riporta l'ordinamento del sistema scolastico alla fine del secondo conflitto mondiale.

¹⁴ Cfr. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'Inchiesta Gonella* (1947-1949), cit., pp. 392-394.

¹⁵ Oltre ai testi già richiamati sul Ministero Gonella, in merito a questi aspetti si rinvia a L. Pomante, *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 107-156.

guati e di personale qualificato, nonché il permanere di una prospettiva assistenziale. Veniva altresì avanzata la richiesta dell'obbligo dell'istituzione di scuole per l'infanzia e di un maggiore intervento in tal senso da parte dello Stato¹⁶. Le risposte pervenute presentavano una particolare attenzione nei confronti dell'educazione popolare e della lotta all'analfabetismo. Tale attenzione era l'indice delle dimensioni assunte dal problema in quel momento in Italia, ma era anche il segno di una nuova sensibilità nei confronti dell'istruzione intesa come un bene da garantire a tutti ai fini della costruzione di una società realmente democratica.

Chiusa questa fase di raccolta di dati e di informazioni, il ministro Gonella dava il via nel 1949 a una nuova Commissione ministeriale incaricata di redigere un progetto di riforma della scuola italiana anche sulla base delle indicazioni provenienti dalla società civile. Risultato finale di questo lavoro fu un ampio documento – *Lineamenti di riforma della scuola* – discusso e approvato dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, sia pure tra molte difficoltà, a causa della dura opposizione in seno al Consiglio stesso e sulla stampa delle forze politiche di sinistra e laiche. Di qui la decisione da parte del ministro, nel frattempo nominato segretario politico della Democrazia Cristiana, di approntare un testo più sintetico, licenziato dal Consiglio dei ministri nel giugno del 1951 e presentato alla Camera dei deputati come disegno di legge n. 2100 dal titolo *Norme generali sull'istruzione*¹⁷.

Il disegno di legge di fatto prospettava una revisione complessiva del sistema scolastico che spaziava dalla materna all'università, dall'amministrazione alla parità scolastica, dall'edilizia alle attività integrative della scuola. Emerge però, sia dal progetto sia dal dibattito che ne seguì, l'indubbia incapacità della cultura e della politica italiane a trovare una condivisa soluzione, alternativa al sistema gentiliano (che di fatto riproduceva quello dell'Italia liberale), e a individuare un nuovo ordinamento della scuola che consentisse l'effettiva

¹⁶ In specifico su questo si vedano i brevi cenni in S.S. Macchietti, *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età apertiana ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1985, pp. 147-153.

¹⁷ Se ne veda il testo in Gonella, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, I: *La rinascita della scuola dopo la seconda guerra mondiale*, cit., pp. 314-350.

applicazione all'articolo 34 della Costituzione che prevedeva l'obbligo dell'istruzione per almeno otto anni¹⁸.

Emblematica in proposito la soluzione prospettata per l'assolvimento dell'obbligo scolastico. Era disposto che, dopo la scuola elementare, il grado inferiore dell'istruzione secondaria fosse articolato in tre tipi di scuola, quella classica, quella tecnica e quella normale; solo le prime due aprivano le porte del grado superiore, mentre l'indirizzo normale, affidato ai maestri e istituito presso le scuole elementari, consentiva l'accesso solo agli istituti professionali. Tale ipotesi di riordino cercava di comporre le differenti posizioni espresse in merito da maestri e insegnanti secondari in specie cattolici¹⁹, ma anche quelle interne al mondo politico. A dire il vero, va rilevato che quest'ultimo appariva più interessato al momento al tema dei rapporti fra scuola pubblica e privata, nel clima sempre più teso fra cattolici da un lato e comunisti, socialisti e laici dall'altro, a loro volta per nulla coesi circa la soluzione da perseguire su questo punto del riordino della scuola²⁰.

¹⁸ A proposito dei legami esistenti fra il progetto di riforma di Gonella e l'assetto scolastico precedente, G. Chiosso parla di discontinuità nella continuità. A suo avviso tali legami non sono significativi della volontà del mantenimento dello *status quo*, ma dell'intenzione di creare «una fase di transizione» verso una scuola pienamente democratica, al fine di ottenere il maggior numero possibile di consensi e di costruire le condizioni per superare nostalgici disegni di restaurazione ancora presenti nel paese. Da questo punto di vista viene sottolineata l'analogia fra l'azione del ministro della Pubblica Istruzione e la politica di De Gasperi. Secondo Gonella dovevano essere gli insegnanti a raccogliere il testimone della riforma per portarla avanti e svilupparla verso soluzioni più rispettose della convivenza democratica e più attente alle esigenze sociali: G. Chiosso, *Cattolici e riforma scolastica. L'Italia nel secondo dopoguerra (1949-1951)*, in Pazzaglia e Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., p. 417.

¹⁹ Mentre, infatti, l'Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC) aveva proposto di organizzare l'istruzione primaria di otto anni in tre cicli di cui l'ultimo, per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni, affidato a un maestro, e prevedeva, accanto a materie obbligatorie, discipline facoltative espressione del contesto ambientale, l'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (UCIIM) aveva chiesto l'istituzione di una scuola media inferiore, in cui avrebbero insegnato docenti secondari, articolata in tre indirizzi – umanistico, tecnico e pratico – connotati da una materia caratterizzante, opzionale negli altri indirizzi: cfr. R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra 1944-1958*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 62-78.

²⁰ Sulle posizioni assunte da questi schieramenti circa gli indirizzi di politica scolastica del centrismo degasperiano si vedano A. Semeraro, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*,

La scuola secondaria superiore risultava articolata in più ambiti: l'istruzione liceale quinquennale (classica, scientifica e magistrale); quella tecnica, distinta in diversi rami (agrario, per geometri, industriale, nautico, commerciale, femminile); quella professionale. Vi erano poi il magistero per l'infanzia, destinato alla formazione del personale docente delle materne, e l'istruzione artistica. L'ingresso all'università era ancora condizionato dagli studi compiuti. Solo il liceo classico continuava a consentire l'iscrizione a tutte le facoltà, anche se era comunque prevista la possibilità di accedere agli studi superiori per chi aveva frequentato i tecnici, così come era contemplata l'istituzione di «licei differenziati» per gli studenti capaci e meritevoli che provenivano dalla scuola tecnica e normale e non avevano potuto acquisire la necessaria formazione umanistica²¹. Un articolato sistema di esami – di Stato e non – avrebbe vigilato sulla qualità dell'istruzione, garantendo ai meritevoli di continuare gli studi in considerazione del principio di democrazia scolastica sancito dalla Costituzione²². La volontà di rilanciare gli atenei come luogo di selezione e formazione della classe dirigente, che passava anche attraverso l'innalzamento della preparazione dei docenti, della qualità degli studi e la diminuzione del numero degli studenti, connota gli articoli relativi all'università. Era sottolineato il dovere dello Stato di assicurare ai meritevoli, anche tramite appositi interventi di aiuto, l'accesso all'istruzione superiore.

Il progetto di Gonella cercava dunque di preservare, nello stesso disegno di riforma, una severa selezione e preparazione della classe dirigente e il diritto all'istruzione. È da tenere presente in proposito la creazione di istituti di educazione

Firenze, La Nuova Italia, 1993, pp. 59-104; F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 314-404.

²¹ Si veda la figura 7.2 che riporta l'ordinamento del sistema scolastico secondo il d.d.l. n. 2100.

²² Si vedano in proposito le considerazioni svolte dal d.d.l. n. 2100 al punto intitolato *Aspetti caratteristici della nuova Scuola*, ove si legge: «deve essere superato ogni determinismo di classe, e, rovesciando la nota tesi classista, possiamo affermare che [...] non è la classe che determina la cultura, ma è il grado della cultura a tutti accessibile con il solo merito che determina la possibilità di ascesa a ceti superiori»: Gonella, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, I: *La rinascita della scuola dopo la seconda guerra mondiale*, cit., p. 309.

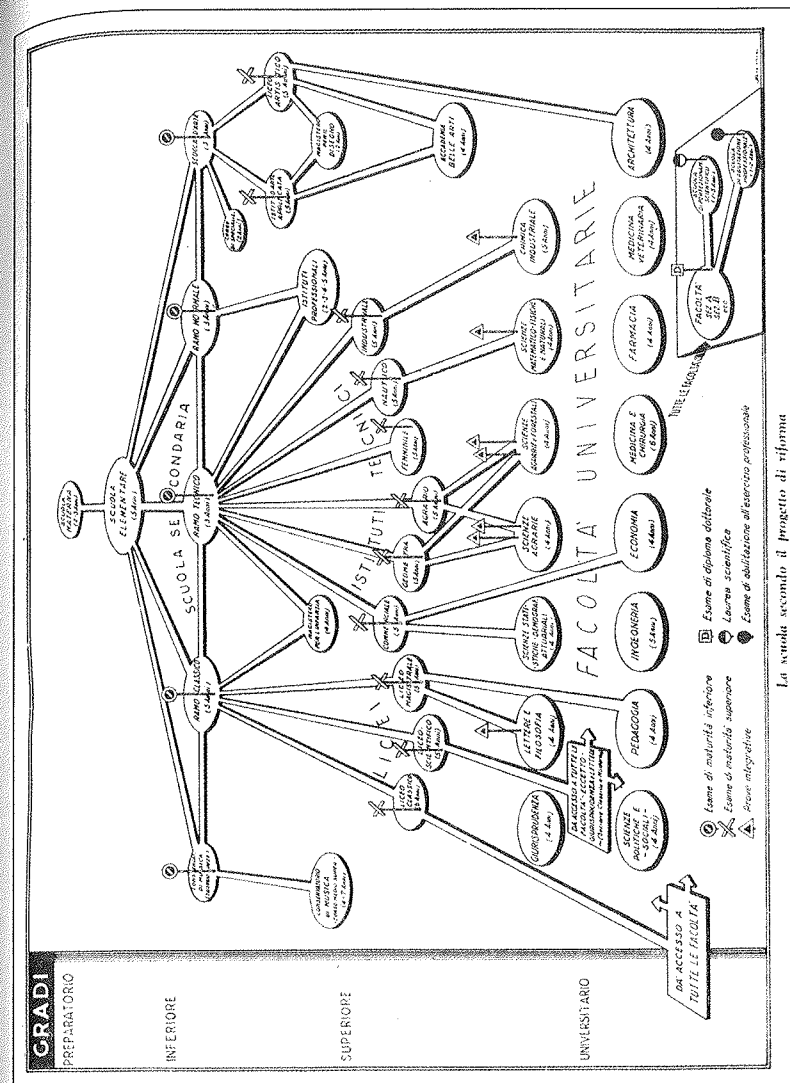


Fig. 7.2. Ordinamento del sistema scolastico secondo il d.d.l. n. 2100, tratto da Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1953, p. 250.

popolare diffusi capillarmente su tutto il territorio al fine di raggiungere tutti coloro che non avessero adempiuto all'obbligo scolastico. Da segnalare anche l'obbligo per i comuni di creare scuole materne o di sostenere economicamente, a sgravio di tale obbligo, le istituzioni private già funzionanti, se ritenute idonee dall'autorità scolastica.

Va fatta infine menzione di un aspetto del d.d.l. n. 2100, destinato a dividere il mondo della scuola e la politica, ovvero quello relativo alla parità scolastica. Il sistema scolastico nazionale era visto come l'insieme delle scuole statali e non. Entrambe concorrevano alla diffusione del sapere integrandosi a vicenda. La parità, se richiesta, era concessa agli istituti il cui personale era provvisto dei titoli legali, che applicavano programmi conformi a quelli emanati per le scuole statali e che erano a norma dal punto di vista degli edifici. Non si faceva cenno al finanziamento da parte dello Stato a queste scuole, ma era previsto che esso potesse stringere convenzioni con le singole strutture laddove ne vedeva la necessità. Tale impostazione non solo sollevò le critiche degli ambienti laici e di sinistra, preoccupati che venissero in questo modo dirottate risorse all'istruzione privata sottraendole a quella pubblica, ma acuì lo scontento di una parte del mondo cattolico – si pensi alla Federazione istituti dipendenti dall'autorità ecclesiastica – che avrebbe voluto vedere affermato in modo più chiaro i limiti dello Stato in ambito educativo²³.

Come è risaputo, la riforma messa a punto da Guido Gonella, che lasciava il Ministero della Pubblica Istruzione per la segreteria della Democrazia Cristiana nel 1951, non riuscì a tradursi in concreta azione di rinnovamento della scuola in quanto decadde con la fine della legislatura. Diverse le ragioni individuate dagli storici per spiegarne il fallimento: oltre alla mancata quantificazione dei costi e alle forti riserve di laici, socialisti e comunisti, pesarono le divisioni in seno al mondo cattolico per la soluzione data all'istruzione media inferiore, l'insoddisfazione, sempre di una parte degli ambienti cattolici, per il modo in cui era impostata la questione della parità fra istituti pubblici e privati (questione che, d'altro canto, aveva

²³ Si veda in merito R. Sani, «La Civiltà Cattolica» e il problema della scuola nel secondo dopoguerra (1945-1965), in Pazzaglia e Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., pp. 357-373.

suscitato le aspre critiche delle forze politiche di opposizione) e, infine, il più generale venire meno della spinta riformista, che aveva connotato fino a quel momento l'agire di De Gasperi, sullo sfondo del mutato contesto politico nazionale e internazionale degli inizi degli anni Cinquanta dominato dalle tensioni della guerra fredda.

La mancata riforma della scuola nel momento in cui il paese svoltava rispetto alla storia politica precedente e avviava il nuovo corso repubblicano era destinata a segnare anche gli anni successivi se non altro perché imbrigliava la formazione delle giovani generazioni entro una struttura scolastica che ben presto avrebbe manifestato tutta la sua inadeguatezza dal punto di vista sociale e culturale. Altrettanto difficile risultò la revisione dei programmi cui lavorò la Consulta didattica nazionale, istituita da Gonella nel 1950²⁴. Anche tale opera, come più in generale il disegno di legge n. 2100, dovette segnare il passo, facendo registrare contrapposizioni fra le diverse aree ideologiche; in questo modo la formazione culturale e civile delle generazioni che accedevano alla scuola secondaria dopo la Liberazione era consegnata a programmi che²⁵, fatta salva l'opera di defascistizzazione, restavano quelli vigenti durante il fascismo e a libri di testo che a fatica si scostavano dalle impostazioni storiografiche tradizionali e che, dunque, non riuscivano a formare i più giovani ai valori della democrazia²⁶.

²⁴ Sulla composizione e sul lavoro della Consulta didattica, oltre alle opere già richiamate nelle note precedenti, si veda E. Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del '900*, Brescia, La Scuola, 2013, pp. 235-251, dove è analizzata l'opera di questo organismo attraverso la presentazione dell'azione svolta dal suo vicepresidente, G. Calò.

²⁵ Si tenga presente che nel 1945 erano stati emanati nuovi programmi per la scuola primaria messi a punto con il rilevante contributo del già ricordato C.W. Washburne, ispirati all'attivismo di Dewey, ma anche alla «scuola serena» di Lombardo Radice. Tra l'altro, questi programmi prevedevano la valorizzazione di forme di autogoverno da parte degli alunni al fine di formare la capacità di collaborazione alla vita civile secondo le regole della democrazia: F.V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1987, pp. 434 ss.

²⁶ Cfr. R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Corsi e R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 43-62; A. Ascenzi, *L'educazione alla democrazia nei libri di testo: il caso dei manuali di storia*, *ibidem*, pp. 63-85; L. Baldissara, *L'insegnamento della storia contemporanea e le alterne vicende del manuale nell'Italia repubblicana*, in G. Bosco

E tuttavia gli anni del Ministero Gonella e del centrismo di De Gasperi rappresentarono un momento di significativa crescita della scuola italiana come gli storici, anche i più critici, hanno riconosciuto. È lo stesso Ministero della Pubblica Istruzione a fornire i dati di tale crescita in una pubblicazione di fine legislatura, nel 1953²⁷. Basti ricordare qui alcuni di questi dati. In un quadro di evidenti e gravi difficoltà sul piano finanziario, in cui l'impegno del Ministero del Bilancio tenuto da Luigi Einaudi era concentrato sul contenimento dell'inflazione e del deficit dello Stato, il bilancio del Minerva passò dal 5,6% delle spese statali del 1946-1947 al 9,7 del 1951-1952. Buoni i risultati ottenuti nel campo della ricostruzione edilizia scolastica in tutti gli ordini scolastici: dal 1946 al 1952 furono ricostruite o costruite *ex novo* 29.177 aule e di queste circa un terzo era in più rispetto al patrimonio prebellico.

