

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

2024

Maggio – Giugno 2024

a. XVII - n. 22

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica

Dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611 – 2213 (online)

SOMMARIO

Anno XVII, n. 22, Maggio – Giugno 2024

- *La massima espansione dell'impero romano tra la realtà storica e un sogno,*
di Giovanni Genovesi p. 5

- *Il disegno di legge Donini-Luporini per l'istituzione di una scuola media unica,*
di Giovanni Gonzi p. 23

- *La conricerca come militanza e formazione. Tra gli scritti di Danilo Montaldi Parte I,*
di Stefano Calvetto p. 41

- *Marx, ovvero la dialettica educazione- società,*
di Vincenzo Orsomarso p. 59

- Note**
Ricordando Giacomo Puccini,
di Luciana Bellatalla p. 75

- Finestra sulla storia e sull'educazione**
Il corriere dei piccoli, di Giovanni Genovesi p. 79

- Documenti**
- *Un invito alla rilettura:*
R.R. Rusk, *The Doctrines of the Great Educators,*
Chapter XII, Montessori p. 83

- *Orientamento e frammentazione della scuola nell'era di Valditara: documenti e discussioni,*
di Angelo Luppi p. 105

Notizie, Recensioni e Segnalazioni

p. 125

Un seminario tra passato e futuro (Nella Sistoli Paoli), L. Borghi,
Educazione e autorità nell'Italia moderna (L. Bellatalla), L. Luatti,
Libri per le scuole italiane all'estero (1890-1943) Storia e figure (L.
Bellatalla)

Spigolature bibliografiche

p. 137

Collaboratori

p. 143

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review

SPES

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica
dall'ANVUR per l'Area 11
ISSN 2611- 2213 (online)

Direttore Responsabile

Giovanni Genovesi

gng@unife.it

Direzione e Amministrazione: SPES – www.spes.cloud

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

Comitato Scientifico: Giovanni Genovesi, Presidente SPES, Luciana Bellatalla, Vice-presidente SPES, Elena Marescotti, Segretaria SPES, Lucia Ariemma (Membro effettivo CD SPES), Piergiovanni Genovesi (Membro effettivo CD SPES), Letterio Todaro (Membro effettivo CD SPES), Simon Villani (Membro effettivo CD SPES), Alessandra Avanzini (Membro collegio Probiviri SPES), Franco Giuntoli (Membro collegio Probiviri SPES), Paolo Russo (Membro collegio Probiviri SPES), Massimo Baioni – Università di Milano; Monica Galfré – Università di Firenze, Pasquale Moliterni – Università di Roma Foro Italico; Tiziana Pironi – Università di Bologna, Edwin Keiner – Università di Frankfurt am Main; Iveta Kestere – Università della Lettonia; Margarida Louro Felgueiras – Università di Oporto, Justino Magalhaes – Università di Bragaminho, Damiano Matasci – Università di Losanna, Michel Ostenc – Università di Angers, Irena Stonkuvienė – Università di Vilnius

Comitato di Referee: Luciana Bellatalla (coordinatrice), Susanna Barsotti – Università di Cagliari, Luca Bravi – Università di Firenze, Carmen Betti – Università di Firenze, Fabio Bocci – Università di RomaTre, Antonella Criscenti – Università di Catania, Stefano Lentini – Università di Catania, Biagio Lorè (†) - Università di RomaTre, Stefano Oliverio – Università di Napoli Federico II, Vincenzo Sarracino – Università Suor Orsola Benincasa

Avviso ai collaboratori

Gli Autori e le Autrici interessati a pubblicare su “SPES” sono invitati/e ad inviare non l’articolo già completo, ma la loro proposta via e-mail direttamente alla Direzione della Rivista (al seguente recapito: luciana.bellatalla@unife.it), allegando, in un unico file pdf: il titolo dell’articolo; un long abstract in lingua italiana (di circa 3000 battute); massimo cinque riferimenti bibliografici; un breve profilo biografico. Il Comitato di Redazione provvederà ad una valutazione e selezione delle proposte, comunicandone l’accettazione o la non accettazione. La proposta dovrà essere coerente con le tematiche di interesse della Rivista (Storia dell’educazione e della scuola, Politica scolastica, Storia sociale). In caso di accettazione, l’Autore/l’Autrice dovrà far pervenire l’articolo completo entro la data comunicata al momento dell’accettazione. La Rivista accoglie recensioni di volumi – preferibilmente pubblicati nell’ultimo triennio – di ambito pedagogico e/o storico (indicativamente di 8.000-10.000 battute, spazi inclusi).

La valutazione definitiva degli articoli è sottoposta a double-blind review.

Inoltre si precisa che gli articoli per “SPES” dovranno avere una lunghezza tra le 30.000 e le 45.000 battute per un totale di max 18 pagine (comprehensive di eventuali tabelle o immagini in formato jpg.). Si ricorda che il testo deve essere redatto con font Times New Roman corpo 12 su interlinea 14; le note con il medesimo font corpo 10 con interlinea singola; le citazioni non devono essere in formato APA; la pagina deve avere margini tra 3 (sx) e 15 (dx) e margine in alto ed in basso di 5. Eventuali tabelle o immagini devono essere in formato jpg. Infine, ogni articolo deve essere accompagnato da un abstract in italiano ed in inglese (max 600 battute ciascuno), da 5 parole chiave in italiano e in inglese e da un breve profilo bio-bibliografico dell’autore/autrice (max 600 battute). Si avvisa che, qualora questa modalità di editing non sia rispettata, il contributo non potrà essere pubblicato.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 22, maggio – giugno 2024, pp. 5-22

La massima espansione dell'Impero romano tra la realtà storica e un sogno

Giovanni Genovesi

Con questo articolo ho voluto chiarire tre aspetti: il primo è che la volontà di dare l'inizio all'Impero si rivelò dopo che Roma aveva definitivamente archiviata la minaccia dei Barcidi e si sentì più sicura di fare del Mediterraneo un "mare nostrum". Il secondo aspetto è di essere chiaro che sull'impresa, attribuita dai poeti augustei, in un modo o nell'altro, al giudizio di Giove, furono l'esercito, la preparazione e il sacrificio dei legionari ad assicurare, finché poterono, la continuità dell'Impero. Il terzo aspetto è per spiegare l'importanza, per me grandissima che avrebbe avuto, se realizzato, il mio sogno di un embedded Terenzio che con i suoi carri blindati sarebbe stato di grande aiuto all'incremento demografico che sua volta avrebbe contribuito all'educazione per costruire asili, scuole primarie e per la formazione dei maestri che l'eccessiva mortalità infantile aveva sconsigliato lo Stato di investirvi. Ma il sogno non si avverò. E poi, sotto l'incubo dell'assalto dei barbari, era ormai troppo tardi.

In this paper I try to explain three aspects: firstly, the idea to begin to build up an Empire is later to Carthago defeat, when Romans thought of Mediterranean sea as of Mare nostrum. Secondly, the realization of a long-lasting empire was not, as poets in Augustan age wrote, a fatal Jupiter's gift, but the fruit of a good military training and activities. Thirdly, I want to stress how important would have been the project of an embedded magister ludi: he aimed to build up schools and train teacher, whereas government uses to neglect these questions above all on the ground of the high children mortality rate. This project was never realized. And, finally, when barbarians became a real menace, it was too late.

Parole chiave: Impero romano, antirazzismo, scuola, demografia, educazione

Keywords: Roman Empire, anti-racism, school, demography, education

1. Introduzione

Ho voluto trascrivere qui i passi che riguardano i passaggi dell'ingrandimento dell'Impero romano fino alla sua massima espansione con Traiano.

Ho seguito il testo di Giusto Traina¹ che mi è parso un testo interessante perché segue le varie tappe dell'espansione dell'Impero romano richiamando passi di autori greci e latini che hanno cercato di trovare una ragione di tale espansione di un tanto vasto territorio ed in un lasso

¹ Cfr. G. Traina, *Imperium*, Milano, Solferino, 2023.

di tempo abbastanza breve con in più le difficoltà nel trovare il modo di appianare quanto prima le diversità – tra loro ed i popoli conquistati – nei costumi, nei linguaggi, nelle modalità di occupare gli spazi e i tempi, dalla religione al cucinare, dai giochi dei bambini e delle bambine, con i giocattoli più usati dalle bambole alle armi finte, dalle canzoni alle canzonette per sentirsi insieme, ai rapporti con i genitori, con gli amici o amiche, dalle forme per imparare qualcosa in famiglia o a scuola. Qualcosa si dovette escogitare tra i soldati per avvicinare quelle genti, per parlare o disegnare.

2. *Il sogno di un “imbarcato”, Terenzio Pomponio*

Ecco allora quanto ho pensato come plausibile a questo scopo, poiché ogni soldato non può solo eliminare il nemico, ma piuttosto deve cercare quanto di meglio ci possa essere, romanamente parlando, mentre si mangia, si chiacchiera, si gioca e ci si scambiano oggetti tra conquistatori e conquistati.

Questo è quanto potrebbe aver sognato Terenzio, uno dei *magistri embedded*², che ho scelto come mio eroe. Ed ho pensato che un simile maestro avrebbe dovuto cercare sempre di trovare qualcosa da “leggere”, alla gente del posto conquistato, non con parole, essendo le lingue differenti, ma con tanti ammicchi, ossia con una appropriata gestualità.

E allora lasciatemi disegnare un possibile scenario.

Per rivolgersi al popolo, egli scelse una pagina di una commedia palliata di Tito Maccio Plauto (Sarsina, ? – 184 a. C.), ma per la serata con gli amici intellettuali gli sembrò meglio il racconto sul nonno e Quintiliano, come vedremo poco più avanti

La penna del soldato è la spada ed è difficile che i soldati possano essere abituati a parlare e non a uccidere, se sono in guerra. Hanno bisogno di chi li freni. Ma l’esercito romano non era solo di conquista; esso voleva anettere i popoli che conquistava e abituarli a una vita civile capace di offrire condizioni migliori di quelle precedenti alla conquista.

² Di tecnico inserito che lavora in una zona di guerra al seguito di un esercito, di cui accetta la protezione ma anche le limitazioni imposte alla propria libertà di movimento e di espressione. Ha la paga e il trattamento del soldato, escluse le terribili punizioni corporali.

7 – *La massima espansione dell’Impero romano
tra la realtà storica e un sogno*

Era un’impresa oggettivamente difficile e solo un sogno avrebbe potuto cercare di avvicinarsi ad una possibile soluzione.

Il maestro sognatore, Terenzio, immaginò che, per far fronte a questi compiti, l’esercito avrebbe avuto bisogno non solo di carri per portare dietro gli schiavi e le schiave scelti da vendere a Roma. E così costui si mise a pensare di cosa avrebbe avuto bisogno l’esercito, per non essere solo una massa di uccisori di simili e distruttori di civiltà diverse dalla propria, ma pensare alle guerre di conquista non tanto per ingrandire i propri possessi territoriali e avere più gente da governare, quanto per migliorare livello di vita dei popoli conquistati. Gli stessi popoli conquistati avrebbero dovuto, in quest’ottica, collaborare con l’esercito vincitore per diventare insieme migliori sia tecnicamente, sia artisticamente.

Sono queste le cose che avrebbero potuto convincere gli autoctoni: stare meglio fisicamente, poter lavorare e essere pagati, essere sicuri a livello personale e comunitario e avere leggi che regolano i rapporti tra i cittadini secondo il principio che la legge è uguale per tutti. E per questo tutti avrebbero dovuto imparare a leggere, scrivere e far di conto.

In più l’esercito, fondato per la sicurezza interna e esterna, è chiamato a operare per fini di difesa o di conquista a fini di annessioni. In quest’ultimo caso è sempre fornito di carri per l’armeria e di deposito di materiali e di carri blindati più comodi e con letti e tavoli, per le salmerie, i medici e gli infermieri³, per tecnici, cuccinieri, carpentieri e ingegneri, così come carri di ricreazione e di conforto per i soldati e gli

³ Le cure mediche di cui poteva usufruire un membro dell’esercito, e anche un *embedded*, erano sempre meglio di quelle che avrebbe avuto fuori dell’esercito. I medici e le infermiere ricorrevano alle erbe, agli impiastri di materiale erbaceo e alla chirurgia per ferite da freccia o per ferite in altra parte del corpo che veniva tagliata. La più avanti era la medicina etrusca, esperta per curare con le erbe. Specialmente i medici etruschi erano rinomati per l’odontoiatria. I medici dipendevano dal comandante della piazza e da un medico-capo, spesso il medico personale dell’imperatore. L’assistenza ai feriti avveniva sul campo o venivano ricoverati nel *valetudinarium in castris*, un ospedale da campo con infermieri, chirurghi, chiropratici e massaggiatori. Augusto, compresa l’importanza dei medici in guerra, formò un corpo di medici militari remunerati in titoli, terreni e una specie di pensione. Si dividevano in clinici e chirurghi, non potevano tuttavia diventare ufficiali, in quanto non combattevano, anche se vestivano l’uniforme dei legionari. Nell’esercito permanente il ruolo del medico divenne fisso: responsabile degli infermi e dei medici che dovevano curarli era il *praefectus castrorum*, un ufficiale di rango equestre. Oltre ai medici esistevano anche dei subordinati, i *capsarii*, addetti alla cassetta delle bende (*capsa*). Sui *capsarii* e sull’infermeria vigilava un soldato scelto (*optio*) che godeva i privilegi degli *immunes*, cioè di quei soldati che, a causa dei loro compiti speciali, erano esentati dai doveri

altri professionisti “imbarcati” per essere insieme all’esercito cui non possono mancare i carri per il *maternage* per i piccoli e i piccolissimi con le loro madri, tutto materiale umano che tra i romani è preziosissimo per la non lunga aspettativa di vita.

In effetti, già sotto Augusto, quando cominciano i primi passi verso l’impero, e per tutta la durata dell’impero, l’aspettativa di vita si aggirava sui 20,4 anni per un uomo e 22,5 e per una donna, anche se “man mano che l’età saliva... le prospettive si modificavano sensibilmente. A 30 anni un uomo ne aveva 23,9 di aspettativa di vita e una donna 26, e un mese. Più l’età avanzava, più le probabilità di invecchiare erano grandi... Prescindendo dalla mortalità, indubbiamente assai elevata nel periodo infantile, notiamo che tra 40 e 50 anni vi era una soglia difficile da superare”.

Quindi per Roma erano bambini preziosi, visto che moltissimi morivano negli anni della prima infanzia e non era facile che una giovane donna potesse essere messa incinta da uomini per lunghi periodi legionari. Cosa questa che influenzava negativamente l’idea di istituire in patria nuove scuole primarie e neppure di farsene carico se sorgono un po’ qua e un po’ là”⁴.

E, infine, non sarebbero dovuti mancare carri blindati di alcuni letterati e *magistri ludi* con dietro libri e dizionari illustrati senza contare i giocattoli per trattenere i ragazzi che sotto la loro guida avrebbero imparato a diventare cittadini romani.

Il *magister ludi*, nonostante a Roma ce ne fossero molti, era spesso disoccupato perché la categoria non godeva di grande considerazione visto che dopo due secoli e mezzo dalla fondazione di Roma non si erano mai dati da fare per ottenere una qualificazione speciale⁵, restando sempre alla mercé dei padroni cui si offrivano a prezzo libero.

della truppa. C’era pure il *veterinario* (*medicus veterinarius*), per gli animali da soma e da tiro, oltre alle bestie da macello necessarie al sostentamento delle truppe; la cura di tutti questi capi era affidata ad un *Pecuarus*. Per i cavalli degli *equites* c’era un medico specializzato nei cavalli: *hippiatròs*. I medici sulle navi della flotta erano chiamati *duplicarii*, perché ricevevano il doppio della paga a causa della gravosità del loro servizio. Per queste informazioni, cfr. ad esempio G. Cascarino, *Castra. Campi e fortezze dell’esercito romano*, Rimini, Il Cerchio, 2010.

⁴ G. Genovesi, *Principium educationis, un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012, p. 164.

⁵ H. I. Marrou, *Storia dell’educazione nell’antichità*, tr. it., Roma, Studium, 1971, pp. 200, 201.

9 – *La massima espansione dell’Impero romano
tra la realtà storica e un sogno*

Perciò, erano molti i maestri che accorsero per “imbarcarsi” nell’esercito per le annessioni all’Impero perché erano più valutati e pagati come soldati e godevano dello stesso cibo.

Si potrebbe pensare anche che chi mangia bene e può accompagnare, sia pure di tanto in tanto, il pasto con *melum*, ossia con vino di mele, è portato a parlare, nelle ore libere. E specie se fuori di casa a tante miglia di distanza cerca di continuare a parlare in compagnia per diminuire l’affanno ciarlando di donne e poi di lavoro. E il maestro, come uomo con un mestiere non specializzato, è quello che ascolta di più, e se vuole, impara di più degli altri.

Dai letterati ascoltava di Virgilio, di Ovidio e di Orazio, e alcuni passi anche di Lucrezio (94 a. C.-53 a. C.) e di Properzio (circa 50 a. C.- dopo 16 a. C.), dagli architetti e dagli ingegneri ciò che ripassavano dai passi di Vitruvio (80 a. C. -19 a. C.) del *De re aedificatoria*, dai cuochieri le ricette di Celio Apicio (I secolo) dal *De coquinaria*, etc. Poniamo che l’ultimo a parlare sia stato il *magister ludi* che ho chiamato Terenzio Pomponio, detto “di lungo corso” perché aveva esercitato a Roma e fuori di Roma, pagato spesso in natura, con uova, pezzi di maiale e polletti, e che dal suo nonno, o dal suo bisnonno, aveva avuto qualche lezione scritta e ricopiata in bella calligrafia impartita da Quintiliano, dallo “spagnolo”, come lo chiamavano i ragazzi, come gli aveva raccontato

Quintiliano era nato tra il 35 e il 40 d.C. a Calagurra e morì a Roma nel 96 e coprì nel 69 la cattedra di eloquenza sovvenzionata dallo Stato. Quintiliano aveva scritto *Institutio oratoria* ed era ben conosciuto da molti presenti, che applaudirono quando il maestro si alzò a parlare con tanta emozione per incoraggiarlo e così ancora quando disse le parole che esprimevano al meglio ciò che egli ripeteva spesso: che l’oratoria è come l’educazione, un ideale che non è un approdo ma una necessaria sfida che l’uomo non può non accettare, pena restare un animale. Tutti avevano ascoltato in religioso silenzio prima di applaudire con tanta foga alle belle parole del maestro che, contento e stanco della bella serata, se ne andò a letto e si addormentò sognando piacevolmente di essere lì, nel suo letto del carro blindato. Continuò a sognare quando fu svegliato dal passo cadenzato di una delle Legioni, che stava arrivando quella mattina per completare la forza di due Legioni ossia di ottomila legionari una per conquistare e l’altra per fidarsi del territorio appena conquistato e per far vedere cosa sanno fare le legioni romane per tenere e per civilizzare il paese.

L'ultima legione arrivata avrebbe avuto il compito di conquistare il prossimo territorio per poi annetterlo come provincia dell'Impero.

È certo che, per accogliere così tanta gente, l'esercito aveva bisogno di più *castra* perché aveva bisogno di più posto per installare più edifici tra tende, baracche di legno pronte per il materiale per l'inverno, dovendo restare uno o più inverni, grandi campi blindati per ospitare al massimo 14 persone *embedded* con stufe anche per l'inverno e tutto il materiale per una lunga durata, minimo un anno⁶. E a mano a mano che l'impero si espandeva, c'era più bisogno di quei carri blindati e ancora di *magistri ludi* fino a quando non si fossero formati *magistri* nelle varie province che insegnavano la lingua latina ché ormai dal 212, con l'editto di Caracalla, sarebbero stati tutti cittadini romani, a prescindere dal fatto che parlassero un'altra lingua, avessero un altro colore e un'altra religione⁷.

E questi nuovi cittadini romani, che ancora come soldati non si erano mossi, per tutto il tempo di Augusto, dal gladio che fu l'arma classica cambiata solo con le guerre puniche⁸, avrebbero avuto bisogno, poi, di *bellum instructores*. E ciò perché, secondo l'uso romano, un buon soldato deve essere istruito per prendere decisioni in situazioni improvvise, solo e impellenti. D'altronde, l'esercito era ben fornito di fondi per scuole e per cibo.

L'esercito divenne via via più adattato ai territori e ai fini che perseguiva o che cercava di annettere delle popolazioni che pensava come desiderosi di entrare a far parte della civiltà romana. Non sembra che queste attenzioni entrassero in gioco allorché si trattava di combattere i barbari. Questi in nessun modo volevano essere con la forza portati nella civiltà di Roma per diventare schiavi.

Contro i barbari, l'esercito si attrezzava per difendersi e non per annetterne i territori, almeno per i primi tempi (vedi la Gallia, la Germania e la Gran Bretagna). Verso gli anni del V secolo d. C., i barbari cambieranno idea, perché vedevano la possibilità di sostituirsi ai romani.

⁶ Per acquartere due legioni, dividendo per due il *castrum* con i carri blindati da 14 posti ciascuno e relativo arredamento, occorrono almeno 100 ettari per legione. Ho ripreso queste notizie sui *castra* che ci furono dai tempi della guerra giudaica (66-70), come attesta Giuseppe Flavio, e che durarono per tutto l'impero, visto che erano risultate funzionali.

⁷ Ciò significa che i romani non erano razzisti.

⁸ "L'esercito di Augusto assomigliava invero poco a quello di Scipione l'Africano, e ancor meno quello di Diocleziano assomigliava a quello di Augusto" (A. Passerini, *Linee di storia romana in età imperiale*, Milano, CELUC, 1972, p. 397).

11 – *La massima espansione dell'Impero romano
tra la realtà storica e un sogno*

Intanto, la prima legione già arrivata ha preso i servizi di guardia per ogni carro blindato, ossia due legionari per ogni porta del carro che aveva una campanella per segnalare l'allarme ai due legionari addetti alla difesa del carro e che dormivano nelle tende e avevano due turni di guardia da quattro ore ciascuno.

Una cosa bella per la funzionalità dell'esercito era data dal fatto che ogni mossa che veniva fatta dal *miles* era avvertita con il suono di una *buccina* che dava il tempo per togliere il campo per ogni sua fase, così, come si è visto, l'ora dei pasti, del dormire e dello svegliarsi e se era di notte l'ordine era scritto in una tavoletta e data a chi lo avrebbe dovuto eseguire. Erano molti gli ordini in un campo nelle varie ore del giorno e dovevano essere eseguiti pena una forte punizione per il *miles* che avesse trasgredito. C'erano anche ordini per far funzionare gli addetti delle armi di difesa come il loro funzionamento. Tali armi comparvero al tempo della guerra giudaica (66-70 d. C.) e restarono per tutto l'impero, visto che funzionavano⁹.

⁹ Giuseppe Flavio attesta che (per *La guerra giudaica*, III, 5.1.76-78) che all'interno vi sono tutta una serie di file di tende, mentre all'esterno la recinzione (*vallum*) assomiglia ad un muro munito di torri ad intervalli regolari. In questi intervalli vengono collocate tutta una serie di armi da lancio, come catapulte e baliste con relativi dardi, pronti per essere lanciati. "Nelle fortificazioni si aprono quattro porte, una su ciascun lato, comode per farvi transitare sia animali da tiro, sia per l'utilizzarle in sortite esterne da parte dei soldati, in caso di emergenza, essendo le stesse molto ampie. L'accampamento, quindi, è intersecato al centro da strade che s'incrociano ad angolo retto (*via Praetoria* e *via Principalis*). Nel mezzo vengono poste le tende degli ufficiali (*quaestorium*) e quella del comandante (*praetorium*), che assomiglia a un tempio. Una volta costruito, appare come una città con la sua piazza (*forum*), le botteghe degli artigiani e i seggi destinati agli ufficiali dei vari gradi (*tribunal*), qualora debbano giudicare in occasione di qualche controversia. Le fortificazioni esterne e tutto ciò che racchiudono vengono costruite molto rapidamente, tanto numerosi ed esperti sono quelli che vi lavorano. Se è necessario, all'esterno si scava anche un fosso profondo quattro cubiti (pari a quasi 1,8 metri) e largo altrettanto" (*Ib.*, III, 5.2.81-84). Una volta costruito l'accampamento, i soldati si sistemano in modo ordinato al suo interno, coorte per coorte, centuria per centuria. Vengono, quindi, avviate tutta una serie di attività con grande disciplina e in sicurezza, dai rifornimenti di legna, di vettovaglie e d'acqua; quando ne hanno bisogno, provvedono ad inviare apposite squadre di *exploratores* nel territorio circostante. (*Ib.*, III, 5.1.76-78). Giuseppe Flavio, storico giudeo (n. 37 d. C. - m. dopo il 100), di casta sacerdotale. Scrisse *La guerra giudaica*, nel 66 d. C., in greco.

3. *Il legionario*

“Per i cittadini che intraprendevano la carriera militare non mancavano certo una ferrea e dura disciplina, fatiche e pericoli, ma era un modo più che accettabile di vivere, considerando che il vitto del *miles* era vario e completo...¹⁰.

La robusta e grande tenda tirata su secondo un ordine ben preciso per otto persone dava una certa sicurezza per ripararsi dall’ intemperie e riproducono anche i modi della vita civilizzata... Il soldato, per esempio, non dorme mai all’aria aperta come i barbari o una parte degli animali, ma ha sempre sopra la testa almeno una grossa tenda e si nutre come un civile e, anzi, meglio di un comune cittadino”¹¹.

Fatto il *castrum* arriva l’ora della cena, data dalla *buccina*. Perché si deve mangiare tutti insieme. Stasera c’è la carne e tutti sono contenti perché ci sarà anche il *mellum*, ossia il vino di mele, o la birra.

“Se è vero che per i più rimaneva un piatto da giorno di festa,– annota Le Roux – la carne era comunque meno rara di quanto si creda. Frutta, legumi, prodotti della pesca completavano l’alimentazione, a seconda delle risorse *locali*. Su questo piano l’esercito era privilegiato: gli scavi archeologici negli accampamenti testimoniano di una notevole diversità dei prodotti consumati”¹².

Vediamo gli aspetti principali della vita del legionario romano al tempo in cui Roma comincia i primi passi verso l’Impero.

Artemidoro di Daldi, un greco del II secolo d.C. scriveva: “Un uomo che si arruola nell’esercito cambia completamente la sua esistenza. Inizia una nuova vita, lasciandosi alle spalle quella precedente”.

All’arruolamento il legionario aveva un’età compresa tra i 17 e i 40 anni. Quando cominciava una campagna militare, l’esercito stava lontano da casa

¹⁰ Ma la costruzione del *castrum* occupa tanto tempo perché richiede molti uomini per rispettare tutte le minuziose regole da parte degli operai. Per buona parte gli uomini necessari erano sottratti agli alleati per l’eventuale combattimento, riservato alla fanteria legionaria, la prima arma in assoluto dell’esercito romano tanto è vero che “la cavalleria romana ebbe sempre una parte molto secondaria, giacché essa non era altro, in sostanza, che una fanteria montata: i cavalieri si servivano del cavallo per ottenere una maggiore mobilità nel raggiungere il posto di combattimento, ma poi scendevano da cavallo e combattevano a piedi come gli altri fanti” (A. Passerini, *Linee di storia romana in età imperiale...*, cit., pp. 402-403).

¹¹ G. Genovesi, *Principium educationis...*, cit., p.165.

¹² P. Le Roux, *L’impero romano*, tr. it., Roma, Newton & Compton, 2005, p. 74.

13 – *La massima espansione dell'Impero romano
tra la realtà storica e un sogno*

per mesi e anche per anni. Un legionario aveva una vita molto dura. Ogni giorno doveva marciare per almeno trenta km., con un carico sulle spalle che tra armatura ed equipaggiamento raggiungeva 25/30 kg. Inoltre, il legionario, oltre al saper maneggiare gladio spagnolo e scudo, doveva saper nuotare, andare a cavallo, combattere a mani nude, usare la fionda e tirare con l'arco. Fondamentale era anche l'uso del giavellotto: anche in questo caso i cadetti ne usavano uno di legno pesante il doppio rispetto a quello d'ordinanza.

Al legionario per passare centurione primipilo, occorrevano circa 14 anni di servizio. Il centurione primipilo aveva una serie di privilegi, come ad esempio un cospicuo aumento dello stipendio (anche di 60-70 volte maggiore rispetto a quello del cadetto).

Il legionario romano restava in servizio per 20 anni oppure fino all'età di 40 anni. Come incentivo alla vita nell'accampamento, il legionario riceveva una paga regolare, che ai tempi dell'imperatore Augusto (27 a.C.-14 d.C.) corrispondeva a 225 denarii all'anno, cifra che nel tempo aumentò progressivamente.

Alla fine della carriera, il legionario arrivava all'*honesta missio*, ossia il congedo con tutti gli onori del caso. Inoltre, gli veniva consegnata un'indennità in denaro (*nummaria missio*) o in beni (come un appezzamento di terra, *agraria missio*). Ma a non molti legionari toccava l'*honesta missio*, perché molti legionari erano morti prima di 40 anni o uccisi dal nemico.

Già dalle guerre puniche “la battaglia era aperta dagli *hastati* con il lancio del *pilum* – un giavellotto lungo fino a due metri e più, pesante fino a due chilogrammi – le cui salve, ripetute e fitte, lanciate dalla stessa fanteria pesante un istante prima dell'urto, erano efficacissime, specie contro nemici poco protetti, e aprivano larghi vuoti nelle file avversarie, diminuendone la resistenza all'urto che teneva dietro al lancio dei *pila*.

Nell'urto, poi, gli *astati* usavano la spada atta ferire solo di punta...(che) era una corta spada... per essere efficace, essa doveva venire manovrata con fredda tecnica schermistica... (e poi i Romani adottarono il tipo di spada detto iberico, il *gladius Hispaniensis*, alquanto più lungo e pesante, ma atto a colpire, oltre che di punta, di taglio.

Poi, visto che c'era bisogno d'allargare lo spazio tra gli uomini si sostituì il combattimento colla spada, più lungo e faticoso, ma più adatto a sfruttare le

doti addestramento, di valore individuale e di spirito di sacrificio dei soldati”¹³.

Ho voluto dare un quadro, ripreso da Passerini, che descrive alcune fasi di una battaglia del secondo secolo e più, ossia nel periodo in cui Roma si avventura nell’impresa di costruire un impero.

Si sente forte e più forte di qualsiasi altro esercito grazie ai suoi legionari che sono addestrati a fare ciò che altri soldati di altri eserciti contemporanei non sapevano fare.

Ma come gli altri eserciti dei popoli mediterranei cercarono di copiare l’armamento del legionario romano, i morti furono non pochi nell’esercito romano. Pertanto, una volta sconfitta Cartagine, Roma era padrona di tutti popoli che si affacciavano sul Mediterraneo, sul “mare nostrum”.

La guerra falciava tante vite non solo tra i nemici ma anche tra i romani, che cercarono sempre più di reclutare legionari abbienti che potevano acquistarsi armature offensive e difensive della fanteria di linea.

Quando l’armatura fu data in dotazione dallo Stato, lo sforzo militare degli alleati si ridusse e, quindi, i romani che se ne addossarono l’impegno e così i morti tra i legionari aumentarono.

Eppure Roma investiva su un arruolamento, di regola tra i 7.500 e i 10.000 uomini all’anno, più di due legioni rinforzate che con la crisi demografica ben presto furono insufficienti e addirittura ci fu bisogno di rivolgersi ai barbari con l’espansione dell’Impero e, appunto, l’incontro con i barbari. Ma questa è un’altra storia che va oltre alla massima grandezza dell’Impero con Traiano.