Tale investimento nelle strutture rispondeva senza dubbio a un bisogno, ma anche a un disegno più ampio, volto a estendere l'istruzione specialmente fra il popolo. La battaglia all'analfabetismo rappresentò uno dei punti di forza dell'azione di Gonella: nel dicembre del 1947 egli avviò la «scuola popolare» per ragazzi e adulti che avevano compiuto 12 anni. Di tre diverse tipologie (per analfabeti, per semianalfabeti e per chi non aveva conseguito la licenza elementare), essa fu affidata ai maestri elementari e il numero degli alunni raddoppiò nell'arco di un quinquennio, superando la quota di 500.000 iscritti nell'anno scolastico 1951-1952²⁸. Lo sforzo compiuto in questo settore sicuramente concorse alla riduzione della piaga dell'analfabetismo, se si considera che il censimento del 1951 ci informa che era analfabeta il 12,9% della popolazione italiana, mentre nel 1931 tale percentuale era pari al 20,9% e comprendeva coloro che sapevano solo leggere, mentre nella rilevazione del secondo dopoguerra era richiesto il possesso di entrambe le competenze (lettura e scrittura) per essere definiti alfabeti²⁹. Importanti

e C. Mantovani (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 37-59.

²⁷ Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, cit., p. 299.

²⁸ Per questi dati cfr. *ibidem*, pp. 131-134 e 266. Si veda in merito la figura 7.3 sugli esiti della lotta contro l'analfabetismo nel secondo dopoguerra.

²⁹ Cfr. D. Marchesini, *Città e campagna nello specchio dell'analfabetismo (1921-1951)*, in S. Soldani e G. Turi, *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, II: *Una società di massa*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 9-12.

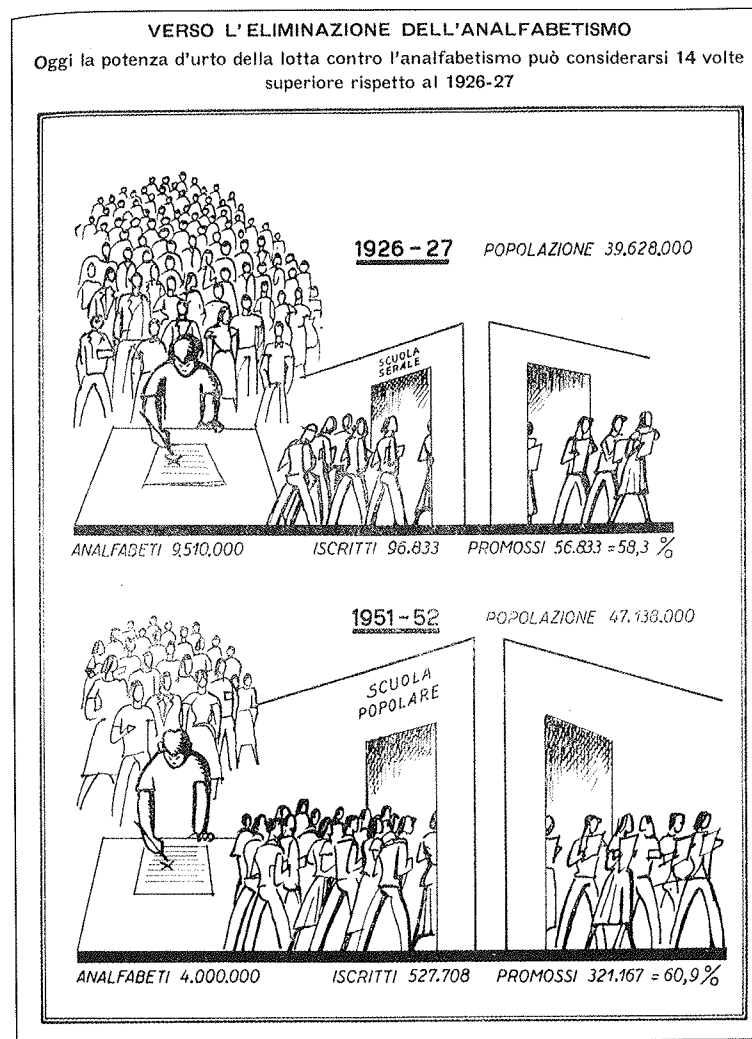


FIG. 7.3. *La lotta contro l'analfabetismo tra il 1946 e il 1953*, tratto da Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1953, p. 288.

furono le ricadute di questa politica di ritorno alla normalità e di potenziamento del sistema scolastico sul personale docente il cui numero registrò un progressivo incremento, decisamente più evidente a livello di istruzione primaria. Alla classe magistrale

Gonella dedicò di fatto una particolare attenzione, anche nel tentativo di ridurre la disoccupazione che l'affliggeva, ma anche profondamente convinto che l'istruzione potesse concorrere al risanamento morale dell'intera popolazione e alla crescita del paese e che, come già accennato, i docenti fossero chiamati a svolgere un ruolo da protagonisti in questo processo.

2. Gli anni Cinquanta fra continuità e cambiamento

Dopo alcuni anni caratterizzati dall'accantonamento dei propositi di riforma e dalla conduzione delle questioni scolastiche per via amministrativa (ordinanze e circolari) o tramite la promulgazione di provvedimenti legislativi riguardanti questioni limitate e specifiche, alla metà degli anni Cinquanta il tema del riordino della scuola tornava centrale nel dibattito politico³⁰.

Prima di addentrarci in questo periodo, va però notato che il mancato decollo della riforma della scuola non deve fare pensare a una scuola completamente immobile, lontana dai cambiamenti avvenuti e in corso. Continuità e discontinuità, aperture e resistenze connotano la storia della scuola anche in questa fase. Diversi i segnali di novità. Nel 1951 nasceva la «Cooperativa della tipografia a scuola» per opera di alcuni docenti e educatori, quali Aldo Pettini, Giuseppe Tamagnini e Margherita Zoebeli. Richiamandosi a Célestin Freinet, essi intendevano promuovere un'educazione basata sulla valorizzazione della cultura elaborata dai singoli alunni al fine di favorire una loro partecipazione attiva alla vita sociale e l'affermazione di una società democratica. Da questa realtà sorgeva, di lì a poco, il Movimento di cooperazione educativa, in cui poi avrebbero operato Bruno Ciari e Mario Lodi³¹.

Negli stessi anni a Firenze la casa editrice La Nuova Italia, diretta da Ernesto Codignola e attorno alla quale si raccoglievano studiosi quali Raffaele Laporta, Aldo Visalberghi

³⁰ Si vedano Pazzaglia, *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo* (1946-1958), cit., pp. 467-468; A. Barausse, *Scuola e società nell'Italia repubblicana*, in G. Gilli, M. Lupo e I. Zilli (a cura di), *Scuola e società. Le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2002, pp. 237-291 (in specie pp. 253-254).

³¹ Cfr. A. Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1951-1958)*, Milano, Emme Edizioni, 1980.

e Lamberto Borghi solo per citarne alcuni, contribuiva al rinnovamento della pedagogia italiana tramite la diffusione dell'attivismo e in specie dell'opera di Dewey. Di quegli stessi ambienti, di area laica e socialista, fu anche espressione la rivista «Scuola e Città», diretta da Ernesto Codignola e sorta nel 1950. Autorevole voce del confronto pedagogico del secondo dopoguerra, essa fu critica nei confronti delle linee di politica scolastica dei governi a guida democratico-cristiana; in quello stesso *humus* sempre a Firenze, era nata qualche anno prima la Scuola-Città «Pestalozzi», ispirata ai principi dell'attivismo³².

Le imprese editoriali della Nuova Italia a favore della scuola e della sua evoluzione verso un'impostazione democratica si affiancavano a quelle già attive e vivaci del mondo cattolico. Si ricorda in specie La Scuola Editrice con la rivista magistrale «Scuola Italiana Moderna» e il «Supplemento pedagogico» (dal 1952 con il titolo «Pedagogia e Vita»), «Scuola Materna», «Scuola e Didattica», avviata nel 1947 e destinata alla scuola media, nonché gli scritti degli uomini più in vista del cenacolo bresciano, quali Aldo Agazzi, Marco Agosti, Mario Casotti e Vittorino Chizzolini. Attraverso questi canali era diffuso fra gli insegnanti il personalismo di Jacques Maritain e le sue istanze di superamento della vecchia concezione dello Stato liberale e di costruzione di uno Stato basato sui principi di solidarietà³³. Centrale era, in quella fase, nel progetto delineato da La Scuola la questione magistrale e quella della creazione di una scuola dell'obbligo, elementare e post-elementare, che fosse scuola per il popolo; una scuola affidata ai maestri e impegnata in un'opera di alfabetizzazione non solo culturale, ma anche spirituale, civile e sociale delle classi popolari³⁴.

³² Si veda in merito, tra gli altri, F. Cambi, *La «scuola di Firenze». Da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982. La Scuola-Città «Pestalozzi» fu fondata dai coniugi Anna Maria e Ernesto Codignola; quest'ultimo, durante gli anni del conflitto, aveva maturato un maggiore interesse per le questioni didattiche, prendendo così le distanze dall'impostazione gentiliana e abbracciando invece la visione lombardo-radiciante, e aveva iniziato ad apprezzare l'attivismo grazie all'incontro con Washburne.

³³ In merito si rinvia a L. Pazzaglia (a cura di), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, Brescia, La Scuola, 2004.

³⁴ Cfr. R. Sani, «Scuola Italiana Moderna» e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra (1945-1962), in M. Cattaneo e L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 270-282.

Nello stesso periodo Dina Bertoni Jovine e Lucio Lombardo Radice davano vita nel 1955 al periodico «Riforma della scuola», destinato ad animare il dibattito politico scolastico del secondo dopoguerra con le sue battaglie per l'applicazione dell'obbligo scolastico, la laicità dell'istruzione e le polemiche nei confronti degli orientamenti dei governi democristiani in materia scolastica; esso era il segno del risveglio dell'interesse del mondo comunista per la scuola e i suoi problemi³⁵. In quello stesso anno, infatti, grazie al responsabile della cultura Mario Alicata, il Partito Comunista Italiano, dopo anni connotati da un atteggiamento poco incisivo nell'individuazione di precisi obiettivi circa il rinnovamento della scuola, metteva al centro della propria azione l'impegno per la riforma dell'istruzione da condividere anche con le altre forze culturali e politiche del paese, dai laici ai cattolici³⁶. In questi stessi anni, da parte del mondo imprenditoriale, ma anche della politica (si pensi ai risultati dell'inchiesta sulla disoccupazione, resi noti nel 1954, condotta dalla Commissione parlamentare presieduta dall'on. Tremelloni e istituita nel 1951), veniva sottolineato il nesso fra crescita economica del paese, lotta all'analfabetismo, preparazione professionale delle maestranze.

In questo quadro, alla metà degli anni Cinquanta, il confronto sulla riforma della scuola riprendeva vigore³⁷. Nel 1955 erano emanati i nuovi Programmi per la scuola elementare, che andavano a sostituire quelli del 1945. Essi non disconoscevano il rinnovamento pedagogico avviato dal quel testo e prima ancora da quelli del 1923, anche se tale riconoscimento si ancorava alla ripresa della «tradizione educativa umanistica e cristiana» e all'istanza da essa postulata della formazione integrale della persona. In questa cornice doveva muoversi la scuola elementare, così definita, precisavano ancora i Programmi, perché educava «le capacità fondamentali dell'uomo»

³⁵ Sulle riviste per gli insegnanti e pedagogiche del secondo dopoguerra si veda G. Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia tra Otto e Novecento*, in «Revista História da Educação», 23, 2019, <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/84270>, pp. 40-44 (ultimo accesso febbraio 2022).

³⁶ Cfr. Pruneri, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, cit., pp. 404-503.

³⁷ Oltre agli studi citati sin qui si veda C. Betti, *1955: un anno da tematizzare*, in E. Catarsi, N. Filograsso e A. Giallongo (a cura di), *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della «guerra fredda» (1948-1989)*, Trieste, Edizioni Goliardiche, 1999, pp. 171-185.

al fine di una sua «effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato», avendo come «fondamento e coronamento» l'insegnamento della religione cattolica, come riconosciuto dalla Costituzione³⁸.

Il rinvio a quella tradizione si coniugava con la valorizzazione di alcuni dei risultati conseguiti dalle moderne scienze dell'educazione, con particolare attenzione al «criterio di globalità», studiato da Decroly, al rispetto delle tappe evolutive della psicologia infantile, in virtù dell'insegnamento di Piaget, alla continuità fra ambiente di vita dell'alunno e scuola, secondo la lezione dell'attivismo, ma anche l'approccio lombardo-radiciano. La *Premessa* rilevava inoltre che, rispetto ai testi programmatici precedenti, questi alleggerivano il carico didattico per gli alunni delle scuole elementari, sia per rispettare le tappe dello sviluppo del fanciullo sia perché si teneva conto del precetto affermato dalla Costituzione della durata di almeno otto anni dell'obbligo dell'istruzione³⁹.

Insomma, l'emanazione dei Programmi con il riferimento ai cicli di studi che scandivano l'istruzione obbligatoria sembrava preludere alla soluzione della questione della creazione della scuola per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni e della piena attuazione dell'obbligo scolastico, come previsto dall'articolo 34 della Costituzione. Tale convinzione era sostenuta soprattutto dalla stampa magistrale cattolica e dall'AIMC⁴⁰, ma era fortemente contrastata dagli insegnanti secondari, in specie cattolici dell'UCIIM, favorevoli invece alla creazione di una scuola media unitaria.

In questo quadro, con la circolare del 10 settembre del 1955, il ministro Paolo Rossi autorizzava l'apertura, in via sperimentale, in tutto il territorio nazionale della scuola post-elementare, avviata in precedenza in alcune province. L'istituzione era possibile alla condizione che non vi fossero in quella località scuole di avviamento professionale, che vi fosse un numero adeguato di ragazzi dagli 11 ai 14 anni che aveva conseguito la licenza di V elementare, che non compor-

³⁸ *Programmi didattici per la scuola primaria*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», 27 giugno 1955, n. 146, pp. 2285-2292 (citazione a p. 2285).

³⁹ Cfr. *ibidem*, p. 2286.

⁴⁰ Si veda Sani, «*Scuola Italiana Moderna e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra (1945-1962)*, cit., pp. 301-303.

tasse ulteriori oneri per lo Stato. Il provvedimento, introdotto ancora una volta per via amministrativa, distraeva l'attenzione dalla reale soluzione della questione dell'assolvimento dell'obbligo scolastico e la orientava verso un assetto scolastico che cristallizzava le differenze sociali e culturali, in contrasto con lo spirito della Costituzione⁴¹.

Di lì a qualche mese, lo stesso ministro Rossi insediava la Commissione ministeriale di studio dei problemi della scuola dagli 11 ai 14 anni. L'ipotesi individuata da questo organismo, presieduto dal pedagogista G. Calò e fortemente lacerato al suo interno, rappresentava il tentativo di conciliare le diverse posizioni, dovendo anche fare i conti con l'inedita convergenza dei rappresentanti dell'UCIIM con i membri dell'area laica (ovvero L. Borghi e G. Calogero)⁴². Essa prevedeva per quella fascia di età due canali formativi: una scuola secondaria inferiore, unitaria con materie opzionali, e una scuola post-elementare, definita complementare e affidata ai maestri, da istituirsi però solo in caso di necessità. Era ovvio che questo secondo canale, così configurato, scontentava il mondo magistrale, che fino a quel momento aveva sostenuto con convinzione la politica elementarista dei governi a guida democristiana.

Ma, a parte riproporre e acuire le divisioni fra le parti politiche, nonché fra maestri e insegnanti secondari su questo specifico tema, i lavori della Commissione Rossi contribuirono a riaccendere l'attenzione sull'urgenza di riformare la scuola. Il rilancio della questione scolastica nella sua complessità da parte del governo avvenne alla fine degli anni Cinquanta, allorché fu messo a punto il *Piano per lo sviluppo della scuola*

⁴¹ Atti Parlamentari, Senato della Repubblica, Legislatura III, Disegni di legge e Relazioni – Documenti, *Relazione della 6ª Commissione permanente (Istruzione pubblica e Belle arti)*, (Relatore Moneti) sui disegni di legge *Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni (n. 359) d'iniziativa dei Senatori Donini, Luporini, Fortunati, Pesenti, Granata, Cecchi, Marchisio e Mencaraglia e Istituzione della scuola media (n. 904)*, presentato dal Ministro della Pubblica Istruzione di concerto col Ministro dell'Interno col Ministro delle Finanze e col Ministro del Bilancio e ad interim del Tesoro, comunicata alla Presidenza il 27 luglio 1961.

⁴² Cfr. E. Scaglia, *L'istruzione per la fascia d'età 10-14 anni e il dualismo «invincibile». Storia di un rapporto «controverso» dalla Legge Casati alla legge 1859/62*, in E. Damiano, B. Orizio e E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Roma, Studium, 2019, pp. 17-118 (in specie pp. 83-94).

nel decennio dal 1959 al 1969⁴³. Predisposto e presentato al Senato nel 1958 durante il secondo governo Fanfani con Aldo Moro come ministro della Pubblica Istruzione, il documento rispondeva a una volontà di previsione e programmazione di tipo finanziario dell'intervento in tema di istruzione per il decennio a seguire. Rispetto al passato, cambiava fortemente la prospettiva sottesa al progetto riformatore: la scuola era iscritta nella più ampia dimensione sociale ed economica ed era accostata con attenzione anche alle politiche europee. All'interno dello stanziamento previsto erano individuate alcune priorità, tra cui l'edilizia, l'estensione dell'afflusso delle giovani generazioni alla scuola dell'obbligo e all'istruzione professionale, nonché ai più alti gradi dell'istruzione per i capaci e meritevoli, tramite il potenziamento degli aiuti economici, la messa a disposizione per le scuole di ogni ordine e grado del materiale didattico necessario e l'adeguamento degli organici.

Va detto che, mentre si faceva strada una nuova cultura nella gestione dell'istruzione, a proposito della revisione dei singoli ordinamenti della scuola italiana, le riforme ipotizzate (e ciò è vero in specie per la scuola secondaria) si ponevano nel segno della continuità con il passato, anche se individuavano necessari aggiustamenti nella prospettiva di meglio specificare i tipi di scuola in coerenza con i profili in uscita e con le richieste del mondo economico. Come faceva notare il ministro Giuseppe Medici, succeduto a Moro alla guida della Pubblica Istruzione nel febbraio del 1959, due erano le questioni cui porre una prioritaria attenzione da parte dello Stato: la scuola per l'assolvimento dell'obbligo scolastico e la formazione professionale. Medici portava avanti il documento programmatico messo a punto dal suo predecessore, sottomettendolo alla discussione in Parlamento e, nell'*Introduzione al Piano di sviluppo della scuola* data alle stampe nel 1959, osservava:

Se grande sollecitudine dovrà essere posta nel consolidamento e miglioramento della scuola primaria e nel riordinamento dell'istruzione universitaria, di antiche e gloriose tradizioni nel nostro paese, è soprattutto all'istruzione di secondo e terzo grado, e in particolare

⁴³ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Il Piano della scuola. Documenti parlamentari*, Roma, Fratelli Palombi, 1963, pp. 475 ss. per il testo del Piano e pp. 3-18 per la *Relazione* del governo introduttiva al disegno di legge sul Piano della scuola.

alla scuola di completamento dell'obbligo e a quella professionale, che deve rivolgersi il nostro impegno⁴⁴.

La sua osservazione era documentata dai seguenti dati:

Si calcola che su cento iscritti alla prima elementare non più di ottanta giungano a completare la quinta classe; e che di questi solo il quaranta per cento circa (pari al 29% di ogni leva scolastica) arrivino a conseguire la licenza di una delle scuole esistenti per gli allievi dagli 11 ai 14 anni, e cioè: scuola media, scuola di avviamento professionale, scuola d'arte, classi post-elementari.

L'analisi continuava mettendo in luce che il tasso di scolarizzazione dei gradi successivi di istruzione era ancora «meno soddisfacente»: si calcolava che non oltre il 10% della leva scolastica conseguisse il diploma in una delle scuole secondarie superiori e che coloro che arrivavano alla laurea non superassero il 2 o 3%⁴⁵. Il confronto con i risultati raggiunti da altre nazioni europee (Francia, Belgio, Germania Federale, Inghilterra e Olanda) nella scolarizzazione primaria, secondaria e universitaria confermava le difficoltà del nostro paese⁴⁶.

Il ministro ricordava il tardivo interessamento dello Stato italiano per l'istruzione professionale⁴⁷, alla quale, secondo una previsione dimostratasi poi di fatto sbagliata, si sarebbe rivolto negli anni successivi l'80% dei giovani che avessero continuato gli studi. A questo ramo della scuola, secondo il *Piano*, spettava l'importante compito di preparare nuove leve di lavoratori qualificati, capaci di assecondare la crescita economica del paese⁴⁸. Di qui la messa a punto, da parte di Medici e del ministro del Lavoro, di un apposito disegno di legge sull'istruzione professionale approvato dal Consiglio dei ministri e presentato al Senato alla fine del 1959⁴⁹. Tale orientamento era altresì espressione di una nuova cultura della scuola

⁴⁴ G. Medici, *Introduzione al Piano di sviluppo della scuola*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1960 (III ed.), p. 10.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 9.

⁴⁶ Il riferimento era alla frequenza scolastica ogni 100 appartenenti alle fasce di età comprese fra 6-11, 11-14, 14-19 e 19-23 anni nel 1957: *ibidem*, p. 10.

⁴⁷ *Ibidem*, pp. 196-211.

⁴⁸ *Ibidem*, pp. 44-47.

⁴⁹ *Ibidem*, pp. 193-232, dove è riprodotto il testo del disegno di legge.

che si stava affermando anche a livello ministeriale, interessata al legame fra andamento economico e istruzione e dunque fra bisogni del mondo produttivo e sviluppo della scolarizzazione. Significativi i due Rapporti stilati dalla SVIMEZ (Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno) per volere della Pubblica Istruzione, nel 1961 e nel 1962, che rilevavano la carenza di laureati, diplomati e maestranze qualificate in rapporto alle previsioni di crescita della produzione interna fino al 1975, di fatto poi rivelatesi errate⁵⁰.

3. *Gli anni del «miracolo economico» fra contestazione giovanile e nascita della scuola di massa*

Dalla metà degli anni Cinquanta, per l'Italia iniziava una fase di decisa crescita economica che sarebbe continuata negli anni Sessanta, interrotta dalla congiuntura economica sfavorevole fra il 1963 e il 1964, e caratterizzata, come è noto, da una forte mobilità territoriale e sociale. Tra gli inizi degli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta circa il 30% degli italiani cambiò comune di residenza e si assistette a un intenso flusso migratorio da Sud verso Nord che investì le maggiori città industriali. Milano vide aumentare di un quarto la propria popolazione e Torino registrò un incremento di circa la metà. Nello stesso arco temporale la distribuzione della forza lavoro conobbe profonde trasformazioni. Tra il 1954 e il 1964, la manodopera impiegata nell'agricoltura scese dal 40% al 25% degli attivi. Nel contempo i lavoratori del comparto industriale passarono dal 32% al 40% e quelli dei servizi salirono dal 28% al 35%⁵¹. Insomma, nel giro di pochi anni il nostro paese cambiava volto e si trasformava da paese agricolo a paese industrializzato, né questa tendenza sarebbe stata invertita negli anni successivi, con un aumento sempre più importante delle

⁵⁰ Per un'analisi dei dati delle ricerche condotte dalla SVIMEZ, nonché delle ragioni degli errori di previsione compiuti da quegli studi, si rinvia a M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1974, pp. 307-342.

⁵¹ Cfr. G. Crainz, *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, Roma, Donzelli, 2005; Id., *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003, pp. 3-30.

attività del terziario. Profonde, anche se più lente e con non poche contraddizioni, le trasformazioni sul piano sociale, dei costumi, della mentalità, seguite a questi rapidi cambiamenti e esito anche del generale miglioramento del tenore di vita.

Non è questa ovviamente la sede per addentrarci ulteriormente nell'analisi delle potenzialità nonché delle fragilità del «miracolo economico» italiano su cui gli storici si sono ampiamente soffermati. Ponendo però attenzione al tema oggetto di questo contributo merita rilevare che, come si è cercato di mettere in luce fin qui, sulla fine degli anni Cinquanta, anche sul fronte scolastico, l'Italia mostrava contraddizioni interne: l'accesso all'istruzione secondaria aveva fatto registrare nel corso di quel decennio una progressiva crescita che però trovava sbocchi in un ordinamento degli studi che, a quindici anni dalla fine del conflitto mondiale e dell'avvento della repubblica, era ancora il retaggio dell'Italia fascista, mentre permanevano lentezze nella lotta all'analfabetismo fra gli adulti e l'applicazione del dettato costituzionale sull'obbligo scolastico era ancora sospesa⁵².

Tra il 1951 e il 1961 il tasso di scolarità medio-inferiore (ovvero il rapporto fra gli alunni della scuola di avviamento e della scuola media e i ragazzi della fascia di età 11-14 anni) raddoppiava, passando dal 30,8% al 62,5%. Nello stesso periodo anche le iscrizioni alle scuole secondarie superiori registravano un deciso incremento, pari anche in questo caso a un raddoppio: dai poco più di 416.000 iscritti dell'anno scolastico 1951-1952 si arrivava agli 840.000 del 1961-1962. Va tuttavia evidenziato che, se si considera il tasso di scolarizzazione fra i 14 e i 18 anni in questo decennio, si deve rilevare che esso riguarda una quota ancora parziale della popolazione giovanile, ammontando nel 1951 al 10,3% e nel 1961 al 21,3%⁵³.

Nel contempo, in virtù di una rinnovata collaborazione fra mezzi di comunicazione di massa e scuola, anche l'istruzione

⁵² Oltre alle argomentazioni di M. Barbagli, cui già si è fatto riferimento nelle note precedenti, si veda M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, pp. 183-195.

⁵³ Si veda in merito M. Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, in Soldani e Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, II: *Una società di massa*, cit., pp. 88-90. Ma si veda altresì M. Barbagli, cui Dei rinvia, in *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, cit., capitoli VIII e IX.

degli adulti e la lotta all'analfabetismo venivano fatte oggetto di una nuova attenzione. Nel 1960 la Rai, in accordo con il Ministero della Pubblica Istruzione, mandava in onda *Non è mai troppo tardi*, condotto dal maestro Alberto Manzi⁵⁴, che coinvolgeva il paese in un'opera, inedita per la modalità, di alfabetizzazione di massa⁵⁵. L'Italia, come altre nazioni (e non solo quelle più progredite occidentali, ma anche quelle in via di sviluppo), viveva la «seconda ondata» della trasformazione dei sistemi scolastici⁵⁶. Mentre nel corso della prima, verificatasi nell'Ottocento, la scuola era stata investita del compito di «confermare» lo status sociale delle persone, durante la seconda (coincidente con i venticinque/trent'anni successivi alla fine del conflitto mondiale e che ha termine con la crisi petrolifera del 1973), essa svolgeva una funzione di *achievement*, ovvero di promozione sociale in ragione di motivi sia di equità sociale sia di sviluppo economico.

Furono soprattutto, e non a caso, i governi della stagione del centro-sinistra che cercarono di interpretare e accompagnare queste dinamiche, con risultati disomogenei, in parte esili o inconsistenti, come gli studiosi hanno evidenziato, ma in parte di indubbia rilevanza nella storia della scuola italiana. L'avvio di questa stagione politica nel 1962, in specie con i governi guidati da Aldo Moro, l'alleanza politica fra Democrazia Cristiana e Partito Socialista Italiano e la congiunta volontà, sia pure con tutte le difficoltà e le divisioni interne ai due partiti

⁵⁴ Già durante il fascismo, era stata impiegata la radio a sostegno dell'azione della scuola. Si vedano in proposito S. Zambotti, *La scuola sintonizzata. Pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell'Ente Radio Rurale (1933-1940)*, Torino, Trauben, 2007; C. Ghizzoni, *La radio per ragazzi nei primi anni del fascismo (1925-1933)*, in «History of Education & Children's Literature», XIII, 2018, n. 2, pp. 219-250. Da segnalare anche le attività promosse alla ripresa della vita democratica dal Ministero della Pubblica Istruzione in collaborazione con la Rai per l'uso della radio a scuola: Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, cit., pp. 227-230. È da tenere presente che la radio, diversamente dal programma di Manzi, affiancava il docente nella sua azione a scuola sulla base di una programmazione concordata dal Ministero e dalla Rai.

⁵⁵ Su Manzi, ci si limita a ricordare il profilo bio-bibliografico pubblicato in DBE, *ad vocem*.

⁵⁶ Cfr. P. Brown, *The «Third Wave»: Education and the Ideology of Parentocracy*, in «British Journal of Sociology of Education», vol. 11, 1990, n. 1, pp. 65-85 (in specie pp. 67-71). Si veda altresì A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006, pp. 33-48.

che sono note, di procedere in campo scolastico a riforme non più differibili in ragione anche del cambiamento sociale e economico che il nostro paese stava vivendo, ridiedero vigore al rinnovamento della scuola italiana⁵⁷.

Il segnale evidente, subito all'avvio di questa alleanza, fu l'istituzione della scuola media unica con la legge n. 1859 del 31 dicembre 1962⁵⁸. Essa finalmente dava applicazione all'articolo 34 della Costituzione, creando una scuola che introduceva un'importante discontinuità nella tradizione scolastica italiana (liberale e fascista) in quanto posticipava a 14 anni la scelta del futuro scolastico e professionale da parte degli adolescenti, garantendo a tutti, sia pure con alcune differenze interne, come si vedrà, una preparazione culturale uniforme. La legge – la prima della nostra storia repubblicana votata dal Parlamento – era l'esito della non facile composizione di punti di vista diversi. Ne erano stati espressione, per un verso, il progetto di legge messo a punto nel 1959 dai parlamentari comunisti Ambrogio Donini e Cesare Luporini, che prospettava una scuola unica per i ragazzi dagli 11-14 anni da cui era escluso il latino e in cui le materie scientifiche e quelle umanistiche si componevano superando la prospettiva gentiliana e, per un altro, il progetto previsto dal ministro Medici che manteneva per questo ordine di studi articolazioni interne fra materie opzionali che avrebbero condizionato le scelte scolastiche successive degli studenti⁵⁹.

Se la discontinuità costituisce senza dubbio un tratto caratteristico del provvedimento istitutivo della scuola media unica, condotto in porto dal ministro Luigi Gui che resse il dicastero della Pubblica Istruzione dal 1963 al 1968, è anche vero che la cesura fra discontinuità e continuità non fu, ancora una volta, così netta. Documentano la difficoltà a superare la tradizione

⁵⁷ Si vedano L. Pazzaglia, *La politica scolastica del centro-sinistra*, in Pazzaglia e Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., pp. 481-495; S. Sani, *La politica scolastica del centro-sinistra (1962-1968)*, Perugia, Morlacchi, 2000; D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2010.

⁵⁸ Oltre ai testi già segnalati sopra, cfr. M. Baldacci, F. Cambi, A. Cardini, M. Degl'Innocenti e C.G. Lacaita, *Il Centro-sinistra e la riforma della Scuola media (1962)*, Manduria-Bari-Roma, Lacaita, 2004; S. Oliviero, *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 2007.

⁵⁹ Se ne veda il testo in Medici, *Introduzione al Piano di sviluppo della scuola*, cit., pp. 233-262.

di un sistema scolastico selettivo, concepito per scremare via via la futura classe dirigente e prepararla al suo futuro professionale, la presenza dell'insegnamento del latino per tutti in seconda, reso facoltativo in terza in opzione a musica e applicazioni tecniche, e l'obbligatorietà dell'esame di latino per chi voleva accedere al ginnasio-liceo classico, che, ricordiamo, restava ancora l'unico percorso di scuola secondaria superiore che dava accesso a tutte le facoltà universitarie, come previsto prima da Casati nel 1859 e poi da Gentile nel 1923. Non a caso, Tristano Codignola, responsabile della sezione scuola del Partito Socialista e figura che segnò, a fianco di Gui ma anche in polemica con lui, questa stagione della nostra storia scolastica⁶⁰, definì il percorso che portò alla fondazione della scuola media unica «la guerra dei trent'anni»: essa era iniziata nel 1947 con la definitiva approvazione della Costituzione e terminò nel 1977 allorché la legge 348 del 16 giugno, tra l'altro, aboliva il latino e rivedeva le materie insegnate, i cui nuovi programmi sarebbero stati emanati nel 1979⁶¹.

La portata innovativa (anche a livello europeo) e democratica di quella riforma venne dunque in parte ridimensionata nella pratica dai contenuti offerti, da una realizzazione mediata da docenti figli di quello stesso sistema scolastico selettivo e da un'applicazione stentata di alcune novità previste da quella legge, quale l'istituzione del doposcuola, inteso come tempo e spazio supplementari volti a sostenere gli alunni in difficoltà, ma di fatto avviato nei primi anni a macchia di leopardo sul territorio⁶².

⁶⁰ Su Tristano, figlio di Ernesto Codignola, ci si limita a richiamare il profilo bio-bibliografico pubblicato in DBE, *ad vocem*.

⁶¹ T. Codignola, *La guerra dei trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo e A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 120-148.