4. *I primi passi verso l’Impero e il dibattito sulle ragioni della veloce espansione dell’Impero: valore delle armi o la fortuna*

Polibio¹⁴, nella seconda metà del I secolo, nelle *Storie*, ci dice “che

¹³ A. Passerini, *Op. cit.*, pp. 398-399.

¹⁴ Storico greco (n. 200 circa - m. 120 circa a. C.). Venuto a Roma come ostaggio nel 168, legatosi quindi col circolo degli Scipioni, poi, dopo il 146, fu designato da Roma a provvedere all’assetto della Grecia come provincia romana. Nella sua opera principale, le *Storie*, si propose di narrare come in meno di 53 anni (cioè dal 220-219 al 168-67) i Romani sottoposero al loro predominio il mondo conosciuto. La sua fu la prima storia universale che mai sia stata scritta; universale, s’intende, nel senso che abbracciava, almeno virtualmente, tutti i paesi conosciuti. Nella storia di Polibio il nesso tra le vicende d’Italia, di Spagna, di Sicilia, d’Africa, di Grecia, di Macedonia,

i romani avevano creato delle province dall’Atlantico all’Asia Minore. Insomma, avevano sottomesso quasi tutto il mondo abitato, quello che i greci chiamavano *oikoumene*, l’insieme delle terre abitate.

“Quale tra gli uomini, infatti, è così sciocco o indolente da non voler conoscere come e grazie a quale regime politico (*politeia*) quasi tutto il mondo abitato sia stato assoggettato e sia caduto in nemmeno cinquantatre anni interi sotto il dominio dei romani, cosa che non risulta essere mai avvenuta prima?”¹⁵.

Polibio passa quindi a esaminare “il ruolo di Roma nel processo della *translatio imperii*, il passaggio di potere da una potenza all’altra. Su questo tema, che ricorre spesso nella storiografia greca e romana, Polibio teorizza... che i persiani si trovarono in difficoltà quando si avventurarono oltre il continente asiatico, mentre la dominazione spartana non durò che dodici anni, quanto ai macedoni che avevano esteso il loro dominio (dai Balcani all’Asia Anteriore e Centrale, includendo anche l’Egitto), non si erano però arrischiati a minacciare l’Occidente dominato da Roma e Cartagine”¹⁶.

“Non conoscevano le stirpi più battagliere dei popoli occidentali d’Europa e attribuisce a Roma una potenza superiore”¹⁷.

“I romani preferivano concentrarsi sulla grandezza e sull’efficienza del loro *imperium* e cercavano di capire le cause dell’irresistibile ascesa di Roma e della sua conquista di una egemonia sovranazionale”¹⁸. Polibio, lo si è visto, dava merito soprattutto, nelle sue *Storie*, alla potenza delle armi di Roma e all’organizzazione dei suoi eserciti.

Mentre Virgilio¹⁹ crede di tagliare la testa al toro dando molta importanza al volere di Giove che dichiara a Venere:

“A questo popolo non pongo limiti di tempo o d’imprese: ho assegnato loro un impero senza fine”. E quanto il poeta mantovano asseriva sembrava già vero nell’epoca augustea, e il vaticinio del re degli dei pareva comprovato.

d’Asia, di Siria e d’Egitto è dato dalla politica romana che in tutte queste regioni operava con le arti della pace o della guerra, tutte sottoponendole al predominio di Roma.

¹⁵ Polibio, *Storie*, 1.1.5. Ripreso da G. Traina, *Imperium*, cit., p. 20.

¹⁶ *Ib.* pp. 22 e 23.

¹⁷ *Ib.*, 1.2.7.

¹⁸ *Ib.*

¹⁹ Publio Virgilio Marone (15 ottobre 70 a. C., Gallia Cisalpina - 21 settembre 19 a. C., Brindisi) è stato un poeta romano, autore di tre opere, tra le più famose e influenti della letteratura latina: le *Bucoliche*, le *Georgiche*, e l’*Eneide*.

Il padovano Tito Livio²⁰, della stessa generazione di Virgilio, ricordava invece che l'ascesa di Roma era frutto dell'interazione di due elementi: da una parte la *virtù*, che possiamo tradurre più o meno come "valore militare", dall'altra la *fortuna*, il caso.

Plutarco²¹, nel I secolo d. C., scrisse un opuscolo di carattere retorico in cui piega che la *fortuna* e la *virtus* latine (*tyche* e *areté*) sono solitamente due entità in contrasto.

E tuttavia, la potenza romana le aveva riconciliate...e hanno compiuto e formato insieme la più bella delle opere umane. ... l'operetta inizia così: "la Virtù e la Fortuna... sono ora impegnate l'una contro l'altra nella presente più importante contesa per dirimere, alle prese con un processo sull'impero di Roma, di chi delle due esso sia stato opera e chi delle due abbia generato sì considerevole potenza.

Non sarà testimonianza trascurabile per chi delle due prevarrà: la Virtù è accusata quale entità bella, ma inutile; la Fortuna quale entità instabile, ma buona. Si dice, inoltre, l'una compiere fatiche infruttuose, fare doni infidi l'altra.

Se a Roma venisse attribuita al successo dell'una o dell'altra, chi non affermerà o che la Fortuna o che la Virtù sia stata di gran lunga l'incidenza più utile, dal momento che ha procurato tanti beni a uomini valenti o che la buona Fortuna sia stata l'incidenza più costante, per avere conservato così a lungo ciò che ha donato...

Verosimile ritengo che la Fortuna e la Virtù, quantunque si facciano continuamente guerra e siano fra loro discordi, tuttavia, almeno per reggere una siffatta immagine di impero e di potenza, sospese le ostilità, si siano congiunte e, una volta unitesi, abbiano cooperato e portato a termine la più meravigliosa fra le opere umane"²².

E, considerando la cecità della Fortuna, Plutarco, che aveva scritto nel primo secolo, deve dire che "veloce è l'andatura della Fortuna, l'animo temerario e altiera la speranza, e, prevenendo la Virtù, è vicino, avanza...in precaria e incerta posizione poi si allontana invisibile ...La Fortuna, quando ebbe abbandonato persiani e assiri, sorvolò snella la

²⁰ Tito Livio, storico nato nel 59 a.C. e ivi morto nel 17 d. C. Tito Livio è autore di una monumentale *Storia di Roma dalla sua fondazione* (il titolo latino è *Ab Urbe condita libri CXLII*), composta di ben 142 libri, oggi in gran parte perduti.

²¹ Pensatore greco (Cheronea, Beozia, 50 d. C. - ivi dopo il 120). Studiò ad Atene presso il platonico Ammonio, e dopo alcuni viaggi tornò nella sua città, da dove però si allontanò ripetutamente per incarichi politici. Fu più volte a Roma, dove ebbe amici illustri. Fu arconte in Cheronea, poi sacerdote del tempio di Delfi (dal 95 alla morte).

²² Plutarco, *La fortuna dei romani*, 1-2.

Macedonia, rapidamente si scosse di dosso Alessandro e attraverso Egitto e Siria, facendo vacillare regni e, rigirandosi, spesso esaltò i Cartaginesi.

Tuttavia, avvicinandosi al Palatino e attraversato il Tevere, come sembra, depose le ali, si sfilò i sandali e abbandonò il suo insicuro e volubile globo. Così essa entrò in Roma con l’intento di rimanervi e come tale si presenta al giudizio”²³.

“I moderni – da Machiavelli in poi – si sono concentrati sui risvolti più materiali, trascurando un aspetto fondamentale per comprendere le società antiche: le implicazioni religiose.

Infatti, *Fortuna* era anche un’antica divinità, che tutelava i successi dei singoli cittadini e ovviamente dei militari. Fra i vari attributi di questa dea vi era anche quello di fortuna pubblica del popolo romano, dei quiriti. A Roma esistevano ben tre templi dedicati al suo culto, che sembra essere diffuso già nel III secolo a. C.

Secondo questa prospettiva, la fortuna coronava i disegni audaci dei romani, e soprattutto del loro *imperator*.

Pensiamo al famoso passaggio del Rubicone, all’inizio del 49 a. C., quando Cesare pronunciò le celebri parole ‘il dado è tratto’, ‘*iacta alea est*’... per evidenziare l’atto che diede inizio alle guerre civili contro Pompeo e i suoi seguaci, quelle guerre che poi gli consegnarono un potere pressoché assoluto”²⁴.

5. Alcuni geografi e l’organizzazione dell’Impero

“Ma torniamo alla natura dell’*imperium*... Nato nella prima provincia creata dai romani (un greco di Agirio, oggi Agira, comune del libero consorzio comunale di Enna) prova una certa empatia per i popoli sottomessi... (Il greco) Strabone di Amasea²⁵, in un passo, redatto a conclusione della sua *Geografia*... esprime un assunto fondamentale:

²³ Plutarco, *ib.*, 4.

²⁴ G. Traina, *Impero*, cit., 29.

²⁵ Strabone, *Geografia*, cit. vedi sotto), 17. 3. 24. Storico e geografo greco, nato ad Amasia (Amasea città del Ponto), poco prima del 60 a. C. (64-63?) e forse morto nella stessa città intorno al 20 d.C. Giunto a Roma intorno al 45 a.C., fu allievo del filosofo peripatetico Senarco e del grammatico Tirannione. Viaggiò in Etruria, nell’Egeo; fu poi in Egitto e, forse, in Oriente. Oltre alle *Memorie storiche*, opera in 47 libri, perduta, Strabone scrisse la *Geografia* (17 libri; il 7° lacunoso), forse già compiuta nel 7 a.C., in cui si descrivono le regioni del mondo abitato. Solo in parte basata su esperienze personali di viaggio, l’opera è per molti aspetti un aggiornamento

‘Dell’intera terra sottomessa ai romani, una parte è governata da re, quella invece che essi possiedono viene chiamata “territorio delle province”. Qui inviano governatori ed esattori delle tasse.

Vi sono anche alcune città libere, quelle che hanno richiesto l’amicizia ai romani fin dall’inizio e quelle cui i romani hanno concesso la libertà per i loro meriti. Tra quelli che sono sottomessi ai romani possiamo annoverare anche dinasti, capitribù e sacerdoti. Costoro vivono secondo determinate usanze locali”²⁶.

“... Esistono, ... (anche), altre realtà politiche che godono di maggiore autonomia *de iure* ma sottomesse *de facto*. Oltre alle zone direttamente amministrate dalle province, troviamo i re, amici e alleati del popolo Roma, che in vari casi sono stati imposti da Roma. Questi rischiano di essere deposti se non sono abbastanza fedeli o efficienti, e sostituiti con sovrani di altre dinastie.

Abbiamo poi sommi sacerdoti in alcuni grandi santuari dell’Asia Minore e del Medio Oriente, e abbiamo infine i cosiddetti dinasti, capi non abbastanza potenti per ottenere il carismatico titolo di re. Alcune sacche di autonomia compaiono poi addirittura all’interno delle province romane, sono quelle città, in genere di tradizione greca, a cui è stato concesso il privilegio della libertà, beninteso sotto il vigilante controllo di Roma”.

“Gli stessi presupposti compaiono in un altro geografo, stavolta latino: Pomponio Mela²⁷, che sotto il principato di Claudio²⁸ scrisse la prima opera di geografia (*De Chorographia libri tres*, pubblicato tra la fine del 43 e l’inizio del 44). Mela dedica particolare attenzione all’oceano esterno, forse proprio per le sue origini. Era nato infatti in un piccolo centro dell’Andalusia affacciato sullo Stretto di Gibilterra. E la sua *Chorographia* si configura appunto come una geografia atlantica dove gli spazi acquatici separati dalle Colonne d’Ercole diventano il punto di partenza dell’immagine dell’ecumene romana.

della *Geografia* di Eratostene, condotto soprattutto sugli scritti di Polibio.

²⁶ *Ib.*

²⁷ Geografo latino (nato a Tingentera, Calpe, Spagna Betica: I sec. d. C.). Compose intorno al 44 d. C. la più antica geografia latina a noi giunta (*De chorographia*, in 3 libri), “descrizione del mondo allora conosciuto”. Pomponio Mela mirò a comporre opere di eloquenza, inserendo miti strani e descrizioni meravigliose; subì l’influsso degli Ionici, di Erodoto, di Eratostene e di Strabone.

²⁸ Figlio di Druso e di Antonia, fratello di Germanico e quindi zio di Caligola, era nato a Lione nel 10 a. C., si trovò ad essere l’unico erede della famiglia Claudia, quando lo zio Tiberio e Germanico passarono per adozione nella casa Giulia.

19 – *La massima espansione dell’Impero romano
tra la realtà storica e un sogno*

Questi esempi confermano che l’estensione dell’*imperium* a partire da Augusto non era un semplice motivo propagandistico. Virgilio e gli altri autori augustei non esageravano quando facevano coincidere il mondo conosciuto con il territorio controllato dal popolo romano e dal suo imperatore. Infatti, questa sezione di mondo delimitato dall’oceano, il mare esterno, comprendeva tutti i territori controllati da Roma, sia direttamente che indirettamente. Questi territori racchiudevano una pluralità di comunità, una popolazione composita e multilingue, dove i cittadini romani convivevano con i sudditi che non godevano del privilegio della cittadinanza romana. Scrivendo la geografia dell’Italia Plinio il Vecchio²⁹ chiama Roma ‘*terrarum caput*’, ‘capitale del mondo’³⁰.

Più tardi, all’inizio del II secolo, lo storico Tacito³¹ affermò che l’Impero “ha raggiunto le dimensioni di un corpo enorme, e che per questa ragione deve essere necessariamente governato da un principe”³². Lo fa dire all’imperatore Galba³³ che regnò per qualche mese tra il 68 e il 69 d. C., ma a maggior ragione questa dichiarazione era valida per l’età di Tacito, che scriveva sotto Traiano (53-117), il primo imperatore di origine non italica.

²⁹ Plinio il Vecchio, scrittore latino vissuto nel I secolo d.C., è autore della *Storia naturale*, un’imponente enciclopedia delle scienze naturali, unico esempio di tal genere nella letteratura latina, giuntoci completo: quest’opera è una miniera ricchissima di dati, tanto da essere stata la base della cultura scientifica dell’età medievale. Gaio Plinio Secondo – detto Plinio il Vecchio per distinguerlo dal nipote e figlio adottivo Plinio il Giovane – nacque a Como nel 23 o 24 d.C. Già l’elenco delle sue opere mostra la vastità dei suoi interessi culturali: essa si manifesta al massimo grado nella grande enciclopedia che scrisse nell’ultima parte della sua vita, quando divenne comandante della flotta imperiale in Campania, a Miseno. Quest’uomo, così curioso della natura, morì appunto per la sua sete di conoscenza della natura: come racconta Plinio il Giovane in una sua lettera, il 24 agosto del 79, durante la catastrofica eruzione del Vesuvio che seppellì Pompei e altre città, accorse per osservare più da vicino il fenomeno; si avvicinò poi alla zona dell’eruzione nel tentativo di soccorrere la popolazione di Stabia, ma qui, il giorno dopo, morì sulla spiaggia, soffocato dalla cenere eruttata dal vulcano.

³⁰ *Storia naturale*, 3. 38.

³¹ Publio Cornelio Tacito, vissuto circa tra il 55 e il 120 d.C. e di famiglia probabilmente senatoria, fu un oratore e un uomo politico romano, ed è uno dei maggiori storici dell’antichità. Le sue opere, oltre alla *Germania*, sono l’*Agricola*, il *Dialogo degli oratori*, le *Storie* (che trattano il periodo dal 69 al 96 d.C.) e gli *Annali* (dal 14 al 68 d.C.).

³² Tacito, *Storie*, 1.16.1

³³ Ucciso da Otone, suo successore il 15 gennaio 69 d. C.

Traiano era nato, infatti, in una città dell'Andalusia e probabilmente non era nemmeno di stirpe romana. Fu proprio sotto Traiano che l'Impero conobbe la sua maggiore estensione territoriale: tra il 101 e il 117 d. C., data della sua morte e dello zenit dell'impero³⁴.

Traiano stese anche il cordone sanitario di frontiera fino all'annessione, tenuto fino al 72 dai Flavi e poi completato nel 106 d. C. Egli annesse al sistema provinciale romano i distretti minerari della Dacia (che i romani tennero fino al 271 d. C.), più o meno l'attuale Transilvania, l'Armenia e la Mesopotamia, oltre all'Arabia del Nord che fu inglobata senza combattere. E in Arabia rimasero ancora a lungo mentre le conquiste delle regioni più orientali furono effimere.

Le campagne del 114-116 d. C., finanziate grazie sia alle miniere di metalli preziosi delle guerre daciche, permisero di occupare e sottomettere l'Armenia e poi conquistare l'Adiabene³⁵.

E infine la Mesopotamia partica. Giunto al Golfo Persico Traiano disse, secondo Cassio Dione Coccinea³⁶, che sarebbe arrivato fino agli indiani, curioso di sapere com'erano, ma ormai si sentiva vecchio e, poi, non era capace di mantenere il territorio sottomesso. I Parti ripresero l'Armenia e Traiano fu costretto a ritirarsi dall'assedio di Hatra³⁷.

Per il libro di Giusto Traina, da cui ho trascritto i passi latini, Roma non cadde nel 476 d. C., perché Costantinopoli, la capitale d'oriente, molti la chiamavano la "Seconda Roma" e si potrebbe pensare che nel 1453, alla caduta della seconda Roma, possa continuare con l'impero di Mosca, come vorrebbe Putin. Ma l'impero di Putin non ha mai avuto affinità con l'impero di Roma e, infine, Putin si mostra un imperatore molto peggiore, dal punto di vista politico, di quelli romani e sarebbe proprio una vera disgrazia per l'Europa aver a che fare con un capo che

³⁴ Massima estensione dell'Impero: 5.000.000 km² e si estendeva in tre continenti: Europa, Asia e Africa; popolazione: 60 milioni di abitanti nel II secolo; abitanti di Roma: 1.000.000.

³⁵ Regione ebraica dell'antica Mesopotamia, con capitale Arbela, tra i fiumi Zab superiore e inferiore. Conquistata da Traiano nel 116 d.C., divenne una provincia di Roma.

³⁶ Cassio Dione Coccinea, nacque a Nicea (Bitinia) nel 155 e morì nel 230. Scrisse un'opera di 80 libri, suo capolavoro, la monumentale *Storia Romana* in cui erano descritti gli avvenimenti dalla fondazione dell'Urbe fino all'epoca di Severo Alessandro.

³⁷ In Iraq. L'antica città carovaniera di Hatra (Iraq settentrionale, 100 km a sud di Mosul), patrimonio UNESCO, è stata raggiunta, per la prima volta dalla liberazione dall'ISIS (aprile 2017), da una missione italo-irachena composta da archeologi e architetti. Evidentemente Traiano non aveva ben pianificato la pace (G. Traina, *Op. cit.*, pp. 29-49, *passim*).

sostiene una democrazia autoritaria e illiberale.

5. *Concludendo: il fallimento del sogno di Terenzio*

Credo che il sogno di Terenzio, da cui sono partito, sia stato sottoposto all'imperatore, dopo essere passato per le mani dei vari comandanti delle legioni impiegate per le conquiste annesse dei territori mediterranei. E credo anche che, passandolo al vaglio, l'imperatore Traiano fu subito spaventato dall'enorme crescita delle spese per mantenere l'esercito che sia pure con i Parti, ancora nemici di Roma al tempo di Traiano: sebbene con le sue imprese fosse sconfinato abbondantemente nei territori asiatici, non fu impresa facile mantenere quelli annessi visto che non poche province di Roma o rientravano nei propri primitivi confini o finivano di nuovo in mano ai Parti, acerrimi nemici di Roma.

Non fu difficile per una mente agile come quella di Traiano capire che non tanto tempo dopo i barbari sarebbero voluti non solo entrare nell'impero romano, ma avrebbero preteso di gestirlo direttamente. Già Traiano, l'imperatore romano che aveva portato con fatica l'espansione massima dell'Impero, era sicuro di non poter riuscire a mantenerlo unito e funzionale nei suoi complessi meccanismi e che l'Impero avrebbe, inevitabilmente, perso non solo l'ufficio che esso dirigeva ma colui che lo sapeva dirigere per andare alla guerra contro Roma, avendo insegnato al figlio, ancora troppo giovane per guerreggiare, come si sarebbe impadronito dei segreti di mestiere per far pagare le tasse, ricevere i soldi da Roma per distribuirli ai soldati romani e darli invece ai soldati ribelli.

I barbari non erano più barbari perché ormai erano coloro che si sarebbero sostituiti ai romani e ne avevano imparato anche gli usi militari perché avevano capito che per impossessarsi di un impero bisogna prima imparare a governarlo. Una volta fatto questo, l'esercito non è più sufficiente a fermare gli invasori, tra cui ci sono già i barbari chiamati dai romani visto che per la crisi demografica non hanno più persone per difendere l'Impero perché l'Impero è già loro dei barbari, che non sono più tali³⁸. Mettere su un esercito costava sempre di più, sia per l'inflazione che costringeva

³⁸ Già dai tempi di Augusto "il mestiere delle armi per i barbari ebbe sempre una grande attrattiva, né essi hanno guardato pel sottile sotto quale bandiera servissero, mancando di ogni idea di nazionalità: se mai le insegne romane, circondate da un glorioso alone di invincibilità, dovevano esercitare un fascino irresistibile. Inoltre la successione della cittadinanza romana doveva essere un incentivo efficacissimo, perché chi ne era rivestito nelle provincie saliva in una classe sociale preclusa a tutti gli

a pagare di più i propri soldati che erano dei barbari perché la crisi demografica non perdonava. Nessuno controllava più soldato per soldato e poi c'era una turba di gente reclutata per vari lavori che non erano da soldati o, comunque, non dovevano essere uno della fanteria legionaria.

Ma come dice Giuseppe Flavio nella nota 7 erano tantissimi gli operai, come fabbri, scavatori, falegnami, per curare gli animali da tiro, e palafrenieri per foraggiare i cavalli che montavano gli *equites* dei *socii*, che erano molto costosi. Insomma, le spese per mantenere due legioni, l'armatura dei legionari, gli scudi e gli elmi, le attrezzature, gli armadi, i tavoli, letti e sedie, lenzuola e coperte di lana e di lino, le candela o i lumi a olio, ecc. quello che nell'Italia d'oggi si chiamerebbe il casermaggio e il pagamento della ditta che se ne occupa, e poi, il sempre più gravoso pagamento dei *miles*, decurioni, centurioni, tribuni, ufficiali superiori, il comandante erano con tutti gli altri materiali costavano più 5.000.000 arrivando fino al V secolo d. C. E il sogno di Terenzio – di un'educazione capace di unificare e dare senso – non partì, perché i conti fatti dallo stato maggiore erano troppo superiori. Non si potevano prevedere altre spese, conteggiando che nei tre secoli a venire ci sarebbero stati dissesti economici ed epidemie, carestie ed ancora crisi demografica. Peccato!!! Le spese per l'educazione, forse, avrebbero lasciato un territorio più ricco culturalmente. E non sarebbe stato male!

Secondo me Roma cadde nel 476 d. C. e non ha nessun bisogno di rinascere con nessun potentato giacché Roma per la sua grandissima cultura che si è diffusa in ogni dettaglio, nel bene e nel male, – si pensi per questo ai giuochi *gladiatores* con tutto il loro contorno di violenza che non sono mai stato in grado di giustificare dal punto di vista educativo³⁹ –, è stata lanciata nell'eternità.

altri, e apriva ai propri figli prospettive lusinghiere” (A. Passerini, *Op. cit.*, p. 409).

³⁹ Cfr. il mio *Principium educationis. Un valore disatteso...*, cit.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 22, gennaio – giugno 2024, pp. 23-40

Il disegno di legge Donini-Luporini per l'istituzione di una scuola media unica

Giovanni Gonzi

Nonostante richieste, progetti, disegni di legge per unificare il corso di studi secondario durante il regno d'Italia, la scuola media rimase sempre bipartita, per suddividersi poi in cinque corsi con la riforma Gentile. Il ministro Bottai unificò la media inferiore, alla quale comunque si contrappose l'avviamento professionale. I senatori comunisti Donini e Luporini presentarono al Senato un d.d.l. per istituire una media unica, senza lo studio del latino e uguale per tutti, che non fu discusso. In virtù di notevoli compromessi e dell'appoggio esterno del PSI all'esecutivo, nel 1962 fu approvata la media unificata, con materie comuni e materie opzionali: solo lo studio del latino consentiva l'iscrizione al liceo classico. Dalla media unificata si passò infine nel 1977 ad una media unica, che recepiva le proposte del d.d.l. Donini-Luporini.

Despite requests, projects, bills to unify the course of secondary studies during the reign of Italy, middle school always remained bipartite and was then divided into five courses with the Gentile reform. The minister Bottai unified the lower middle school, which however was opposed to professional training. The communist senators Donini and Luporini presented a bill to the Senate to establish a single school, without the study of Latin and equal for all, which however was not discussed. Following notable compromises and external support from the PSI to the executive, the unified middle school was approved in 1962, with common subjects and optional subjects: only the study of Latin allowed enrollment in classical high school. From the unified middle school we finally moved to a single middle school, which implemented the proposals of the Donini-Luporini bill.

Parole chiave: Bipartizione scuola media, Gentile e la proliferazione dei corsi, d.d.l. Donini-Luporini, media unificata, media unica

Keyword: middle school division, Gentile and the proliferation of courses, Donini-Luporini, unified middle school, single middle school.

1. *L'istruzione secondaria inferiore dalla legge Casati al fascismo*

Prima di prendere in esame il d.d.l. n. 359 presentato al Senato il 23

gennaio 1959 dai senatori Ambrogio Donini¹, Cesare Luporini² e altri del Partito comunista italiano per istituire una scuola dagli undici ai quattordici anni uguale per tutti, non pare inopportuno tracciare sinteticamente la storia della scuola secondaria inferiore dalla proclamazione del regno d'Italia alla metà del secolo scorso.

In virtù della legge Casati, emanata il 18 novembre 1859 ed entrata in vigore il 1° gennaio 1860 per il regno di Sardegna, poi estesa all'Italia con la proclamazione del nuovo regno il 17 marzo dello stesso anno, l'istruzione media inferiore era impartita nel corso ginnasiale della durata di cinque anni, che dava accesso agli studi liceali, e nella scuola tecnica triennale, che consentiva la successiva frequenza dell'istituto tecnico. Da questa bipartizione venivano escluse le donne, che erano ammesse alla sola scuola elementare e al corso normale per ottenere la patente di maestra, al quale peraltro potevano iscriversi solo al compimento del quindicesimo anno di età.

Subito dopo l'entrata in vigore della Casati molteplici furono le critiche nei confronti di questa biforcazione. Già nel 1861 Terenzio Mamiani, che era subentrato al Casati come ministro della Pubblica istruzione, proponeva di modificare la legge in modo “che gli allievi di entrambe le scuole (classiche e tecniche) possano sempre ed agevolmente trapassare dall'una all'altra, secondo che mutano i bisogni, lo stato degli allievi e dei loro parenti”³. Gli faceva eco due anni dopo il senatore Carlo Matteucci, anch'egli ministro del dicastero educativo nel 1862, allorché presentò un progetto di modifica dell'istruzione secondaria nel

¹ Ambrogio Donini (Lanzo Torinese 1903-Rignano Flaminio 1991), allievo di Ernesto Bonaiuti e docente universitario di Storia del cristianesimo, militante e dirigente del PCI, durante il periodo fascista fu costretto all'esilio negli Stati Uniti d'America dove rimase diciassette anni. Rientrato in Italia, fu ambasciatore a Varsavia (1947-48) e presidente dell'Istituto Gramsci di Roma. In tale sede fu elaborato e sottoposto a verifica da esperti ed operatori scolastici un progetto di scuola elementare e scuola secondaria inferiore unitario, di cui il disegno di legge 359 costituisce la sintesi. Si v. la sua esperienza di dirigente di partito nel volume autobiografico *Sessant'anni di militanza comunista*, Milano, Teti, 1988.

² Cesare Luporini (Ferrara 1909-Firenze 1993) fu docente universitario di discipline filosofiche. Sul piano politico dapprima aderì al Partito d'Azione per entrare nel 1943 in quello comunista. Come senatore della Repubblica della terza legislatura (1958-1963) si occupò in particolare di problemi scolastici. Cfr. Bruno Accarino *et al.*, *Il pensiero di Cesare Luporini*, Milano, Feltrinelli, 1996, e *Cesare Luporini politico. Gli interventi al Senato e al Comitato centrale del PCI* (a cura di Federico Lucarini e Sergio Filippo Magni), Roma, Carocci, 2017.

³ Francesco Sisinni, *La scuola media dalla legge Casati ad oggi*, Roma, Armando, 1982, p. 20.

25 – *Il disegno di legge Donini-Luporini per l'istituzione di una scuola media unica*

quale asseriva imprescindibile la creazione di un'unica scuola per il corso secondario inferiore⁴.

Un altro politico a manifestare non poche riserve al riguardo fu Giovanni Maria Bertini, estensore della relazione relativa all'istruzione secondaria che – ai sensi dell'art. 15 della legge Casati – il Consiglio superiore della pubblica istruzione era tenuto a redigere e tramettere al ministro ogni quattro anni sullo stato dei vari ordini e gradi scolastici. Occorre al riguardo osservare che la grande inchiesta del 1964 non verrà più reiterata in nessuno dei quadrienni successivi, anche se la norma non fu mai abrogata. Secondo il relatore “la biforcazione prematura” degli studi secondari inferiori comportava ai giovani studenti la necessità “di eleggere fra una carriera universitaria ed una professionale, prima che abbiano potuto manifestarsi in modo abbastanza chiaro le attitudini”; pertanto proponeva di unificare il primo triennio ginnasiale e la scuola tecnica in un solo corso senza latino, per “i figli della plebe non affatto disagiata e quelli delle famiglie più favorite dalla fortuna, ... prima di separarsi per entrare ciascuna classe nella vita che le è destinata”⁵.

Per quanto buona parte degli intellettuali del tempo fosse dell'idea che l'istruzione secondaria dovesse mantenere il suo carattere classista, nondimeno non pochi ministri della Pubblica istruzione continuarono – seppure senza successo – a proporre una media inferiore unitaria. È il caso di Emilio Broglio, che nel 1867 mise mano ad un progetto di scuola secondaria inferiore uguale per tutti, che non venne discusso in Parlamento⁶. Fu poi la volta di Cesare Correnti, con un disegno di legge presentato nel 1870 alla Camera dei deputati: in esso il ministro sosteneva che “la divisione tra le discipline letterarie e tecniche è ormai degenerata in opposizioni e contraddizioni manifeste. Ci pare che le scuole dell'adolescenza, ove veramente si edificano le anime e onde nasce l'uomo e il cittadino, non abbiano a contrapporsi costantemente le une alle altre, quasi che siano destinate a preparare due caste diverse,

⁴ *Ibidem.*

⁵ Giuseppe Inzerillo, *Storia della politica scolastica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1974, p. 62. L'intera relazione di Bertini sull'istruzione secondaria è riportata in Giuseppe Talamo, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960, pp. 290-325; in particolare l'unificazione dei due suddetti corsi è indicata (a p. 303) come “proposta n. 10”.

⁶ Nicola D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai nostri giorni*, Bologna, Zanichelli, 2010, p. 98.

a crescere da una parte i fuchi aristocratici e dall'altra le api operaie"⁷.

Successivamente Michele Coppino, che resse il dicastero educativo per ben quattro volte, anch'egli contrario alla discriminazione tra istruzione umanistica e istruzione tecnico-professionale, propose senza successo a più riprese la creazione di una media unica, che avrebbe pomposamente chiamata liceo nazionale⁸. Non è questa la sede per riportare ulteriori progetti o disegni di legge che altri titolari della Minerva presentarono alle Camere nell'ultimo scorcio di secolo, tutti favorevoli ad una media inferiore unica o unificata, con alcune differenziazioni circa la presenza o meno del latino e di altre materie opzionali. Tra i più noti basti ricordare Paolo Boselli, Ferdinando Martini e Nunzio Nasi.

Nel frattempo fu concesso alle donne, cui – come detto – era stata consentita solo la frequenza della scuola elementare e di quella normale, di iscriversi all'università e conseguentemente al ginnasio e al liceo. Fu il ministro Ruggero Bonghi ad emanare nel 1875 apposito decreto, perfezionando una proposta al riguardo di Michele Coppino formulata nell'anno precedente e ponendo – almeno a livello giuridico – maschi e femmine sullo stesso piano⁹. Con legge 12 luglio 1896, n. 283, presentata dal ministro Emanuele Gianturco, che aveva fatto proprio un d.d.l. dell'anno precedente predisposto sempre dal Coppino, veniva istituita la scuola complementare, corso di carattere secondario inferiore intermedio tra la scuola elementare e quella normale¹⁰. In tal modo, nonostante i molteplici progetti per trasformare la scuola secondaria inferiore da binaria ad unitaria, si offriva a ragazzi e ragazze dagli undici ai quattordici anni una triplice opzione. Le opportunità sarebbero peraltro aumentate di un'ulteriore unità con la creazione, nel 1904, del cosiddetto corso popolare, comprensivo delle classi V, VI e VII. Con la legge 8 luglio di quell'anno, n. 407, che porta il nome del ministro della Pubblica istruzione Vittorio Emanuele Orlando, il corso elementare veniva ridotto a quattro anni; al contempo si portava l'obbligo scolastico al dodicesimo anno, con la costituzione di una “terza gamba” tra l'istruzione

⁷ F. Sisinni, *La scuola media*, cit., pp. 27-28.

⁸ N. D'Amico, *Storia e storie*, cit., p. 124. Si v. anche Pietro Greco, *La nascita della scuola media unica*, nel volume collettaneo (a cura di Angelo Guerraccio) *Le riforme sono possibili. 1963: la scuola media diventa unica*, Milano, Hoepli, 2013.

⁹ Graziella Gaballo, *Donne e scuola. L'istruzione femminile nell'Italia post-unitaria*, in “Quaderni di storia”, vol. 60 (2016), p. 135 sgg.

¹⁰ Giovanni Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998, p. 121.

elementare minima e la tripartita scuola media inferiore¹¹.

L'ampio dibattito sulla scuola secondaria svoltosi nella seconda metà dell'Ottocento indusse nel 1905 l'allora ministro del comparto educativo, Leonardo Bianchi, a costituire una Commissione reale per affrontare ancora una volta i numerosi problemi relativi a tale grado di istruzione. Presieduta dall'ex ministro del settore educativo, Paolo Boselli, era formata da docenti, alti funzionari del ministero e studiosi di chiara fama. Tra le numerose proposte di riforma, una riguardava la scuola media. Preliminarmente Bianchi proponeva la creazione di una media inferiore unica e senza latino, ritenendo che nel rinnovato triennio l'apprendimento di quella disciplina fosse "un errore psicologico e pedagogico, una colpa legislativa aggirata dalla irrazionalità dei metodi". Le affermazioni del ministro, oltre a provocare prese di posizioni diverse nel Paese, portarono a discordanza di vedute tra i commissari e alle dimissioni di alcuni di essi. Dopo anni di dibattiti, scontri e valutazioni delle risultanze dei questionari trasmessi a molteplici associazioni sociali e culturali, finalmente la Commissione giunse alla conclusione dei suoi lavori. I membri della medesima furono d'accordo nella istituzione, accanto al liceo esistente – che avrebbe assunto l'aggettivo di classico – di un altro liceo definito moderno, ma ritennero di dovere mantenere inalterato il sistema educativo vigente della secondaria inferiore.

Con questi inequivocabili espressioni si concludeva nel maggio 1909 la relazione conclusiva commissariale: "Quanto all'avviamento intellettuale fu già ben risposto che esso è determinato non tanto dalle attitudini dei ragazzi, quanto dalle condizioni economiche e sociali della famiglia: perché né un milionario sospingerà il proprio erede, che pur altro non sappia, a fare il conducente di tram elettrici né un operaio avvierà il proprio figliolo alla carriera consolare e diplomatica, anche se

¹¹ I corsi popolari istituiti da Vittorio Emanuele Orlando, che rimasero in vigore fino alla riforma Gentile e che intendevano combattere un analfabetismo ancora molto rilevante, non diedero i risultati sperati dato che erano tenuti ad istituirli solo i Comuni con popolazione superiore a quattromila abitanti o comunque sede di scuole secondarie. Ciò non solo ne limitò la distribuzione, ma paradossalmente ne ridusse lo sviluppo in un nord Italia assai più alfabetizzato. Il fatto che nel Meridione la popolazione rurale vivesse in grandi centri abitati mentre nel Settentrione essa fosse sparsa nelle frazioni o nelle campagne, fece sì che sorgessero soprattutto al Sud dove maggiore era il numero degli analfabeti e meno al Nord: Sondrio, ad esempio, una delle province più alfabetizzate d'Italia, ebbe solo otto Comuni obbligati alla creazione di tali corsi; Bari, con una percentuale di analfabeti di circa il 60%, ben quarantotto. Si v. Ida Zambaldi, *Storia della scuola elementare in Italia*, Roma, Las, 1975, pp. 360-363.

egli abbia dato sicuri indizi di possedere la mente politica del Cavour. E se pure di tali scambi felici del genere avvengano talvolta, non avvengono certo per merito degli ordinamenti didattici”¹². Ad analoghe soluzioni erano giunti anche i commissari dimissionari Galletti e Salvemini, in un ampio volume pubblicato sul tema l’anno precedente¹³. La crisi strisciante e lo scoppio delle guerre (libica e primo conflitto mondiale) impediranno ogni ulteriore ipotesi di riforma scolastica.

2. *L’istruzione secondaria inferiore dalla riforma Gentile alla proclamazione della Repubblica italiana*

Dopo la marcia su Roma del 28 ottobre 1922 da parte di circa ventimila uomini armati appartenenti al Partito nazionale fascista e il successivo rifiuto del re Vittorio Emanuele II di dichiarare lo stato d’assedio e le conseguenti dimissioni del primo ministro Luigi Facta, il sovrano diede a Benito Mussolini l’incarico di formare il nuovo governo, che si insediò il 31 ottobre. Il ministero della Pubblica istruzione fu assegnato a Giovanni Gentile¹⁴.

Con legge 3 dicembre 1922, n. 1.609, il Parlamento concedeva al governo del re “delegazione” di pieni poteri per effettuare una riforma di tutto il sistema scolastico, da elaborare tra il 1° e il 31 dicembre dell’anno seguente: essa si compone di poco più di venti regi decreti, dei quali quello che riguarda l’istruzione secondaria è il n. 1.054 del 31 maggio, predisposto dal Gentile stesso con la collaborazione di Giuseppe Lombardo Radice e di Ernesto Codignola: decreto che lo stesso filosofo dell’attualismo avrebbe definito come il più importante dell’intera riforma. Al pari della legge Casati anche la riforma Gentile, le due

¹² Si v. il breve testo conclusivo della Commissione reale per la riforma della scuola secondaria, *Relazione finale*, Roma 1909, in N. D’Amico, *Storia e storie*, cit., p. 176.

¹³ Alfredo Galletti-Gaetano Salvemini, *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*, Palermo, Sandron, 1908.

¹⁴ La bibliografia su Gentile e sulla sua riforma scolastica è vastissima: si indicano, qui di séguito, alcuno dei volumi ai quali si è fatto soprattutto ricorso per la stesura di queste note: Michel Ostenc, *La scuola in Italia durante il fascismo*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 1980; Hervé A. Cavallera (a cura di), *La riforma della scuola in Italia. Giovanni Gentile*, Firenze, Le Lettere, 1985; Giuseppe Tognon, *Giovanni Gentile e la riforma della scuola*, in “Il Parlamento italiano”, Milano, Nuova CEI-Mondadori, vol. XI, 1990, pp. 117-192; Jürgen Karnitzky, *Fascismo e scuola. La riforma scolastica del regime (1922- 1943)*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1996; Mario Moretti-Antonello Mattone, *La riforma Gentile e la sua eredità*, Bologna, Il Mulino, 2023.

uniche leggi organiche del regno d'Italia, non ebbero dunque l'avallo della discussione parlamentare: la prima perché emanata nel corso della seconda guerra d'indipendenza tra il regno di Sardegna e l'impero austro-asburgico in virtù dei pieni poteri concessi dal Parlamento sabauda al governo Lamarmora, la seconda per analoga concessione fatta dal Parlamento italiano al governo presieduto da Benito Mussolini.

Perché dunque la Casati viene definita legge mentre i provvedimenti normativi di Gentile riforma? Il problema è più nominalistico che di sostanza, dato che entrambe riordinano l'intero sistema scolastico. La Casati però è il frutto di un lungo ed approfondito dibattito pedagogico del Parlamento subalpino nel cosiddetto decennio cavourriano (1849-1858); la Gentile è invece l'opera del filosofo dell'attualismo, la risultanza dei suoi studi e delle molte pubblicazioni dedicate ad aspetti e tematiche educative scritte vari anni prima¹⁵, oltre a partecipazioni a convegni pedagogici e ad aspre polemiche in ambito educativo¹⁶. Non per nulla Benedetto Croce, in occasione dell'insediamento di Gentile alla Minerva, quando ancora i loro rapporti non si erano deteriorati, aveva definito il filosofo siciliano "L'uomo giusto al posto giusto ... e la riforma come il capolavoro di un uomo che ai problemi della scuola ha consacrato il meglio del suo animo e del suo pensiero. ... Il Gentile raccoglie in norme legislative il frutto di lunghi e ardenti desideri, di accorate ed industri fatiche. Da quanto tempo non si è avuto e quando si avrà un altro ministro competente e volenteroso al pari di Gentile?"¹⁷. Ben diverso era il giudizio su Gabrio Casati – politico di lungo corso ma digiuno di competenze pedagogiche – poco stimato da Camillo Benso di Cavour, che lo aveva definito "asino molesto"¹⁸. Ma al di là

¹⁵ Si riportano al riguardo alcuni dei principali volumi di Gentile: *Educazione e scuola laica*, Vallecchi, Firenze, 1908; *Scuola e filosofia*, Sandron, Palermo, 1908; *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Laterza, Bari, 1913-14. 2 voll.; *La riforma dell'educazione*, Laterza, Bari, 1920; *Il problema scolastico del dopoguerra*, Ricciardi, Napoli, 1920.

¹⁶ Una di esse ebbe come controparte il ministro della Pubblica istruzione Agostino Berenini, cui Gentile inviò una lettera aperta pubblicata il 14 maggio 1918 su "Il Resto del Carlino" di Bologna, ove proponeva una rilevante riduzione di scuole liceali statali (*poche, ma buone*), cui il ministro rispose sostenendo la necessità di affrontare piuttosto una massiccia lotta all'analfabetismo: si v. Giovanni Gonzi, *La scuola in Italia dalla riforma Gentile ai giorni nostri* (prima parte), Casanova, Parma 1990, pp. 14-17.

¹⁷ L'articolo del Croce in "Il Giornale d'Italia", 2 novembre 1923.

¹⁸ Antonio Maria Orecchia, *Gabrio Casati, patriota milanese e italiano*, Milano, Guerini e Associati, 2007.

della valutazione dei singoli personaggi, Gentile faceva riferimento alla propria riforma come ad una restaurazione della legge Casati, riproposta nel suo spirito più autentico: “La legge Casati – aveva sostenuto – fu quasi il programma didattico della nuova Italia, e alla quale abbiamo sempre guardato e guardiamo con reverenza e gratitudine, in quanto siamo nati alla sua ombra”.

Assolutamente contrario ai fautori di una media unica, Gentile suddivideva il settore secondario nei seguenti ordini:

- 1) Corso integrativo della scuola elementare, comprendente le classi VI, VII e VIII;
- 2) Nuova scuola complementare, triennale;
- 3) Scuola d'arte, della durata di quattro anni;
- 4) Istituto tecnico inferiore, quadriennale;
- 5) Istituto magistrale inferiore, anch'esso di quattro anni;
- 6) Ginnasio inferiore triennale, da cui si accedeva al ginnasio superiore di due anni.

Fatta eccezione per quello integrativo, per iscriversi a tutti gli altri corsi era necessario superare un esame d'ammissione. Mancava un corso specifico per accedere al liceo scientifico, di nuova istituzione, che in qualche modo intendeva sostituire il liceo moderno voluto dalla Commissione reale ed istituito nel 1911. Per esservi ammessi – come per tutti gli ordini inferiori e superiori tramite superamento di un esame – occorreva aver frequentato o l'istituto tecnico inferiore, o quello magistrale inferiore o almeno quattro anni di ginnasio. Ciò stava a dimostrare come per Gentile esso fosse di minor prestigio rispetto al classico, rifugio per lo più di quegli studenti che non erano in grado di superare le difficoltà dell'altro corso liceale e non istituto formativo per chi avesse manifestato interessi specifici nei confronti di studi di carattere scientifico.

Senza sbocchi risultavano invece essere sia il corso integrativo post-elementare sia la scuola complementare, quest'ultima da non confondersi con l'istituto creato precedentemente come grado intermedio tra la scuola primaria e quella normale, deputata alla formazione dei docenti elementari. In effetti l'uno sembrava il doppione dell'altra. Istituiti allo scopo di sfoltire la popolazione scolastica che frequentava l'istituto tecnico inferiore, particolarmente avversato dagli idealisti, risultavano

essere scuole di scarico, riservate a coloro che Gentile definiva – richiamando un verso di Orazio – *fruges consumere nati*, vale a dire coloro che, nati solo per consumare i frutti della terra, erano destinati ad una vera e propria immaturità intellettuale. La minimale differenza tra questi due tipi di scuola, dove non era presente lo studio del latino, consisteva nel carattere integrativo alla cultura elementare del primo, mentre la seconda avrebbe dovuto indirizzare lo studente ad un iniziale avviamento al lavoro o a poter svolgere piccoli impieghi amministrativi e commerciali.

La loro creazione era dovuta anche al fatto che la riforma Gentile aveva portato l'obbligo scolastico al quattordicesimo anno di età, anche se la maggior parte degli scolari non concludeva neppure il corso elementare; al punto che Giuseppe Lombardo Radice – il vero e proprio estensore delle norme relative al grado primario – aveva lasciato al terzo anziché al secondo anno (come da un punto di vista pedagogico riteneva più opportuno) l'esame del primo ciclo elementare, nel timore che la frequenza rischiasse di ridursi ulteriormente. L'innalzamento dell'obbligo dipendeva dal fatto che l'Italia, entrata a far parte della Società delle Nazioni al termine del primo conflitto mondiale, aveva sottoscritto gli accordi preliminari di Washington che fissavano per tutti i Paesi aderenti l'obbligo scolastico al quattordicesimo anno.

Per quanto Gentile avesse dunque creato per ogni grado scolastico una pletora di corsi, il concetto di unicità gli era ben presente e riguardava quello che egli riteneva l'unico vero istituto educativo, vale a dire il ginnasio ed il liceo classico, il luogo dove si riverbera l'autentico insegnamento, la scuola disinteressata di alta cultura che portava alla completa maturità. Il riformatore ne fece – dimostrando di non voler tener conto dei problemi di massa già presenti in quello scorcio di secolo e di ignorare la funzione sociale della scuola – un'istituzione privilegiata in cui i giovani appartenenti al ceto dirigente venivano iniziati alle grandi idee in un clima di perfezionamento spirituale¹⁹.

Il modestissimo numero di iscrizioni ai corsi integrativi e complementari ne determinò la soppressione. Spettò a Giuseppe Belluzzo²⁰, già ministro dell'Economia e chiamato direttamente da Mussolini alla Pubblica Istruzione, decretarne nel 1928 la chiusura, sostituiti da corsi di avviamento professionale. Contestualmente gli istituti commerciali,

¹⁹ Gonzi, *La scuola in Italia dalla riforma*, cit., p. 39.

²⁰ Michela Minesso, *Giuseppe Belluzzo, tecnico e politico nella storia d'Italia. 1876-1952*, Milano, Franco Angeli, 2013.

industriali, agrari e marinari già alle dipendenze del ministero dell'Economia e Commercio furono inglobati in quello della Pubblica istruzione. Il nuovo avviamento, che consentiva ai licenziati la possibilità di accedere mediante il superamento di un esame di ammissione alla quarta classe dell'istituto tecnico inferiore, intendeva colmare quell'ampio solco che Gentile aveva creato tra scuola borghese e scuola popolare. Riordinato con legge 22 aprile 1932, n. 490, sarebbe rimasto in vita fino alla istituzione della scuola media unificata. Belluzzo presentò anche un progetto ministeriale per la creazione di una scuola media unica, che Gentile credeva di aver seppellito per sempre. Il filosofo idealista, in continuo contatto con il Duce, riuscì ad evitare la realizzazione di un provvedimento che “avrebbe – come ebbe a dire – inferto un colpo mortale alla sua riforma”.

Un tentativo di ulteriore rinnovamento del sistema scolastico nazionale venne proposto nel 1939 dall'allora ministro dell'Educazione nazionale (il dicastero della Pubblica istruzione aveva cambiato denominazione nel 1929) Giuseppe Bottai²¹, tristemente noto per la scrupolosa applicazione delle leggi razziali in ambito scolastico. La riforma da lui proposta era contenuta nelle ventinove dichiarazioni della Carta della scuola, che fu approvata dal Gran Consiglio fascista l'8 settembre 1939. Il successivo ingresso dell'Italia nel secondo conflitto mondiale ne impedì l'attuazione.

Delle numerose proposte, l'unica a trovare applicazione fu quella riguardante la scuola media. Infatti con legge 1° luglio 1940, n. 899, con il nostro Paese in guerra da più di tre mesi, il primo triennio ginnasiale così come gli altri primi trienni degli istituti d'arte, tecnici e magistrali inferiori venivano unificati in un unico corso, con la presenza dell'insegnamento del latino. Contestualmente la riduzione di un anno di scuola nei predetti istituti era compensata con la creazione di una nuova classe, chiamata di collegamento, nei corsi artistici, tecnici e magistrali superiori. Di fatto neppure questa legge – rimasta in vigore anche dopo la fine del conflitto mondiale – modificava il dualismo tra la scuola media (quantunque unica), riservata a coloro che avrebbero proseguito gli studi, e l'avviamento professionale, sostanzialmente privo di ulteriori sbocchi.

²¹ Cfr. Daniela Pasqualini, *Giuseppe Bottai e la Carta della scuola*, Chieti, Solfanelli, 2013, e Giordano Bruno Guerri, *Giuseppe Bottai fascista*, Milano, Mondadori, 2019.

3. *L'istruzione secondaria inferiore nel primo decennio repubblicano*

Al termine della seconda guerra mondiale il popolo italiano scelse mediante referendum la forma repubblicana. Nella nuova Carta costituzionale, che sostituiva l'obsoleto Statuto albertino, i temi educativi e scolastici trovano collocazione soprattutto negli artt. 33 e 34 che prevedono una scuola aperta a tutti, obbligatoria e gratuita per almeno otto anni. Ad ogni allievo capace e meritevole è concessa la possibilità di raggiungere i più alti gradi dell'istruzione, anche se appartenente a famiglia priva di mezzi: lo Stato si fa garante di questo diritto attraverso l'erogazione di borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze²². In ambito educativo la Costituzione aveva espresso indicazioni generali e posto le premesse per una riforma del settore scolastico: sarebbe spettato agli organi legislativi ed esecutivi del nuovo assetto repubblicano portarla a compimento.

Il ministro della Pubblica istruzione (la dizione ministero dell'Educazione nazionale era stata soppressa e sostituita dalla precedente locuzione nel 1944) Guido Gonella²³, a capo del dicastero educativo dal 1946 al 1951, ritenne opportuno nominare nel 1947 una Commissione nazionale formata da operatori scolastici, alti burocrati, esponenti dei partiti e dei sindacati – una vera e propria Costituente della scuola – per stabilire in che modo intervenire per riformare il sistema scolastico in atto. Sul problema della scuola dagli undici ai quattordici anni i circa trecentomila questionari distribuiti avevano dati i seguenti risultati: il 75% degli intervistati era favorevole al mantenimento della bipartizione tra scuola media, per coloro che erano intenzionati a proseguire gli studi, e avviamento professionale o comunque una scuola post-elementare per chi era tenuto solo a rispettare l'obbligo di frequenza di otto

²² Per un approfondimento sull'acceso dibattito dei padri costituenti per la formulazione degli articoli riguardanti scuola ed educazione, si rinvia a Alberto Panighetti, *La scuola all'Assemblea costituente e nella Costituzione*, in Mario Gattullo e Aldo Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1986, pp. 34-51, e Giovanni Gonzi, *La scuola in Italia dalla Costituente al centro-sinistra*, Parma, Casanova, 1995, pp. 9-46.

²³ Su Guido Gonella (Verona, 1905-Nettuno, 1982), cfr. Aa. Vv., *Guido Gonella tra Governo, Parlamento e partito*, Soveria Mannelli (Catanzaro), Rubbettino, 2008; Michelangelo Bellinetti, *Guido Gonella, giornalista e politico*, Brescia, Morcelliana, 2013; Giorgio Campanini, *Guido Gonella. La passione per la libertà*, Roma, Studium, 2012.

anni. Percentuali pressoché simili si erano avute da un’analoga inchiesta effettuata dalla “Doxa” tra un vasto campionario di famiglie italiane.

Subito dopo il ministro – tenuto conto dei dati raccolti – con atto amministrativo istituiva alcune scuole post-elementari²⁴. Per quanto numericamente limitate, rendevano tripartita la scuola dagli undici ai quattordici anni dato che andavano ad affiancare l’avviamento voluto da Belluzzo nel 1929 e la scuola media cosiddetta unica istituita dal Bottai nel 1940.

Nella primavera del 1949 il ministro aveva nominato una nuova Commissione che, sulla base delle risultanze della precedente grande inchiesta, predisponesse un disegno di legge di riordino dei vari gradi scolastici. Ad una prima bozza seguì un testo assai più dettagliato, ridotto infine a 56 articoli. Approvato alla fine del 1950 dal Consiglio dei ministri, il disegno di legge n. 2.100, con il titolo di “Norme generali sull’istruzione”, inoltrato alla Camera dei deputati il 13 luglio dell’anno seguente, non venne mai discusso. A causa di un rimpasto governativo di pochi giorni dopo Gonella lasciò la Pubblica istruzione per assumere l’incarico di ministro di Grazia e giustizia nell’ultimo governo De Gasperi. Il suo successore alla Minerva, Antonio Segni, sostenne fin dal suo insediamento che la scuola italiana non aveva bisogno di riforme ma solo di una buona amministrazione.

Negli anni immediatamente successivi, a parte i dibattiti sulla necessità di cambiare il sistema scolastico vigente da parte di riviste specialistiche, associazioni insegnanti, esponenti di partiti d’opposizione e sindacalisti, non furono assunte significative disposizioni di legge. Solo nel 1955, con D.P.R. 14 giugno, n. 503, vennero approvati nuovi programmi per la scuola elementare: essi sostituivano quelli entrati in vigore nel 1944, la cui stesura era in buona parte da addebitarsi al Comando alleato anglo-americano. I cosiddetti programmi Ermini, essendo in quell’anno il democristiano Giuseppe Ermini alla guida del ministero di via Trastevere, suddividevano la scuola primaria in cicli didattici: il primo comprendeva la prima e la seconda classe, il secondo la terza, quarta e quinta. La novità consisteva nella creazione del terzo

²⁴ “Esse non avevano riconoscimento ufficiale, non davano diplomi, erano lasciate per l’organizzazione e per il resto, al criterio dei direttori didattici. Delle semplici circolari ne consentivano l’esperimento”: Dina Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1970 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1967, p. 443. I suoi detrattori avevano spregiativamente definito Gonella “il ministro delle circolari”.

ciclo, formato dalle classi sesta, settima e ottava, un vero e proprio parcheggio a detta dei detrattori, che assicurava l'obbligo costituzionale degli otto anni di studio ma non risolveva il problema di un precoce avvio del minore ad esperienze lavorative dato il carattere generico e scarsamente innovativo dei relativi programmi.

L'ondata di malcontento generale indusse il nuovo ministro, il socialdemocratico Paolo Rossi, a costituire un'ulteriore Commissione, che non riuscì a presentare proposte unanimemente condivise²⁵. La soluzione adottata dal titolare della Minerva fu quella di istituire nuove classi secondarie inferiori, definite "classi d'osservazione" o "classi sperimentali della nuova secondaria". Invero la soluzione adottata dal ministro apparve ai più come uno stratagemma per procrastinare un'eventuale unificazione dei corsi secondari inferiori. Paradossalmente, dopo le discussioni e i dibattiti di quegli anni per istituire una scuola media unica, verso la fine degli anni Cinquanta convivevano ben quattro corsi di scuola media inferiore: la media tradizionale, l'avviamento professionale, il terzo ciclo della scuola elementare e le classi di osservazione. Il problema era evidentemente politico: i governi centristi non ritenevano opportuno scontrarsi con le forze moderate di cui avevano l'appoggio.

4. *Il disegno di legge Donini-Luporini*

Sarà soprattutto il Partito comunista italiano a porre, dopo la metà degli anni Cinquanta, una particolare attenzione al settore scolastico, con la fondazione della rivista "Riforma della scuola", dove trovavano spazio studi di Mario Alicata, Lucio Lombardo Radice, Alessandro Natta e molti altri. Fu soprattutto Alicata, in quanto responsabile della sezione cultura del Partito, ad indurre il Comitato centrale a occuparsi con maggior solerzia di proposte di cambiamento dell'ordinamento scolastico²⁶. In questo contesto rientra la stesura del progetto di legge Donini-Luporini.

Il d.d.l. n.359/1959²⁷ portava come titolo "Istituzione della scuola

²⁵ *La scuola dagli undici ai quattordici anni. Proposte della Commissione ministeriale per lo studio dei problemi della scuola dagli 11 ai 14 anni*, Firenze, Centro Didattico Nazionale, 1957.

²⁶ Giuseppe Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità ad oggi*, Brescia, La Scuola, 2015, p. 263.

²⁷ Cfr. Luigi Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, Il Mulino, 1982, pp. 110-112, e Gonzi, *La scuola in Italia dalla Costituente*, cit., pp.

media statale dai sei ai quattordici anni” ed era preceduto dalla relazione di minoranza della VI Commissione permanente del Senato, ove si contestava la deprecata abitudine – diventata ormai prassi – di servirsi di circolari o provvedimenti amministrativi anziché approvare liberamente leggi sottoposte alle Assemblee parlamentari. Ciò valeva per l’istituzione terzo ciclo elementare, creato mediante l’emanazione di programmi anziché attraverso un confronto democratico. Altrettanto poteva dirsi per le cosiddette “classi sperimentali”, create *ad libitum* dal ministro Rossi: tutto ciò stava ad attestare l’improvvisazione governativa in un settore delicato come quello riguardante la scuola.

Il suddetto disegno di legge, pur mantenendo la distinzione tra scuola elementare e media, faceva riferimento agli otto anni d’istruzione obbligatoria sanciti dall’art. 34 della Costituzione. Ma, a detta dei proponenti, oltre al rispetto del dettato costituzionale, la nuova scuola doveva evitare discriminazioni di classe, penalizzando allievi socialmente ed economicamente svantaggiati. La creazione di un corso unico ottennale – si legge nel testo – nel quale le distinzioni avrebbero dovuto corrispondere con più precisione ai tempi di sviluppo del ragazzo, doveva consentire agli scolari di raggiungere “una cultura veramente unitaria, che risponda alla duplice esigenza dell’istruzione comune di base e del progressivo orientamento per uno sviluppo ulteriore della capacità di ciascuno nel campo del lavoro e in quello degli studi superiori”. Scopo primario della rinnovata scuola media era la formazione del cittadino, in una società democratica. Tale scuola era da intendere come strumento di progresso sociale, finalizzata al superamento delle barriere di classe, delle anacronistiche distinzioni tra lavoro intellettuale e manuale, delle divisioni di città e campagna. Nella nuova scuola non doveva esistere “la scuola del fabbro e quella del dottore, una scuola che permette a uno di restare operaio e a un altro di salire più in alto e di diventare maestro; una scuola insomma in cui le distinzioni non siano date in partenza”, fondate cioè sulle condizioni economiche e sociali del ragazzo: era indispensabile superare l’antico pregiudizio di distinguere la scuola per la classe dirigente e quella per le classi subalterne. Gli otto anni di corso avrebbero dovuto dividersi in due cicli: il primo, dell’insegnamento elementare, aveva il compito di fornire le prime nozioni certe e precise per un coordinamento dell’esperienza infantile, unitamente agli strumenti essenziali della cultura; il secondo, mediante il superamento dell’espe-

rienza immediata, doveva portare alla scoperta della natura e della storia, vale a dire ad una educazione fondata sullo sviluppo delle coordinate fondamentali della coscienza moderna: la coscienza storica e la coscienza scientifica.

Storia e scienza avrebbero dunque dovuto costituire le discipline caratterizzanti con le quali impostare il programma delle altre materie. Al gruppo storico-letterario avrebbero dovuto far capo l'educazione del cittadino, la lingua e la letteratura italiana, la storia, la geografia, una lingua moderna straniera; a quello scientifico la matematica e le scienze fisiche e naturali. "L'equilibrio tra i due centri d'interesse, – recitava ancora il d.d.l. – la comune ispirazione che nell'uno e nell'altro campo deve essere fondata sulla comprensione dello sviluppo storico della cultura, della scienza, della società, possono assicurare l'organicità del programma in modo che la virtù formativa riconosciuta per l'addietro allo studio del latino diventi effettivamente propria di ogni disciplina". L'educazione del cittadino, da non ridursi ad una precettistica astratta, avrà al centro lo studio della Costituzione intesa come risultato storico della Resistenza e della lotta di Liberazione e come legge fondamentale per lo sviluppo democratico del Paese.

Notevole importanza veniva riconosciuta anche all'educazione artistica (disegno, canto, musica). Si insisteva pure su altri aspetti metodologici e didattici; "Particolare rilievo sarà dato allo studio dell'italiano, la cui grammatica deve essere studiata con quel rigore che oggi è proprio dello studio del latino. ... Lo studio della lingua straniera moderna contribuirà, non meccanicamente ma attraverso un'esperienza concreta ed immediata, a sviluppare nel ragazzo l'interesse e la conoscenza del mondo storico-umanistico. Lo studio sperimentale della natura lo porterà ad acquistare una più concreta visione del mondo storico-naturale, mentre ad un rinnovato insegnamento della matematica dovrà in particolare affidarsi l'addestramento alla razionalità". Nulla era innovato circa l'insegnamento religioso che – nel rispetto del Concordato recepito all'art. 7 Cost. – rimaneva "fine e coronamento dell'istruzione per ogni ordine e grado".

Questi i punti salienti del documento, che ribadiva la necessità di una scuola uguale per tutti fino al quattordicesimo anno, non avendo senso alcuno anticipare una scelta attitudinale a 10 o 11 anni di età. Per garantire a tutti il diritto allo studio eran previsti potenziamenti dei servizi (mense, trasporti, convitti, doposcuola per attività integrative) e dell'assistenza finanziaria alle famiglie bisognose. Si proponeva la gratuità dei

libri di testo e l'istituzione di classi differenziali e di recupero. Trattandosi di scuola dell'obbligo, venivano abolite le ripetenze, principale causa della mortalità scolastica. Le classi di recupero, la cui frequenza era riservata ad alunni giudicati scarsamente maturi, avrebbero eliminato il problema delle bocciature. La creazione delle classi differenziali e di recupero era considerata dai proponenti soluzione molto avanzata. Non ci si rendeva forse conto che, senza un radicale cambiamento di mentalità, si correva il rischio di avallare pratiche di emarginazione e ghehettizzanti.