⁶² Si tenga presente che la legge prevedeva che nella scuola media unica potessero essere create classi di aggiornamento da affiancare alla prima, per ragazzi con difficoltà a seguire i programmi, o alla terza per accogliere i ripetenti, e anche classi differenziali per alunni con disabilità: M. Galfré, *La scuola media unica, il ritardo scolastico e gli «alunni disadattati»*. I primi bilanci, in A. Ascenzi e R. Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 245-260. L'idea di fondo era quella di rispondere al mandato della Costituzione e di assicurare la frequenza della scuola a tutti, ma la creazione di classi speciali di fatto si risolveva nella «separazione» di coloro che avevano problemi nel seguire il programma previsto.

In una delle pagine di *Lettera a una professoressa* (1967), i ragazzi della Scuola di Barbiana di don Milani scrivevano:

Abbiamo letto la legge e i programmi della nuova scuola media. La maggioranza delle cose lì scritte a noi ci vanno bene. E poi c'è il fatto che la nuova media esiste, è unica, è obbligatoria, è dispiaciuta alle destre. È un fatto positivo, fa tristezza solo saperla nelle vostre mani. La rifarete classista come l'altra? La media vecchia era classista soprattutto per l'orario e per il calendario. La nuova non li ha mutati. Resta una scuola tagliata su misura dei ricchi. Di quelli che la cultura l'hanno in casa e vanno a scuola solo per mietere diplomi. Però c'è un filo di speranza nell'articolo tre. Istituisce un doposcuola di almeno dieci ore settimanali. Subito dopo lo stesso articolo vi offre la scappatoia per non farlo: il doposcuola verrà attuato «previo accertamento delle possibilità locali». Dunque la cosa è rimessa nelle vostre mani⁶³.

Questo brano, come peraltro tutto il libro nel suo complesso, documenta molto bene il perdurare dell'impostazione selettiva della scuola dell'epoca che trasmetteva, con metodi inadeguati, temi estranei alla maggioranza degli alunni, lontani dalla cultura alta che invece si respirava nelle famiglie della buona borghesia⁶⁴. Vi si legge:

Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta. Invece la lingua che parla Gianni è quella del suo babbo. Quando Gianni era piccolo chiamava la radio lalla. E il babbo serio: «Non si dice lalla, si dice aradio». Ora [...] è bene che Gianni impari a dire anche radio. La vostra lingua potrebbe fargli comodo. Ma intanto non potete cacciarlo dalla scuola⁶⁵.

Giustamente è stato rilevato che *Lettera a una professoressa* non può essere letto come il manifesto della contestazione della scuola o dell'autorità del maestro, come alcuni lo interpretarono. Esso si comprende alla luce delle osservazioni svolte da don Lorenzo Milani in *Esperienze pastorali* (1958) e della sua idea della funzione emancipatrice e liberatrice dell'istruzione e della conquista «della parola» da parte dei ceti più umili⁶⁶.

⁶³ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1996, pp. 30-31 (I ed. 1967).

⁶⁴ Si veda in specie la parte prima, dal titolo *La scuola dell'obbligo non può bocciare*.

⁶⁵ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 19.

⁶⁶ Su don Milani ci si limita a rinviare al profilo pubblicato in DBE, *ad vocem*.

Quelle stesse pagine però ci riconsegnano le attese delle famiglie italiane nei confronti dell'istruzione come strumento di riscatto, di eguaglianza, di democrazia, ma anche le resistenze di quel sistema a essere veramente inclusivo.

La scuola – si legge in quelle pagine – ha un problema solo. I ragazzi che perde. La vostra «scuola dell'obbligo» ne perde 462.000 l'anno. A questo punto gli unici incompetenti siete voi che li perdetevi e non tornate a cercarli. Non noi che li troviamo nelle fabbriche e li conosciamo da vicino. I problemi della scuola li vede la mamma di Gianni che non sa leggere. Li capisce chi ha in cuore un ragazzo bocciato e ha la pazienza di metter gli occhi sulle statistiche. Allora le cifre si mettono a gridare contro di voi. Dicono che di Gianni ce n'è milioni e che voi siete o stupidi o cattivi⁶⁷.

Al di là dei limiti oggettivi a cui si è fatto cenno fin qui, va rilevato che, con l'avvio della scuola media unica, l'Italia si inseriva nel *Comprehensive school project* (comprensivizzazione dei sistemi scolastici) che vedeva coinvolti in quegli anni paesi europei e non⁶⁸. Esso prevedeva una serie di riforme che mettevano in discussione il modello di scuola selettiva articolato in canali socialmente differenziati e nel quale solo il percorso «più nobile» (per noi il classico) apriva tutte le porte dell'istruzione superiore. Alla base della scuola «comprensiva» vi è invece l'idea che l'istruzione è chiamata a dare a tutti gli alunni eguali opportunità culturali prima dell'immissione nel mercato del lavoro o dell'accesso all'università.

⁶⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 35. Per i dati sulle bocciature della scuola dell'obbligo cfr. *ibidem*, pp. 143-147, in cui viene presa in esame la progressione scolastica dei nati delle leve dal 1948 al 1955, e quindi anche di quelli nati dal 1952 in poi, ovvero i primi nella storia italiana che frequentavano lo stesso tipo di scuola secondaria inferiore.

⁶⁸ Si vedano in merito Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, cit., pp. 49-55; D. Gabusi, *Il «Comprehensive school project» europeo e la politica scolastica del ministro Luigi Gui (1962-1968): tra dimensione nazionale e prospettiva globale*, in «Eurostudium3w», gennaio-marzo 2015, n. 34, pp. 69-82. A questo periodo risalgono anche una certa eclissi della pedagogia italiana e della sua vocazione umanistica, quale si era manifestata tra Otto e Novecento, e l'emergere di un funzionalismo prammatico, proprio della cultura psicopedagogica anglosassone. I primi fermenti in questo senso, oltre alla diffusione delle dottrine di Dewey, furono la conoscenza degli studi e delle ricerche di autori come Jerome Bruner, Benjamin Bloom, Robert Gagné, Joy Paul Guilford, i teorici del curriculum che, a poco a poco, sostanzialmente egemonizzarono la ricerca educativa e la politica scolastica italiana.

Gli obiettivi del progetto ricordato furono conseguiti solo in parte nel nostro paese, in quanto la scuola secondaria superiore italiana restò esclusa da questa riforma. Nel luglio del 1962 fu istituita la Commissione di indagine sullo stato della Pubblica Istruzione in Italia⁶⁹. Essa si proponeva di individuare le linee di sviluppo dell'istruzione in Italia in relazione al fabbisogno della popolazione, allo sviluppo economico e ai cambiamenti sociali in atto⁷⁰. L'opportunità di riordinare la secondaria superiore, da coordinare con la nuova scuola media unica, evidenziata dalla Commissione di indagine in considerazione dei bisogni del mondo produttivo, dell'allargamento del numero di studenti interessati a continuare gli studi nonché della diversa preparazione di questi ultimi rispetto al passato, fu condivisa dal ministro Gui.

In base a quanto previsto dalla già ricordata legge n. 1073 del 24 luglio 1962, nel maggio del 1964 egli presentava alle Camere le *Linee direttive del Piano di sviluppo pluriennale della scuola per il periodo successivo al 30 giugno 1965*⁷¹. Per questo specifico ordine di studi, molteplici gli obiettivi individuati per il quinquennio successivo: si andava dalla riforma dei licei alla creazione del liceo magistrale quinquennale fino a una migliore definizione dell'istruzione tecnica e di quella professionale. Contestata dagli alleati di governo, i socialisti, che ritenevano inadeguate e insufficienti le proposte formulate da Gui, la riforma della secondaria superiore lasciava insoddisfatti anche gli ambienti cattolici se non altro per le lungaggini con cui proseguivano i lavori, mentre si avviava a conclusione il primo triennio di applicazione della scuola media unica⁷².

⁶⁹ La sua istituzione era prevista dalla legge n. 1073 del 24 luglio 1962, dal titolo *Provvedimenti per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965*, che di fatto era la trasformazione del *Piano decennale* in un più ridimensionato *Piano triennale*: Ministero della Pubblica Istruzione, *Il Piano della scuola. Documenti parlamentari*, cit., pp. 657-688. Era guidata dal democristiano Giuseppe Ermini ed era composta da parlamentari di diversa appartenenza politica, esperti in materia di scuola e studiosi di discipline economico-sociali.

⁷⁰ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Relazione della Commissione d'Indagine sullo stato e sullo sviluppo della Pubblica Istruzione in Italia*, Roma, Palombi, 1963-1964, 2 voll.

⁷¹ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Linee direttive del Piano di sviluppo pluriennale della scuola per il periodo successivo al 30 giugno 1965*, Roma, Tipografia G. Bardi, 1964.

⁷² Per una ricostruzione delle tappe della tentata riforma della scuola

Alla fine del 1966, essa era ancora in alto mare e l'approvazione da parte del Consiglio dei ministri dei disegni di legge specifici per i diversi ordinamenti continuava a essere procrastinata, suscitando così anche le rimostanze dell'associazionismo degli insegnanti medi per l'immobilismo del governo su questo fronte⁷³. La legislatura si avviava alla fine senza che fosse stato messo a punto il riordino dell'istruzione secondaria, rinviato così ancora una volta come lo sarebbe stato per molto tempo.

Essa però, nel frattempo, viveva un ampio processo di trasformazione dall'interno⁷⁴. Se al 1961 il tasso di scolarizzazione fra i 14 e i 18 anni era circa del 21%, nel 1966 già si attestava al 35,2% e nel 1972 raggiungeva il 48,7%. Tale crescita si spiega con il consolidarsi della propensione dei giovani a continuare gli studi, grazie anche alla creazione della scuola media unica⁷⁵, e al miglioramento delle condizioni economiche delle famiglie di estrazione medio-bassa. Inoltre, le preferenze dei ragazzi si indirizzavano sempre più verso gli istituti tecnici (gli iscritti passavano dal 31,9% della popolazione scolastica secondaria del 1951-52 al 41,6% del 1971-72), il liceo scientifico (dal 9,5% al 16,2%), i professionali (dal 9,1% al 15,9%). Erano in declino i ginnasi-licei classici, che nello stesso arco temporale scendevano dal 28,8% al 11,8%, e le scuole e gli istituti magistrali, che dal 19,6% passavano al 12%⁷⁶. Va segnalato

secondaria in questa fase, si vedano Semeraro, *Il mito della riforma*, cit., pp. 197-244; Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana*, cit., pp. 307-345.

⁷³ Si tenga presente che era presentata in Senato nel luglio del 1967 la proposta di legge di iniziativa parlamentare sull'*Ordinamento del primo biennio delle scuole secondarie di secondo grado*, che prevedeva che tutti i corsi di scuola secondaria iniziassero con un biennio in cui erano attivati gli insegnamenti comuni ai diversi tipi di scuola e, in ogni singolo istituto, quelli specifici per quell'indirizzo. Anche questa ipotesi di riforma però decadeva per la fine della legislatura.

⁷⁴ Si vedano Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, cit., dove è sottolineato che la trasformazione fu anche indotta da «un'intensa dinamica della domanda di istruzione, tale da rimescolare le carte della realtà scolastica del paese»: p. 87; Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, cit., pp. 219-253.

⁷⁵ Cfr. Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, cit., pp. 89-90; Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, cit., pp. 371-372.

⁷⁶ Cfr. Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, cit., pp. 92-93.

infine l'aumento della scolarizzazione femminile, destinata a raggiungere quella maschile però solo agli inizi degli anni Ottanta⁷⁷. Nel 1950 le studentesse costituivano il 37,1% delle iscrizioni alle scuole secondarie, di lì a vent'anni – nel 1970 – esse erano il 41,5% e nel 1982 il 49,5%. Esse orientarono la loro scelta non più o non solo verso le scuole tipicamente femminili, ma anche verso l'istruzione tecnica (soprattutto il ramo commerciale), liceale, sia scientifica che classica, facendo registrare, in quest'ultimo caso, il sorpasso delle femmine sui maschi dall'anno scolastico 1970-1971.

La mancata riforma della scuola secondaria cui si è fatto cenno fu anche l'esito della continua opera di mediazione che la politica del centro-sinistra richiedeva e che vide la questione scolastica oggetto non solo di critiche da parte delle opposizioni, tanto di destra quanto di sinistra, ma anche di contrasti nell'alleanza di governo. Nel giugno del 1964 cadeva, infatti, il primo governo Moro proprio su una questione scolastica e nello specifico sul tema del finanziamento delle scuole private. In quell'occasione Gui fu accusato dagli alleati laici e socialisti di non avere informato il responsabile del dicastero del Bilancio dell'aumento di finanziamento degli istituti privati inserito nel bilancio del Ministero della Pubblica Istruzione. Alla prova dei fatti le divergenze fra i due partiti erano più profonde e riguardavano la politica economica in un momento di congiuntura negativa per il nostro paese. Senonché la questione scolastica, proprio per la valenza ideologica che aveva, era quella che si prestava maggiormente a fare emergere le divisioni fra i diversi partiti coinvolti nella coalizione.

I propositi di riforma dell'istruzione non furono però abbandonati dal successivo governo presieduto da Aldo Moro (il secondo) e ancora espressione dell'alleanza di centro-sinistra. Uno dei temi su cui esso si concentrò fu la creazione della scuola materna statale che, insieme alla questione più generale della revisione dell'educazione infantile, rientrava fra gli obiettivi del già ricordato *Piano triennale* e sulla quale prima i socialisti nell'estate del 1963 e poi i comunisti nel febbraio del 1964 avevano presentato un progetto di legge⁷⁸. Nel dicembre

⁷⁷ Cfr. *ibidem*, pp. 101-104.

⁷⁸ Si rinvia a L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, Il Mulino, 1982, pp. 189-206; Macchietti, *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età apertiana ad oggi*, cit., pp. 170-186; E. Catarsi, *L'asilo e*

del 1964 il Consiglio dei ministri licenziava il disegno di legge n. 1897 sull'istituzione delle scuole materne statali. Giunto alla discussione della Camera dei deputati alla fine del 1965, esso incontrò la forte opposizione dei comunisti, ma soprattutto, allorché fu messo ai voti, fu bocciato, ottenendo 250 voti contrari e 211 favorevoli. Mancò palesemente all'appello una parte dei consensi dell'alleanza di governo; i franchi tiratori appartenevano di fatto alle file della Democrazia Cristiana che, già nei mesi precedenti, aveva evidenziato la propria contrarietà nei confronti della creazione della scuola materna statale, volendo difendere la tradizionale e forte presenza delle congregazioni religiose nell'ambito dell'educazione infantile.

Questa nuova battuta d'arresto aprì un'altra crisi di governo, superata con la conferma della compagine governativa precedente e con l'avvio del terzo governo Moro nel febbraio del 1966. Fu proprio questo governo che con la legge n. 444 del 18 marzo 1968 istituiva la scuola materna statale. Anche in questo caso, come già per la creazione della scuola media, si trattava di un evento che assumeva un significato periodizzante, storico, in quanto interveniva in un settore disatteso dallo Stato italiano dall'Unità in poi e lasciato all'iniziativa privata, in larga maggioranza cattolica, come si è detto, e in parte dei comuni.

Sia i protagonisti dell'epoca, di diversa appartenenza politica, sia gli studi successivi hanno sottolineato più i compromessi raggiunti per varare la legge (si pensi in specie al carattere integrativo di tale scuola rispetto alle iniziative gestite da privati), che la rilevanza della legge in sé. Quel provvedimento affermava il compito dello Stato nell'educazione della seconda infanzia che, nel quadro dei cambiamenti indotti dal *boom* economico (emigrazione interna, aumento del lavoro femminile, sviluppo tumultuoso delle grandi periferie urbane del tutto prive di servizi rivolti alle famiglie), diventava vieppiù un bisogno cui la società doveva rispondere.

Esso inoltre aveva il merito di fare emergere e valorizzare gli sviluppi compiuti dalla pedagogia e dalla psicologia infantile, di richiamare l'attenzione sulle sperimentazioni realizzate in alcune realtà comunali più all'avanguardia (si pensi a Bologna con Bruno Ciari), di avviare un processo di accreditamento

la scuola dell'infanzia. *Storia della «scuola materna» e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 2000, pp. 207-269.

anche di questo tassello del sistema educativo, precisandone l'autonomia rispetto ai successivi gradi di studio, ma anche mettendo in luce la continuità che la scuola materna doveva costruire tra famiglia, bambino, scuola e società. Tali risultati erano meglio precisati dagli *Orientamenti* per la scuola materna emanati con d.p.r. 10 settembre 1969, n. 647 che, in continuità con quelli del 1958, sottolineavano l'esigenza dell'educazione globale del bambino, ma che, rispetto al testo precedente, tra l'altro valorizzavano le più recenti acquisizioni della psicologia dello sviluppo e enfatizzavano la dimensione sociale della personalità infantile.