La novità più rilevante era comunque l'abolizione del latino, considerato discriminante e selettivo nei confronti dei ceti popolari. Erano le tesi di Alicata, di Antonio Banfi e di quel gruppo di intellettuali di "Riforma della scuola" che prevalevano sulla visione di Concetto Marchesi²⁸ che, insigne docente di Letteratura latina, nel serrato scontro dialettico all'interno del partito era stato fautore dello studio dell'antica lingua di Roma, come mezzo insostituibile di crescita intellettuale. Ma proprio Marchesi, in un saggio apparso sulla stessa rivista nel novembre del 1955, aveva fatto atto di contrizione, arrivando a sostenere che lo studio della grammatica latina nella scuola media era da considerarsi "un inutile tormento ed un insensato perditempo".

L'ultima parte del disegno di legge riportava una serie di dati sul numero dei renitenti all'obbligo scolastico, sul numero di classi da istituire nel prossimo quinquennio per il grado elementare e medio, l'incremento degli organici, la necessità di migliorare la loro preparazione, l'urgenza di costruire edifici scolastici adeguati, la presunta entità dell'impegno finanziario occorrente. Il progetto, che non arrivò alla discussione parlamentare, ebbe valutazioni positive da parte del mondo culturale e scolastico di area laica, anche se non mancarono riserve sull'esasperata "unicità", con esclusione di ogni possibilità di opzione e facoltatività. Se ne fece portavoce Luigi Volpicelli che, in un volume pubblicato lo stesso anno²⁹, criticava la "crudele" uniformità dei piani di studi che impediva la manifestazione delle attitudini e delle capacità individuali.

5. Considerazioni conclusive

²⁸ Si v. il mio saggio *Concetto Marchesi costituente*, in "Spes", anno X, n. 7 (aprile-giugno 2018), pp. 59-72 (on line).

²⁹ Luigi Volpicelli, *La scuola in Italia e il problema sociale*, Roma, Armando, 1959.

Non è questa la sede per ricordare dettagliatamente le fasi successive che portarono all'approvazione di una scuola media "unificata". Basti solo sinteticamente ricordare che dopo la presentazione di due progetti del ministro della Pubblica istruzione Giuseppe Medici e di ulteriori emendamenti presentati da Giacinto Bosco e Luigi Gui, entrambi succeduti a Medici alla Minerva, grazie anche all'appoggio del Partito socialista italiano che – pur non facendo parte della compagine governativa – assicurò l'appoggio esterno all'esecutivo, finalmente il 31 dicembre 1962 fu approvata la legge 1.859 che istituiva la scuola media statale. Si trattava senza dubbio del provvedimento scolastico più rilevante emanato nel secondo dopoguerra.

Frutto di un lunghissimo dibattito parlamentare e di una serie di compromessi tra le diverse forze politiche, soprattutto sul problema dell'insegnamento del latino, la nuova media sarà comunemente definita unificata anziché unica in virtù di materie opzionali: queste erano le applicazioni tecniche e l'educazione musicale che, obbligatorie nella prima classe, diventavano facoltative nelle due successive. Nella seconda classe l'insegnamento dell'italiano veniva integrato da elementari conoscenze di latino, allo scopo di offrire all'allievo una prima idea della loro affinità e delle loro differenze. Come materia autonoma e facoltativa lo studio del latino era rinviato alla terza classe. Al termine del triennio l'esame di licenza dava l'accesso a tutti gli istituti di istruzione secondaria, ma quello al liceo classico era riservato solo a coloro che – nel corso dell'esame o in qualche altra circostanza – avessero superato anche la prova di latino. La legge prevedeva la soppressione del corso d'avviamento professionale e la trasformazione in scuola media del triennio inferiore dell'istituto d'arte, peraltro caratterizzata da una maggior accentuazione dell'educazione artistica e delle applicazioni tecniche.

Il provvedimento rimase in vigore per quindici anni. Se nei primi anni Sessanta l'approvazione della legge 1.859 era stata favorita – come detto – dall'appoggio del Partito socialista italiano ai governi centristi del tempo, nel 1977 il governo presieduto da Giulio Andreotti (definito di "unità nazionale" o "della non sfiducia", locuzioni usate per una vasta aggregazione di forze politiche impegnate a sostenere l'esecutivo, tra cui lo stesso Partito comunista) fu in grado di far approvare senza difficoltà la legge del 16 giugno, n. 348, recante come titolo "Modifiche

di alcune norme della legge 31 dicembre 1962 sull'istituzione e l'ordinamento della scuola media statale"³⁰. In base alla nuova disposizione l'educazione musicale e l'educazione tecnica, quest'ultima in sostituzione delle applicazioni tecniche, diventano obbligatorie per tutte le classi; matematica, osservazioni ed elementi di scienze naturali assumono la denominazione di scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali.

Viene abolito l'insegnamento del latino e conseguentemente decade la limitazione per l'iscrizione al liceo classico. Scompaiono anche dalla seconda classe le elementari conoscenze del latino, mentre si accentua l'aspetto diacronico dell'educazione linguistica mediante lo studio dei riferimenti all'origine latina e all'evoluzione storica della nostra lingua. Con la soppressione del latino, la valorizzazione dell'educazione tecnica, il potenziamento degli insegnamenti scientifici e una rinnovata didattica dell'educazione linguistica si intende rimarcare il carattere orientativo dell'istruzione media inferiore, consentendo a tutti gli studenti di avere una prospettiva di scelte più articolata. In virtù di questi cambiamenti, ma soprattutto grazie all'abolizione della facoltatività di alcune discipline, la scuola media inferiore acquista una fisionomia davvero unitaria, secondo quanto proposto da Donini e Luporini ben ventisei anni prima.

Si concludeva così quella che il socialista Tristano Codignola – uno dei politici più impegnati nelle battaglie a favore della scuola media – aveva definito in un articolo apparso nel 1981 sulla rivista “Scuola e Città” la “guerra dei trent'anni”³¹: guerra non cruenta, che ha come termine *a quo* il 1947, anno della promulgazione della Carta costituzionale, e *ad quem* il 1977, con la creazione di una scuola media veramente unica.

³⁰ Si v. Gonzi, *La scuola in Italia nella stagione del centro sinistra*, Parma, Casanova, 1998, pp. 92-93.

³¹ L'articolo è riportato anche nel volume a cura di Mario Gattullo e Aldo Visalberghi, *La scuola italiana*, cit., col titolo *La guerra dei trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia*, pp. 120-146.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 22, maggio – giugno 2024, pp. 41-58

La conricerca come militanza e formazione. Tra gli scritti di Danilo Montaldi

Silvano Calvetto

*E poiché ogni vera educazione si fa sempre contro qualcosa,
i più giovani tra noi se la fecero andando a ritroso.*

Danilo Montaldi

L'articolo intende presentare alcuni degli aspetti maggiormente significativi del lavoro intellettuale di Danilo Montaldi (1929-1975). Ricercatore sociale e militante politico, tra gli anni Cinquanta e Settanta Montaldi ha dato un contributo significativo al dibattito dell'epoca, pur da una posizione minoritaria rispetto a quelle egemoni nell'ambito della sinistra italiana. In particolare, verrà qui esaminata la conricerca come modello d'analisi e trasformazione della realtà sociale, richiamandone soprattutto le peculiarità pedagogiche, dove lo specifico tipo di relazione che si instaura tra intervistatore ed intervistato si caratterizza per un'intrinseca componente educativa che può essere utile conoscere nei suoi molteplici aspetti.

The article aims to present some of the most significant aspects of the intellectual work of Danilo Montaldi (1929-1975). A social researcher and political militant, between the 1950s and 1970s Montaldi made a significant contribution to the debate of the time, albeit from a minority position compared to those hegemonic within the Italian left. In particular, conricerca as a model of analysis and transformation of social reality will be examined here, recalling above all its pedagogical peculiarities, where the specific type of relationship established between interviewer and interviewee is characterized by an intrinsic educational component that may be useful to know in its multiple aspects.

Parole chiave: Ricerca sociale, politica, educazione, autobiografia, marginalità

Keywords: Social research, politics, education, autobiography, marginality

1. Ratio politica e contesto storico

Il crescente interesse nei confronti della conricerca, come metodo di analisi della realtà sociale e come forma di militanza politica, suggerisce la possibilità di un suo approfondimento anche in chiave formativa¹. Nata, infatti, come pratica di conoscenza del mondo e come strumento

¹ Parte I

di lotta, alla conricerca, le cui origini, almeno nel modello che qui ci interessa esaminare, risalgono al lavoro pionieristico di Danilo Montaldi e di Romano Alquati, occorre riconoscere un più largo significato formativo in riferimento alla natura stessa del lavoro sul campo che i ricercatori sociali svolgono².

Ricercatori del tutto particolari, infatti, i quali rifiutando un approccio di tipo funzionalistico, basato sull'utilizzo sistematico di griglie, questionari e schede entro cui formalizzare comportamenti, vissuti e attese sociali, preferiscono accedere direttamente alle storie di vita come fonte primigenia del lavoro di ricerca, lasciando piena libertà al sog-

² Il termine conricerca fa riferimento ad una impostazione qualitativa del lavoro di ricerca sociale, fondata su uno specifico tipo di interazione tra intervistatore ed intervistato, dove quest'ultimo assume un ruolo attivo ai fini della costruzione della conoscenza stessa e non come mero veicolo delle informazioni date. L'aspetto biografico risulta determinante nella relazione tra chi informa e chi viene informato. Interviste e storie di vita diventano così strumenti essenziali del lavoro sul campo, come conferma una tradizione di ricerche che sin dagli anni Cinquanta, almeno in Italia, ha contribuito, per diverse vie, dall'etnografia alla sociologia, al consolidamento di tale approccio. A riguardo si veda A. Pizzorno, *Comunità e razionalizzazione. Ricerca sociologica su un caso di sviluppo industriale*, Torino, Einaudi, 1960. Il primo studio, questo, nel quale si adotta in modo sistematico la conricerca come metodo di indagine della realtà sociale, dopo che nel '56 Roberto Guiducci aveva già posto gli aspetti fondamentali della questione in uno scritto che può essere considerato fondativo del problema: R. Guiducci, *Marxismo e Sociologia. È possibile una sociologia organica?*, in "Opinione", n. 1, maggio 1956, pp. 22-25. Per quanto riguarda l'inquadramento teorico del metodo biografico, invece, nell'ambito di una serie di studi dedicati dall'autore all'impostazione qualitativa della ricerca sociale, si tenga poi conto di F. Ferrarotti, *Storia e storie di vita*, Roma-Bari, Laterza, 1981. Nel presente saggio, in ogni caso, si guarda ad una particolare traiettoria della conricerca, quella che fa riferimento ai lavori dei cremonesi Danilo Montaldi e Romano Alquati i quali, a partire dall'impegno politico nei gruppi di formazione marxista a sinistra del Pci sin dagli anni Cinquanta, elaborano un modello di indagine orientato alla trasformazione e non solo alla descrizione della realtà sociale, secondo una prospettiva schiettamente rivoluzionaria, anticipando questioni, soprattutto il secondo, che saranno poi al centro della riflessione sulla soggettività operaia che maturerà a partire dagli anni Sessanta. A riguardo si veda R. Alquati, *Sulla Fiat e altri scritti*, Milano, Feltrinelli, 1975. Meno aderente alla tradizione dell'operaismo sarà invece il lavoro di Montaldi, le cui ricerche dedicate ai subalterni faranno ricorso alle storie di vita secondo criteri ancora in larga parte sconosciuti alla ricerca sociale in Italia. Un primo riconoscimento al lavoro di Montaldi come appartenente all'ambito della conricerca viene già da Alquati, per il quale tale metodo viene "introdotto da Guiducci, impostato chiaramente da Pizzorno e risolto 'operativamente' da Montaldi". Cfr. R. Alquati, Recensione a *Comunismo e cattolicesimo in una parrocchia di campagna*, di L. Faenza, in "Presenza" n. 4/3, gennaio-marzo 1960.

getto intervistato di esprimere il suo punto di vista senza censure o interferenze da parte dell'intervistatore il quale, a sua volta, non avanza la pretesa di collocarsi in una posizione di neutralità rispetto a chi gli sta di fronte. Egli, infatti, non si percepisce come osservatore disinteressato, ma si rende compartecipe della vicenda umana con cui interagisce, condividendone linguaggi e prospettive di cambiamento, facendo emergere i nessi che legano la specificità dei vissuti al più ampio contesto delle relazioni sociali nelle quali sono immersi, riscattandoli così dal particolare per poterli osservare entro la gamma dei rapporti che in qualche modo li determinano. Questa, infatti, sembra la via da seguire se si intende la ricerca sociale non come la mera registrazione di dati di fatto, ma come strumento di trasformazione della realtà stessa. Non due linguaggi differenti, quindi, tra chi informa e chi viene informato, ma la consapevolezza di essere entrambi protagonisti del medesimo processo storico e sociale. Infatti, come rileva Montaldi sin dal 1956, “non esiste tra intervistatore e intervistato la barriera (o la lusinga) di un diverso linguaggio”³, negando legittimità a qualsiasi forma di gerarchizzazione paternalistica, che sempre in qualche modo insidia il lavoro di ricerca sul campo se applicato con i tradizionali modelli sociometrici⁴.

³ Cfr. D. Montaldi, *Una inchiesta nel cremonese*, in “Opinione”, II, giugno 1956, p. 29. Ora in Id., *Militanti politici di base*, Torino, Einaudi, 1971, p. 363. Si tratta della prima inchiesta nella quale Montaldi utilizza il metodo della conricerca, come confermato in *Cronologia della vita e delle opere*, in D. Montaldi, *Bisogna sognare. Scritti 1952-1975*, Milano, Centro d’Iniziativa Luca Rossi, Cooperativa Colibrì, 1994, p. XII. Si veda anche *Cronologia della vita e delle opere*, a cura di G. Montaldi Seelhorst, in “Parolechiave”, n. 38, 2007, pp. 159-160.

⁴ A partire dagli anni Cinquanta, soprattutto dopo la frattura maturata in seguito ai fatti d’Ungheria del '56, si sviluppa un intenso dibattito culturale nel marxismo italiano in relazione alle strategie di lotta da portare avanti. Così, gli aspetti relativi alle politiche culturali, alla funzione degli intellettuali e alla stessa organizzazione dei saperi diventano temi in grado di suscitare un ampio e crescente interesse. È in questo quadro che si affermano alcune interpretazioni di rottura rispetto al significato della ricerca sociologica, che proprio in quegli anni, peraltro, si affaccia in Italia in termini nuovi rispetto al passato dopo l’ostilità manifestata dal neoidealismo in quanto scienza fondata su concetti impuri, secondo una celebre definizione crociana. Aspetto, questo, che ha un peso rilevante nella difficoltà manifestata dal marxismo, soprattutto quello più ortodosso, nei confronti della sociologia come scienza, nell’ambito di una cultura, come quella italiana dell’epoca, che nutre radicati pregiudizi sulla stessa ricerca empirica. Nasce pertanto, negli anni del centrismo, un filone di ricerca sociale di tipo militante che, per un verso, rifiuta i canoni della sociologia funzionalistica, intesa come espressione della cultura borghese, per l’altro, entra in conflitto con la stessa matrice egemone del marxismo italiano, che vede stretta nella morsa tra stalinismo e

Prese le distanze tanto dalla sociologia di matrice borghese quanto da quella dell'ortodossia marxista, per Montaldi si tratta di comprendere quali siano i processi storici che determinano la costruzione delle soggettività subalterne e come i medesimi incidano sulla loro stessa rappresentazione del mondo. Una ricerca sociale dal basso, quindi, nel segno di un impegno politico che fuoriesce dai consueti canoni della militanza poiché al centro non colloca il partito bensì la classe, con le sue specifiche peculiarità e con il bisogno di emancipazione sociale che ne determina le lotte. È sempre al proletariato che Montaldi guarda come all'interlocutore privilegiato del proprio lavoro, dove ricerca sociale e pratica politica si fondono nel medesimo progetto di vita. Gli stessi criteri metodologici utilizzati, infatti, sono orientati ad alimentare una ricerca che “vuole essere un momento della conoscenza della realtà allo stesso modo che un momento dell'attività critico-pratica tendente alla sua trasformazione”. Criteri, quindi, che “non sono separabili dal punto di vista di classe che fa proprio l'esercizio della dialettica”⁵.

Intellettuale proletario a tutto tondo, che si mantiene fedele alla classe non per posa o atteggiamento di superficie ma per autentica appartenenza alla stessa, il Nostro prende le distanze non solo dal Pci, che vede intrappolato nella morsa tra stalinismo e riformismo nonché depotenziato dall'intenso processo di burocratizzazione del proprio apparato, ma dall'idea stessa che la forma partito in quanto tale riesca davvero a corrispondere alle necessità del proletariato. Ciò che lo rende una figura sicuramente al centro di una fitta rete di relazioni politiche e di influenze culturali, ma mai realmente organica a nessuno dei gruppi o dei partiti che si collocano a sinistra del Pci dal dopoguerra in avanti⁶.

riformismo sul piano politico e tra positivismo ed idealismo su quello culturale. Ricerca militante che, pur da una posizione fortemente minoritaria e secondo linee interpretative anche assai diversificate, contribuirà ad allargare il dibattito ad una più larga dimensione internazionale. Per una prima valutazione critica del lavoro di Montaldi, nell'ambito di un crescente interesse nei suoi riguardi che dagli anni Novanta ha prodotto una significativa serie di iniziative culturali ed editoriali, restano utilissimi M. Meriggi, *Coscienza di classe e istanza di partito dentro i comportamenti proletari. La ricerca storica e sociologica di Danilo Montaldi*, in Id., *Composizione di classe e teoria del partito. Sul marxismo degli anni Sessanta*, Bari, Dedalo, 1978, pp. 139-192 e E. Campelli, *Note sulla sociologia di Danilo Montaldi: alle origini di una proposta metodologica*, in "La critica sociologica", 49, 1979, pp. 26-50. Per una più recente valutazione del problema nei suoi termini generali si veda A. Lopez, *Sociologia e marxismo. Un dibattito degli anni Cinquanta*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2013.

⁵ Cfr. D. Montaldi, *Autobiografie della leggera*, Torino, Einaudi, 1961, p. 15.

⁶ Sulla vita di Montaldi (1929-1975), con particolare riguardo alla sua formazione giovanile, nella quale maturano le scelte di campo che ne determineranno l'impegno

Poiché quel che principalmente lo interessa è la conoscenza della classe: nella sua articolata composizione sociale, nelle trasformazioni storiche che subisce, nella cultura in cui si forma, nelle aspettative di cambiamento che la animano, al di là delle rappresentazioni veicolate dalla cultura borghese a cui, dal suo punto di vista, finiscono per aderire anche le principali forze politiche della sinistra tradizionale.

Cresciuto tra i militanti di base del cremonese, dove trova una prima collocazione politica nel Partito Comunista internazionalista dopo la breve parentesi nel Pci successiva alla lotta partigiana a cui, pur giovanissimo, ha avuto modo di prendere parte nelle giornate dell'insurrezione, è in virtù dei rapporti maturati lungo gli anni Cinquanta con la Francia, soprattutto con il gruppo di *Socialisme ou Barbarie*, che Montaldi costruisce il proprio profilo di ricercatore e di attivista politico, entro una cerchia di relazioni internazionali sempre più vasta⁷. È a contatto con il lavoro di Claude Lefort, Cornelius Castoriadis, Edgar Morin che il Nostro si fa consapevole di dover rinunciare all'idea che la realizzazione del socialismo per conto del proletariato possa affermarsi attraverso il ruolo di un partito e del suo apparato burocratico. Ciò che lo mette sulle piste di esperienze proletarie che fuoriescono dal perimetro nel quale spesso si tenta di circoscriverne, entro schemi ideologicamente precostituiti, la vitalità e l'originalità. Questo vale anche per le esperienze più marginali, quelle di coloro che vivono ai bordi della società, appartenenti a quel mondo *lumpen* che sempre suscita il suo interesse, ma che non può essere compreso dalle forze politiche legate all'ortodossia marxista, che quel mondo lo considera destinato a non diventare storia. Questo non perché Montaldi ritenga che tali esperienze, proletarie o addirittura sottoproletarie, siano di per sé portatrici

politico ed intellettuale, si veda G. Montaldi Seelhorst, *La formazione. «Lasciare un segno nella vita»*, in G. Fofi, M. Salvati (a cura di), *Lasciare un segno nella vita. Danilo Montaldi e il Novecento*, Roma, Viella, 2021, pp. 11-64. Per un'esaustiva ricognizione della sua vita e del suo lavoro si veda poi il recente G. Amico, *Danilo Montaldi. Vita di un militante politico di base (1929-1975)*, Roma, DeriveApprodi, 2022.

⁷ Sul peso dei rapporti con la Francia e con altre realtà internazionali, che consentono a Montaldi di allargare lo sguardo oltre i confini nazionali, esiste una nutrita serie di studi. Si segnalano in particolare: G. Fiameni, *Danilo Montaldi: Cremona, Milano, Parigi*, in G. Fiameni (a cura di), *Danilo Montaldi (1929-1975): azione politica e ricerca sociale*, Annali della Biblioteca Statale e Libreria civica di Cremona, vol. LVI, Atti del Seminario di studi, Cremona, 9 maggio 2003, Cremona, Monotipia cremonese, 2006, pp. 81-131; P. Ferraris, *Dall'Italia alla Francia e ritorno*, in "Parole-chiave", n. 38, 2007, pp. 27-37; G. Amico, *Op. cit.*, pp. 33-68.

di una carica intrinsecamente rivoluzionaria, nessuna idealizzazione della classe quindi, e nessuna attesa messianica della rivoluzione, ma l'idea, semmai, che solamente a partire dal lavoro politico con i subalterni, nelle pieghe delle loro concrete esistenze, sia possibile attivare processi di emancipazione sociale⁸.

Che si tratti di percorrere una strada irta di difficoltà è qualcosa di cui Montaldi è consapevole sin dagli anni della giovinezza, segnata, non a caso, da continui strappi politici con il proletariato organizzato e sempre in cerca di una radicale autonomia di azione e di pensiero, anche al rischio dell'estrema marginalizzazione politica; quel che farà di lui, secondo la bella immagine di Renato Rozzi "sempre un insorgente, con la sua tragicità"⁹. Poiché non si tratta soltanto di fare i conti con i limiti dell'ortodossia marxista per quanto concerne la comprensione delle fasce più marginali del proletariato, ma, in via preliminare, con il repertorio dei pregiudizi che gravano sul modo con il quale la mentalità comune pensa ai subalterni, confinandoli spesso in immagine stereotipate ed estetizzanti, prive della consapevolezza dei dinamismi politici e sociali che hanno invece determinato la condizione di subalternità. Si tratta di dare loro voce affinché si possa meglio conoscere una realtà spesso occultata o distorta.

La storia di vita offre precisi vantaggi: essa va utilizzata al fine di individuare certi motivi che sono tipici, o altri i quali, indipendentemente dalla loro diffusione e rappresentatività, riescono a illustrare determinate condizioni e soggetti sociologici.

L'iniziativa di "toccare terra" attraverso la ricerca per storie di vita offre, infine, il vantaggio di riscattare dal particolare, di mettere in relazione con il resto sociale, tutto un campo di rapporti interumani sul quale batte il pregiudizio e l'organizzata chiusura delle maggioranze¹⁰.

La volontà di scardinare la rete degli stereotipi e dei pregiudizi con cui il senso comune guarda ai subalterni costituisce, a nostro giudizio,

⁸ Sulla necessità di rifuggire rappresentazioni "mistiche" della classe operaia, la prossimità del lavoro di Montaldi con quello di Raniero Panzieri è notevole, pur differenziandosi per quanto concerne le scelte politiche poi maturate, soprattutto dopo il rientro di quest'ultimo nel Psi. Si veda in particolare R. Panzieri, *Uso socialista dell'inchiesta operaia*, in "Quaderni rossi", 5, aprile 1965. Ora in Id., *Lotte operaie nello sviluppo capitalistico* (a cura di S. Mancini), Torino, Einaudi, 1972, pp. 87-96.

⁹ Cfr. R. Rozzi, *Danilo giovane*, in G. Fiameni, *Op. Cit.*, p. 84. Il testo è anche reperibile in N. Montaldi, *La Matàna de Po. Genesi di un documentario*, Calimera (LE), Kurumuny, 2018, pp. 173-180.

¹⁰ Cfr. F. Alasia, D. Montaldi, *Milano, Corea. Inchiesta sugli immigrati negli anni del "miracolo"* (1960), Roma, Donzelli, 2010, p. 131.

uno degli aspetti più originali della metodologia montaldiana, il punto di avvio, in un certo senso, che sorregge il suo progetto di ricerca e di lotta. Sia che si tratti di affrontare il problema dell'immigrazione interna, come in *Milano, Corea*, sia che si intenda affrontare il tema delle soggettività marginali, come in *Autobiografie della leggera*, oppure ancora che si prendano in esame le ragioni soggettive della militanza politica, come in *Militanti politici di base*, la logica entro la quale ci si muove è sempre la stessa, mediante rovesciamenti di prospettiva che consentono di portare uno sguardo altro su fenomeni sociali di estrema importanza negli anni in cui l'Italia sta compiendo la sua difficile transizione da paese agricolo a paese industriale. Una transizione che ha costi sociali elevati, poi spesso rimossi, come documentano i processi attraverso cui si formano le soggettività subalterne. Tali soggettività, però, lungi dal costituire un retaggio del passato refrattario alla modernizzazione, come in molti pensano, secondo una logica di tipo produttivistico che attecchisce anche a sinistra, sono semmai l'esito tangibile di quegli stessi processi in atto, come Montaldi intende dimostrare. Un approccio alla ricerca, il suo, con il quale non entra solo in gioco il discorso sulla classe, ma si finisce per decostruire la mitizzazione del miracolo economico, evidenziandone opacità e contraddizioni che avrebbero poi pesato a lungo sugli sviluppi futuri.

Promessa come una nuova età dell'oro, l'industrializzazione del paese si compie sotto il segno di una crescita economica diseguale, che allarga anziché restringere la distanza tra le classi sociali, pur nel quadro di una mobilità per molti versi inedita, che enfatizza e rimescola certi squilibri, come il divario che separa il Nord dal Sud, la città dalla campagna, il centro dalla periferia. Tutto questo in una realtà che va rapidamente cambiando volto, dove "il consumo assurge a divinità suprema"¹¹, finendo per unirlo, il paese, più di quanto riescano a fare la politica e le istituzioni, ma alimentando al contempo il progressivo livellamento di gusti e stili di vita come mai era avvenuto in precedenza. Questa rincorsa all'integrazione, per il vero, non costituisce un tema in grado di suscitare l'interesse di Montaldi, per il quale l'avvento della società di massa di tipo neocapitalistico va compreso come processo storico a cui guardare dal punto di vista delle trasformazioni che investono il proletariato, con particolare riguardo a quelle soggettività che restano ai margini di tale processo. Infatti, "il refrattario di Montaldi

¹¹ Cfr. S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana*, Venezia, Marsilio, 1992, p. 258.

non si integra”¹², restando per lo più estraneo alle forme di produzione e consumo del neocapitalismo, opponendovi magari atteggiamenti di resistenza soggettiva che hanno un carattere di tipo prepolitico e che occorre portare ad un più elevato livello di consapevolezza affinché possano maturare efficaci strategie di lotta. Su questo piano la conoscenza e l’azione sono chiamate a saldarsi nel medesimo progetto di cambiamento della realtà sociale. Ed è in virtù di tale dimensione progettuale, come qui si cercherà di evidenziare, che la conricerca diventa al contempo un mezzo di lotta politica e di formazione di una nuova soggettività, nell’avvertenza, in ogni caso, che ci si muove sempre, sul piano metodologico, da una premessa che è “scientifico-politica” anziché “psicologico-etica”¹³.

Al di là dell’assenza del tema dell’integrazione di massa nella ricerca montaldiana, resta il fatto che tale processo storico non solo finirà per omologare la società in termini di gusti, stili di vita e comportamenti individuali e collettivi, ma si realizzerà proprio a scapito di nuove forme di esclusione sociale e di una diffusa rimozione dei costi della modernizzazione. C’è, infatti, tutta una realtà storica da dimenticare sulla strada del progresso sociale, tutto un passato da archiviare velocemente per riuscire a stare al passo dei tempi. Il miracolo economico è anche questo: la necessità di sgombrare il campo da ciò che rappresenta un ostacolo sulla via della modernizzazione, respingendo ai margini quelle realtà, e la loro stessa memoria, che risultano refrattarie ai controversi processi di assimilazione sociale che sono in atto, come scarti crescenti di un gigantesco ed irrefrenabile sistema produttivo¹⁴.

Quel che viene oscurato riguarda proprio la vita concreta di quelle soggettività che si fatica ad inserire nei nuovi circuiti della produzione e del consumo, risultando in molti casi estranee alle stesse organizzazioni politiche e sindacali tradizionali. Che si tratti dell’immigrato meridionale in cerca della propria collocazione nella fabbrica del Nord o del sottoproletario che mira a sopravvivere secondo logiche che sono

¹² Cfr. L. Cortesi, *Danilo Montaldi, un comunista libertario*, in L. Parente (a cura di), *Danilo Montaldi e la cultura di sinistra del secondo dopoguerra*. Napoli, La Città del Sole, 1998, p. 24.

¹³ Cfr. E. Campelli, *Op. cit.*, p. 36.

¹⁴ Sul tema esiste ormai una vasta mole di studi in chiave storiografica. Si veda, come efficace sintesi a riguardo, G. Crainz, *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, (1997), Roma, Donzelli, 2005. Del medesimo autore si tenga poi conto dell’Introduzione a F. Alasia, D. Montaldi, *Op. cit.*, pp. VII-XV.

estranee ai moderni modi di produzione, ci si trova, in molti casi, di fronte a soggettività prive di qualsiasi forma di rappresentanza. Un aggregato multiforme che fuoriesce dagli schemi con cui la politica e le istituzioni cercano di comprendere la realtà sociale. Spesso rappresentate come retaggio di un passato inteso come fatale arretratezza, ma in realtà scaturite dai modi di produzione del neocapitalismo, le soggettività subalterne testimoniano la drammatica tensione tra vecchi e nuovi modelli sociali, nel segno di una lacerazione che rivela il lato oscuro del miracolo economico. Lo documentano bene sin dagli anni Cinquanta, oltre agli impareggiabili lavori etnografici di Ernesto De Martino, tanto le ricerche di Rocco Scotellaro sui *Contadini del sud* quanto quelle di Danilo Dolci di *Banditi a Partinico*: primi esempi del tentativo di dare voce agli emarginati a partire dalle loro testimonianze dirette¹⁵. Il risultato è quello di una realtà sociale molto lontana dal racconto che in quel torno di tempo comincia a diventare egemone nella rappresentazione del paese, fatta semmai di miseria, povertà e diseguaglianze profondamente radicate nell'intero tessuto sociale.

2. *Un altro proletariato*

Seppur ancora estranee ad esigenze di approfondimento teorico e metodologico che si manifesteranno compiutamente per altre vie, queste ricerche di carattere etnografico costituiscono qualcosa di nuovo per l'epoca, capaci di focalizzare l'attenzione su temi ancora poco frequentati nel nostro paese. Non si dimentichi, poi, che è proprio Danilo Dolci a suggerire a Franco Alasia l'opportunità di avviare l'indagine sull'immigrazione al Nord da cui scaturirà *Milano, Corea*. Sarà Montaldi a scriverne il saggio introduttivo.

L'esito è un'accurata analisi con la quale viene descritta con efficacia la realtà delle "Coree", gli agglomerati urbani che crescono disordinatamente ai margini della città lungo gli anni Cinquanta, proprio nel periodo della guerra di Corea. Vi si fornisce una lettura del fenomeno dalla quale può essere utile partire per esplorare le forme della marginalità

¹⁵ Si vedano a riguardo R. Scotellaro, *Contadini del sud*, Bari, Laterza, 1954 e D. Dolci, *Banditi a Partinico*, Bari, Laterza, 1955. Senza naturalmente dimenticare il fiorire di inchieste, in questi anni, che da Luciano Bianciardi a Carlo Cassola, da Edio Vallini a Giovanni Carocci, mettono in scena il mondo del lavoro a partire dall'esperienza dei diretti interessati. Si veda a riguardo M. Balzani, *Montaldi e la cultura popolare*, in "Parolechiave", n. 38, 2007, pp. 125-143.

indagate da Montaldi, in netta controtendenza rispetto alle interpretazioni per lo più fornite in quegli anni, mettendo in discussione molti dei *cliché* che accompagnano le ricerche sull'emigrazione interna¹⁶. Intanto, partendo dal rifiuto di un certo meridionalismo che fa valere il consueto motivo del residuo feudale quale causa dell'arretratezza, senza considerare l'incidenza dei modi di produzione capitalistica in età moderna e contemporanea. Di qui, per Montaldi, la necessità di scongiurare il rischio di interpretare l'immigrazione come naturale destino di quelle realtà sociali che uno schema di tipo neocoloniale battezza come fatalmente arretrate e che la civilizzazione avrebbe il compito di redimere da quella condizione. Si tratta quindi di evitare di proiettare i fenomeni in una sorta di dimensione atemporale che impedisca di leggerne i loro dinamismi storici e sociali, sottraendo così terreno alle argomentazioni dell'ideologia borghese¹⁷. È questo un aspetto sul quale batte costantemente l'analisi montaldiana, che non riguarda solo l'immigrazione, ma tutte le forme di subalternità e di marginalizzazione che scaturiscono dalla società capitalista. La sua intenzione, infatti, è quella di mettere in scena l'immanente dialettica dei fenomeni sociali, poiché è questa la condizione che consente di comprenderne le dinamiche reali al di là di rappresentazioni convenzionali ed accomodanti.

Negative sono le cause della migrazione, positivo è che se ne vadano. Questa dinamica sociale è animata da una propria interna dialettica. I Pindari del neo-capitalismo si ritrovano d'accordo contro la parte più arretrata della conservazione in Italia nel presentare l'inurbamento di massa come il prodotto di un modo superiore di organizzazione e di convivenza sociale. Facendo ruotare all'indietro i mozzi della storia mistificano questo movimento dei bisogni come se si trattasse di una nuova prospet-

¹⁶ Poche sono le ricerche sull'immigrazione interna capaci di metterne apertamente in evidenza criticità e contraddizioni sociali. Qualche anno dopo la pubblicazione di *Milano, Corea*, è un altro lavoro a far discutere per il suo taglio interpretativo fortemente critico, in questo caso relativamente alle responsabilità dei grandi gruppi industriali, come ad esempio la FIAT. Si veda in tal senso G. Fofi, *L'immigrazione meridionale a Torino*, Milano, Feltrinelli, 1964.

¹⁷ L'uscita di *Milano, Corea* suscita diverse polemiche. Significativa, ad esempio, è quella che Montaldi intrattiene con Francesco Compagna, autore del volume pubblicato da Laterza *Terroni in città*: tipico esempio, per il ricercatore cremonese, di un'interpretazione statica e non dinamica dei fenomeni migratori. Per un sunto delle ragioni del dissidio si veda J. Quilgotti, *Postfazione*, in *Milano, Corea*, cit., pp. 323-327.

tiva di benessere, di un sintomo delle risorse del sistema, quando è, all'opposto, l'indice di una involuzione sociale e di uno sconquasso dell'apparato produttivo e del rapporto città-campagna¹⁸.

Va poi rilevato un aspetto dell'inchiesta che ne definisce la specificità in modo piuttosto significativo e che assume un rilievo importante ai fini del nostro discorso, soprattutto perché si concentra sul peso delle scelte individuali, mobilitando una dimensione soggettiva che non può essere compresa a partire da schematismi elementari circa le cause dell'emigrazione. Vale a dire che in *Milano, Corea*, come sottolinea Cesare Bermanni, “si consideravano quei contadini immigrati per quello che pensavano potesse dare loro il fordismo al Nord e non solo per la miseria contadina da cui venivano, cioè con grande attenzione per le loro aspettative”¹⁹. Una chiave, questa, che consente la comprensione delle dinamiche attraverso le quali si forma la soggettività subalterna, mettendo in luce i conflitti che insorgono quando forte è la discrepanza tra le attese coltivate e la realtà che l'immigrato si trova di fronte. In quello scarto non solo crescono la rabbia e il disincanto, che possono alimentare tutta una gamma di comportamenti devianti fino a far scivolare l'individuo ai margini della realtà sociale, ma si creano le condizioni per le forme di sfruttamento e marginalizzazione che scaturiscono dal neocapitalismo, confermate dal controverso rapporto tra immigrati ed istituzioni indagato da Montaldi²⁰.

Il punto di vista di coloro che durante gli anni delle immigrazioni interne lamentano gli scompensi portati nel Nord Italia viene così rovesciato, osservando piuttosto quelli apportati dalla società di arrivo sugli immigrati stessi. Per questo le memorie raccolte in *Milano, Corea* non sono solamente legate alla necessità di conoscere le biografie prima dell'arrivo nella città, piuttosto a quella di conoscere i modi attraverso i quali le vite degli immigrati si trasformano a contatto con una realtà nuova e come a loro volta contribuiscono a modificarla. A questo riguardo, risulta di estremo interesse l'analisi relativa alle forme del disagio che investono gli immigrati, soprattutto quelli maggiormente

¹⁸ Cfr. F. Alasia, D. Montaldi, *Op. cit.*, pp. 36-37.

¹⁹ Cfr. C. Bermanni, *Danilo Montaldi: conricerca e storie di vita*, in L. Parente, *Op. cit.*, p. 91.

²⁰ Sull'importanza storica dell'inchiesta di Alasia e Montaldi anche in riferimento all'attualità di senso dei problemi che essa pone, si rinvia a M. Ferrari, *Il sogno della ragione. Attualità di Milano, Corea*, in G. Fiameni, *Op. Cit.*, pp. 133-165.

estranei al processo di integrazione, espulsi dal contesto urbano e letteralmente sospinti ai suoi margini. Sono costoro, e non quelli che si sono integrati, a suscitare l'interesse di Montaldi. L'immigrato che scivola nelle forme anche più estreme del disagio, venendo a contatto con il mondo degli indigenti della città, sperimenta una propria discesa agli inferi che ha peculiarità specifiche delle quali è necessario tenere conto per comprendere i dinamismi dai quali è attraversata.

Che un immigrato costruisca la propria baracca nella zona che ospita i tuguri dei mendicanti non significa che ci sia alla base il medesimo fracasso di valori e di norme che si rileva negli strati della popolazione decaduta della città. E tuttavia, non è mai una coincidenza. I due ordini di fatto non sono mai indifferenti l'uno all'altro, non è che scorrono regolari e paralleli²¹.

Si vanno così definendo nuovi equilibri nell'ambito della marginalità, ne muta fortemente la sua composizione e gli stessi immigrati sono costretti a riposizionarsi nel tessuto sociale, entro dinamiche spesso conflittuali, cariche di tensioni e pregiudizi. Un processo, questo, che non riguarda solamente coloro che sin dall'arrivo, secondo un impatto violento e traumatico con la realtà urbana, si trovano in una situazione di indigenza, andando immediatamente ad occupare il fondo della scala sociale, ma anche chi si trovi, per le più diverse ragioni, a vivere un declassamento che non aveva messo in conto di sperimentare:

Ci sono ex impiegati diplomati (40-50 anni) che dopo aver perduto il lavoro ed esaurito la liquidazione hanno continuato a perdere qualcosa: l'alloggio, la considerazione in famiglia, la stima altrui a causa del proprio stato di bisogno, e poi almeno una parte di stima in se stessi, fino all'Eca (Ente Comunale di Assistenza), dove si differenziano dal contesto perché cercano di fare gruppo, perché ancora leggono i giornali, perché non vogliono restare a lungo nell'ambiente. Ma il loro *stage* può durare, comunque, degli anni²².

Finiti nella rete dell'assistenza pubblica, essi sono costretti a mettere radicalmente in discussione la propria identità, specchiandosi nelle molte e differenziate forme della marginalità, diventandone essi stessi un nuovo e significativo tassello.

²¹ Cfr. F. Alasia, D. Montaldi, *Op. cit.*, p. 132.

²² *Ivi*, p. 120.

Vicino a ex carcerati ... ladri, malati, anche di mente, mendicanti, vecchi, gente disabituata al lavoro, alcolizzati, altri che vendono il proprio sangue, trafficanti, truffatori, ci sono dei giovani che non riescono a trovare un lavoro stabile perché non hanno “le carte pulite” che provengono dal Beccaria, che vivono in qualche modo, e immigrati che si arrangiano come possono ... L’assistito, in questo modo, viene continuamente controllato, giorno per giorno. Un’esistenza regolata da orari, timbri, controlli, multe finisce, nel tempo, per alterare ancor di più la personalità già scossa del ricoverato²³.

Se le maglie dell’Eca si stringono intorno all’immigrato mediante vincoli normativi che funzionano come dispositivi di controllo della sua esistenza, modellandone la personalità sino a renderlo pienamente conforme al ruolo sociale di assistito, è poi tutto il rapporto con le istituzioni, sin dal suo arrivo, a mettere in scena una dimensione di conflittualità non priva di aspetti paradossali. Basti pensare che fino al ‘61 è in vigore una legge fascista del '39, finalizzata a scoraggiare le migrazioni interne, che vincola la residenza all’occupazione lavorativa. Questo crea un cortocircuito legislativo che finisce per alimentare fortemente la piaga sociale del lavoro sommerso, come conferma la rete di cooperative gestite dai primi immigrati finalizzata all’orientamento dei nuovi arrivati nel mondo del lavoro: forme più o meno esplicite di caporalato che istituiscono nuove gerarchie sociali e nuovi rapporti di potere. Per altri versi, va poi ricordato come sia l’inadeguatezza della legislazione urbanistica a consentire il proliferare delle “Coree” ai margini della città. Se l’assenza di regole a riguardo finisce per garantire privilegi ad alcuni penalizzando altri, e “la Corea è sempre una contraddizione, messa in piedi e tenuta insieme dalle maglie del profitto”²⁴, è poi necessario tenere in conto gli effetti, non solo materiali, che tale ghettizzazione produce sui vissuti soggettivi, cioè sulle loro rappresentazioni e aspettative, sui rapporti con gli altri immigrati e con i locali stessi e sulle dinamiche regressive che essa scatena. Infatti, “la Corea rimane una città ottenuta per esclusione. Ognuno tende ad isolarsi”²⁵.

È anche a partire da queste contraddizioni, che nascono in seno alle istituzioni, che si consolida dunque la condizione di subalterno, il quale, nei casi più estremi, come quello di coloro il cui processo di integrazione risulti particolarmente difficile, rischia di finire in un gorgo nel

²³ *Ivi*, pp. 117-118.

²⁴ *Ivi*, p. 95.

²⁵ *Ivi*, p. 75.

quale ci si abitua considerare l'esistenza come semplice soddisfacimento dei bisogni elementari, senza più aspirazioni al cambiamento. Così,

si può rilevare ancora come spesse volte la condizione del “coreano”, dell'assistito, dello sperduto della metropoli sia presa dal soggetto stesso non come *una* possibilità, ma piuttosto come *la* sola di vivere ... Lo spreco delle energie, le specializzazioni capovolte, il *gaspillage* sono intrattenuti dal sistema. Il problema delle emigrazioni interne non si risolve a partire dagli immigrati. Gran parte degli immigrati girano a vuoto tra i vari articoli di legge che fanno da ostacolo, che difendono la città dal 'declassamento'. Ma anche tutta la loro vita, per cause più profonde, rischia di girare a vuoto ²⁶.

Su queste esistenze che rischiano di girare a vuoto Montaldi porta attenzione anche negli altri suoi due più celebri lavori. *Autobiografie della leggera* e *Militanti politici di base*, usciti per Einaudi rispettivamente nel '61 e nel '71, ma appartenenti al medesimo progetto politico e culturale, vengono spesso associate dai commentatori come opere che obbligatoriamente rinviano l'una all'altra: due lavori, infatti, che “colgono i punti di frizione della ‘grande storia’ con la vita quotidiana di chi sta in basso, di chi sta addirittura nel fondo della società”²⁷.

Andando al di là delle rappresentazioni del proletariato come classe omogenea al proprio interno, compresa nei limiti di una produttività che rischia di diventare il solo parametro con il quale identificarla, l'attenzione dell'intellettuale cremonese è orientata ad esplorare quegli ambienti sociali della marginalità che solitamente escono dalle rappresentazioni egemoni nella stessa tradizione del movimento operaio. Così, ladri, vagabondi, prostitute, ex carcerati, personaggi *borderlines* di ogni risma vengono a costituire una realtà sociale molto composita, quella della “leggera”, cui Montaldi vuole dare parola per portarla fuori dal cono d'ombra nel quale è relegata. Ne scaturisce la narrazione diretta di coloro che vivono ai margini, tra le baracche costruite sulle sponde del Po e i sobborghi popolari della provincia, che sopravvivono con le più disparate attività, spesso al confine che separa la norma dalla devianza. Storie di vita di soggetti nati tra la fine dell'Ottocento e il primo Novecento, che attraversano la dittatura fascista, pagandone, come nel caso di Orlando P., il prezzo del dissenso con anni di confino, che faticano a

²⁶ *Ivi*, p. 146.

²⁷ Cfr. P. Ferraris, *Op.cit.*, p. 36.

trovare il loro posto nel mondo anche perché poco inclini alla disciplina e all'organizzazione capitalistica del lavoro.

Imbianchino, facchino, venditore ambulante di libri e di cappelli, protettore degli storpi sulle fiere dei mercati, pittore di sfondi per fotografi, contrabbandiere di materiale bellico avariato, tribolato politico, uomo di bosco e pescatore, Orlando P. incomincia a scrivere la propria autobiografia il 1° agosto 1938 nell'isola di Ponza, dove è stato confinato²⁸.

Così Montaldi introduce quella che è la figura più nota tra i protagonisti delle autobiografie. Un'*incipit* che in poche battute già descrive un mondo: popolato di vite randagie che si muovono al confine tra legalità e illegalità, fatto di lavori precari e relazioni sociali altrettanto instabili, pur entro codici che definiscono a loro modo un'etica, fondata sulla solidarietà reciproca, e una riconoscibile rappresentazione del mondo e della vita, per molti aspetti elementare, fatta di cosmogonie popolari e magismo, intrisa di aspetti arcaici che derivano dalla civiltà contadina, ma non immune alle trasformazioni sociali e culturali in atto²⁹.

Dal punto di vista della morale capitalista e produttivista, queste realtà umane rappresentano una sorta di spreco interno. Dal punto di vista della conoscenza sociologica e materialista questi protagonisti *lumpen* del nostro tempo sono da considerare come risultanti umane della trasformazione sociale e ambientale e di una instabilità

²⁸ Cfr. D. Montaldi, *Autobiografie della leggera*, cit., p. 42.

²⁹ Le biografie di Orlando P, Teuta, Fiu, Cicci e Bigoncia, alcune scritte dagli autori altre dettate, saranno al centro di una larga attenzione in seguito alla pubblicazione di quello che resta il lavoro più celebre di Montaldi. *Autobiografie della leggera* verrà recensito, commentato e discusso da numerosi intellettuali, sottolineandone l'originalità più sul versante estetico e letterario che su quello sociale e politico, ciò che non sempre consentirà di valutarne appieno la portata nell'ambito degli studi sociologici. Questo non impedirà, tuttavia, un largo e significativo riconoscimento culturale, come nel caso, ad esempio, di Pier Paolo Pasolini, colpito dalla densità e originalità di quelle storie di vita e dagli ambienti in cui esse si sviluppano. Cfr. P.P. Pasolini, *L'avventura di ognuno*, in "Vie Nuove", XVII, n. 12, 22 marzo 1962. Articolo ora reperibile in Id., *Le belle bandiere*, Roma, Editori Riuniti, 1977, pp. 192-195. Per una recente e documentata lettura dei rilevanti aspetti culturali presenti nel lavoro montaldiano, si veda F. Bondi, *Narratori della leggera. Danilo Montaldi e la letteratura dei marginali*, Roma, Carocci, 2020. Per un'interpretazione del volume in chiave formativa, si veda A. Lazzarini, *La storia nelle storie. La resistenza degli ultimi nelle Autobiografie della leggera di Danilo Montaldi*, in "Studi sulla formazione", 2, 2016, pp. 253-270.

caratterologica personale, che in questi casi hanno portato a una dissociazione delle norme di condotta approvate e riconosciute³⁰.

Esistenze ai margini della società che testimoniano di un mondo che va scomparendo, che raccontano, forse, la fine di un'epoca storica piuttosto che l'inizio di una nuova, ma che sarebbe fuorviante considerare estranee ai processi sociali della contemporaneità, relegandole nella mitologia di un passato contadino pensato come statico ed immutabile, là dove invece anche "il mondo agrario, come qualsiasi altra realtà storica, si sviluppa, si afferma, entra in crisi, si trasforma"³¹. Montaldi è ben consapevole della pervasività che hanno le nuove logiche della produzione e del consumo, di quanto i confini tra città e campagna siano sovvertiti dai profondi mutamenti in corso, di come tutti, in fondo, si viva in quella "città anonima e universale esportata dai mezzi di comunicazione di massa"³². Di qui la netta presa di distanza verso qualsiasi forma di agiografia o verso cedimenti di tipo populistico. Nessuna evocazione nostalgica nei confronti di questo mondo che va scomparendo, piuttosto la consapevolezza di quanto esso sia pienamente partecipe dei processi che accompagnano lo sviluppo capitalistico. Esistenze, quindi, che non costituiscono residui antropologicamente irriducibili alle nuove forme della socialità e della produzione, semmai l'esito che mette in luce tutta la contraddittorietà e la portata di ingiustizia che quello sviluppo comporta.

È su questa premessa che si fonda lo sguardo di Montaldi sul mondo della "leggera", sottraendolo alle deformazioni interpretative di cui viene spesso fatto oggetto. È contro la "mistica del selvaggio" che egli intraprende la propria battaglia culturale, vale a dire contro le rappresentazioni folcloristiche del rapporto tra uomo e natura, appiattite su un passato fissato nella sua staticità anziché essere compreso nelle sue trasformazioni storiche³³. Fedele a quest'approccio, egli finisce per polemizzare anche con coloro che all'interno della tradizione del movimento operaio rischiano di promuovere un'immagine statica e mitizzata della classe, assunta come intrinsecamente portatrice di istanze di rot-

³⁰ Cfr. D. Montaldi, *Autobiografie della leggera*, cit., p. 29.

³¹ *Ivi*, p. 13.

³² Cfr. D. Montaldi, *Crisi del mito contadino (con una nota su Cesare Pavese)*, in "Presenza", I, 1958, pp. 3-13. Ora in Id., *Bisogna sognare*, cit., p. 195.

³³ Si veda l'articolo *La mistica del "selvaggio"*, pubblicato su "Avanti", il 12 dicembre 1959 e ora reperibile in D. Montaldi, *Bisogna sognare*, cit., pp. 363-365.

tura nei confronti della cultura borghese. Di qui, ad esempio, la polemica che coltiva con Gianni Bosio e il mondo culturale che gli gravita intorno, troppo ricurvo su un passato non problematizzato, a suo giudizio, e poco consapevole dei dinamismi sociali in atto. Schierandosi contro coloro che “oppongono l’incudine all’automazione” e “volgono senza saperlo al folclore”³⁴, Montaldi fornisce un giudizio netto, per qualcuno troppo duro³⁵, sull’intellettuale socialista, ma a suo modo coerente con l’impostazione con cui analizza il problema, dove il tema della trasformazione è sempre per lui decisivo, anche sotto il profilo formativo, come avremo modo di approfondire. Infatti, lo ricorda Nicola Gallerano, per Montaldi, a differenza di Bosio, non è possibile pensare “le isole di ignoranza come isole di resistenza”³⁶. Nemmeno ritiene che appartenga obbligatoriamente alle classi subalterne la scarsa attitudine alla concettualizzazione, peggio ancora se intesa come fattore di per sé antagonistico, anzi è convinto che proprio l’incontro con la cultura, nella sua veste più alta, consenta l’appropriazione di strumenti per poter intraprendere un processo di liberazione da ogni forma di asservimento e di subalternità³⁷.

Su questo terreno, lo vedremo dal confronto tra i personaggi della “leggera” e i militanti di base, si gioca uno degli aspetti più rilevanti della matrice formativa della conricerca, là dove Montaldi concepisce l’utilizzo delle storie di vita come qualcosa che sempre necessita della mediazione critica, pur senza effettuare censure di alcun tipo nei confronti di chi accetta di narrarsi in prima persona. Ciascuna delle biografie, infatti, “non è mai consegnata nuda al lettore: viene sempre commentata, smontata, decostruita, per cavarne tutto ciò che essa può

³⁴ L’espressione, che molto dice della distanza da Bosio, è presente in una lettera di Montaldi a Giuseppe Guerreschi. Cfr. D. Montaldi, G. Guerreschi, *Lettere 1963-1975*, a cura di G. Fiameni, Cremona, Edizioni Linograf, 2000, p. 123. Stralcio della stessa, con relativo commento al contrasto con Bosio, è reperibile in G. Amico, *Op. cit.*, pp. 96-97.

³⁵ Va in questa direzione interpretativa S. Merli, *L’altra storia. Bosio, Montaldi e le origini della nuova sinistra*, Milano, Feltrinelli, 1977. Per un’altra lettura che sottolinea gli elementi di continuità tra figure anche molto diverse tra loro, si veda A. Mangano, *L’altra linea. Fortini, Bosio, Montaldi, Panzieri e la nuova sinistra*, Catanzaro, Pullano Editori, 1992.

³⁶ Cfr. N. Gallerano, *L’altra storia’ di Danilo Montaldi*, in “Parolechiave”, n. 38, 2007, p. 63.

³⁷ Su questo aspetto si veda R. Alquati, *Camminando per realizzare un sogno comune*, Torino, Velleità Alternative, 1994, pp. 198-202.

dare”³⁸. Una sottolineatura importante, poiché è proprio a partire da quest’attitudine, politica e insieme culturale, che Montaldi intercetta un proletariato diverso da quello solitamente raccontato, connettendone i vissuti alla più larga cerchia delle relazioni sociali in cui essi sono immersi.

Autobiografie e storie di vita rivelano efficacemente la loro utilità quando se ne riconosca la relatività, “la parzialità” inevitabile e interessante, nei confronti di una visione ufficiale che si fonda tanto sul buon senso comune e incontrollato quanto sull’accettazione passiva del costume; si rispecchiano nelle memorie dello strato *lumpen* problemi, conflitti, rapporti (tra individuo e istituzioni, uomo e società) che vanno a smentire versioni ufficiali, selezionate, di classe, e il discorso finisce per investire l’insieme sociale dei nostri anni³⁹.

³⁸ Cfr. N. Gallerano, *L'altra storia' di Danilo Montaldi*, cit. p. 61.

³⁹ Cfr. D. Montaldi, *Autobiografie della leggera*, cit., pp. 41-42.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 22, maggio – giugno 2024, pp. 59-73

Marx, ovvero la dialettica educazione - società

Vincenzo Orsomarso

Nei documenti redatti da Karl Marx per l'Associazione Internazionale dei Lavoratori un particolare spazio è riservato ai temi dell'educazione e della formazione tecnica e politica della classe operaia. Una questione che Marx connette strettamente agli obiettivi proposti e accolti dalla Prima Internazionale, mostrando una concezione dialettica del rapporto tra educazione e processi politici e sociali.

In the documents drawn up by Karl Marx for the International Workers Association, a special place is given to topics concerning education and technical and political training of the working class. This is a subject that Marx links to the objectives proposed and accepted by the First International, showing a dialectical idea of the relationship between education and social and political processes.

Parole chiave: educazione generale e politecnica, cooperazione, tempo di lavoro, autogoverno.

Keywords: General and polytechnic education, cooperation, work time, self-government

1. Osservazioni introduttive

Per lungo tempo gran parte delle formazioni comuniste ortodosse hanno elaborato le loro strategie a partire da un numero ristretto di opere marxiane. Un' enfasi particolare è stata riservata al *Manifesto del partito comunista*, alla *Prefazione* del 1859 a *Per la critica dell'economia politica*, a *La guerra civile in Francia* e alla *Critica al programma di Gotha*. Mentre è stato trascurato il lavoro svolto da Marx tra il 1864-1869, un periodo che comprende la pubblicazione del primo volume del *Capitale* e i materiali prodotti per l'Internazionale che sono connessi all'opera del 1867.

Sono gli anni in cui per il filosofo di Treviri non c'era da attendersi l'"evento apocalittico" che avrebbe segnato l'ora dell'abolizione della proprietà privata dei mezzi di produzione.

Per il proletariato adesso si trattava di scavare nelle contraddizioni che maturavano nella società capitalistica e di fare leva sui presupposti

materiali che il capitalismo *malgré lui* creava per una nuova organizzazione sociale e politica, la cui realizzazione dipendeva dall'intervento cosciente della classe lavoratrice

2. *Marx e la Prima internazionale*

Il 28 settembre 1864 al St. Martin's Hall di Londra venne fondata ufficialmente e formalmente l'Associazione Internazionale dei Lavoratori, all'assemblea fu invitato anche Marx, grazie alla mediazione di un militante tedesco emigrato a Londra dopo il '48 e inserito nel movimento sindacale inglese, il sarto Georg Eccarius.

Marx forte solo della fama del suo passato politico, dei suoi studi scientifici e delle sue sintesi giornalistiche, fu scelto a far parte del comitato eletto per dirigere provvisoriamente l'associazione ed elaborare gli statuti.

In breve tempo riuscì a ispirare un programma sostanzialmente socialista e di classe che accantonava i principi puramente umanitari e vagamente democraticistici; nello stesso tempo unificava istanze e bisogni diversi, “che andavano dal concretismo dei tradeunionisti alle aspirazioni generiche dei patrioti esuli polacchi e ungheresi e dei mazziniani, dal corporativismo operaista dei proudhoniani francesi per giungere infine all'internazionalismo classista dei ‘teorici’ e degli eredi della Lega dei comunisti”¹.

Il primo risultato dell'operato di Marx fu la compilazione e pubblicazione dell'*Indirizzo inaugurale* e degli Statuti dell'associazione.

Tra le questioni trattate assume particolare rilievo la legge sulle dieci ore, ottenuta dalla classe operaia inglese dopo una lotta di trent'anni. Non fu solo “un successo pratico, ma, fatto ben più importante, rappresentò – scrive Marx – la vittoria di un principio. Per la prima volta l'economia politica della classe media risultò completamente soccombente di fronte all'economia della classe operaia”.

Un risultato di più ampie dimensioni era rappresentato dal “movimento cooperativo e, specialmente, dalle manifatture cooperative erette attraverso gli sforzi spontanei di alcuni uomini audaci”. Ma il valore di queste esperienze sociali non poteva essere “esaltato al di sopra della realtà”, avevano provato che la produzione su larga scala e in accordo con le esigenze della scienza moderna poteva essere esercitata

¹ G. M. Bravo, *Marx e la Prima Internazionale*, Milano, Pantarei, 2014, pp. 43-44.

senza l'esistenza di una classe di imprenditori; che i mezzi del lavoro per rendere non avevano "bisogno d'essere monopolizzati né d'essere piegati a mezzi di predominio e di sfruttamento contro il lavoratore; e che il lavoro salariato, così come il lavoro degli schiavi, il lavoro dei servi, non è che una forma transitoria e inferiore, destinata a sparire di fronte al lavoro associato".

Allo stesso tempo l'"esperienza del periodo che va dal 1848 al 1864 ha provato ... che il lavoro cooperativo ..., se limitato in una stretta cerchia di sforzi parziali e a operai isolati, non è in grado di arrestare il progresso geometrico del monopolio, non è in grado di emancipare le masse e neppure è capace di alleviare in modo sensibile il fardello della loro miseria".

Il lavoro cooperativo per sottrarre le masse allo sfruttamento deve assumere una dimensione nazionale e va "sostenuto da mezzi nazionali", pertanto la conquista del potere politico diventa il "grande dovere della classe operaia"².

Ciò che appare evidente è che, negli anni in cui svolge il ruolo di dirigente della Prima Internazionale, Marx si misura con i nodi di una strategia di lungo periodo, che non riporta ad una interpretazione piattamente socialdemocratica. Per Marx si tratta di trarre dal movimento reale e dallo svolgersi delle contraddizioni capitalistiche gli elementi fondativi il processo rivoluzionario. È quanto emerge, in qualche misura, anche dalla lettura dello scritto sulla Comune.

Ne *La guerra civile in Francia*, un pamphlet di circa quaranta pagine, sottolineava, sulla base dell'esperienza rivoluzionaria del marzo-maggio 1871, come la macchina dello Stato così come era stata creata dalla borghesia non poteva venire semplicemente conquistata dalla classe lavoratrice e manovrata "per i propri fini", ma andava trasformata radicalmente³. La Chiesa doveva essere separata dallo Stato e

² K. Marx, *Indirizzo inaugurale dell'Associazione internazionale degli operai*, in K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 20, Milano, Edizioni Lotta comunista, 2019, pp. 60-62.

³ L'esercito regolare - precisa Marx - doveva diventare un esercito del popolo, potere esecutivo e legislativo andavano uniti in un corpo eletto a suffragio universale, i membri della Comune pagati con stipendi da lavoratori e revocabili in "breve tempo". Giudici e magistrati dovevano essere eletti dal popolo, inoltre Marx incluse nel testo del 1871 anche il federalismo sostenuto dai dirigenti della Comune, allo stesso tempo fu attento a sottolineare la particolare rilevanza delle poche ma importanti funzioni che sarebbero rimaste nelle mani dello Stato centrale. Bisognava istituire le comuni rurali in ogni distretto, a tali istituti spettava il compito di amministrare i loro affari anche mediante un'assemblea di delegati con sede nel capoluogo.

l'educazione resa libera e non più soggetta all'interferenza clericale. Il tutto in forza di una effettiva e consapevole iniziativa popolare.

La Comune *avrebbe potuto rappresentare* un esperimento di riassorbimento del potere dello Stato da parte della società civile. In proposito va detto che il filosofo di Treviri si soffermava non solo e non tanto su ciò che la Comune era stata, ma soprattutto su ciò che sarebbe diventata se non fosse stata soffocata. Pertanto molte pagine trattano, a partire da momenti della lotta comunarda, i cambiamenti che avrebbero consentito una transizione verso un governo dei produttori associati, verso una società in cui ogni uomo sarebbe divenuto un lavoratore e il lavoro produttivo non sarebbe stato più l'attributo di una classe.