Nello stesso periodo in cui si svolgeva l'iter parlamentare dell'istituzione della scuola materna statale, Luigi Gui presentava al Consiglio dei ministri (aprile 1965) il disegno di riforma dell'università, anch'essa ancora non toccata da interventi di revisione complessiva dopo la fine del conflitto e connotata da un modello elitario, centralizzato a livello amministrativo e da uniformità della proposta culturale⁷⁹. Dagli inizi degli anni Sessanta gli atenei italiani furono interessati da un consistente incremento di immatricolazioni. La propensione alla continuazione degli studi da parte dei diplomati delle scuole secondarie crebbe in modo evidente fra il 1959 e il 1969, passando dal 59% all'86%⁸⁰. Tale incremento fu dovuto soprattutto all'aumento delle matricole provenienti non dal liceo, ma dagli istituti tecnici, in virtù anche della «piccola liberalizzazione» degli accessi avviata nel 1961 e che aveva riguardato proprio gli istituti tecnici. Indicative in proposito sono, ad esempio, le seguenti cifre: nel 1959-60 i diplomati degli istituti tecnici rappresentavano il 25% degli immatricolati non liceali, di lì a dieci anni, nel 1968-69, tale percentuale saliva al 37%. L'università dunque cambiava volto in ragione non solo dell'aumento delle iscrizioni, ma anche della modificazione del profilo degli studenti, provenienti da

⁷⁹ Oltre agli studi sul centro-sinistra già ricordati, si vedano, tra gli altri, G. Marsiglia, *L'università di massa. Espansione, crisi e trasformazione*, in Soldani e Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, II: *Una società di massa*, cit., p. 131; L. Pomante, *L'università italiana alla vigilia del '68. Tra il riformismo del centrosinistra e la rivolta studentesca globale*, in M. Bocci e M. Busani (a cura di), *Towards 1968. Studenti cattolici nell'Europa occidentale degli anni Sessanta*, Roma, Studium, 2020, pp. 234-258.

⁸⁰ Marsiglia, *L'università di massa. Espansione, crisi e trasformazione*, cit., p. 137.

famiglie meno agiate e che vedevano nella laurea un'occasione di mobilità sociale, dopo il conseguimento di un diploma (alle magistrali o al tecnico) che avrebbe assicurato loro l'inserimento nel mondo del lavoro, ma anche la continuazione degli studi a livello superiore, sia pure soltanto in alcune facoltà.

In questo quadro, nell'aprile del 1965, il Consiglio dei ministri approvava la proposta di riforma di Gui e da quel momento cominciava il lungo e tortuoso iter parlamentare del disegno di legge n. 2314 sulle *Modifiche all'ordinamento universitario* che si sarebbe intrecciato con lo scoppio della contestazione giovanile, i cui segni premonitori già si erano visti nel 1964 in alcuni atenei. Il testo messo a punto dal ministro era l'esito della revisione, in senso più moderato e conservatore, della relazione trasmessa a Gui nel 1963 dalla Commissione di indagine guidata da Ermini, cui già si è fatto cenno. Questi, in sintesi, i principali aspetti innovatori previsti dal d.d.l. n. 2314: la differenziazione dei titoli di studio in base alla durata, agli sbocchi professionali e ai contenuti (diploma, laurea e dottorato), la creazione di dipartimenti con funzioni però di sola ricerca, contrariamente all'ipotesi iniziale che prevedeva anche un ruolo di coordinamento didattico, l'allargamento degli organi direttivi alle rappresentanze delle diverse forze lavorative dell'università e, in parte, agli studenti. Era fatta cadere da Gui invece l'apertura degli accessi alle diverse facoltà di tutti i diplomati delle scuole secondarie, prevedendo ancora limitazioni.

Tale proposta suscitò forti riserve nel mondo accademico, sia fra i docenti che fra gli studenti, ovviamente per ragioni molto diverse, fra le forze politiche di opposizione e fra gli alleati (i socialisti in specie). Di qui l'estrema lentezza del percorso parlamentare del disegno di legge, non favorito neppure dalla componente dei professori universitari che sedeva numerosa sui banchi del Parlamento. Esso arrivò alla discussione alla Camera solo alla fine del 1967. I primi articoli furono votati agli inizi del 1968, quando però il tempo a disposizione del Parlamento per licenziare questo provvedimento, prima che decadde per la fine della legislatura, era molto poco e quando nel paese il movimento studentesco stava coinvolgendo via via gli atenei (prendendo peraltro di mira con forti critiche il progetto di riforma universitaria di Gui), con scioperi, occupazioni, autogestioni della didattica, assemblee, ma anche scontri con le forze dell'ordine e tra fazioni politiche opposte.

Mentre, infatti, la politica si attardava nel tentativo di sciogliere i nodi irrisolti della storia scolastica italiana del ventennio precedente, la contestazione dei giovani, espressione di un movimento di portata internazionale, dilagava negli atenei e negli istituti secondari di tutto il paese⁸¹. La richiesta da loro avanzata di essere riconosciuti come protagonisti della vita scolastica, del diritto di assemblea, a prendere la parola, al rispetto della loro soggettività, sulla scorta delle rivendicazioni del *Free speech movement* di Berkeley, si legava alla dura critica a un sistema scolastico ancora impostato secondo logiche elitarie e selettive nonché autoritario nella proposta culturale e a livello didattico. Tali richieste si inserivano in una più generale messa sotto accusa delle logiche imperialiste che dominavano la politica internazionale, della guerra in Vietnam, delle istituzioni (famiglia compresa) ritenute essenzialmente autoritarie, della società consumistica, massificante che annichiliva la persona producendo con il maggiore benessere l'alienazione dell'individuo⁸².

Mossosi soprattutto nell'ottica della previsione dei bisogni della crescita economica e del mondo del lavoro, il centro-sinistra (e più in generale la classe politica italiana), che pure aveva avviato un organico progetto di democratizzazione del nostro sistema educativo-scolastico non riuscì ad accompagnare il cambiamento in atto nelle aule scolastiche e universitarie, quale conseguenza delle profonde modificazioni del mondo giovanile che popolava quelle stesse aule⁸³. Vi furono,

⁸¹ Sulla contestazione giovanile del 1968, cui gli storici hanno dedicato una maggiore attenzione in tempi relativamente recenti, ricca è ora la bibliografia. Ci si limita qui a segnalare M. Flores e A. De Bernardi, *Il Sessantotto. Cronaca e bilancio di un anno formidabile*, Bologna, Il Mulino, 2003 (I ed. 1998); M. Tolomelli, *Il Sessantotto. Una breve storia*, Roma, Carocci, 2008; A. Ventrone, *Vogliamo tutto. Perché due generazioni hanno creduto nella rivoluzione 1960-1988*, Roma-Bari, Laterza, 2012; M. Flores e G. Gozzini, 1968. *Un anno spartiacque*, Bologna, Il Mulino, 2018. Sul coinvolgimento delle scuole secondarie si veda il recente studio di M. Galfré, *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione secondaria italiana*, Roma, Viella, 2019.

⁸² Sulle istanze antiautoritarie e antindividualistiche che connotarono la cultura giovanile di quegli anni, oltre ai testi citati sopra, si veda M. De Nicolò (a cura di), *Dalla trincea alla piazza. L'irruzione dei giovani nel Novecento*, Roma, Viella, 2011, in specie i saggi raccolti nell'ultima sezione dal titolo *Dalla Resistenza agli «anni di piombo»*, pp. 375-419.

⁸³ Sulla ricaduta di queste istanze sulla scuola e sull'idea di scuola, si veda anche G. Chiosso, *Sviluppo e declino della scuola italiana*, in G. Acone, G. Bertagna e G. Chiosso, *Paideia e qualità della scuola*, Brescia, La Scuola, 1992, pp. 13-83 (in specie pp. 40-61).

nell'immediato, interventi volti a farsi carico di alcune di quelle rivendicazioni, presi sulla scorta dell'urgenza. Ricordo la nuova disciplina sugli esami di maturità varata con decreto legge del 15 febbraio 1969, poi legge 5 aprile 1969; il prolungamento, nell'ottobre del 1969 (legge 27 ottobre 1969, n. 754, *Sperimentazione negli Istituti professionali*), a cinque anni della durata degli istituti professionali; la liberalizzazione degli accessi agli studi universitari e dei piani di studio con la legge n. 910 dell'11 dicembre 1969. Si trattava di provvedimenti sganciati dai più ampi disegni di riforma delineati dal centro-sinistra e che dovevano avere il carattere di sperimentazioni in attesa delle riforme da predisporre per i diversi ordini di scuola; né, merita notare, a essi seguirono coerenti interventi di rinnovamento di sistema, cosicché quelle sperimentazioni divennero di fatto la norma negli anni successivi.

4. Dalle riforme mancate alle riforme di fine secolo

La normativa messa a punto con urgenza alla fine degli anni Sessanta ebbe comunque una ricaduta significativa e duratura sul nostro sistema formativo. Essa poneva le basi per una deprofessionalizzazione della scuola secondaria, in quanto, benché ancora divisa in canali diversi, licenziava studenti che per l'università che li accoglieva avevano – o meglio sarebbe dire avrebbero dovuto avere – se non la stessa preparazione, una formazione almeno equipollente agli standard liceali⁸⁴.

La selezione passava così all'università, come sarebbe emerso in tutta evidenza negli anni a seguire. Le immatricolazioni salirono dalle 682.000 unità dell'anno accademico 1970-1971 a quota 1.048.000 nel 1980-1981. Nello stesso periodo, però, si verificò pure un aumento dei fuori corso e soprattutto degli abbandoni: gli studenti si scontravano con l'oggettiva difficoltà a sostenere un percorso formativo che potevano liberamente scegliere e programmare, ma per il quale non erano adeguatamente preparati⁸⁵. Insomma, l'università di massa rivelava oggettivi problemi di efficienza e di produttività. Da notare

⁸⁴ Si veda Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, cit., pp. 454-464.

⁸⁵ Cfr. Marsiglia, *L'università di massa. Espansione, crisi e trasformazione*, cit., pp. 146-150.

che la dispersione colpiva in misura molto meno importante le universitarie, il cui numero in questo stesso periodo conobbe un deciso incremento. La percentuale delle iscritte agli atenei saliva dal 38% del 1970-1971 al 48% del 1986-1987. Nello stesso arco temporale la quota delle laureate sul numero totale dei laureati passava dal 42% al 46% e questo dato era indicativo di una tendenza che negli anni successivi non si sarebbe arrestata, a testimonianza della più generale evoluzione della presenza femminile nella società e nel mondo delle professioni nonostante persistenti difficoltà e contraddizioni⁸⁶.

Eredità della contestazione al carattere classista e gerarchico della scuola, nonché a una didattica autoritaria e a contenuti giudicati obsoleti, fu anche la convinzione che la riforma del sistema formativo del paese fosse ineludibile e che nella sua progettazione dovessero essere coinvolte tutte le componenti del sistema scolastico e della società, dai partiti ai sindacati, agli studenti e alle famiglie e che dovesse collocarsi in un quadro attento alle politiche educative perseguite anche al di fuori dei confini nazionali⁸⁷.

All'avvio degli anni Settanta, appariva soprattutto indifferibile la riforma della scuola secondaria superiore. Se ne discusse in occasione del convegno internazionale voluto dal Ministero della Pubblica Istruzione, guidato in quel momento dal democristiano Riccardo Misasi, in collaborazione con l'OCSE, e svoltosi nel maggio del 1970 a Frascati, presso il Centro europeo dell'educazione. L'ipotesi formulata si articolava in dieci punti che ruotavano attorno all'idea del superamento del carattere professionale della scuola secondaria, che avrebbe dovuto invece avere una struttura unitaria per tutto il corso quinquennale, diviso in cinque indirizzi: letterario-linguistico; sociale; scientifico; tecnologico; artistico. La formazione professionale era collocata alla fine della scuola secondaria o al termine del primo biennio ed era affidata alle regioni e, per i livelli superiori, alle università. Erano previste modalità di gestione democratica della scuola ed era contemplato l'allun-

⁸⁶ Si veda, tra gli altri, G. Vicarelli (a cura di), *Donne e professioni nell'Italia del Novecento*, Bologna, Il Mulino, 2007.

⁸⁷ Oltre alle opere sin qui ricordate, sulle tensioni presenti nel mondo della scuola tra fine anni Sessanta e inizi anni Settanta e sulle risposte formulate dai partiti politici e dai sindacati in quel frangente si veda: G. Chiosso *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*, Brescia, La Scuola, 1977.

gamento dell'obbligo scolastico, che doveva iniziare a 5 anni e terminare a 16⁸⁸.

Tuttavia la presa di coscienza dell'urgenza di intervenire in questo ambito (ovvero la scuola secondaria) si consolidava mentre il contesto nazionale e internazionale ancora una volta stava rapidamente cambiando rispetto a quello dei primi anni Sessanta. La crisi petrolifera del 1973 interrompeva bruscamente, a livello mondiale, la fase espansiva dell'economia e segnava l'avvio di una fase recessiva. In questo contesto, in specie per l'Italia, il legame virtuoso fra istruzione e crescita socioeconomica entrò in crisi e la scuola non appariva più la strada per incentivare la mobilità sociale, ma il luogo ove parcheggiare il mondo giovanile⁸⁹.

L'ipotesi messa a punto a Frascati non riuscì a tradursi in tempi brevi in provvedimenti di riforma della scuola che, come si è detto, continuava però a cambiare per un movimento dal basso, a partire dalla società, e dall'interno della scuola stessa, non per un intervento politico⁹⁰. Tale «non-decisione politica», già emersa negli anni Sessanta, doveva andare oltre gli anni Settanta e durare fino a tempi relativamente recenti⁹¹; era il segno evidente del fallimento dell'idea di una riforma organica della scuola che era stata condivisa dai diversi orientamenti della cultura italiana del secondo dopoguerra.

Al disegno, sia pure perseguito con tutte le contraddizioni sin qui ricostruite, di realizzare un sistema formativo che rispondesse ai bisogni della nuova Italia repubblicana e di una società interessata da una veloce trasformazione economica,

⁸⁸ Cfr. Centro europeo dell'educazione, *Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore*, Frascati (Roma), Tipografia Laziale, 1970; G. Gozzer, *Rapporto sulla secondaria. La riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973*, Roma, Coines Edizioni, 1973, pp. 199-203.

⁸⁹ Si veda soprattutto Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, cit.

⁹⁰ Cfr. Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, cit.; G. Bertagna, *La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, Brescia, La Scuola, 1993.

⁹¹ L. Benadusi (a cura di), *La non-decisione politica. La scuola secondaria tra riforma e non riforma. Il caso italiano a confronto con altre esperienze europee*, Firenze, La Nuova Italia, 1989, in specie pp. 143-201. Ma si veda anche le documentate riflessioni svolte da S. Soldani, *A che punto è la notte? Il mondo della scuola e l'ossessione della Grande Riforma*, in «Passato e Presente», XXXIV, 2016, n. 97, pp. 5-25.

subentrava la disillusione della difficoltà a raggiungere questo obiettivo. Diversi i motivi alla base di questo atteggiamento, quali la generale lentezza dell'iter parlamentare delle leggi, conseguenza del sistema bicamerale vigente in Italia, l'instabilità dell'assetto politico della prima Repubblica connotato dal succedersi di diverse alleanze reali o possibili fra i partiti (dal centro-sinistra all'unità nazionale, dall'idea del «compromesso storico» fra PCI e DC alla formula del pentapartito degli anni Ottanta), il crescente ruolo dei sindacati confederali della scuola (CISL, CGIL, UIL) ma anche di quelli autonomi, divisi fra promozione delle riforme e istanze di tipo corporativo senza riuscire a coalizzare gli insegnanti sui singoli progetti di riordino della scuola⁹², il significato ideologico assunto da ogni tentativo di revisione della scuola che acuiva il dissenso fra le diverse parti coinvolte e infine, con il trascorrere degli anni, il sempre più evidente scollamento fra politica e società.

Ciò non di meno, nel corso degli anni Settanta, giunsero a maturazione alcuni provvedimenti che riuscirono a cambiare almeno parzialmente il volto della scuola ereditata dal passato. Si pensò all'istituzione delle 150 ore per il diritto allo studio, dapprima previste per i soli metalmeccanici e poi estese a tutti i lavoratori. Ma si pensò anche ai decreti delegati del 31 maggio 1974 che, tra l'altro, riguardavano la gestione sociale della scuola. Gli organi collegiali (d.p.r. 31 maggio 1974, n. 416, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*) vennero salutati come una concreta forma di partecipazione dei diversi attori coinvolti nella vita scolastica. Alla scuola della legge Casati, espressione dello Stato, subentrava, almeno sul piano delle intenzioni, «la scuola della comunità»⁹³. Dopo la novità della prima applicazione, la collegialità della gestione scolastica manifestò però i limiti interni, creando in molti (famiglie, studenti, ma anche docenti), che avevano creduto nella partecipazione come via per la creazione di una scuola democratica, sentimenti di stanchezza, di insofferenza, di delusione per l'occasione mancata e per il tradimento delle attese.