La Comune divenne “la forma politica finalmente scoperta, nella quale si poteva compiere l'emancipazione economica del lavoro”. Le “associazioni cooperative unite” avrebbero regolato la produzione nazionale secondo un piano comune”, avviandosi a realizzare quello che Marx chiamava “comunismo possibile”.

Ma “la classe operaia non si aspettava miracoli dalla Comune”, non aveva “utopie belle e pronte da introdurre *per décret du peuple*”. Sa – continua Marx – che “per mandare a effetto la propria emancipazione, e con essa quella forma più alta cui tende la società presente per i suoi stessi fattori economici, dovrà passare per lunghe lotte, per una serie di processi storici che trasformeranno circostanze e uomini”⁴.

Il passaggio dei mezzi di produzione alla proprietà collettiva – dichiarò nel 1879 al “Chicago Tribune” – si realizzerà ma “sarà ... una questione di tempo, di educazione e della costruzione di forme sociali più elevate”.

Ritornando al 1864, Marx fu spinto ad impegnarsi nuovamente nella lotta politica, al momento della fondazione della Prima Internazionale, dalla presenza nella nuova organizzazione di rappresentanti autorevoli del movimento operaio inglese e francese, quindi da “un vero *revival*” delle classi lavoratrici, come scrisse ad Engels il 4 novembre 1864.

Ma in nessuno dei tre paesi che interessavano maggiormente Marx (Inghilterra, Germania, Francia) il suo pensiero si era affermato, “e nessuno era maturo per riceverlo”.

Benché cercasse la collaborazione e l'appoggio dei dirigenti delle Trade-Union, Marx era ben consapevole dei limiti della loro azione

Queste ultime avrebbero dovuto a loro volta mandare dei rappresentati alla delegazione nazionale a Parigi, ogni delegato sarebbe stato revocabile in qualsiasi momento.

⁴ K. Marx, *La guerra civile in Francia*, Roma, Editori Riuniti, 1980, p. 87.

politica e li denunciava apertamente al Consiglio generale dell'Internazionale.

Le Trade-Unions si limitavano ad una guerriglia contro il sistema vigente, invece di impegnarsi “nello stesso tempo alla sua trasformazione”, all’ “abolizione del lavoro salariato”⁵.

Marx non ignorava, quando accettò di entrare nella nuova organizzazione, che tanto i suoi promotori, tradeunionisti e proudhoniani, quanto più in generale, il movimento operaio a cui si rivolgeva non condividevano, in gran parte neppure conoscevano, i suoi scritti e le sue opinioni. Ma Marx riuscì a inserire nei documenti iniziali dell'Internazionale le linee fondamentali del suo pensiero, e si impegnò, sia pure con qualche compromesso, nello sforzo di adeguare alla sua elaborazione la prassi reale del movimento operaio internazionale, che in quel momento ne era ancora molto lontana

La storia dell'Internazionale – scrive a Friedrich Bolte il 29 novembre 1871 – è stata una *lotta continua del Consiglio Generale* contro le sette e gli esperimenti diletantistici, che cercavano di prevalere sul movimento reale della classe operaia nell'interno stesso dell'Internazionale.

Le sette per Marx erano i movimenti ispirati e guidati da teorici che avevano elaborato una propria teoria personale e proponevano ricette o “soluzioni fantastiche” e “artificiose”.

⁵ Id., *Salario, prezzo e profitto*, Editori Riuniti, Roma, 1961, p. 97. Fino a quando le Trade-Unions dovettero lottare per il riconoscimento giuridico dei diritti sindacali si appoggiarono all'Internazionale. Ma nel 1871 i sindacati inglesi, ottenuta la legge sulle Trade-Unions, divennero l'organizzazione in cui i lavoratori inglesi concentrarono tutte le loro energie, non mostrando “nessuna inclinazione verso le soluzioni prospettate da Marx”. Quanto alla Francia, il lento sviluppo capitalistico faceva sì che la massa degli artigiani dominasse sempre, numericamente e culturalmente, gli operai di fabbrica. Il movimento rivoluzionario francese in conseguenza di tale composizione era tentato tanto dall'insurrezionalismo di tipo blanquista, quanto era, e in misura maggiore, sottoposto all'influenza del mutualismo proudhoniano e proudhoniani erano i primi rappresentanti francesi dell'Internazionale. Anche in Germania il risveglio del movimento operaio non era avvenuto sotto il segno del marxismo. La costituzione del primo partito operaio del 1863 era stata opera di Ferdinando Lassalle, che riponeva tutte le speranze nell'aiuto statale in diretta opposizione al principio, affermato da Marx e negli stessi statuti dell'Internazionale, che l'emancipazione della classe operaia doveva essere opera della classe operaia stessa. Ma Marx sapeva che quanto sostenuto da Lassalle interpretava i sentimenti dei lavoratori tedeschi (anch'essi, come i francesi, prevalentemente artigiani) come riconosceva in una lettera ad Engels dell'11 febbraio 1865 (Cfr. K. Marx, F. Engels, *Opere. Lettere ottobre 1864 – dicembre 1867*, vol. 42, Milano, edizioni Lotta comunista, 2019, p. 89).

Il movimento operaio invece deve agire su una base reale, materiale e obiettiva, è ciò che differenzia nettamente il pensiero marxista dall'utopismo delle "sette".

Nel quarto rapporto annuale del Consiglio generale dell'Associazione Internazionale dei Lavoratori (1settembre 1868) Marx spiegò che l'Internazionale era "il prodotto naturale del movimento proletario, risultato esso stesso delle tendenze normali e non reprimibili della società moderna"⁶. Dieci anni dopo lo stesso concetto si ritrova nell'intervista già citata al *Chicago Tribune* del 18 dicembre 1878. "Le classi operaie si sono mosse spontaneamente senza sapere dove il movimento le avrebbe portate. I socialisti non inventano nessun movimento, ma ne spiegano ai lavoratori i caratteri e i fini".

Il movimento storico appare così come qualche cosa di esterno al proletariato, a cui quest'ultimo si abbandona spontaneamente. Il che sembra rendere ragione alla lettura di Antonio Labriola per il quale "nella dottrina del comunismo critico, è la società tutta intera, che in un momento del suo processo generale scopre la causa del suo fatale andare, e, in un punto saliente della sua curva, la luce a se stessa per dichiarare la legge del suo movimento"⁷.

Dal punto di vista di Marx il movimento operaio deve partecipare attivamente ai processi obiettivi che si svolgono sotto i nostri occhi, processi determinati dal conflitto tra forze produttive e rapporti di produzione, che costituisce allo stesso tempo il limite e il motore dello sviluppo capitalistico. La classe operaia è la principale forza produttiva e si trova presa in questo processo di cui è anche artefice.

La storia non è il frutto di una decisione, di un atto di volontà, è fermamente condizionata dai processi obiettivi, il proletariato solo se si misura con quelli che Gramsci chiama rapporti di forze sociali e con le tendenze in atto, non correndo dietro a soluzioni fantastiche, può incidere sulla realtà.

Se in alcuni passaggi Marx sembra collocarsi in prossimità di una visione deterministica ciò è dovuto al proposito di dare maggiore risalto al carattere artificioso, fantastico, quindi arbitrario di alcune espressioni teoriche circolanti nel nascente movimento operaio.

È evidente che per Marx le tendenze in atto nella società producono alcuni presupposti fondamentali per una trasformazione in senso so-

⁶ K. Marx, F. Engels, *Opere. Scritti 1867-1870*, vol. 21, Milano, Edizioni Lotta comunista, 2019, p. 70.

⁷ A. Labriola, *La concezione materialistica della storia*, intr. di E. Garin, Bari, Laterza, 1969², p. 27.

cialista, ma rimangono improduttivi senza l'intervento di una soggettività consapevole e organizzata.

In proposito va ricordato il caso dell'Inghilterra,

l'unico paese in cui la *forma capitalistica*, cioè il lavoro combinato su larga scala alle dipendenze degli imprenditori capitalisti, si è impossessato di quasi tutta la produzione. È l'unico paese *dove la grande maggioranza della popolazione consiste di lavoratori salariati*. È l'unico paese dove la lotta di classe e l'organizzazione della classe operaia hanno *raggiunto*, mediante le Trade Unions, un certo grado di maturità e di diffusione generale Sebbene il landlordismo e il capitalismo abbiano la loro dimora classica in questo paese, le *condizioni materiali della loro distruzione* sono sviluppate al massimo.

Gli inglesi quindi “posseggono tutte le premesse *materiali* necessarie per la rivoluzione sociale. Manca loro lo *spirito generalizzatore* e la *passione rivoluzionaria*”.

Marx indica nel Consiglio generale, nel partito internazionale, la forza politica in grado di “accelerare un movimento veramente rivoluzionario” in Inghilterra e “di conseguenza *dovunque*”. L'Inghilterra non era “un paese eguale a tutti gli altri” ma “la *metropoli del capitale*”⁸.

Marx prevedeva che generalizzandosi lo sviluppo capitalistico, quindi una determinata formazione economico-sociale avente caratteristiche uguali o analoghe nei diversi paesi, i singoli gruppi e le singole sezioni nazionali sarebbero stati portati, a poco a poco, ad assumere un atteggiamento uniforme e rispondente alle questioni poste dal contraddittorio sviluppo del modo di produzione capitalistico.

Il compito che Marx assegnava all'Associazione Internazionale dei Lavoratori era quello di coordinare “unificare i *movimenti spontanei* della classe operaia”, ma non di imporre loro strategie politiche o “qualsivoglia sistema dottrinario”⁹.

Il concetto dell'autonomia dei singoli movimenti è ripetuto spesso fino ad ammettere anche la possibilità di posizioni teoriche diverse. È “corrispondente – scrive Marx ad Engels il 5 marzo 1869 – al principio dell'Associazione internazionale degli operai lasciare ad ogni sezione la responsabilità del proprio programma”. Essendo molto diver-

⁸ K. Marx, *Comunicazione confidenziale*, in K. Marx, F. Engels, *Opere. Scritti 1867 – 1870*, vol. 21, Milano, edizioni Lotta comunista, 2019, pp. 165-166.

⁹ Id., *Istruzioni per i delegati del consiglio centrale provvisorio. Le singole questioni*, in K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 20, edizioni Lotta comunista, Milano, 2019, pp. 230-231.

so “il grado di sviluppo delle diverse sezioni operaie nei diversi paesi, anche il movimento reale si esprime necessariamente in forme teoriche molto diverse”.

Allo stesso tempo viene affermata la necessità che si arrivi ad una comune strategia internazionale.

La comunità d'azione avviata dall'Associazione internazionale degli operai, lo scambio di idee per mezzo di diversi organi delle sezioni in tutti i paesi, infine la diretta discussione ai congressi generali creeranno a poco a poco anche il comune programma teorico per il movimento operaio generale¹⁰.

Marx intendeva utilizzare la *leadership* dell'Internazionale non per imporre autoritariamente una identica linea ai movimenti dei vari paesi, ma per influenzarli nella direzione della sua strategia rivoluzionaria. Insomma si proponeva di svolgere un'azione politico-pedagogica a cui avrebbe contribuito la stessa estensione del capitalismo destinata a peggiorare la condizione operaia, più che in senso assoluto approfondendo le distanze sociali.

3. Lo “sviluppo dell'individuo sociale”

Tuttavia questo stesso sistema, come dicevamo, produce, sotto la pressione delle contraddizioni sociali di cui è portatore, i presupposti della nuova società, che rispondono agli interessi collettivi delle masse e costituiscono una prima ossatura del futuro corpo sociale. In primo luogo la riduzione del tempo di lavoro necessario.

Sotto la pressione delle lotte operaie per la riduzione della giornata lavorativa il capitale si “gettò a tutta forza e con piena consapevolezza sulla produzione di plusvalore relativo¹¹ mediante un accelerato sviluppo del sistema di macchine”, che diventa “nelle mani del capitale il

¹⁰ K. Marx, F. Engels, *Opere complete*, vol. XLIII, Roma, Editori Riuniti, 1975, pp. 294-295.

¹¹ Marx chiama *plusvalore assoluto* quello ricavato prolungando la giornata lavorativa, mentre il *plusvalore relativo* è il “*plusvalore ottenuto accorciando* il tempo di lavoro necessario (alla riproduzione della forza lavoro) e modificando in corrispondenza il *rapporto di grandezza* fra le due parti di cui la giornata lavorativa si compone”. Mutando, quindi, il rapporto tra il tempo di lavoro necessario alla riproduzione della forza lavoro e il tempo in cui l'operaio produce valore in più per il possessore dei mezzi di produzione (K. Marx, *Il Capitale*, libro primo, a cura di A. Maffi e B. Maffi, Torino, UTET, 2013, pp. 436-437).

mezzo obiettivo e *sistematicamente applicato* per estorcere una quantità maggiore di lavoro nel medesimo tempo”¹².

Nella sua incessante tensione verso la forma generale della ricchezza il capitale “chiama in vita tutte le potenze della scienza e della natura, come della combinazione sociale e del traffico sociale”.

Il capitale, riducendo il tempo di lavoro necessario, crea involontariamente gli elementi materiali per lo sviluppo di una individualità ricca, universale nella produzione e nel consumo.

Il risparmio di tempo di lavoro, nella prospettiva marxiana, non deve tradursi in “appropriazione di tempo di lavoro eccedente” ma “nell’aumento di tempo libero”, ossia di “tempo per il pieno sviluppo dell’individuo”, sviluppo che “a sua volta reagisce, come massima forza produttiva, sulla forza produttiva del lavoro”.

Quest’ultimo, considerato “rispetto all’uomo divenuto, nel cui cervello esiste il sapere accumulato della società”, è “scienza sperimentale, scienza materialmente creativa”¹³. Così come nell’ *Ideologia tedesca* il punto di arrivo è l’appropriazione sociale “della totalità delle forze produttive esistenti” sulla base della “totalità dello sviluppo delle facoltà degli individui”¹⁴.

È lo stesso capitale a porre le premesse anche per quest’ultimo esito. Il lavoro vivo incalzato dal variare della tecnologia va acquistando una crescente versatilità: per la grande industria “diventa questione di vita o di morte ... sostituire all’individuo parziale mero veicolo di una funzione di dettaglio, l’individuo totalmente sviluppato, per il quale differenti funzioni sociali sono modi di attività che si danno il cambio l’uno con l’altro”¹⁵.

Con lo sviluppo della grande industria la “creazione della ricchezza reale viene a dipendere ... sempre più dalla potenza degli agenti messi in moto durante il tempo di lavoro”, dallo “stato della scienza e dal progresso della tecnologia”. In questa situazione “non è il lavoro immediato, eseguito dall’uomo stesso, né il tempo che egli lavora, bensì l’appropriazione della sua forza produttiva generale, la sua com-

¹² K. Marx, *Il capitale*, Roma, Editori Riuniti, 1970, pp. 454 -456. Questo avviene in duplice maniera: mediante l’aumento “della velocità delle macchine e l’ampliamento del volume del macchinario da far sorvegliare dallo stesso operaio, ossia mediante l’ampliamento del suo campo di lavoro” (*ibidem*).

¹³ Id., *Lineamenti fondamentali di critica dell’economia politica* (“*Grundrisse*”), vol. I, a cura di G. Backhaus, Torino, Einaudi, 1976, p. 725.

¹⁴ K. Marx, F. Engels, *L’ideologia tedesca*, Roma, Editori Riuniti, 1958, p. 66.

¹⁵ K. Marx, *Il capitale*, cit. p. 535.

preensione della natura e il dominio su di essa attraverso la sua esistenza di corpo sociale”, in breve, è “lo sviluppo dell’individuo sociale, che si presenta come il grande pilastro della produzione e della ricchezza”¹⁶. Mentre la funzione sociale dei capitalisti, ormai grandi azionisti, si riduce a quella di semplici percettori di interessi.

Il lavoro immediato, come dicevamo, cessa di essere, come tale, la base della produzione, il “prodotto cessa di essere il prodotto del lavoro isolato immediato”, è “la combinazione dell’attività sociale a presentarsi come produttore”¹⁷. È la società intera, con l’estendersi della cooperazione produttiva all’intero corpo sociale, che in modi diversi viene sussunta, acquisita, al processo di valorizzazione.

Il tutto in un quadro in cui “la componente variabile” del capitale, la forza lavoro, “diminuisce progressivamente con l’aumento del capitale totale”¹⁸, fino a rendere sempre più manifesta le necessità del superamento dei rapporti di produzione capitalistici.

Il capitale crea tempo disponibile che tenta di convertire in lavoro eccedente, ma alla crescente socializzazione e produttività del lavoro si contrappone l’appropriazione privata del prodotto sociale. Ne deriva l’interruzione del lavoro necessario perché “*il capitale non può valorizzare alcun lavoro eccedente*” e “soffre” quindi “di sovrapproduzione”. Quanto più si sviluppa questa contraddizione, con le drammatiche conseguenze che comporta per la massa dei lavoratori, tanto più diviene chiaro che la crescita delle forze produttive non può più essere vincolata all’appropriazione privata del lavoro eccedente e che “invece la massa operaia stessa deve appropriarsi del suo lavoro eccedente”¹⁹.

Il conseguimento di tale obiettivo richiede, come dicevamo, la partecipazione cosciente del movimento operaio, la sua costituzione in partito politico.

Negli ultimi anni dell’Internazionale, anche in seguito alla sconfitta della Comune, tra le cui cause Marx segnalava la mancanza di un’organizzazione politica, tanto lui quanto Engels, soprattutto

¹⁶ Id., *Lineamenti fondamentali di critica dell’economia politica* (“Grundrisse”), cit., p. 716.

¹⁷ *Ivi*, p. 722.

¹⁸ Id., *Il capitale*, a cura di A. Macchioro e B. Maffi, vol. I, Torino, Utet, 2013, p. 802.

¹⁹ Id., *Lineamenti fondamentali di critica dell’economia politica* (“Grundrisse”), cit., pp.720-721.

quest'ultimo, insistevano per la fondazione del partito della classe operaia.

Ma l'organizzazione politica a cui i due rivoluzionari pensavano non doveva essere una struttura fortemente centralizzata, i cui vertici si sostituivano praticamente all'azione della classe nel suo complesso; come accadde prima con la socialdemocrazia tedesca e poi, in modo più netto, con il partito bolscevico.

La libera discussione all'interno delle organizzazioni operaie, per Marx, aveva una funzione decisiva per l'educazione dei lavoratori²⁰. È attraverso tale esercizio che il proletariato giunge alla critica radicale della società, alla coscienza di classe, che per Marx è l'arma rivoluzionaria per eccellenza nelle mani dei lavoratori ed è di gran lunga più importante dell'organizzazione²¹.

D'altronde “Marx – scrive Engels nel 1890 – confidava unicamente ed esclusivamente nello sviluppo intellettuale della classe operaia, che doveva necessariamente scaturire dall'azione comune e dalla discussione”²².

Era lungo questa linea che Marx recuperava il valore anche educativo della democrazia e dell'azione di classe nell'ambito della democrazia borghese laddove questa era una realtà, oppure dell'iniziativa per la democratizzazione dei regimi autoritari.

L'iniziativa rivoluzionaria deve operare in direzione della trasformazione degli uomini per renderli capaci di autogestire la nuova formazione economico-sociale.

“L'emancipazione della classe operaia – ribadiva Marx negli *Statuti generali e regolamenti amministrativi* dell'Associazione Internazionale dei Lavoratori – dev'essere opera dei lavoratori stessi”.

Così all'obiettivo della redistribuzione degli incrementi di produttività sottoforma di riduzione dell'orario di lavoro e del potenziamento del principio della produzione cooperativa associata, segue quello dell'istruzione generale e politecnica.

Marx va delineando l'idea della rivoluzione come processo sociale e politico, ciò richiede, per iniziare, alla forza antagonista la conoscenza della realtà sulla quale intende agire. A tale fine nelle *Istruzioni per i delegati* del 1866 Marx propone, una “ricerca statistica sulle condizioni delle classi operaie di tutti i paesi, eseguita dagli operai

²⁰ Cfr. *ivi*, p. 227.

²¹ L. Basso, *Socialismo e rivoluzione*, Milano, Feltrinelli, 1980, p. 228.

²² K. Marx, F. Engels, *Manifesto del partito comunista*, introduzione di P. Togliatti e a cura di F. Ferri, Roma, Editori Riuniti, 1977⁴, p. 42.

stessi”. Ogni sezione dell’Associazione Internazionale dei lavoratori viene sollecitata a rilevare i dati indicati nella scheda d’inchiesta, che poi sarebbero stati raccolti, ricomposti e messi in circolazione nell’Associazione per diventare patrimonio comune dei militanti, che “ne avrebbero tratto una visione generale della condizione operaia”²³.

È evidente l’intento formativo, quello di offrire ai lavoratori l’occasione di fare propri alcuni strumenti di indagine, raccogliere materiali di riflessione e di confronto per acquisire coscienza della comune condizione di classe, della necessità della solidarietà tra i lavoratori. Non essendo l’emancipazione “un problema né locale né nazionale ma sociale”, che “abbraccia tutti i paesi nei quali esiste la società moderna”²⁴.

Sempre nelle *Istruzioni per i delegati* del 1866 trova posto la questione dell’istruzione, per Marx un combinato di “formazione spirituale”, di “educazione fisica” e “di istruzione politecnica che trasmetta i fondamenti scientifici generali di tutti i processi di produzione, e che contemporaneamente introduca il fanciullo e l’adolescente nell’uso pratico e nella capacità di maneggiare gli strumenti elementari di tutti i mestieri”²⁵. Un’articolazione dell’istruzione in cui la parola chiave, accolta dall’Internazionale, è “politecnica”, un termine che Marx nel *Capitale* non usa, parla invece di “istruzione tecnologica teorica e pratica”²⁶.

Una realtà già presente nel mondo industriale, infatti, ricorda il filosofo di Treviri, sia la legislazione inglese sulle fabbriche e sia

²³ Cfr. K. Marx, *Istruzione per i delegati del consiglio centrale provvisorio. Le singole questioni*, in K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 20, Milano, edizione Lotta comunista, 2019, pp. 227-228.

²⁴ Id., *Statuti generali e regolamenti amministrativi dell’Associazione Internazionale dei Lavoratori*, in K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 23, cit. p. 51.

²⁵ Id., *Istruzioni ai delegati del Consiglio generale provvisorio su singole questioni*, in M. A. Manacorda, *Il marxismo e l’educazione*, Roma, Armando Armando editore, 1964, pp. 111-112. Per Marx alla “suddivisione dei fanciulli e degli adolescenti dai 9 ai 17 anni in tre classi, dovrebbe essere collegato un programma graduale e progressivo d’istruzione spirituale, ginnica e politecnica. Ad eccezione della prima classe, i costi delle scuole politecniche dovrebbero essere parzialmente coperti con la vendita dei loro prodotti. L’unione di lavoro produttivo remunerato, formazione spirituale, esercizio fisico e addestramento politecnico innalzerà la classe operaia molto al di sopra delle classi superiori e medie. Si comprende da sé che l’occupazione di tutte le persone dai 9 ai 17 anni (inclusi) nel lavoro notturno e nei mestieri dannosi deve essere proibita entro breve tempo” (*ibidem*).

²⁶ In proposito mi permetto di rinviare al volume di chi scrive, *Marx e Gramsci. La formazione dell’individuo sociale*, Viterbo, Sette città, 2018, pp. 117-127.

l'azione filantropica di Owen hanno dimostrato la possibilità di collegare l'istruzione e la ginnastica col lavoro produttivo. Quindi la proposta avanzata non è una escogitazione ideologica ma una realtà già in atto e rappresenta il “germe dell'educazione dell'avvenire”.

Un elemento di questo processo di sovvertimento dell'educazione e della formazione, sviluppatosi spontaneamente “sulla base della grande industria, (sono) le scuole politecniche e agronomiche”. Un altro sono le “*écoles d'enseignement professionnel*” nelle quali i figli degli operai ricevono qualche istruzione in tecnologia e nel maneggio pratico dei differenti strumenti di produzione”. Ma la “conquista del potere politico da parte della classe operaia conquisterà anche all'istruzione tecnologica teorica e pratica il suo posto nelle scuole degli operai”²⁷.

Nell'agosto 1869 al Consiglio generale dell'Associazione Internazionale dei Lavoratori, a tre anni di distanza dalle *Istruzioni ai delegati*, Marx ritorna alla questione dell'istruzione politecnica²⁸ e nel 1875, nella *Critica al programma di Gotha*, ribadisce la richiesta del legame dell'istruzione col lavoro produttivo, in quanto “uno dei più potenti mezzi di trasformazione della odierna società”²⁹, da subordinare alla regolamentazione della durata del lavoro secondo le diverse età.

Marx stabilisce un rapporto dialettico tra scuola e società; se da “un lato - afferma nell'agosto 1869 - occorre un mutamento delle condizioni sociali per creare un corrispondente sistema di educazione, d'altro lato è necessario un corrispondente sistema di educazione per poter modificare le condizioni sociali”³⁰.

Iniziativa politica di classe ed educazione si alimentano reciprocamente, tanto da spingere Marx, oltre che a delineare i caratteri di un sistema educativo incentrato sull'istruzione politecnica, a sollecitare nell'immediato la creazione di attività educative “per rimediare, per quanto è possibile, alle insufficienze dell'istruzione ricevuta ... dalla classe operaia”. Nella consapevolezza “che la riduzione delle ore di

²⁷ K. Marx, *Il capitale*, cit. p. 534- 535.

²⁸ Dei due interventi “non ci sono pervenuti, nei verbali dell'Internazionale, che i rendiconti sommari, di mano del suo amico Eccarius; una redazione, quindi, indiretta e schematica, ma che ha tutta l'apparenza di un documento fedele” (M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, Roma, Armando Editore, 2008, p. 246).

²⁹ Id., *Per la critica al programma di Gotha (Note a margine al partito operaio tedesco)*, in M. A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione*, cit., p. 111.

³⁰ K. Marx, *Sull'istruzione nella società moderna*, in M. Musto (a cura di), *Lavoratori di tutto il mondo, unitevi!*, Roma, Donzelli Editore, 2015, p. 159.

lavoro costituisce la condizione preliminare indispensabile di ogni effettivo sistema di educazione”³¹.

Riduzione della giornata lavorative, organizzazione cooperativa della produzione e istruzione generale e politecnica sono elementi connessi e costitutivi i fondamenti di una strategia politica nutrita della consapevolezza dei tempi non più brevi della trasformazione sociale.

Il limite di Marx fu quello di credere che il dominio borghese fosse ormai nella fase discendente. “La classe operaia – scriveva ne *La guerra civile in Francia* – non ha da realizzare ideali, ma da liberare elementi della nuova società dei quali è gravida la vecchia e cadente società borghese”³².

In realtà i rapporti capitalistici di produzione dimostrarono di essere in grado di esprimere una grande forza espansiva, tesa alla conquista dei settori non capitalistici degli stessi paesi industriali e, soprattutto, delle aree ancora non sottoposte al dominio del mercatismo.

L’ulteriore espansione e il rafforzamento dei rapporti capitalistici rese evidente come il conflitto con le forze produttive non fosse giunto a un grado di rottura, che pertanto il sistema aveva ancora la capacità di riassorbire tutte le manifestazioni della contraddizione, sia pure attraverso una serie di compromessi.

La convinzione che il capitalismo fosse ormai in declino, anche se non prossimo al crollo, impediva di articolare in modo più approfondito una strategia rivoluzionaria di lungo periodo, e Marx non poteva che limitarsi a indicarne le linee maestre.

La riduzione della giornata lavorativa, la cooperazione e l’istruzione generale e politecnica erano obiettivi che dovevano essere fatti propri ed approfonditi dalle organizzazioni operaie successive, tanto dai sindacati quanto dai partiti operai. Questi ultimi finirono per dividersi tra riformisti e rivoluzionari accomunati, tranne poche rilevanti eccezioni, dalla fiducia nell’automaticità del movimento reale, nella “storia ... che – per usare le parole di Labriola – è la sola e reale signora di noi uomini tutti”³³.

Spettava a Gramsci, negli anni successivi alla sconfitta del movimento operaio, porre la questione dei tempi lunghi della lotta politica

³¹ Id., *Risoluzioni del Congresso di Bruxelles (1868)*, in *ivi*, p. 42.

³² Id., *La guerra civile in Francia*, cit., p. 87.

³³ A. Labriola, *L’Università e la libertà della scienza*, in Id., *Da un secolo all’altro 1897-1903*, a cura di S. Miccolis e A. Savorelli, Napoli, Bibliopolis, 2012, p. 24

in Occidente, della ricerca di una strategia conseguente che aveva nella rivisitazione del marxismo la propria ragione di essere.

La filosofia della prassi andava emancipata dal meccanicismo e dall'economicismo che rendevano inoperosa l'iniziativa politica del movimento operaio e riducevano l'educazione a semplice "accomodazione sociale". Ad adeguamento degli uomini alle date condizioni sociali, un "conformismo meccanico" proprio di una prassi ridotta al partecipare al "fare delle cose".

Ricordando Giacomo Puccini

Luciana Bellatalla

Il 24 novembre del 1924 moriva a Bruxelles, dove era ricoverato nel tentativo, rivelatosi vano, di guarirlo da un cancro alla gola, Giacomo Puccini, l'ultimo grande autore di melodrammi¹. Quello, insomma, che segnò il punto d'arrivo di un genere musicale, che dopo di lui non sarebbe stato più lo stesso o addirittura avrebbe perso la sua centralità nel panorama dei generi musicali.

Egli raccolse l'eredità del vecchio Verdi, che già con *Otello* e *Falstaff* aveva dato una notevole e rilevante sterzata verso la contemporaneità al melodramma ottocentesco di cui pure era stato l'interprete di gran lunga più significativo; e al tempo stesso guardò al verismo, al decadentismo francese ed alle novità più interessanti del primo Novecento, da Debussy a Richard Strauss, da Stravinskij a Schöenberg.

Così, come rilevano gli storici della musica, egli fu ad un tempo il poeta "sospirato" (la definizione è di Massimo Mila) dei delicati intrecci amorosi e di eroine votate per amore al sacrificio ed il musicista alla ricerca di nuovi effetti sonori e di vigorose soluzioni strumentali. Partendo per Bruxelles, aveva messo in valigia il manoscritto di *Turandot*, l'ultima opera rimasta incompiuta, perché non voleva interrompere quella ricerca stilistica che rendeva così difficile trovare una conclusione del lavoro.

Fu, dunque, musicista tra due epoche, spesso tormentato perché incamminato decisamente verso uno stile raffinato e pienamente nuovo e fu anche uomo dalle mille contraddizioni: fumatore accanito, cacciatore, amante dei motori e della velocità, incline alle avventure amorose – in primis con la moglie, "rubata" ad un altro – e insieme timido,

¹ Puccini, di fatto, si misurò con altri contemporanei, che ebbero anche successo e rinomanza ai loro tempi. Oggi, tuttavia, di questi musicisti o restano deboli tracce o si ricorda una sola loro opera, particolarmente felice negli esiti. Qualche esempio: di Ruggero Leoncavallo, peraltro autore per molti versi interessante, oggi si rappresentano solo *Pagliacci*; Umberto Giordano compare nei cartelloni dei teatri lirici pressoché soltanto con *Andrea Chenier* e *Fedora* e perfino la memoria di Pietro Mascagni, autore prolifico e sodale di Puccini fin dagli anni degli studi e delle prime prove a Milano, è legata quasi esclusivamente a *Cavalleria Rusticana* e *Iris*

amante della quiete e del silenzio della “sua” Torre del Lago, con la villa prospiciente il lago di Massaciuccoli con la sua bruma ed il suo incanto.

Fin qui il musicista, che tra l’altro seppe scegliersi, come già l’ultimo Verdi, ottimi librettisti, rappresentanti tardivi della scapigliatura, come Marco Praga, e poeti come Giacosa e Illica, o uomini di teatro di non basso profilo, come Adami, Forzano e Simoni, o librettisti di professione, come Oliva e Fontana.