⁹² Cfr. L. Ambrosoli, *Associazioni e sindacati degli insegnanti secondari dal 1945 ad oggi*, in AA.VV., *Storia della scuola e storia d'Italia dall'unità ad oggi*, Bari, De Donato, 1982, pp. 207-234; Id., *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, cit., pp. 247-269.

⁹³ Chiosso, *Sviluppo e declino della scuola italiana*, cit., p. 73.

Mentre scendeva sul paese la lunga notte degli «anni di piombo» e la protesta dei giovani esplodeva in forme di conflittualità e di violenza sconosciute in precedenza, vedeva la luce un altro provvedimento che avviava un'importante democratizzazione del sistema formativo italiano. Intendo riferirmi alla legge del 4 agosto 1977, n. 517 sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nella scuola media inferiore, che di fatto costituiva una piccola riforma della scuola. In particolare, e per questo motivo è qui ricordata, essa rappresentava un significativo passo in avanti relativamente all'istruzione dei disabili e, più in generale, nel senso della creazione di una scuola per tutti, in quanto prevedeva il superamento delle classi differenziali e delle scuole speciali e l'integrazione degli studenti con disabilità nella scuola dell'obbligo insieme agli altri alunni⁹⁴. Per provvedere al loro insegnamento, al docente titolare era affiancata la figura dell'insegnante di sostegno, il cui ruolo e la cui formazione erano stati normati due anni prima dal d.p.r. 31 ottobre 1975, n. 970⁹⁵.

Insomma, nel corso degli anni Settanta, nel clima drammatico della «strategia della tensione», pur rimanendo bloccata su alcune riforme ritenute necessarie, la politica riuscì a convogliare le istanze di riforma degli anni precedenti in provvedimenti che, sia pure con esiti molto diversi tra loro, miglioravano la scuola italiana. Nel corso del decennio successivo il rinnovamento della scuola subì un rallentamento e, laddove avvenne, seguì anche la via amministrativa, come già era successo in altre circostanze nella storia scolastica del nostro paese. Nel quadro dell'affermazione di una cultura neoliberista, del tramonto delle ideologie e della divisione in

⁹⁴ Questa normativa era l'esito dei lavori della Commissione istituita nel 1974 dal ministro della Pubblica Istruzione, il democristiano Franco Malfatti, al fine di verificare possibilità e modalità di integrazione di soggetti con disabilità nella scuola italiana. Presieduta dalla senatrice Franca Falcucci, la Commissione presentò la relazione conclusiva agli inizi del 1975: F. Pruneri, *La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra*, in G.M. Cappai (a cura di), *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 55-80.

⁹⁵ In merito si rinvia alla documentata ricostruzione di A. Debè, *Maestri «speciali» alla Scuola di padre Gemelli. La formazione degli insegnanti per fanciulli anormali all'Università Cattolica (1926-1978)*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia, 2017, pp. 188 ss.

blocchi opposti dell'Occidente, che culminava nella caduta del muro di Berlino nel 1989, era superata l'idea di una riforma organica dell'istruzione, resa peraltro non facilmente praticabile anche in ragione della conflittualità dei rapporti fra i due maggiori partiti al governo, ovvero la DC di Forlani e il PSI di Craxi.

Il decennio si avviava con il d.p.r. 11 luglio 1980, n. 382, relativo alla docenza universitaria, che cercava di dare un ordine al personale non strutturato, aumentato numericamente nel corso del tempo anche per fare fronte all'incremento delle immatricolazioni. La nuova normativa prevedeva due fasce per i docenti di ruolo (ordinari e associati), istituiva la figura del ricercatore, creava il dottorato di ricerca, affidava la programmazione dell'attività didattica alle facoltà e quella della ricerca ai dipartimenti di nuova istituzione⁹⁶. Da notare che alcune delle innovazioni qui richiamate, e che erano destinate a governare il mondo accademico fino alla fine degli anni Novanta allorché fu rivisto il reclutamento dei docenti e avviato il «Processo di Bologna» con la profonda revisione degli ordinamenti dei corsi di studio, erano già state previste (come sopra ricordato) dal progetto del ministro Gui.

Alla fine degli anni Ottanta, in virtù della legge n. 168 del 9 maggio 1989, era altresì istituito il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica. Tale legge prevedeva, all'articolo 6, che in «attuazione dell'articolo 33 della Costituzione» le università avessero «autonomia didattica, scientifica, organizzativa, finanziaria e contabile» e si dessero «ordinamenti autonomi con propri statuti e regolamenti»⁹⁷. La normativa non solo rispondeva, anche in questo caso con evidente ritardo, a un principio sancito dalla Costituzione italiana e recideva il legame con un passato dominato, come si è visto, dall'accentramento statale sia sul piano amministrativo che su quello formativo, ma indicava una delle linee – quella

⁹⁶ Si veda, tra gli altri, R. Moscati e M. Vaira (a cura di), *L'università di fronte al cambiamento. Realizzazioni, problemi, prospettive*, Bologna, Il Mulino, 2008.

⁹⁷ Legge 9 maggio 1989, n. 168, *Istituzione del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie generale n. 108, 11 maggio 1989 – Suppl. ordinario n. 34, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1989/05/11/089G0202/sg> (ultimo accesso marzo 2022).

appunto dell'autonomia – lungo la quale si sarebbe sviluppata, sia pure tra molte contraddizioni, la vita degli atenei del nostro paese negli anni successivi.

Di lì a pochi anni toccava alla scuola primaria essere interessata da interventi di cambiamento. Nel 1985 erano varati i nuovi programmi per la scuola elementare. Essi erano l'esito di un lungo lavoro avviato nel 1981 dal ministro Guido Bodrato mediante una Commissione formata da docenti universitari di ambito pedagogico e delle scienze umane, nonché da personale ispettivo e direttivo. Essa terminava i lavori nel 1982 e consegnava la relazione conclusiva al Ministero della Pubblica Istruzione, tenuto da Franca Falcucci dalla fine di quell'anno. Ella affidava a un'altra Commissione, più ampia della precedente in quanto andava a comprendere anche studiosi di altri ambiti disciplinari, la redazione dei programmi per le singole aree educative. Dopo un'ulteriore revisione, il testo venne promulgato il 12 febbraio del 1985⁹⁸.

Il nuovo testo, che andava a sostituire quello del 1955, restituisce l'immagine di un alunno e di una scuola necessariamente cambiata rispetto a quella di trent'anni prima. Si passa dal bambino, il cui «mondo concreto» era «tutto intuizione, fantasia, sentimento»⁹⁹, al bambino che vive la complessità del contesto sociale in cui è inserito, che trae continui stimoli non solo dalla vita scolastica, ma anche da quella extrascolastica, *in primis* dai mezzi di comunicazione di massa. Come affermano fin dalle prime righe della *Premessa generale*, i Programmi del 1985 legano i fini della scuola primaria al dettato costituzionale (in specie gli artt. 3 e 4): in continuità con la scuola dell'infanzia e le medie inferiori, nonché in collaborazione con la famiglia, le elementari non solo concorrono a promuovere la personalità del fanciullo nella sua complessità, ma, nel fare

⁹⁸ D.p.r. 12 febbraio 1985, n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie generale n. 76, 29 marzo 1985 – Suppl. ordinario, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg> (ultimo accesso marzo 2022). Sui programmi cfr. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, cit., pp. 517 ss.; C. Scurati e P. Calidoni, *Nuovi programmi per una scuola nuova. Commento al testo dei nuovi programmi d'insegnamento della scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1985.

⁹⁹ *Programmi didattici per la scuola primaria*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», 27 giugno 1955, n. 146, p. 2285.

ciò, si sforzano di rimuovere tutti gli ostacoli che si frappongono al raggiungimento di quell'obiettivo. In sintonia ancora con la Carta costituzionale, la scuola primaria ha come fine l'educazione alla convivenza democratica, sostenendo l'alunno «nella progressiva conquista della sua autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base della accettazione e del rispetto dell'altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune».

Tale azione formativa, volta a sviluppare le «basi socioemotive», si coniuga con quella di «alfabetizzazione culturale» che deve potenziare «le basi cognitive». Sulla scorta delle più recenti acquisizioni della ricerca psico-pedagogica, in specie di impostazione cognitivista di Bruner, la scuola elementare è descritta «come ambiente educativo di apprendimento», in cui «le sollecitazioni culturali, operative e sociali» sono tese a promuovere «la progressiva costruzione della capacità di pensiero riflesso e critico, potenziando nel contempo creatività, divergenza e autonomia di giudizio, sulla base di un adeguato equilibrio affettivo e sociale e di una positiva immagine di sé». Di qui l'introduzione di nuove materie (lingua straniera, studi sociali), la sottolineatura della dimensione formativa di insegnamenti già presenti (ad esempio: il canto diventa educazione al suono e alla musica, il disegno si evolve in educazione all'immagine, la ginnastica in educazione motoria), ma anche l'indicazione ai maestri di un nuovo modo di impostare l'insegnamento, basato sulla programmazione didattica, che prevede non più la figura del maestro unico, ma la compresenza di una «pluralità di docenti», in specie dalla terza alla quinta classe (ovvero al secondo ciclo)¹⁰⁰.

Proprio con riferimento a quest'ultimo aspetto, il testo programmatico del 1985 introduceva una significativa discontinuità nell'impostazione della scuola elementare tradizionale. Tale discontinuità trovava conferma nella legge del 5 giugno 1990, n. 148, che delineava il nuovo ordinamento dell'istruzione primaria, facendo cadere la storica figura del maestro unico per ogni classe, sostituendola con più insegnanti, competenti di specifici ambiti disciplinari, cui erano affidate più classi, e

allungava la durata dell'orario scolastico da 24 a 27 ore, ma elevabili a 30¹⁰¹. Il modello organizzativo della scuola ereditata dal secondo dopoguerra, a sua volta figlia della storia scolastica dell'Italia liberale e fascista, era rivisto completamente. Da queste riforme usciva una scuola elementare che, per la prima volta dalla fine del conflitto mondiale, rompeva i legami con il passato.

Va detto che questo nuovo ordinamento, peraltro contestato da chi lamentava la «secondarizzazione» dell'istruzione primaria, era destinato a essere rimesso in discussione a più riprese sulla fine del XX secolo e poi agli inizi del XXI secolo: si pensi alla legge quadro del 10 febbraio 2000, n. 30 del ministro Berlinguer sul riordino dei cicli di istruzione, poi smantellata dalla legge Moratti, n. 53 del 28 marzo 2003, che rivedeva anche questa materia, e ancora ai provvedimenti presi dal IV governo Berlusconi con Mariastella Gelmini responsabile della Pubblica Istruzione che, anche per ragioni di contenimento della spesa pubblica, nel 2009 ripristinava il maestro unico al posto dell'organizzazione per moduli, sperimentata dal decennio precedente.

Il cambiamento introdotto nella scuola primaria dalla metà degli anni Ottanta rilanciò la questione della formazione dei docenti delle elementari, il cui profilo professionale si stava modificando. Come previsto dai decreti delegati del 1974 (nello specifico il d.p.r. 31 maggio 1974, n. 417, sullo stato giuridico del personale docente dalle materne alle secondarie) e come aveva già peraltro affermato, nella sua relazione al ministro, la prima Commissione che aveva avviato la revisione dei programmi per le elementari nel 1981, la preparazione dei maestri era demandata alle università. In virtù della normativa varata negli anni Novanta¹⁰², nasceva il corso di laurea quadriennale

¹⁰¹ Legge 5 giugno 1990, n. 148, *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie generale n. 138, 15 giugno 1990, https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1990-06-15&atto.codiceRedazionale=090G0183 (ultimo accesso marzo 2022).

¹⁰² Questa la normativa cui si fa riferimento: legge 19 novembre 1990, n. 341, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie generale n. 274, 23 novembre 1990, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg>; d.p.r. 31 luglio 1996, n. 471, *Regolamento concernente l'ordinamento didattico del corso di laurea in scienze della formazione primaria*, *ibidem*, Serie

¹⁰⁰ D.p.r. 12 febbraio 1985, n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, cit.

in Scienze della formazione primaria (dal 2010 trasformato in laurea magistrale a ciclo unico): gli insegnanti elementari e della materna erano finalmente riconosciuti nella loro professionalità al pari dei docenti secondari e, anche in questo caso, era introdotta una significativa discontinuità nella storia della nostra scuola e nell'immaginario a essa collegato stratificatosi nel corso di centocinquanta anni.

Nel corso degli anni Ottanta, ancora una volta, la riforma «necessaria»¹⁰³ della scuola secondaria superiore segnava invece il passo, anche se, nel frattempo, non si arrestava la sua trasformazione dall'interno non solo perché alla metà di quel decennio tornava a aumentare il tasso di passaggio dalla media inferiore alla media superiore (nel 1991 era pari all'89,2%) e la percentuale delle ragazze iscritte raggiungeva quella dei ragazzi (nel 1986 i maschi erano il 50,2% della popolazione studentesca e le femmine il 49,8%)¹⁰⁴, o per il rapido succedersi di culture giovanili che la popolavano e, in alcuni frangenti, la contestavano, ma anche per effetto delle sperimentazioni avviate in virtù dei decreti delegati del 1974 (d.p.r. 31 maggio 1974, n. 419, *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti*). E, ancora una volta, al fine di dare un ordine al cambiamento comunque avvenuto, di aggirare l'ostacolo della tortuosità del sistema legislativo e di evitare lo stallo causato dai veti incrociati dei diversi partiti, si agì per via amministrativa.

Già il ministro Franca Falcucci aveva cercato di operare in tal senso fra il 1986 e il 1987; la strada fu ripresa con decisione dal suo successore, Giovanni Galloni, anch'egli esponente della Democrazia Cristiana. Nel 1988 istituiva una Commissione, presieduta da Beniamino Brocca, sottosegretario alla Pubblica Istruzione, al fine intervenire in questo ambito. In attesa, e dunque prima che si riformasse con apposita legge l'istruzione secondaria, tale Commissione era incaricata di lavorare alla revisione dei programmi delle secondarie superiori alla luce anche dell'auspicato e condiviso prolungamento di due anni

generale n. 214, 12 settembre 1996, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1996/09/12/096G0497/sg> (ultimo accesso marzo 2022).

¹⁰³ Bertagna, *La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, cit.

¹⁰⁴ Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, cit., p. 103.

dell'obbligo scolastico¹⁰⁵. Essa coinvolse, nella prima fase dei lavori, circa 350 persone, «fra docenti universitari, ispettori della Pubblica Istruzione, presidi, docenti, rappresentanti dell'associazionismo professionale e delle organizzazioni sindacali e imprenditoriali»¹⁰⁶. L'attenzione si concentrò inizialmente sul primo biennio della scuola secondaria, ovvero quello che sarebbe stato interessato dall'innalzamento dell'obbligo scolastico, nella consapevolezza però che questa operazione non poteva essere condotta senza avere chiaro quale dovesse essere il quadro più generale dell'ordinamento della scuola secondaria. L'intento era anche quello di razionalizzare le numerose sperimentazioni in corso negli istituti secondari in virtù della già ricordata normativa del 1974. Si consideri, ad esempio, che nel 1990 ben il 31,2% delle secondarie superiori era coinvolto in «maxisperimentazioni», riguardanti cioè sia l'ordinamento sia la struttura, mentre le «minisperimentazioni» (attinenti solo alla didattica) interessavano il 13,6% degli istituti¹⁰⁷.

Mentre nell'estate del 1990 riprendeva consistenza l'idea di pervenire a una riforma della scuola secondaria superiore per via parlamentare in virtù del d.d.l. presentato dal senatore Pietro Mezzapesa e ispirato alle linee guida cui stava lavorando la Commissione, nell'aprile di quell'anno il ministro della Pubblica Istruzione, Sergio Mattarella, diramava una circolare con la quale proponeva alle scuole la sperimentazione dei programmi messi a punto dalla Commissione Brocca¹⁰⁸. Quest'ultima aveva operato secondo il seguente principio: «superare barriere e contrapposizioni tra i diversi indirizzi di studio, per assicurare agli allievi di tutti i bienni gli apporti conoscitivi e le potenzialità formative delle discipline che rappresentano i settori fondamentali della cultura»¹⁰⁹. Essa si era posta in continuità con il processo avviato negli anni Sessanta

¹⁰⁵ Cfr. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, Firenze, Le Monnier, 1991.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. VII.

¹⁰⁷ Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, cit., p. 123.

¹⁰⁸ C.m. 19 aprile 1990, n. 109, *Sperimentazione dei programmi proposti dalla Commissione Ministeriale costituita per la revisione delle discipline comuni ai primi due anni dell'istruzione superiore ed artistica*.

¹⁰⁹ *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, cit., p. XIV.

con l'istituzione della scuola media unica e volto alla creazione di un sistema scolastico in cui fosse superato il modello gentiliano, abbattendo la separazione fra canali formativi¹¹⁰. Nel 1992 erano dati alle stampe i due tomi che comprendevano i programmi anche per i trienni¹¹¹.

Alta fu l'adesione degli istituti, dai professionali ai licei, dai tecnici alle magistrali, a questa proposta, a conferma della vitalità della scuola «reale» e del personale docente nonché dell'interesse della società e delle famiglie verso un'offerta formativa più diversificata di quella tradizionale e percepita come più aderente alle attese del mondo delle professioni. Se, però, il risultato che si era inteso conseguire era quello di dare ordine alle sperimentazioni, va detto che il processo avviato negli anni Settanta conosceva un'ulteriore accelerazione: agli inizi del XXI secolo ben il 69,3% degli studenti secondari frequentava corsi «sperimentali» che adottavano i programmi del progetto Brocca¹¹². Anche l'altro obiettivo che quella Commissione aveva voluto rilanciare, ovvero la riforma della scuola secondaria, era ancora una volta rimandato, in quanto il d.d.l. Mezzapesa si bloccava nel 1993, rinviato da una Camera all'altra del Parlamento.

La Commissione concludeva i suoi lavori nel 1992. In quello stesso anno tramontava la prima Repubblica travolta da Tangentopoli. Il secolo breve – il Novecento – volgeva al termine. E il dibattito sulla scuola italiana di ogni ordine e grado virava, nel giro di breve tempo, dalla discussione sulla riforma dell'ordinamento al confronto sul tema dell'autonomia. In questa nuova cornice, introdotta dalla legge Bassanini del 1997 (art. 21 della legge n. 59/97) e dal successivo Regolamento sull'autonomia scolastica (d.p.r. n. 275 del 1999), sembrava che

¹¹⁰ Cfr. *ibidem*, p. XIII, dove si legge che la Commissione aveva lavorato seguendo l'ipotesi dell'equilibrio «tra insegnamenti comuni a tutti gli indirizzi ed insegnamenti specifici per ciascuno di essi: un equilibrio costruito in modo tale da assicurare sia la coerenza verticale dei curricoli (cioè il corretto rapporto tra i diversi bienni e gli studi successivi), sia una efficace funzione di orientamento per gli studenti, fondata sulla possibilità di compiere scelte di indirizzo eventualmente rivedibili alla fine del primo o del secondo anno di studi».

¹¹¹ Cfr. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, Firenze, Le Monnier, 1992, 2 voll.

¹¹² Cfr. N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, p. 615.

si dovesse giocare il futuro della scuola, intesa come comunità dotata di autogoverno.

Molte le aspettative sorte in quel frangente sulle possibilità che si aprivano ai singoli istituti che venivano a godere di autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo. La nuova disciplina segnava un'evidente novità nella nostra storia scolastica, connotata dalle origini da un rigido centralismo. Non tutte le attese erano però fondate e molte erano destinate a essere deluse e non solo perché mancava nella scuola e a tutti i livelli dell'amministrazione anche scolastica una cultura dell'autonomia, ma anche perché la legislazione stessa presentava limiti entro i quali questa autonomia doveva essere gestita dai diversi istituti e dai loro dirigenti¹¹³.

Come è stato notato, quella stessa normativa introduceva nella giurisprudenza scolastica un'ulteriore novità, ovvero un diverso modo di intendere la libertà della scuola, non più riguardante solo gli istituti privati, ma tutte le istituzioni, sia pubbliche che private¹¹⁴. Tale orientamento non rimaneva isolato a quel provvedimento, ma era ripreso dalle linee di politica scolastica dei governi della seconda metà degli anni Novanta e, in specie, dal ministro Luigi Berlinguer, responsabile della Pubblica Istruzione nel governo di centro-sinistra guidato da Romano Prodi. In data 10 marzo 2000, dopo un vivace confronto in Parlamento e nel paese, era emanata la legge n. 62 dal titolo *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*, in virtù della quale, come prevede l'articolo 1, scuole statali, scuole paritarie private e degli enti locali formano «il sistema scolastico nazionale» e tutte concorrono al fine ritenuto prioritario dalla Repubblica italiana, ovvero «l'espansione dell'offerta formativa e la conseguente generalizzazione della domanda di istruzione dall'infanzia lungo tutto l'arco della vita»¹¹⁵. Appare evidente, sulla base

¹¹³ L. Flore, *Autonomia e organizzazione del sistema scolastico italiano*, in Matucci e Rigano (a cura di), *Costituzione e istruzione*, cit., pp. 107-133 (in specie pp. 120-124).

¹¹⁴ Cfr. A. Ferrari, *Libertà scolastiche e laicità dello Stato in Italia e in Francia*, Torino, Giappichelli, 2002, pp. 196-223; ma si veda anche Madonna, *La parità scolastica tra principi costituzionali, evoluzione normativa e sviluppi giurisprudenziali. Un breve itinerario*, cit., pp. 134-168.

¹¹⁵ Se ne veda il testo in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie generale n. 67, 21 marzo 2000, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/03/21/000G0099/sg> (ultimo accesso marzo 2022).

di quanto sin qui detto, come anche questo provvedimento introducesse una significativa novità nella storia scolastica italiana, in quanto alla giustapposizione fra istituti statali e privati subentrava l'idea della sussidiarietà fra i due ambiti, entrambi chiamati a svolgere un servizio pubblico.

In questo nuovo quadro normativo e culturale la scuola di ogni ordine e grado, da quella dell'infanzia all'università, ha continuato nel frattempo a svolgere il proprio tradizionale e indispensabile lavoro formativo a favore delle giovani generazioni, della loro preparazione al futuro, del loro inserimento nella società, in un contesto però in cui l'affanno per i tanti problemi ereditati dal passato, più o meno recente, e non risolti (si pensi solo, per fare un esempio, alle forti carenze strutturali e edilizie che rendono inospitale la «casa della scuola», come era definita agli inizi del Novecento, o al nodo nevralgico del reclutamento e della formazione dei docenti), si somma all'affanno originato dalle riforme della scuola, anche molto diverse fra loro a livello di principi ispiratori, che nell'ultimo ventennio si sono rapidamente succedute, subentrando le une alle altre o stratificandosi (dai progetti del ministro Berlinguer a quelli delle ministre Moratti e Gelmini fino alla «buona scuola» di Renzi)¹¹⁶.

Alla lunga fase della «non decisione» politica è subentrata una fase di «iperattivismo» della politica alla ricerca della «grande riforma», all'ombra delle raccomandazioni che giungono dall'Unione europea e dai grandi centri di orientamento formativo dell'OCSE, situazione che non aiuta chi vive e lavora nella scuola (studenti, famiglie, docenti e dirigenti), ma anzi alimenta in loro il sentimento della distanza della politica dalle potenzialità come dalle reali difficoltà della scuola stessa.

Indice dei nomi

¹¹⁶ Cfr. P. Triani, *Scuola, oltre il mito delle grandi riforme*, in «Vita e Pensiero», 2018, n. 3, pp. 55-59.

Indice dei nomi

- Accone, G., 286
 Agazzi, A., 267
 Agazzi, C., 179
 Agazzi, R., 179, 201
 Agosti, M., 267
 Albertini, L., 79
 Alessandrini, A., 200
 Alfieri, P., 134
 Alicata, M., 268
 Allievo, G., 20, 193
 Amante, B., 167
 Ambrosoli, L., 183, 219, 221, 250, 282, 290
 Amendola, G., 196
 Angelini, G., 100
 Angelini, S.Q., 169
 Angiulli, A., 49
 Angoletta, B., 119
 Anguissola, G., 139
 Anichini, G., 173
 Anile, A., 196
 Antonelli, Q., 164
 Antoniano, S., 222
 Aporti, F., 18, 19, 21-23, 25, 199
 Aquarone, A., 172
 Ardigò, R., 48
 Aristotele, 210
 Aroldi, P., 153
 Artom, N., 151
 Ascenzi, A., 77, 78, 203, 205, 213, 226, 236, 263, 277
 Assirelli, S., 78
 Bacigalupi, M., 91, 136, 178, 203, 227
 Bacone, F., 210
 Baden-Powell, R., 133
 Badoglio, P., 105, 106, 246
 Baez, J., 141
 Baldacci, M., 276
 Baldi, O., 173
 Baldissara, L., 263
 Ballini, P.L., 180
 Balmes, J.L., 222
 Balzarro, A., 120
 Banti, A.M., 177
 Baraldi, C., 139
 Baraldi, M., 62
 Barausse, A., 169, 190, 205, 221, 266
 Barbagli, M., 181, 215, 239, 273, 274, 281, 287, 289
 Barbera, M., 193
 Bartoloni, S., 72
 Baslini, A., 174
 Bazzano, N., 155
 Beccari, G.A., 41
 Becchi, E., 16, 19, 40, 82, 170
 Belardinelli Bucciarelli, D., 244, 245
 Bellatalla, L., 59
 Bellè, E., 146
 Belluzzo, G., 223-225
 Belton, T., 157
 Bemporad, E., 77
 Benadusi, L., 289
 Benetton, M., 142
 Berenini, A., 189-191, 193, 194, 208, 213
 Bergamini, F., 141
 Berlinguer, L., 295, 299, 300
 Bernardi, M., 157, 158
 Bernardini, P., 227
 Berner, E., 186
 Berselli, A., 230
 Bersellini Bellini, J., 71
 Bertagna, G., 250, 286, 289, 296
 Berti, D., 23, 28
 Bertilotti, T., 180
 Bertola, P., 86, 87, 104, 105
 Bertoni Jovine, D., 49, 268

- Besana, L., 184
 Besse, J.-M., 60
 Bessone Aurelj, A.M., 114
 Betri, M.L., 23, 50
 Betti, C., 94, 169, 171, 172, 202, 230, 268
 Bianchi, B., 68
 Bianchi, L., 182, 183
 Biancoli, O., 107
 Bini, G., 33
 Bissolati, L., 171-173
 Blezza Picherle, S., 74, 81, 84
 Bloom, B., 279
 Boatti, G., 235
 Boccasile, G., 123, 228
 Bocci, M., 284
 Bodrato, G., 293
 Boero, P., 77, 80, 82, 114, 142
 Boffi, F., 197
 Bollini Lucisano, M., 154
 Bonaventura da Bagnoregio, 222
 Bonetta, G., 168, 169, 180
 Bonolis, P., 153
 Bonomi, G., 77-80
 Bonora, T., 149
 Borghi, Lamberto, 22, 59, 267, 270
 Borghi, Loris, 230
 Boscagli, G., 164
 Bosco, G., 263
 Bosco, G.M. (don), 26, 45, 222
 Botta, S., 61
 Bottai, G., 217, 218, 234, 237, 239-241, 243, 255, 256
 Bottoni, R., 237
 Bovet, P., 60
 Braido, P., 24, 26
 Brizzi, G.P., 216
 Brocca, B., 296
 Brocchi, V., 204
 Brogioni, L., 212
 Brown, P., 275
 Bruner, J., 279, 294
 Bruni, A., 45
 Bruni, B., 90
 Bruno, G., 210
 Buchanan, J., 19
 Busani, M., 284
 Buttafuoco, A., 71
 Caimi, L., 101, 134, 171
 Calamandrei, P., 196
 Calidoni, P., 293
 Califano, F., 142
 Calò, G., 22, 263, 270
 Calogero, G., 270
 Cambellotti, D., 227
 Cambi, F., 55, 142, 267, 276
 Campanini, G., 173
 Canavero, A., 250
 Cantatore, L., 82, 204, 211
 Cantelmo, A., 69
 Cantù, C., 30
 Cappai, G.M., 291
 Capristo, A., 243
 Carabba, C., 119, 122
 Carcano, P., 174
 Cardini, A., 137, 276
 Carducci, G., 51
 Carioli, J., 154
 Carlini, A., 196
 Carrara Lombroso, P., 79, 80
 Cartesio (René Descartes), 210
 Carutti, C.A., 137
 Casati, A., 218, 219
 Casati, G., 34, 277
 Casella, Mario, 130
 Casella, Mirca, 148
 Casotti, M., 267
 Castellani, A., 37
 Castrilli, V., 215
 Castronovo, V., 137
 Catarsi, E., 130, 133, 199, 268, 282
 Cattaneo, C., 35, 50
 Cattaneo, M., 267
 Cavour, C. Benso, conte di, 23, 39
 Ceccarelli, L., 55
 Cecchi, M., 154
 Cecconi, L., 127
 Charnitzky, J., 100, 197, 198, 212, 214, 218, 219, 223, 235, 240
 Chemello, A., 42
 Chiosso, G., 7, 39, 40, 63, 72, 166, 167, 170, 176, 177, 179, 182, 196, 197, 199, 201, 203-205, 211, 212, 245, 249, 250, 254, 256, 259, 268, 286, 288, 290
 Chizzolini, V., 267
 Churchill, W., 107
 Ciampi, G., 198
 Ciari, B., 142, 266, 283
 Cingoli, L., 154
 Cipolla, C.M., 29, 32, 165

- Ciulli Paratore, L., 48
 Cives, G., 56, 176
 Claparède, E., 60, 61
 Cobalti, A., 275, 279
 Cocco-Ortu, F., 186
 Cochín, D., 19
 Codignola, A.M., 267
 Codignola, E., 50, 176, 196, 197, 212, 219, 266, 267, 277
 Codignola, T., 255, 277
 Coffari, G.A., 138
 Coli, D., 197
 Colin, M., 94, 111, 113, 114, 203, 204, 227
 Collodi, C. (C. Lorenzini), 111
 Collodi Nipote (P. Lorenzini), 108
 Comencini, L., 140
 Comte, A., 47
 Condillac, E. Bonnot de, 28
 Contini, G., 63
 Corbino, E., 252, 253
 Corbino, O.M., 196, 213
 Corradini, C., 165, 174, 175
 Corradini, E., 107
 Corsi, M., 263
 Corvisieri, S., 150, 151
 Covato, C., 43
 Crainz, G., 137, 273
 Craxi, B., 292
 Credaro, L., 31, 32, 176, 177, 179, 180, 184, 189, 191
 Cremaschi, L., 172
 Cremona, B., 148
 Crispolti, F., 173
 Crivelli, F. (Crivel), 109
 Croce, B., 63, 196, 197, 218
 Cuccolini, G.C., 79, 80
 Cunningham, H., 158
 Curreri, L., 113
 D'Alessio, M., 168, 202, 205
 Dal Toso, P., 67, 68, 86, 108, 116, 137, 138, 158
 Damiano, E., 270
 D'Amico, N., 186, 298
 D'Angelo, A., 250
 Dante Alighieri, 37
 D'Aprile, G., 61
 D'Arcangeli, M.A., 176
 Dario, A., 154
 De Amicis, E., 33, 38, 68, 73, 74, 227
 Debè, A., 67, 291
 De Bernardi, A., 286
 Decleva, E., 171
 Decroly, O., 59, 60, 269
 De Dominicis, F.S., 49
 De Felice, R., 197, 218
 De Fort, E., 36, 37, 39, 164-166, 169, 170, 180, 214, 249
 De Gasperi, A., 129, 250, 259, 263, 264
 De Giorgi, F., 27, 250
 De Giorgio, M., 100
 Degl'Innocenti, M., 276
 De Grazia, V., 94, 215, 232
 Dei, M., 274, 281, 289, 296, 297
 De La Salle, J.-B., 24, 25
 Deledda, G., 227
 Della Peruta, F., 169
 Della Torre, A., 227
 Del Negro, P., 216
 De Luca, C., 77, 80, 82, 114
 De Marchi, L., 227
 De Nicolò, M., 286
 Denti, R., 157, 158
 De Rosa, G., 173
 De Sanctis, F., 49, 50
 De Seta, E., 120, 121
 De Sica, V., 127
 Dessardo, A., 173, 221
 De Vecchi, C.M., conte di Val Cismon, 237
 Dewey, J., 8, 58, 59, 130, 247, 263, 267, 279
 Dickens, C., 19
 Di Felice, M., 78
 Di Pol, R.S., 180, 189, 208
 Disney, W., 109, 115
 Di Tommaso, G., 169
 Dogliani, P., 232
 Dolza, D., 79
 Donini, A., 276
 Duò, C., 154
 Durkheim, E., 48
 Einaudi, L., 190, 264
 Epicuro, 210
 Ercole, F., 237
 Ermini, G., 280, 285
 Fabre, G., 245
 Falcucci, F., 291, 293, 296