Ma, in una rivista come la nostra, tutto questo non interessa se non come sfondo per cercare di capire il significato che le sue opere ebbero e possono tuttora avere sulla formazione in generale e non solo del gusto estetico degli ascoltatori.

Ho già notato in altre occasioni² in quale misura, specie nei tempi in cui l’alfabeto non era diffuso come sarebbe stato necessario, il melodramma italiano agì da mediatore tra popolo e cultura e fu importante veicolo dei valori egemoni e dell’ideologia dominante. Almeno fino al Verdi maturo che sparigliò le carte ed impose al fruitore – a partire da *Traviata* – un impegno interpretativo ed uno sforzo di creatività grazie ai quali si passò dal piano della conformazione a quello della vera e propria educazione, ossia della crescita personale e dell’affinamento del giudizio autonomo.

Anche in questo caso Puccini riceve il testimone da Verdi e si fa interprete dei tempi nuovi in cui gli è dato di vivere, in particolare nella rappresentazione delle donne, che da vecchie eroine dei melodrammi ottocenteschi, spesso vittime sacrificali (si pensi alla Beatrice di Tenda di Bellini) o costrette dalle circostanze a restare nell’ombra (si pensi alla Contarini dei *Due Foscari* verdiani), diventano ora protagoniste non solo dell’azione scenica ma anche e soprattutto della loro vita.

Il gentile e “sospirato” Puccini disegna, fin da giovane, almeno da *Manon Lescaut*, un repertorio di donne che a dispetto della loro apparente fragilità, rispondono ad un nuovo modello femminile, forte e vo-

² Cfr. i seguenti miei contributi sul tema: *Melodramma, storia ed educazione del popolo nell’Ottocento*, in G. Genovesi (a cura di), *Formazione tra galateo, filantropia e ordine sociale*, Milano, Angeli, 2002, pp. 51-65; *L’idea di storia nei melodrammi verdiani*, in A. Avanzini (a cura di), *Giuseppe Verdi, un profilo pedagogico*, Milano, Angeli, 2002, pp. 36-49; *Melodramma e educazione: il momento del distacco*, in “Ricerche Pedagogiche”, 160-61, 2006, pp. 13-20.

litivo: da un lato, queste donne non rinnegano il loro carattere sentimentale e la disposizione al sacrificio specie per amore, ma dall'altro, compiono ogni scelta in nome della propria libertà e non perché così la cultura dominante pretende ed impone. Forse la vera ed unica vittima che Puccini mette in scena è Suor Angelica, la “giovine” nobile ragazza madre cui la famiglia impone il convento per nascondere la colpa, ossia l'onta del blasone familiare. Per il resto le donne pucciniane perseguono con coraggio e determinazione la loro vita: il destino sociale non le tocca più.

E come se questo non bastasse, l'amore – la cifra della poetica pucciniana – perde ogni connotato romantico: non più donne angelicate, ma donne che tratteggiano tutte le sfumature del rapporto con l'uomo. Si va dall'amore adolescenziale di Mimì a quello eroico (e forse anche un po' sciocco) di Liù su su fino alla sensualità calcolatrice di Manon ed alla sensualità quasi ferina di Tosca o all'amore materno di Butterfly per arrivare fino ad un caso degno di Freud con il “gelo” di Turandot, che nessun finale appare congruo a far sciogliere.

Su tutte si erge Minnie, la tenera e insieme battagliera fanciulla del West: in lei prevale l'amore coniugale, che sogna ricordando i suoi genitori, ma non avrà vita facile sicuramente il bandito Johnson redento e liberato dalla forca *in extremis* proprio da Minnie, visto che i pantaloni, tra i due, sembra portarli con maggior agio proprio lei.

Se è vero, dunque, che l'opera d'arte innesta una sorta di trasfert tra il fruitore e l'autore, di sicuro Puccini, non meno, ad esempio, di Pirandello o Svevo con la letteratura, tanto per fare due esempi coevi, sollecita nell'ascoltatore riflessioni nuove.

Da un lato, si infrange qualche tabù. Prendiamo come esempio paradigmatico *Tosca*. Qui, non dimentichiamolo, si mette in scena il tentativo di uno stupro. E sempre qui si rovesciano le tradizionali relazioni tra uomo e donna, visto che è Tosca a dire a Cavaradossi che nelle sue vene arde un folle amore e non viceversa, in un mondo borghese in cui una donna perbene mai avrebbe potuto osare tanto senza apparire “perduta”. Ma anche Cavaradossi non sceglie metafore quando, nella sua aria finale, rimpiange i momenti in cui “sciogliea dai veli” le belle forme dell'amante. Un'amante che, peraltro, coniuga la libertà dei sensi con una fede al limite della bigotteria e non esita ad uccidere per restare fedele al suo uomo. Dunque, si può amare in maniera totale non nascondendo le pulsioni del corpo: un messaggio forte per un mondo, soprattutto italiano, in cui su questi temi l'ipocrisia è sempre

stata sovrana.

Per altro verso, si ammicca ad un modello femminile, che stenta a farsi largo in un mondo ancora tutto tarato a misura maschile: le donne guardano, ascoltano ed imparano.

La Fanciulla del West, chiaro manifesto femminista, è del 1910: Minnie fuma, gioca (e bara) a carte, non disdegna un bicchiere di whiskey e gestisce un saloon, dove tiene a bada un bel gruppo di cercatori d'oro e insegna loro anche a leggere e a scrivere. Insomma, è un po' madre, un po' maestra, un po' complice e si sente libera di scegliere come compagno di vita un bandito da strada e non un fior di galantuomo, semplicemente perché ne è innamorata. Alle donne italiane (ed a gran parte delle donne europee) ci vorrà la prima guerra mondiale per poter lavorare fuori delle mura domestiche e non solo come maestre o serve, tagliarsi i capelli, accorciare le gonne, fumare e bere in pubblico. Minnie poteva parlare liberamente e da pari a pari con i maschi al punto da riuscire ad impedire che il suo uomo fosse impiccato: alle donne italiane occorre una seconda guerra mondiale per potersi liberamente esprimere anche alle urne.

Dunque, non possiamo non ricordare Giacomo Puccini a cento anni dalla morte anche da un punto di vista educativo, perché, in qualche modo, egli seppe cogliere i segnali, pure non sempre evidenti, di tempi nuovi e additare a noi donne la strada per il nostro futuro consapevole.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 22, maggio – giugno 2024, pp. 79-81

Finestra sulla storia e sull'educazione

Il Corriere dei Piccoli¹

Giovanni Genovesi

Centosedici anni fa, il 27 dicembre 1908 usciva il *Corriere dei Piccoli*². Il giornalino, edito a Milano sotto l'egida del *Corriere della sera* (per questo detto *Il Corrierino*) e diretto da Silvio Spaventa Filippi fu una vera bomba nel settore della narrativa per ragazzi

Esso inaugurò l'era dell'"immagine parlata", apportando grandi innovazioni in tre versanti particolari: a) la stampa periodica per ragazzi; b) il concetto d'infanzia e di scuola; c) il concetto di educazione. Sul primo punto, l'avvento del *comic*, sia pure in stile *sui generis* come quello del *Corrierino*, determinò l'inizio di un percorso autonomo della stampa periodica e della letteratura per ragazzi.

Il fumetto, pur incontrando fin dal suo apparire, in Italia come altrove, grosse difficoltà, rappresentò la carta vincente della stampa periodica per ragazzi, emancipandola dai pesanti vassallaggi scolastici e moralistici delle origini.

Il *Corriere dei Piccoli*, sia con le *strisce* mutate dai fumetti americani, sia con quelle nostrane, mette sotto gli occhi dei ragazzi immagini di storie accattivanti che tagliano fuori l'atteggiamento didascalico della scuola. La narrativa per ragazzi dà vita ad una narrativa senza servilismi verso la scuola e che, addirittura, ne postula una nuova concezione.

Per il secondo punto, gli eroi dei *comics* del *Corrierino*, pur nei loro limiti "narrativi" e sociali (l'essere diretti solo ai ragazzi della borghesia), rivelano la presenza di una nuova attenzione per l'infanzia e di un'inedita disponibilità alle sue esigenze ludiche per una fruizione del tempo libero che dà un decisivo impulso al concetto stesso d'infanzia. Se è la scuola che diffonde il concetto d'infanzia, è grazie alle compe-

¹ Da "ErrePi", suppl. a "Ricerche Pedagogiche", 168-169, 2008.

² Sul giornale cfr. il mio, *La stampa periodica per ragazzi. Da "Cuore" a Charlie Brown*, Parma, Guanda, 1972.

tenze di alfabetizzazione che essa offre e che stabiliscono una differenza non naturale tra gli individui, che tale concetto si rinforza. La nascita della narrativa per il tempo libero fa emergere una serie di iniziative, come la stampa per ragazzi, che contribuiscono a coltivare il settore della lettura. In questo processo il fumetto ha una parte determinante. Bonaventura, Mio Mao, Fortunello, i personaggi di Rubino, di Manca e di Angoletta, che apparvero con regolarità sul settimanale milanese, immettono la lettura del fumetto nella più vasta problematica umana di aprirsi nuovi orizzonti, stimolando la capacità di "giocare" a credere in un universo del possibile, del *come se* come spinta essenziale a ipotizzare soluzioni e dimensioni diverse della realtà. Gli eroi del *Corriere dei Piccoli* divengono i *partners* del gioco del ragazzo, che con essi si diverte perché le immagini dei *comics* contemperano la carica emotiva con una costante dose d'umorismo che invita il lettore ad accettarli e a ridere insieme a loro, sollecitandolo ad affinare il suo senso critico attraverso un continuo raffronto tra paradosso e realtà. I *comics* stimolavano dunque all'intelligenza del reale tramite il comico, uno dei maggiori valori educativi delle *strisce* del *Corrierino*. La valorizzazione dell'immagine narrativa operata dal *Corrierino* innesca un processo di duplice attenzione all'immagine: quello che riguarda l'immagine dell'immagine, cioè l'idea stessa dell'immagine, e quella che riguarda una nuova immagine dell'infanzia.

Una nuova concezione dell'immagine e il suo uso nell'attività didattica ed educativa in generale influisce anche sul modo stesso di pensare l'oggetto educazione. Innanzitutto perché favorisce il consolidarsi di un concetto d'infanzia meno legato agli stereotipi dell'adultismo e più attento alla valorizzazione di meccanismi fondamentali per l'instaurazione del rapporto educativo quali il piacere, il fantastico, l'immaginazione, il comico e il ludico e, non ultimo, la narratività. Una dimensione, che affascina il lettore-ascoltatore, lo attrae emotivamente coinvolgendolo nell'evocazione di altre immagini, di altre idee, di altri mondi in cui esercitare come co-protagonista la sua fantasia e, al contempo, la sua forza razionale nel "costruire" ciò che ancora non c'è.

In questa prospettiva, la narratività spalanca gli orizzonti verso nuovi mondi della formazione. L'esplosione della dimensione narrativa, favorita dal nuovo modo di pensare e di organizzare l'immagine, inocula il dubbio che l'educazione non sia un "oggetto" che si trova già dato nei vari contesti storici e sul quale è sufficiente riflettere per razionalizzarlo, ma che sia un'entità ideale che va costruita per poter confrontare

il suo impatto con gli stessi contesti storici. Le strisce del *Corriere dei Piccoli* contribuirono al ripensamento sul modo di essere della scuola e dell'educazione facendosi portavoce e testimonianza di esigenze nuove e rendendo tali esigenze più influenti, almeno a livello di principio. La comparsa dell'immagine a fumetti non rappresentò un evento marginale per l'educazione. Non la trasformò, ma la predispose alla trasformazione e, soprattutto, ad avvertirla come una dimensione continua dell'essere. Contribuì, insomma, a pensare ad un'immagine dell'educazione come oggetto della Scienza dell'educazione.

Robert R. Rusk

The Doctrines of the Great Educators

Chapter XII

Montessori¹

Froebel died in 1852, Montessori in 1952. The intervening century brought about a complete change in the social background of education, Froebel's Kindergarten being founded at Blankeburg – charmingly situated at the entrance to the Schwarztaal, one of the most picturesque and beautifully wooded valleys of Thuringia, Montessori's House of Childhood in the slums of a European capital. The contrast determined their respective standpoints. In an ideal rural environment Froebel centred attention mainly on the endowment and development of the child. Montessori on the other hand shifts the centre of gravity of her system to the environment. Thus in *The Secret of Childhood* she affirms²: “Our own method of education is characterised by the central importance that we attribute to the question of environment”, “it is well-known how our pedagogy considers the environment so important as to make it the central point of the whole system”.

To remove the social evils of the poorest quarters of Rome, the Association of Good Building was formed, its plan being to acquire tenements, remodel them, put them into a productive condition and administer them in the interests of the occupier³. The care of the reconstructed tenements was given to the tenants, and they did not abuse

¹ 1870-1952.

² M. Montessori, *The Secret of Childhood*. Translated and edited by Barbara B. Carter (London: Longmans, Green & Co., 1936), pp. 137, 69.

³ M. Montessori, *The Montessori Method*. Translated by Anne E. George (London: William Heinemann, 1912), p. 56.

their trust. Difficulties nevertheless arose in regard to young children under school age. Left to themselves during the day, and unable to appreciate the motives which led their parents to respect the property, such children spent their time defacing the buildings. To cure this evil it occurred to the Director General of the Roman Association for Good Building “to gather together in a large room all the little ones between the ages of three and seven belonging to the families living in the tenement. The play and the work of these children were to be carried on under the guidance of a teacher who should have her own apartment in the tenement house”⁴. Thus came to be instituted the House of Childhood – the school within the tenement. The expenses of the new institution were met, in accordance with the general self-supporting principle of the reconstruction scheme, by the sum that the Association would otherwise have been forced to expend upon redecoration and repairs.

Towards the end of 1906⁵ the Director General of the Roman Association of Good Building entrusted to Montessori the organisation of the infant schools in the model tenements in Rome. The method adopted by her was determined by her training and previous experience. Montessori, having graduated in Medicine, was for a time in charge of the training of mentally defective children. Her success with these was remarkable. She taught a number of such children to read and write so efficiently that they were able to be presented for examination with normal children of the same age, and this phenomenal result she attributed to the fact that her pupils had been taught by an improved method. She therefore conjectured that if the methods employed with defective children were applied in the training of normal children, they would yield even more surprising results⁶.

To be successful these methods should obviously be applied with children at a mental level corresponding somewhat to the stage of development of deficients, that is, they should be employed in the training of infants; at this period of life the child has not acquired the co-ordination of muscular movements necessary to enable him to perform dexterously the ordinary acts of life, his sensory organs are not fully

⁴ P.43. All references in this chapter not otherwise indicated are to *The Montessori Method*.

⁵ The first House of Childhood was opened on 6th January 1907.

⁶ Cf. M. Montessori, *The Advanced Montessori Method*. Translated by Florence Simmonds and Lily Hutchinson (London: William Heinemann, 1917), vol. i, ch. 3.

developed, his emotional life is still unstable and his volitional powers irresolute. The significance of the pedagogical experiment for which the institution of the House of Childhood afforded the facilities lies in this, Montessori explains⁷: “It represents the results of a series of trials made in the education of young children, with methods already used with deficient”.

Such an application to normal children of the methods found successful with deficient was contemplated by the earliest workers engaged in the education of the feeble-minded. Thus, at the laying of the foundation stone of the first American schools for defectives in 1854, the Rev. Samuel J. May, basing his argument on the theological or metaphysical doctrine that evil is never an end in itself but always a means to some higher good, ventured to declare with an emphasis somewhat enhanced, he admits, by a lurking distrust of the prediction, that the time would come when access would be found to the idiotic brain, the light of intelligence admitted into its dark chambers and the whole race be benefited by some new discovery on the nature of mind⁸. This hope had been anticipated by Séguin in his treatise on Idiocy published in 1846⁹: “If it were possible that in endeavouring to solve the simple question of the education of idiots we had found terms precise enough that it were only necessary to generalise them to obtain a formula applicable to universal education, then, not only would we in our humble sphere have rendered some little service, but we would besides have prepared the elements for a method of physiological education for mankind. Nothing would remain but to write it”¹⁰.

Before proceeding to elaborate the principles underlying the Montessori method we should perhaps recall the fact that the child under school age usually acquires unaided an education which, if somewhat unsystematic in character, is nevertheless not inconsiderable in amount. When such early education has been consciously controlled and systematically directed, the results may be astonishing.

⁷ P. 45.

⁸ E. Séguin, *Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method* (Columbia Univ. Teachers Coll. Educl. Reprints), pp. 10-11.

⁹ *Ibid.* p. 24. Cf. H. Holman, *Séguin and his Physiological Method* (London: Sir Isaac Pitman, 1914).

¹⁰ *The Advanced Montessori Method*, vol. i, p. 81. “This long, occult experiment – suggested to me by Itard and Séguin – is, in fact, my initial contribution to education”.

By discovering the main characteristics of the training of defective children we shall have the key to the Montessori method. The first principle is to train the pupil to be independent of others in respect to the ordinary practices of life; it appears also to necessitate approach to the child mind at a lower level than can be adopted with normal children, an appeal to the senses rather than to the intellect. With physically defective children it implies training one sense to function vicariously for another; for example with deaf children, teaching words not by hearing the sounds but by feeling the vibrations of the larynx of the speaker. The ultimate reference is to the sense of touch, which is regarded as fundamental and primordial. The Montessori system accordingly becomes an "education by touch". Montessori maintains that the sense of touch is fundamental, that it undergoes great development during the early years of life, and that, if neglected at this age, it loses its susceptibility to training.

Séguin, of whom Montessori claims to be a disciple, had designated his treatment of the feeble-minded as the physiological method. Recognising the advance which Montessori has made, and her adaptation to the training of normal children of a procedure specially devised for deficient children, we may characterise her method as the psychological method. Pestalozzi had sought to psychologise education but, as in his day there existed no psychology of the school child, he ended by mechanising instruction, and the methods which were successful with him failed with teachers of a later age.

The psychological method in education implies that the educative process is adapted to the stage of mental development of the child, and to his interests, and is not wholly subordinated to the necessities of a curriculum or to the teacher's scheme of work. "By education", says Montessori¹¹, "must be understood the active help given to the normal expansion of the life of the child". The "psychological moment" in the educative process comes when consciousness of a need arises in the child mind. "It is necessary then", in the Montessori method, "to offer those exercises which correspond to the need of development felt by an organism, and if the child's age has carried him past a certain need it is never possible to obtain, in its fulness, a development which missed its proper moment"¹²; and, if a child fails to perform a task or to appreciate the truth of a principle, the teacher must not make him

¹¹ P. 104.

¹² P. 358.

conscious of his error by repeating the lesson; she must assume that the task has been presented prematurely, and, before again presenting the stimulus, await the manifestation of the symptoms which indicate that the need exists. The duration of a process is determined not by the exigencies of an authorised time-table, but by the interval which the child finds requisite to exhaust his interest. Thus in a Montessori school we may find a pupil working unremittingly at a self-imposed task for several days on end.

A further consequence of the adoption of the psychological standpoint is that there are in the Montessori system no prizes. The pupil's sense of mastery is his highest reward: "His own self-development is his true and almost his only pleasure"¹³. Such correction as is admitted in the Montessori system comes from the material, not from the teacher. "From the 'Children's Houses' the old-time teacher who wore herself out maintaining discipline of immobility and wasting her breath in loud and continual discourse, has disappeared, and the didactic material which contains within itself the control of errors is substituted, making auto-education possible to each child"¹⁴. This is the principle of Rousseau and of Spencer, not, however, as by them confined to moral misdemeanours, that the child should meet with no obstacles other than physical; it is an intellectual "discipline by consequences".

The psychological method implies the perfect freedom of the child, the freedom which consists in absolute obedience to the laws of the development of his own nature. "The method of observation (that is, the psychological method) is established upon one fundamental base - the liberty of the pupils in their spontaneous manifestations"¹⁵. This liberty necessitates independence of action on the part of the child: "Whoever visits a well kept school is struck by the discipline of the children. There are forty little beings from three to seven years old, each one intent on his own work; one is going through one of the exercises for the senses, one is doing an arithmetical exercise, one is handling the letters, one is drawing, one is fastening and unfastening the pieces of cloth on one of the wooden frames, still another is dusting. Some are seated at the tables, some on rugs on the floor"¹⁶. To many this scene would suggest licence, not liberty; but, as Herbart has

¹³ P. 356.

¹⁴ P. 371

¹⁵ P. 80.

¹⁶ P. 346.

explained¹⁷: “When the environment is so arranged that childish activity can itself find the track of the useful and spend itself thereon, then discipline is most successful”.

As instruction should be adapted to the stage of development of the pupil, Montessori advocates that the environment should likewise be so adapted: “Give the child an environment in which everything is constituted in proportion to himself and let him live therein. Then there will develop within the child that “active life” which has caused so many to marvel because they see in it not only a simple exercise performed with pleasure but also the revelation of a spiritual life”¹⁸. Such an environment not only makes the liberty of the child possible but it is also necessary “that the environment should contain the means of auto-education”¹⁹. “He who speaks of liberty in the schools, ought at the same time to exhibit objects – approximating to a scientific apparatus which will make such liberty possible”²⁰.

Passing from a consideration of the principles to the practices of the Method we find that they fall into three classes: (1) the exercises of practical life; (2) the exercises in sensory training; and (3) the didactic exercises.

The main task in the training of feeble-minded children is to teach them to take care of themselves. This is likewise the first phase in the training given in the House of Childhood. It is a training in liberty; for freedom, according to Montessori, does not consist in having others at one’s command to perform the ordinary services, but in being able to do these for oneself, in being independent of others. Thus in the Houses of Childhood the pupils learn how to wash their hands, using little wash-stands with small pitchers and basins, how to clean their nails, brush their teeth, and so on. Exercises are also arranged to train the child in the movements necessary in dressing and undressing. The apparatus for these exercises consists of wooden frames, mounted with two pieces of cloth or leather, which are fastened by means of buttons and buttonholes, hooks and eyes, eyelets and lacings, or automatic fasteners. After some practice in fastening and unloosening the pieces of cloth with the various types of fasteners, the child finds that he has acquired a dexterity which enables him to dress and undress himself;

¹⁷ *The Science of Education*, p. 101.

¹⁸ *The Advanced Montessori Method*, vol. i, pp. 19-20.

¹⁹ *Ibid.* vol. i, p. 72

²⁰ *Ibid.*

and not content with the satisfaction derived from such independence, his consciousness of the possession of a new power excites in him a desire to assist in dressing the whole family²¹. All the furniture in the House of Childhood, tables, chairs, etc. – for there are not fixed desks – are of such a size and construction that the pupils can handle them easily; they learn to move them deftly and without noise, and are thus afforded a training in motor adjustment.

Montessori has also devised certain formal gymnastic exercises to develop in the child coordinated movements. She disapproves of the child practising the ordinary gymnastic exercises arranged for the adult. “We are wrong”, she maintains²², “if we consider little children from their physical point of view as little men. They have, instead, characteristics and proportions that are entirely special to their age”. A new set of exercises must consequently be evolved, and, in accordance with the general Montessori principles, this has been accomplished by observing the spontaneous movements of the child. One piece of apparatus, namely, the little round stair, may be instanced²³. A wooden spiral stairway enclosed on one side by a balustrade on which the children can rest their hands, the other side being left open, enables the children to habituate themselves to ascending and descending stairs without holding on, and teaches them to move up and down with movements that are poised and self-controlled. The steps are very low and shallow, and the children can thereby learn movements which they cannot execute properly in climbing ordinary stairways in their homes, in which the proportions are suited to adults. The general result of the new exercises is to give the pupils of the House of Childhood a gracefulness of carriage which distinguishes them from other children.

For the methods and the apparatus of her scheme of sensory training Montessori is largely indebted to the tests and instruments employed by the experimental psychologist²⁴. The standpoints of Experimental Psychology and of sensory training are nevertheless different. Experimental Psychology seeks to determine by a process of meas-

²¹ J. Tozier, *An Educational Wonder Worker: The Method of Maria Montessori*, (The House of Childhood, Inc., 1912).

²² Pp. 139-140.

²³ Cf. p. 143.

²⁴ Cf. *The Advanced Montessori Method*, vol. i, p. 44. “The technique of our lessons is governed by experimental psychology”.

urement the actual condition of the sensory powers; it does not attempt to improve the powers, whereas Montessori is not interested in measuring the powers but in furthering their development. In the application of tests by psychologists, especially when the investigation extends over a long period, practice-effects frequently disclose themselves. These practice-effects are to the psychologist disturbing factors which he must estimate and eliminate, but it is just these practice-effects that sensory education strives to secure²⁵.

The psychological methods of determining sensory acuity and sensory discrimination had been applied by Montessori in training the feeble-minded. In applying them to normal children she found that they required modification. With deficient children the exercises had to be confined to those in which the stimuli were strongly contrasted; normal children can, however, proceed to finely graded series. Normal children manifest great pleasure in repeating exercises which they have successfully accomplished; deficient children when they succeed once are satisfied, and show no inclination to repeat the task. The deficient child when he makes mistakes has to be corrected; the normal child prefers to correct his own mistakes. The differences are summed up by Montessori in the statement that the didactic material which, used with deficient children, makes education possible, used with normal children, provokes auto-education²⁶.

“To make the process one of self-education”, Montessori explains in *The Advanced Montessori Method*²⁷, “it is not enough that the stimulus should call forth activity, it must also direct it. The child should not only persist for a long time in an exercise; he must persist without making mistakes. All the physical or intrinsic qualities of the objects should be determined, not only by the immediate reaction of attention they provoke in the child but also by their possession of this fundamental characteristic, the control of error, that is to say, the power of evoking the effective collaboration of the highest activities (comparison, judgement)”.

In sensory training Montessori, like Rousseau, believes in isolating

²⁵ *Ibid.* vol. i., p. 44. “This does not penetrate into the ancient ambit of pedagogy as a science that *measures* the personality, as the experimental psychology introduced into schools has hitherto done, but as a science that *transforms* the personality”.

²⁶ P. 169

²⁷ Vol. i, p. 75.

the senses whenever that is possible. This procedure, it will readily be inferred, is suggested by the education of physically deficient children. Blind people, it is popularly assumed, acquire a very fine discriminative ability in the sphere of touch. We are not surprised then to find that in the training of their tactual sense, the pupils of the Montessori schools are blindfolded, a feature of the training which seems to add zest to their efforts. The auditory exercises are given in an environment not only of silence, but even of darkness.

The material used in the sensory training recalls the apparatus of the psychological laboratory. For perception of size, series of wooden cylinders varying in height only, in diameter only, or in both dimensions at once, are employed, likewise blocks varying regularly in size, and rods of regularly graded lengths; for perception of form, geometrical insets in metal, in wood or the shapes of the insets drawn on paper; for discrimination in weight, tablets of wood similar in size but differing in weight; for touch, a highly polished surface and a sand-paper surface; for sense of temperature, small metal bowls with caps; for auditory acuity, cylindrical sound boxes containing different substances; for the colour sense, graded series of coloured wools.

The procedure adopted may be illustrated from the method followed in the training in colour discrimination. Montessori accepts from Séguin the division of the lesson into three periods or steps: (1) the association of the sensory percept with the name. For example, the child

is shown two colours, red and blue. When the red is presented, the teacher says simply, "This is red"; when the blue, "This is blue". (2) The second period or step involves recognition of the object when the name is given. Thus the teacher says to the child, "Give me the red", "Give me the blue". (3) The third step involves recalling the name corresponding with the object. Thus the child is asked, the object being shown, "What is this?" and he responds, "Red" or "Blue". Recall, as ordinary experience abundantly exemplifies, is more difficult than recognition.

This procedure follows the methods employed for testing the colour-vision of children; but, as indicated above, instead of using the methods for testing, Montessori employs them for training the sensory activities of her pupils.

Similar methods are adopted in developing in the child tactual acuity, and in training him to discriminate differences in temperature and

in weight. In these exercises the child is blindfolded or is enjoined to keep his eyes closed during the tests; he is encouraged to do so by being told that he will thus be able to feel the differences better.

To the three periods or steps in a lesson recommended by Séguin, Montessori has in certain sensory modalities added a preparatory series of exercises which represents the real sense education or auto-education, and by which the pupil acquires an extraordinary ability in differentiating finely graded stimuli. For the colour sense these exercises require the sorting and grading of sixty-four cards of various coloured wools, and are preparatory to the naming step or period in the lessons on sense training.

The exercises which are directed to the development of form play such an important part in the Montessori system as to entitle them to separate treatment. The first exercise is to sort out of a heap bricks and cubes such as are employed by Froebel. Young children come to recognise the forms of these merely by grasping them; they do not require to trace the contour. This exercise may be varied by the use of different materials, as for example, by the use of coins, and so expert do the children become that they can distinguish between small forms which differ but little from one another, such as corn, wheat, and rice²⁸.

The real training in the perception of form begins, however, when the child passes to the exercises of placing wooden shapes in spaces made to receive them, or in superimposing such shapes on outlines of similar form.

Geometric insets of various designs, the initial ones strongly contrasted, the later ones merely dissimilar forms of the same figure, as for example the triangle, are mixed up and have to be sorted out by the children and fitted into the frames made to receive them. The frames furnish the control necessary to test the accuracy of the work. Ordinary solids, for example, cubes, spheres, prisms, are not employed as is usually the case in the teaching of form, but, instead, insets representing solid objects with one of the dimensions greatly reduced and with the two dimensions determining the form of the plane surface made most evident; they differ in this respect from the Froebelian gifts, the reason being that the choice of material in the Montessori method is determined purely from the pedagogical standpoint, and that

²⁸ P. 190.

the objects most commonly met with in practical life, table tops, doors, window frames, etc., are of this form.

In learning to fit the geometric insets into the spaces provided for them the child employs not only the visual sense but also the tactual and muscular senses; he is taught to run the index finger of the right hand round the contour of the form and to repeat this with the contour of the frame into which the inset fits. It is frequently observed that children who cannot recognise a shape by looking at it do so by touching it. The association of the muscular-tactile sense with that of vision, Montessori maintains, "aids in a most remarkable way the perception of the forms and fixes them in memory".

From the exercises with the solid insets in which the control is absolute, the child passes to exercises in the purely visual perception of form. The wooden insets have to be superimposed on figures cut out of blue paper and mounted on cards. In a further series of exercises the figures are represented by an outline of blue paper, which for the child represents the path which he has so often followed with his finger. Finally, he is required to super-impose the wooden pieces on figures whose outlines are represented merely by a line. He thus passes from the concrete to the abstract, from solid objects to plane figures represented merely by lines and perceived only visually.

Through such exercises the forms of the various figures, circles, ellipses, triangles, rectangles, etc., come to be known, and when the need for them becomes urgent the names of the figures are given. As no analysis of the forms is undertaken, no mention made of sides and angles, it may legitimately be contended that at this stage the teaching of geometry is not being attempted²⁹.

The methods adopted in training the perception of form, involving as they do the extensive employment of tactual and motor imagery, prepare the way for the teaching of writing and of the other didactic processes. Before considering the didactic exercises it may be opportune to estimate the value of sensory training in the education of the child. Montessori maintains that if we multiply the sensations and develop the capacity of appreciating fine differences in stimuli we refine the sensibility and multiply man's pleasures³⁰. Such a claim would be difficult to substantiate. To the practical exercises in the Montessori

²⁹ p. 236. For the teaching of geometry see *The Montessori Method*, p. 243; also *The Advanced Montessori Method*, vol. ii, part iv.