Falletti, C.T., marchese di Barolo, 19
 Fanciulli, G., 90, 108
 Farinacci, R., 221
 Fava, A., 205
 Fava, S., 74, 79, 80, 203
 Fazio-Allmayer, V., 196
 Fedele, P., 219, 221-223, 226
 Federico II il Grande, re di Prussia, 15
 Ferrara, P., 232
 Ferrari, A., 299
 Ferrari, G.F., 169
 Ferrari, M., 170
 Ferrière, A., 60-62
 Fichte, J.G., 18
 Filippini, G., 110, 111
 Filograsso, N., 130, 268
 Fincardi, M., 134
 Fioravanti, G., 180
 Flagg Young, E., 58
 Flore, L., 299
 Flores, M., 286
 Fochesato, W., 89, 90
 Fogazzaro, A., 113
 Forges Davanzati, R., 227
 Forlani, A., 292
 Formigoni, G., 46, 149
 Forti, M., 154
 Fortunato, G., 168
 Fossati, P., 91, 136, 178, 203, 227
 Franchi, A. (C. Bonavino), 222
 Franchini, S., 135
 Franzoni, A., 201
 Freinet, C., 133, 266
 Freire, P., 157
 Freud, A., 63
 Freud, S., 57, 62, 63
 Friso, L., 199
 Fröbel, F., 18, 19, 21, 22
 Fuà Fusinato, E., 41
 Fucini, R., 33
 Fugazza, M., 181
 Fusco, L., 102

 Gabelli, A., 39, 49, 50
 Gabusi, D., 247, 276, 279, 281
 Gadducci, F., 115
 Gagné, R., 279
 Galasso, G., 63
 Galeotti, C., 96, 98
 Galfré, M., 206, 211, 213, 227, 228, 237, 274, 277, 281, 286

Galilei, G., 210
 Galimi, V., 243
 Galletti, A., 182, 183
 Gallo, C., 77-80
 Galloni, G., 296
 Gallorini, M., 137
 Galvani, L., 51
 Gambaro, A., 22
 Gargiulo, S., 154
 Garibaldi, G., 39
 Garin, E., 49
 Gattullo, M., 277
 Gaudio, A., 209, 239, 250
 Gecchele, M., 67, 68, 86, 108, 116, 137, 138, 158
 Gelati, M., 231
 Gelmini, M., 295, 300
 Genovesi, G., 46, 58, 231
 Gentile, E., 23, 93, 205, 230-232
 Gentile, G., 9, 63-65, 96, 176, 179, 184, 189, 191-194, 196-198, 202, 206, 208-210, 212, 214, 216-219, 223, 231, 243, 256, 277
 Gentili, R., 219, 240
 Ghizzoni, C., 9, 43, 108, 167, 170, 173, 174, 195, 205, 221, 222, 230, 234, 275
 Giallongo, A., 130, 268
 Gianini Belotti, E., 145, 147
 Gibelli, A., 88, 90, 94, 101, 102, 122, 124, 205, 206, 227, 229
 Gigli Marchetti, A., 86
 Gilli, G., 266
 Ginsborg, P., 94, 98
 Gioberti, V., 25, 177
 Giolitti, G., 166, 170, 172
 Giorgi, M., 106
 Giovagnoli, A., 141
 Girard, G., 21, 26
 Giuliano, B., 224-226, 237
 Giuntella, M.C., 205, 216
 Giurati, G., 233
 Gobetti, P., 196
 Goetz, H., 235
 Gonella, G., 250, 254, 255, 258-260, 262-264, 266
 Gonon, P., 186
 Gori, L., 115
 Gotta, S., 107, 113
 Goussot, A., 60
 Gozzer, G., 289

Gozzini, G., 286
 Grandi, D., 120
 Grassi, G., 61
 Greaves, J.P., 18
 Gui, L., 276, 277, 280, 282, 284, 285, 292
 Guilford, J.P., 279
 Gustarelli, A., 204

Hammers (A. Martelli), 141
 Hardouin di Belmonte, F., 114
 Hegel, G.W.F., 210
 Hendrix, J., 141
 Herbart, J.F., 18
 Hitler, A., 105, 107, 121
 Honegger Fresco, G., 56
 Hugo, V., 19

Illich, I., 157
 Internizio, C., 69

Jacovitti, B., 131, 132
 Jamet, Ch., 16
 Jenner, E., 51
 Julia, D., 19, 40, 82

Kant, I., 210
 Kerouac, J., 141
 Key, E., 55, 56, 83
 King, T., 144
 Kirner, G., 182
 König Scavini, E., 106

Labanca, N., 164
 Lacaite, C.G., 22, 46, 50, 170, 181, 276
 La Chalotais, L.-R. de Caradeuc de, 15
 La Lumia, A., 154
 Lama, S., 115
 Lambruschini, R., 21, 26, 199
 Lanaro, S., 141
 Lanfranchi, R., 26
 Laporta, R., 266
 La Rovere, L., 93, 215, 230, 233, 235, 239
 Lessona, M., 14
 Linfante, V., 86, 87, 104, 105
 Linn, S., 137
 Liperi, F., 108
 Locke, J., 28
 Lodi, M., 142, 154, 266
 Lollo, R., 72, 79

Lombardi, F.V., 167, 201, 204, 236, 263, 293
 Lombardi, G., 71
 Lombardo Radice, G., 65, 92, 101, 168, 176, 179, 180, 196, 197, 199-202, 205, 226, 263
 Lombardo Radice, L., 268
 Lombroso, C., 79
 Loparco, F., 76, 88
 Lora, E., 128
 Lotto, A., 68
 Luc, J.-N., 19
 Luigi XVI, re di Francia, 15
 Lupo, M., 266
 Luporini, C., 276
 Luppi, A., 61
 Luzzatto, S., 94, 232

Macchietti, S.S., 199, 258, 282
 Macé, G., 51
 Macinai, E., 68, 83, 138, 153
 Macry, P., 13
 Madonna, M., 253, 299
 Magrini, A., 56
 Maida, B., 122
 Majno Bronzini, E., 71
 Malfatti, F., 291
 Mancini, D., 147
 Mantegazza, P., 43
 Mantovani, C., 264
 Manzi, A., 275
 Manzoni, A., 74, 202
 Marcato, U., 24
 Marchesi, C., 251
 Marchesini, D., 42, 214, 264
 Marcuse, H., 141
 Maria Teresa d'Austria, 15
 Marinetti, F.T., 115
 Maritain, J., 130, 267
 Marpicati, A., 96
 Marrella, L., 228
 Marrone, A., 46, 174, 193
 Marsiglia, G., 284, 287
 Martinazzoli, A., 32
 Martinelli, C., 186
 Marx, K., 135
 Massa, R., 62
 Massini, G., 142
 Mattarella, S., 297
 Matteotti, G., 93, 218-220
 Mattia, L., 154

Mattioni, I., 8, 86, 114, 116, 117, 124, 134, 137, 143, 146, 147, 149, 155
 Matucci, G., 253, 299
 Mayer, E., 21
 Mazzetti, R., 60, 93
 Mazzi, B., 69
 Mazzini, G., 22, 23, 39, 177
 Meda, J., 75, 76, 116-118, 134, 135, 150, 228
 Medici, G., 271, 272, 276
 Melchiori, A., 226
 Menozzi, D., 205
 Merendi, G., 199
 Meriano, F., 120
 Messa, F., 176
 Metastasio, R., 137, 153
 Mezzapesa, P., 297
 Milani, L. (don), 278
 Mill, J.S., 47
 Minesso, M., 99, 223, 232
 Misasi, R., 288
 Misiani, S., 169
 Molino-Colombini, G., 41
 Montecchi, L., 65
 Montessori, M., 55-58, 63, 92, 179
 Monti, A., 163, 164
 Montino, D., 93, 101, 103, 203, 228, 237
 Montosi, A., 150
 Morandi, M., 185
 Morandini, M.C., 213, 245
 Moratti, L., 300
 Moretti, M., 185
 Moro, A., 149, 251, 252, 271, 275, 282
 Moro, R., 233, 234
 Moroni Celsi, G., 119
 Moscati, R., 292
 Mounier, E., 130
 Mozzoni, A.M., 41
 Mussino, A., 88
 Mussolini, B., 93, 94, 96, 98, 100, 101, 105-107, 110, 113, 114, 117, 121, 122, 196, 197, 217-220, 222, 228, 230, 234, 237, 245
 Mussolini, E., 99

Napoleone Bonaparte, 24
 Nardi, I., 205
 Naville, F., 18
 Necker de Saussure, A., 21, 26
 Negri, A., 71, 227
 Negri, M., 84

Nello, P., 234
 Nespolesi, S., 139
 Nidasio, G., 143
 Nitti, F.S., 186
 Novaro, A.S., 227

Ockwell-Smith, S., 144
 Oliverio Ferraris, A., 156
 Oliviero, S., 212, 276
 Orestano, F., 167
 Orizio, B., 270
 Ostenc, M., 198, 219
 Owen, R., 18, 19

Pacilio, U., 139
 Padellaro, N., 93, 245, 246
 Pasquali, P., 179, 199
 Pastoret, A., 19
 Pavone, R., 140
 Pazzaglia, L., 23, 165-167, 169, 172, 174, 201, 222, 249, 250, 259, 262, 266, 267, 276

Pécout, G., 180
 Pegna, P., 164
 Pellai, A., 154
 Pellegrini, M.C., 199
 Pellizzi, C., 196
 Pensuti, Liberio, 107
 Pensuti, Luigi, 107, 108
 Pepe, A., 169
 Perasso, G.B., 94
 Pertici, R., 229
 Pesci, F., 58
 Pestalozzi, H., 15-18, 21, 22, 26
 Petrai, G., 111-113
 Pettini, A., 266

Pezzè Pascolato, M., 203
 Piaget, J., 60, 269
 Picco, I., 176

Pieroni Bortolotti, F., 41
 Pio XI (A. Ratti), 117, 234, 252
 Pio XII (E. Pacelli), 128

Piovanò, G., 193
 Pironi, T., 55, 56
 Piseri, M., 21
 Pitzorno, B., 139, 140, 147, 148, 154
 Piumini, R., 154
 Pivato, S., 46
 Pizzigoni, F.D., 212
 Pizzigoni, G., 179
 Platone, 210

Polenghi, S., 43, 68, 86, 101, 108, 116, 134, 137, 138, 158
 Pomante, L., 216, 218, 234, 256, 284
 Pompei, M., 227
 Ponticello, R., 150
 Ponzio, A., 231
 Popper, K., 153
 Porciani, I., 185, 216
 Postman, N., 156
 Poutet, Y., 24
 Prenna, L., 27
 Preziosi, E., 131
 Procacci, G., 164, 205, 243
 Prodi, R., 299
 Pruneri, F., 260, 268, 291
 Pullini, P., 227, 244
 Pungier, J., 24

Rabagliati, A., 108
 Ragazzini, D., 176
 Raicich, M., 38, 180
 Raponi, N., 247
 Rava, L., 172
 Rayneri, G.A., 23, 28
 Rebellato, E., 212
 Renzi, M., 300
 Repetti, L., 135
 Ricci, R., 230, 231, 234
 Richter, J.P., 20
 Ricuperati, G., 216
 Rigano, F., 253, 299
 Rignano Sullam, C. (Nina), 71
 Rinaldi, D., 135
 Riosa, A., 170
 Rivoltella, P.C., 154
 Rodari, G., 133, 135, 139, 140, 142, 151, 152, 157
 Roghi, V., 142, 157
 Romagnosi, G.D., 21
 Romanelli, R., 13
 Romano, A., 216
 Romano, M., 226
 Rosmini, A., 23, 26-28, 210
 Rossi, F., 140
 Rossi, G., 154
 Rossi, L., 170
 Rossi, P., 269, 270
 Rousseau, J.-J., 15, 18, 20, 22, 28, 60, 85
 Rubino, A., 80, 81, 83, 84, 88, 120, 228
 Rubino, L., 84

Saitta, G., 196
 Sale, G., 117
 Salgari, E., 74
 Salvemini, G., 168, 182-184
 Sani, R., 72, 166, 167, 169, 174, 180, 182, 201, 203, 205, 213, 226, 228, 249, 250, 259, 262, 263, 267, 269, 276, 277
 Sani, S., 276
 Sanna, P.L., 154
 Santangeli, C., 198
 Sarfatti, M., 243
 Scaglia, E., 65, 69, 70, 201, 263, 270
 Scaramucci, B., 139
 Scarpa, L., 79, 80
 Scarpelli, F., 89
 Scavini, E., 106
 Scorza, C., 234
 Scorza, G., 227
 Scott, W., 77
 Scotto di Luzio, A., 115, 180
 Scrivo, S., 150
 Scurati, C., 293
 Semeraro, A., 259, 281
 Seneca, 210
 Serao, M., 33
 Serpe, B., 168
 Settembrini, L., 35
 Severi, L., 197, 247
 Sgrilli, R., 228
 Sgroi, C., 220, 221
 Siciliani, P., 49
 Sideri, C., 21
 Signori, E., 216, 235, 237
 Simionati, R., 128
 Simoncini, A., 250
 Simonetti, L., 118
 Slepj, V., 154
 Smiles, S., 14
 Smith, A., 15
 Socrate, F., 141
 Soëtar, M., 16
 Soldani, S., 31, 42, 164, 180, 205, 214, 215, 264, 274, 284, 289
 Somalvico, H., 106
 Sonnino, S., 170
 Sozzi, G., 118
 Spadafora, G., 59, 64
 Spagnoli, N., 79, 80
 Spaventa, B., 197, 210
 Spencer, H., 47, 48
 Spock, B., 144

- Stefanini, L., 130
 Stefer (S. Ferruzzi), 109
 Stelletti, S., 141
 Stephenson, G., 51
 Stevani, J., 156
 Stevenson, R.L., 107
 Stiacchini, C., 164
 Stoppani, A., 40
 Strafforello, G., 14
 Sturzo, L., 196

 Talamo, G., 167
 Tamagnini, G., 266
 Targhetta, F., 212
 Tassinari, G., 176
 Telmon, V., 230
 Testi, C.V., 227, 246
 Tisato, R., 49
 Tito Manlio (D. Titomaglio), 110, 111
 Tofano, S. (Sto), 122
 Tognolini, B., 154
 Tognon, G., 195
 Tolomelli, M., 141, 286
 Tomasi, T., 45, 170
 Tommasini, A.M., 114
 Tonelli, A., 185
 Toniolo, G., 173
 Toppi, G., 112
 Tortorella, C., 139, 140
 Toscani, X., 164
 Tosti, A., 109
 Trabalzini, P., 56
 Tramontin, S., 173
 Traniello, F., 173
 Tremelloni, R., 268
 Triani, P., 130, 300
 Trinchero, S., 151
 Trionfini, P., 130
 Trisciuzzi, L., 153
 Troya, V., 23
 Tumino, R., 78
 Turati, A., 220
 Turati, F., 170
 Turgot, A.R., 15
 Turi, G., 31, 42, 64, 96, 164, 176, 180,
 197, 214, 264, 274, 284

 Ulivieri, S., 43, 70, 85, 98, 153

 Vagliani, P., 227
 Vaira, M., 292

 Valerio, L., 21
 Vamba (L. Bertelli), 77, 78, 80-84
 Vecchio, G., 131
 Venè, G.F., 137
 Ventrone, A., 286
 Verga, G., 33, 67
 Verne, J., 74
 Verucci, G., 45
 Vian, N., 171, 173
 Vicarelli, G., 288
 Vidari, G., 226
 Vidotto, V., 137
 Viglioglia, A., 80
 Vigo, G., 31, 32, 164, 167, 170
 Villari, P., 49
 Visalberghi, A., 266, 277
 Visentini, O., 72
 Vitali, G., 157
 Vitelli, G., 182
 Vittorio Emanuele II, re d'Italia, 39
 Vittorio Emanuele III, re d'Italia, 93,
 196
 Vivanti, C., 33
 Vivarelli, R., 194
 Volpe, G., 96
 Volpicelli, L., 93
 Volta, A., 51
 Voltaire (F.-M. Arouet), 15

 Washburne, C.W., 247, 263, 267
 Watt, J., 51
 Wertheimer, J., 19
 Wertmüller, L., 140
 White, S.F., 247
 Wilderspin, S., 19
 Woller, H., 250

 Xodo, C., 142

 Yambo (E. Novelli), 108

 Zambotti, S., 275
 Zamperlin Turus, P., 170
 Zanoni, C., 174
 Zanotti Bianco, U., 168
 Zapponi, N., 230, 233, 238
 Zavattini, C., 127
 Zenari, I., 79, 80
 Zilli, I., 266
 Zoebeli, M., 266
 Zucconi, G., 140