³⁰ P. 221.

system no objection can be taken, for in addition to affording sensory training they are of direct value in enabling the child to meet the social situations which arise in everyday life. Nor can objection be urged against such exercises in sensory training as subserve the didactic processes of writing, etc.; but one may be allowed to question the value of a specific training of the sensory powers for their own sake. While lack of certain forms of sensory training may prejudicially affect an individual's advancement in specific occupations and professions, high intellectual attainments may be compatible with serious sensory deficiency, as the well-known case of Helen Keller illustrates. It is also doubtful whether the results of a sensory training in a specific sphere can be transferred even to other sensory spheres; the assumption that they do transfer involves the doctrine of formal training or transfer of training. It has likewise to be added that the development of certain senses might not be socially advantageous; and in this connection we need only instance the sense of smell which Montessori significantly ignores. What Montessori designates sensory training should have been termed perceptual training, involving as it does judgment and comparison. This would have obviated some of the criticism leveled against the early version of the system.

It is by the success attending the application of the didactic processes of writing, reading and numbers, that popular interest was aroused in the Montessori method; but at the inception of the system it was not intended that such exercises should be included, and the results were incidental.

In the Montessori system the teaching of writing precedes the teaching of reading. Montessori maintains³¹ that in normal children the muscular sense is most easily developed in infancy, and this makes the acquisition of writing exceedingly easy for children. It is not so with reading, which requires a much longer course of instruction and which calls for a superior grade of intellectual development, since it treats of the interpretation of signs, and of the modulation of the voice in the accentuation of syllables, in order that the word may be understood. The former is a purely mental task; whereas in writing to dictation the child translates sounds into material signs and performs certain movements, the latter process being easy and usually affording pleasure to the child.

To her predecessors Montessori owes little in regard to the teaching

³¹ Pp. 226-7.

of writing except by way of warning. The apparatus used by Séguin with deficient children was found inconvenient, and of his method Montessori remarks: "We have Séguin teaching geometry in order to teach a child to write"³².

In accordance with her general principle Montessori adopts in respect to writing what we have termed the psychological standpoint. "Let us observe an individual who is writing and let us seek to analyse the acts he performs", she proposes; and again: "It goes without saying that we should examine the individual who writes, not the writing; the subject, not the object".

The procedure followed in the teaching of writing emerged from the experience of teaching a feeble-minded girl to sew. Dr. Montessori discovered that weaving kindergarten mats enabled this girl to acquire such control over the movements of the hand that she could execute sewing which she had previously been unable to perform. The general principle which she deduced from this was that "preparatory movements could be carried on, and reduced to a mechanism, by means of repeated exercises not in the work itself, but in that which prepares for it. Pupils could then come to the real work, able to perform it without ever having directly set their hands to it before"³³.

Writing, according to the Montessori view, is not a mere copying of head-lines, but significant writing, the writing of words which express ideas. In writing are involved two diverse types of movement, the movement by which the forms of letters are reproduced and that by which the instrument of writing is manipulated; in addition to these movements there is also necessary for the writing of words to dictation the phonetic analysis of spoken words into their elementary sounds. Preparatory exercises for each of these factors must, in accordance with the general principle enunciated above, be devised and practised independently before writing is actually commenced.

As the children had already learned to know the forms of the geometric insets by running their fingers round the contours, so, to teach the forms of the letters, it occurred to Montessori to get the pupils to trace with the finger the shapes of the letters cut out in sand -paper and pasted on cards, the roughness of the sand-paper providing a control for the accuracy of the movements. The children, indeed, as soon as they have acquired facility in this tracing of the forms of the letters,

³² P. 256.

³³ P. 261.

take great pleasure in repeating the movement with closed eyes. Thus the forms of the letter are learned and impressed on the minds of the pupils not by mere visual analysis and visual imagery, but by tactual and motor experiences and grapho-motor imagery.

The phonetic sounds of the letters are taught at the same time as the tracing of the forms, the steps in the lesson following the three-period arrangement already illustrated. The audio-motor imagery helps to reinforce the grapho-motor and to facilitate the retention of the forms of the letters. The children are also practised in analysing the spoken word into its sounds and in reconstructing the word with sand-paper letters. The way is thus prepared for reading.

The control of the pen is also attacked indirectly. Recourse is had for this training to the geometric insets, of which frequent mention has already been made. Taking one of the metal frames into which the inset fits, the child draws on a sheet of paper with a coloured crayon around the contour of the empty frame. Within the figure which results he places the metal inset, and with a crayon of a different colour traces the outline of the inset. Thus are reproduced in different colours upon the paper the two figures. With another crayon of his own selection, held as the pen is held in writing, the pupil fills in the figures which he has outlined. In making the upward and downward strokes he is taught not to pass outside the contour. Variety is lent to the task by the choice of different coloured crayons and by the use of different insets, the employment of the latter also training him to make upward and downward strokes of various lengths. Gradually the lines tend less and less to go outside the enclosing boundary until at last they are perfectly contained within it, and both the centre and the frame are filled in with close and uniform strokes. The child is now master of the writing instrument; the muscular mechanism necessary to its manipulation is established.

The moment arrives when the partial processes are perfected, when the three prerequisites to writing are at the pupil's command, that is, when he has acquired control of the writing instrument, when he can reproduce the forms of the letters moving his fingers in the air, and when the composition of words out of the isolated sounds of letters can be effected psychically. At this point the imitative tendency in the child arouses in him the impulse to write, and a pupil who has given no previous indication of having developed ability in this direction begins straightway to write. The spontaneous emergence of this writ-

ing activity is recorded by the directress much after the fashion that the appearance of the first snowdrop or primrose would be recorded by a botanist. The children, not perceiving the connection between the preparation and the combined achievement, are possessed by the delusion that having now grown to the proper size, they know how to write³⁴.

In her first efforts Montessori brought several of her pupils at the same time to the completion of the preparatory training; thereupon what might be termed a pedagogical Pentecost possessed the school. The scene is thus described by Montessori³⁵: “One beautiful December day when the sun shone and the air was like spring, I went up to the roof with the children. They were playing freely about, and a number of them were gathered about me. I was sitting near a chimney, and said to a little five-year-old boy who sat beside me, “Draw me a picture of this chimney”, giving him as I spoke a piece of chalk. He got down obediently and made a rough sketch of the chimney on the tiles which formed the floor of this roof terrace. As is my custom, with little children, I encouraged him, praising his work. The child looked at me, smiled, remained for a moment as if on the point of bursting into some joyous act and then cried out, ‘I can write! I can write!’ and kneeling down again he wrote on the pavement the word ‘hand’. Then full of enthusiasm he wrote also ‘chimney’, ‘roof’. As he wrote he continued to cry out, ‘I can write! I know how to write!’ His cries of joy brought the other children, who formed a circle about him, looking down at his work in stupefied amazement. Two or three of them said to me, trembling with excitement, ‘Give me the chalk. I can write too’. And indeed they began to write various words: mama, hand, John, chimney, Ada...

“After the first word, the children, with a species of frenzied joy, continued to write everywhere ... In these first days we walked upon a carpet of written signs. Daily accounts showed us that the same thing was going on at home, and some of the mothers, in order to save their pavements, and even the crusts of their loaves upon which they found words written, made their children presents of paper and pencil. One of these children brought to me one day a little note-book entirely filled with writing, and the mother told me that the child had written all day long and all evening, and had gone to sleep in his bed with the

³⁴ P. 288.

³⁵ Pp. 287-8, 289.

paper and pencil in his hand”.

Montessori reports³⁶ that the average time that elapses between the first trial of the preparatory exercises and the first written word is, for children of four years, from a month to a month and a half. With children of five years the period is much shorter, being about a month. The pupils are generally expert after three months.

The way to the teaching of reading is prepared in the Montessori system by the procedure adopted in the teaching of writing. In the exercises preparatory to writing is included word-building with sand-paper script characters representing the sounds of the spoken word. Reading demands the inverse process, that is, the reproduction of the sounds from the symbols and the fusion of these sounds into words. There is also necessary for the correct enunciation of the word the proper accentuation of the syllables, and this comes only with recognition of the meaning. Montessori consequently refuses to give the name “reading” to anything less than this. Just as, in her system, writing is something more than mere copying pot-hooks and head-lines, so reading is not a mere “barking at print” but the recognition of the meanings represented by the visual characters. “What I understand by reading”, she says, “is the interpretation of an idea from the written signs”; and again: “Until the child reads a transmission of ideas from the written words he does not read³⁷”.

The didactic material for the lessons in reading consists of slips of paper or of cards upon which are written in clear large script, words and phrases.

The lessons begin with the reading of names of objects which are known or which are present. There is no question of restricting the selection of words to those that are easy, for the child already knows how to read the sounds which compose any word. The procedure is as follows: The child is given a card on which a name is written in script. He translates the writing slowly into sounds, and if the interpretation is exact the directress restricts herself to saying “Faster”. The child reads more quickly the second time, but still often without understanding. The teacher repeats, “Faster, faster”. The child reads “faster” each time, repeating the same accumulation of sounds; finally the word emerges in consciousness. When the child has pronounced the word,

³⁶ P. 294.

³⁷ P. 296. *The Advanced Montessori Method*, vol. ii, ch. xv.

he places the card under the object whose name it bears, and the exercise is finished. It is a lesson which proceeds very rapidly since it is only presented to a child who is already prepared through writing³⁸.

Sentences describing actions or expressing commands are likewise written on slips of paper, and the children select these and carry out the requests contained in them. It is to be noted that the child does not read the sentences aloud³⁹. The aim of reading is to teach the child to discover ideas in symbols, hence the reading should be silent and not vocal. "Reading aloud," according to the Montessori analysis, "implies the exercise of two mechanical forms of language – articulate and graphic – and is a complex task. The child, therefore, who begins to read by interpreting thought should read mentally". "Truly", claims Montessori⁴⁰, "we have buried the tedious and stupid A B C primer side by side with the useless copybooks!"

The success of this method of teaching reading may be judged from the following incident related by Montessori⁴¹, which also indicates that the system is in its application in Italy not confined to the children of the poor. "A four-year-old boy, educated in a private house, surprised us in the following way. The child's father was a Deputy, and received many letters. He knew that his son had for two months been taught by means of exercises apt to facilitate the learning of reading and writing, but he had paid slight attention to it, and, indeed, put little faith in the method. One day, as he sat reading, with the boy playing near, a servant entered, and placed upon the table a large number of letters that had just arrived. The little boy turned his attention to these, and holding up each letter read aloud the address. To his father this seemed a veritable miracle".

As to the average time required for learning to read, it appears that the period intervening between the commencement of the writing process and the appearance of the ability to read is about a fortnight. Facility in reading is, however, arrived at much more slowly than in writing. Normal children trained according to the Montessori method begin to write at four years of age and at five know how to read.

³⁸ The child passes from the reading of script to the reading of print without guidance (*The Montessori Method*, p. 301), a point which has been noted by other experimenters in the teaching of reading.

³⁹ P. 301.

⁴⁰ P. 298.

⁴¹ Pp. 301-2.

The Italians start these processes with an undoubted advantage as their language is practically phonetic. The irregular system of representation of the English language handicaps teachers who seek to apply the method in English-speaking countries; nevertheless “individual English children who have been taught by the Montessori system have learned to read and write as rapidly as the Italian children in the Montessori schools”⁴² Tozier tells of a little boy, aged only three and a half years, who, without realising that he had done anything more than play, could read and write both in English and in Italian⁴³.

Montessori’s treatment of the teaching of number has not received the same general approval as her method of teaching writing and reading. This is, however, not surprising, for teachers have generally assumed that the concept of number in the child’s mind originates in counting, whereas the Montessori procedure is based on a comparison of length, and is a long way on the road to the structural arithmetic recently proposed⁴⁴.

The device of which greatest use is made in the teaching of number in the Montessori system is the “long stair”, a set of ten rods, the first being one metre in length, the last one decimetre, the intermediate rods diminishing in length by decimetres. The rods are divided into decimetre parts, the spaces on the rods being painted alternately red and blue. When arranged in order they form what is called the “long stair”. They are utilised in the sensory exercises for training the children in discrimination of length. In these exercises the rods are mixed up, and the teacher grades them in order of length, calling the child’s attention to the fact that the stair thus constructed is uniform in colour at one end. The child is then permitted to build it for himself.

After the child has had practice in arranging the rods in order of length he is required to count the red and the blue divisions, beginning with the shortest rod, thus: one; one, two; one, two, three; always going back to one in the counting of each rod and starting from the same end. He is then required to name the various rods from the shortest to the longest, according to the total number of divisions each contains,

⁴² E. Holmes, *The Montessori System of Education*, p. 16.

⁴³ J. Tozier, *An Educational Wonder Worker*, (The House of Childhood, Inc., 1912), p. 13.

⁴⁴ Catherine Stern, *Children Discover Arithmetic: An Introduction to Structural Arithmetic* (New York: Harper & Brothers, 1949). That the Montessori exercises are not inconsistent with the Gestalt psychology has been shown by the writer in his *History of Infant education* (University of London Press, 1933), pp. 78-80.

at the same time touching the rods on the side on which “the stair” ascends. The rods may then be called “piece number one”, “piece number two”, and so on, and finally they may be spoken of in the lessons as one, two, three.

The graphic signs for the numbers are cut in sand-paper, and by the three-period lesson arrangement previously illustrated the pupil is taught to associate the names of the numbers with their graphic forms. The graphic signs are then related to the quantity represented.

Addition may then be attacked, and is taught by suggesting to the child to put the shorter rods together in such a way as to form tens; 1 is added to 9, 2 to 8, and so on. Subtraction, multiplication, and division can also be introduced by means of the same didactic material, and later on the child is allowed to express graphically his operations with the rods.

The means and methods of dealing with the larger denominations of number and the higher arithmetical processes are dealt with in *The Advanced Montessori Method*⁴⁵, as is also the teaching of drawing, music, grammar and prosody.

The system was originally criticised for its neglect of literary training and the training of the imagination. Unfortunately the critics identify these two imputed defects. In defence of Montessori, or in explanation, it may be said that she accepts the recapitulation principle in education: “The child follows the natural way of development of the human race. In short, such education makes the evolution of the individual harmonise with that of humanity”⁴⁶. To one who accepts this doctrine it would be open to contend that just as in the early development of mankind practical activities must have figured more largely than the literary, so the early education of the child should be more realistic than humanistic. In *The Advanced Montessori Method*⁴⁷, however, Montessori rejects the recapitulation principle discussing it as “a materialistic idea now discredited”.

While Montessori is probably in error in regarding imagination as a substitute for the real and not an independent line of activity related to the real as play is to work, those who would employ fairy tales to train the imagination are in deeper error; for not only does their position imply the faculty psychology and the doctrine of formal discipline, but

⁴⁵ *The Advanced Montessori Method*, Part III.

⁴⁶ P. 160.

⁴⁷ Vol. i., p. 255.

the training which they desiderate is of the free or uncontrolled imagination, whereas the imagination that is of value is of the controlled and constructive type – the creative imagination of science and art is based on truth⁴⁸. The proper defence of fairy tales is that they form part of the literary heritage of a people and as such ought to be known⁴⁹.

The Montessori method necessitates the employment of teachers who are possessed of a training in child-psychology and in its application to young children. On this Montessori repeatedly insists: “The broader the teacher's scientific culture and practice in experimental psychology, the sooner will come for her the marvel of unfolding life, and her interest in it”⁵⁰. “The more fully the teacher is acquainted with the methods of experimental psychology, the better will she understand how to give a lesson”⁵¹. The training of the teacher should enable her to know when to intervene in the child’s activities, and, what is more important, when to refrain from intervening. “In the manner of this intervention lies the personal art of the educator”⁵².

As the function of the teacher in the Montessori system is different from that of the teacher in the ordinary school system, being confined mainly to observing the psychic development and to directing the psychic activity of the child, Montessori has substituted for the title “teacher” the term “directress”, “instead of facility of speech she has to acquire the power of silence; instead of the proud dignity of one who claims to be infallible she assumes the vesture of humility”⁵³.

Montessori would probably rest her fame on the introduction into early education of the special devices for sensory training. The significance of these she may have overrated. The permanent elements of her method are more likely to be the practical activities and the exercises subsidiary to the didactic processes. But the most significant feature of the system is the individualisation of instruction. Although this

⁴⁸ Vol. i, pp. 241-55. See also whole ch. ix.

⁴⁹ *The Advanced Montessori Method*, Vol. ii, p. 191, the reading used are said to be numerous and of great variety, and include: “fairy tales, short stories, anecdotes, novels, historical episodes”. For the child’s preference for facts over fiction see, however, Vol. ii, p. 195.

⁵⁰ p. 89

⁵¹ p. 107.

⁵² p. 176. Cf. p. 224.

⁵³ *The Advanced Montessori Method*, Vol. i, p. 128. See same work, vol. I, “The Preparation of the Teacher”.

characteristic of most recent advances in educational practice, Sir John Adams⁵⁴ considered himself justified in attributing to Montessori the credit of sounding the death-knell of class teaching.

⁵⁴ *Modern Development in Educational Practice* (University of London Press, 1922), ch. vi.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 22, maggio – giugno 2024, pp. 105-123

Orientamento e frammentazione della scuola nell'era Valditara: documenti e discussioni

Angelo Luppi

1. Nuove sensibilità per la scuola di questi ultimi anni

In questi ultimi tempi sulla scuola si sono addensate molte critiche sociali e politiche, preoccupazioni culturali e formative e numerose proposte legislative o provvedimenti d'indirizzo amministrativo che puntano ad un riassetto nel profondo del sistema scolastico del nostro paese. Di ciò anche la grande stampa sembra rendersi attualmente conto, spesso sottolineando positivamente l'attivismo ministeriale, senza tuttavia cogliere del tutto come, nella molteplicità dei provvedimenti, il senso generale dell'essere scuola si stia modificando, ma non sempre in meglio¹. Significativa in ciò l'attenzione a vari recenti provvedimenti d'ordine educativo (contro il bullismo e le violenze in classe o nella società), sulla predisposizione di nuovi indirizzi di studio (istituti tecnici di quattro anni o liceo del Made in Italy²) e su diversi, ma ancora parziali tentativi di finalizzare verso particolari interazioni educative (nuovi concorsi e “tutor” specialistici) il lavoro dei docenti nelle varie scuole³. In realtà resta anche evidente l'intenzione, talora diversamente valutata negli ambiti regionali, di avvicinare la scuola al mondo delle

¹ Insistente ed incisiva, *in senso negativo*, la tendenza ad accorpate per ragioni economiche le sedi scolastiche così creando maxi-istituti di assai difficile gestione educativa. Cfr. *Lo sconquasso del dimensionamento*, in TuttoscuolaNews, 8 gennaio 2024 (ultima consultazione in data 8 gennaio 2024).

² In questo ambito, come esempio di frammentazione del sistema formativo, appare significativo anche un dissenso, in sede locale, su queste iniziative, laddove si preferirebbe invece insistere su una diversa configurazione liceale, quale i “Licei Stem (Scienza, Tecnologia, Ingegneria, Arte e Matematica)” già proposti dalla Confindustria e “oggi attivi a Bologna, Rovereto e Parma”. P. Formica, *Meglio il made in science*, in “Corriere dell'Alto Adige”; Edizione locale del “Corriere della Sera”, 9 gennaio 2024, p. 1,4.

³ G. Fregonara, *Così cambieranno le regole della scuola*, in “Corriere della Sera”, 2 gennaio 2024, p. 19.

imprese⁴. Non si tratta soltanto di atteggiamenti e procedure a carattere normativo e nazionale, ma anche della propensione di molti istituti a voler modificare l'assetto tradizionale per consentire agli alunni di ruotare nelle loro attività all'interno di ambienti scolastici diversamente specializzati in ambiti cognitivi, culturali e prassici, realizzati sulla base di quelle che oggi vengono considerate quali moderne necessità culturali e formative⁵.

In quest'ambito emerge sempre più evidente l'attenzione rivolta ad alcune *nuove competenze trasversali* da formare, variamente caratterizzate da un più insistito rapporto con la contemporaneità socializzata e produttiva e che trovano operativamente accenti ben distinti anche in relazione al tipo di scuola in cui andrebbero formate ed esercitate. In senso generale la problematica delle competenze, tanto rivolte ad una preparazione alla vita, quanto pensate più strettamente collegate alle attività di insegnamento, ha già avuto preziose riflessioni⁶.

Tuttavia l'estendersi di una più generale attenzione a queste dinamiche culturali e formative viene ad essere condizionato, da alcuni anni, da un ufficiale pronunciamento approvato dal Parlamento Europeo nel 2018, inteso a delineare compiutamente il quadro delle 8 competenze-chiave, considerate centrali per una consapevole cittadinanza europea nella nostra contemporaneità⁷. Nella loro essenzialità, in questo docu-

⁴ Giovanni Maria Fagnani, Istituti Professionali e ITS. *Valditara: risposta positiva. Futuro campus a Mind*, in "Corriere della Sera", Ed. locale Milano, 16 gennaio 2024, p.2. (In quest'ambito, tuttavia, si riportano anche posizioni meno trionfistiche, che ricusano una collocazione "ancillare" della scuola al mondo del lavoro), *ibidem*.

⁵ Fra i molti esempi, cfr. *Didattiche per ambienti di apprendimento*, in <http://www.scuoladada.it/modello-dada>, ultima consultazione in data 4 gennaio 2024.

⁶ Cfr., fra i molti, P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002 e P. Perrenoud, *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*, Roma, Anicia, 2017.

⁷ Il testo di riferimento che cristallizza e definisce questi aspetti trova la denominazione di *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* con allegato *Quadro di riferimento europeo*. Si tratta di una risoluzione approvata dal Parlamento Europeo il 22 maggio del 2018. Le otto competenze chiave, da considerare sinergicamente e non in scala gerarchizzata, sono così indicate: "competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali". Cfr., come fonte istituzionale, il sito <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/key-competences> e come fonte di primi commenti in sociale il sito l'**Orientamento**. IL MAGAZINE PER

mento, le competenze sono intese come “un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti”⁸.

Certamente va compreso che queste indicazioni riguardano un ambito culturale e professionale ben più ampio dell'area presidiata dalle strutture scolastiche e dal loro operare, ma non va dimenticato come esse vengano ad essere continuamente (ed anche problematicamente) collegate a considerazioni d'ordine educativo e didattico. Soprattutto è importante rilevare come la loro definizione e gestione nel sistema-scuola poi possa significativamente riguardare anche operazioni di verifica e controllo dell'efficacia formativa anche delle singole scuole, quali (esemplificando) le ricordate prove Invalsi. In quest'ambito, inevitabile per evitare sommarie riflessioni, appare anche acquisire la declinazione educativa ed operativa del significato sotteso alle singole competenze, così come delineato dagli enti che ne ricercano valutazione approfondita nell'ambito delle attività di apprendimento⁹. Rimane comunque, nell'ambito di queste problematiche, anche la ricorrente preoccupazione che una venatura tendenzialmente operativa di queste finalizzazioni educative finisca per sminuire quell'idea di cultura, con intonazione classica, finora centrale nelle attività scolastiche¹⁰.

Tuttavia un nuovo mondo oggi avvolge la scuola, i suoi insegnamenti ed i suoi insegnanti e ciò inevitabilmente richiede accorti e contestuali aggiornamenti formativi e strumentali¹¹. Si tratta di argomentazioni da tempo in discussione nel contesto delle attività formative. In quest'ambito, per dare ordine e significato valoriale a quanto sta acca-

LA SCUOLA, L'UNIVERSITÀ ED IL LAVORO, in https://asnor.it/it-schede-15-le_competenza_chiave_europee. (Ultima consultazione, per ambedue i riferimenti, in data 25 marzo 2024).

⁸ In *l'Orientamento*, cit.

⁹ Assai utile, per questi aspetti, la consultazione di *INVALSIopen. Sito ufficiale area prove nazionali*, proposto per vedere “insieme quali sono e a cosa servono” queste otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, in <https://www.invalsiopen.it/competenze-chiave-apprendimento-permanente/> (ultima consultazione in data 25 marzo 2024).

¹⁰ “La cultura o la civiltà, intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include le conoscenze, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità o consuetudine che venga acquisita dall'uomo in quanto membro di una società” (D. Sassoon, *La cultura degli europei dal 1800 ad oggi*, Milano, RCS libri, 2008, p. 9).

¹¹ Cfr. A. Luppi, *Povertà culturale, educazione e comunicazioni sociali*, SPES-Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia, n. 6, anno 2017, e A. Luppi, *L'ibridazione docente: tradizione, innovazione, futuro*, in “Ricerche Pedagogiche”, n.220-221, luglio-dicembre 2021.

dendo, appare comunque opportuno ribadire l'indispensabilità, tanto civile, quanto culturale della 'scuola' in quanto tale e dei valori formativi generalizzati su cui si è strutturata nei suoi vari tempi, ben più argomentati nel profondo educativo delle varie soft skills operative a cui oggi si dedicano accanite attenzioni¹².

In realtà, dal punto di vista del "congegno concettuale dell'educazione" occorre ancora insistere non già "sull'aspetto dell'adattamento dei soggetti, ma sulla loro intrinseca capacità di trasformazione"¹³. A maggior ragione questa preoccupazione trova ulteriore spazio nella preoccupata tensione che appare insorta in questi ultimi tempi fra l'assetto tradizionale delle attività formative e la magnificazione concorrenziale delle procedure di gestione sociale e culturale utilizzate nell'ambito dell'Intelligenza Artificiale, nel quadro di un contesto sociale complesso ed anche sofferente¹⁴. Un contesto, inoltre, nel quale l'educazione *culturale* e quella *professionale* sembrano progressivamente integrarsi.

2. *L'Orientarsi: percorsi e supporti nei documenti ministeriali*

Le problematiche che abbiamo accennato agiscono, con molta evidenza, anche su alcune importanti deliberazioni dell'attuale governo, che, attraverso l'operato del ministro Valditara, sta incisivamente operando con specifici provvedimenti sul sistema scolastico. L'intenzione dichiarata riguarda la necessità di aggiornarlo e migliorarlo, ma, nello specifico dei provvedimenti, si produce anche l'effetto di modificare di fatto importanti aspetti della formazione generale dei ragazzi, già rivolta ad un futuro da costruire, ma oggi riproposta con l'acquisizione di netti aspetti pratico-contingenti, più immediatamente riferibili al

¹² Cfr. G. Genovesi, *La scuola serve ancora*, Roma, Anicia, 2022.

¹³ L. Bellatalla, *Rivoluzione: una categoria originaria dell'educazione*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 230, Gennaio-Marzo, 2024, p. 33.

¹⁴ Si tratta di una problematica ormai diffusissima, affrontata tanto in contributi colti e professionali, quanto sugli organi di stampa. A questo riguardo alcuni semplici cenni (fra i molti possibili) orientativi nella riflessione contemporanea. Per un dibattito sulla quotidianità (con l'auspicio di non lasciarsi condizionare, sfiduciati dalla attuale diffusione delle macchine pensanti ed agenti al posto degli umani) cfr. M. Ferraris, *Artificiale. Umanissima*, in "Corriere della Sera", 3 gennaio 2024, pp. 30, 31; per argomentazioni più approfondite, cfr. Z. Bauman, *Retrotopia*, Roma-Bari, Laterza, 2017 e A. Giannone, *Umanesimo digitale. Trasformazione digitale e antologia dei valori umani. Un approccio umano-centrico nel rapporto con i giovani e con la vita delle persone*, Bari, Giuseppe Laterza, 2023.

mondo socio-economico attuale. Appare complesso seguire con visione unitaria l'insieme dei vari provvedimenti finora adottati, ma collocandoli in un mosaico comunque componibile sotto la voce *Orientamento*, essi permettono di comprendere la direzione formativa e gli aspetti pratici delle politiche in atto. Assai significativa, a supporto di queste scelte, anche la previsione di figure professionali dedicate in modo specifico a queste nuove funzioni scolastiche¹⁵.

Da questo punto di vista va inizialmente e positivamente rilevata anche la presenza di uno strumento informatico riassuntivo, predisposto dal MIM, che attraverso la piattaforma UNICA ha realizzato un punto integrato informativo e di accesso ai servizi digitali per studenti e famiglie; uno strumento che si dichiara inteso ad “accompagnare ragazzi e ragazze nel percorso di crescita”, al fine di aiutarli a fare “scelte consapevoli” e di fare emergere “i loro talenti”¹⁶.

Nello scorrere delle tematiche, dai box di approfondimento e dalle informazioni anche su base *YouTube* rese disponibili in questa piattaforma, si comprende la strategia ministeriale, dichiaratamente intesa a sostenere una crescita consapevole dei giovani.

Ad essi infine si richiede la realizzazione di un personale *E-Portfolio*, inteso a renderli consapevoli delle loro stesse intenzioni e modalità di crescita. Obiettivo davvero importante ed ambizioso, comunque da perseguire con l'ausilio dei docenti tutor e soprattutto con l'utilizzazione di Unica, piattaforma di “servizio che dà accesso all'E-Portfolio, facilita la relazione con i docenti tutor e mette a disposizione di studenti e famiglie tutte le risorse e le informazioni utili sul percorso scolastico”¹⁷.

Certamente si tratta di un impegno oneroso e generoso ed alquanto arduo da gestire. In realtà, accanto all'impegno dei ragazzi e delle ragazze, andrà davvero misurato anche l'impegno della scuola in quanto tale, dal momento che si tratta non già e non solo di modernizzarne i percorsi ma anche e soprattutto di consolidare quegli aspetti formativi e cognitivi, costruiti e sviluppati nel tempo e dedicati a portare “ciascun

¹⁵ Nel quadro dei numerosi interventi del MIM troviamo predisposta anche una articolata normativa, rivolta a favorire “un'istruzione personalizzata e inclusiva”, da realizzare mediante “l'istituzione delle figure del tutor scolastico e del docente orientatore”, come supporti di “una nuova alleanza tra scuola e famiglie” (<https://docenti-tutor.istruzione.it/index.htm> - ultima consultazione in data 5 aprile 2024).

¹⁶ Cfr. *Piattaforma Unica*, in <https://unica.istruzione.gov.it/it/piattaforma> (ultima consultazione in data 10 gennaio 2024).

¹⁷ *Ibidem*.

soggetto a sentirsi padrone di sé stesso”, tramite un “processo di costruzione razionale della propria identità”¹⁸.

Un compito davvero tanto essenziale, quanto impegnativo; certamente ardua da realizzare resta una scuola capace di essere realmente “semplice, inclusiva, coinvolgente” e soprattutto “costruita” insieme¹⁹. Tutto ciò, soprattutto tenendo conto anche di quella perdita di considerazione pubblica subita dall’istituzione scolastica in quanto tale. Una istituzione indispensabile, ma che oggi agirebbe nel quadro di una *società liquida*, forse avviata ad un generale esito di *mediocrazia*²⁰.

Va tuttavia considerato che in questi ultimi mesi la scuola sembra assumere, sempre più, la caratteristica di un “cantiere aperto”, in particolare sotto l’aspetto comportamentale. In realtà senza una adesione convinta dei ragazzi, le attività d’orientamento sarebbero assai inefficaci. Anche da ciò, ma non solo, appare utile considerare che il ministro Valditarà si propone inoltre di “responsabilizzare” fortemente i ragazzi anche attraverso una più severa gestione del voto di condotta, in via di definizione attraverso specifici provvedimenti di legge²¹.

3. Alcuni cenni orientativi sul documento *Orientamento, strumenti culturali e spirito critico*

L’insieme delle piste d’intervento nella scolarizzazione dei giovani, riviste alla luce delle tematiche dell’Orientamento, così come di seguito esposte, porterebbe a considerare quest’intervento programmatico, educativo ed infine didattico, come una vera e propria (non dichiarata) riforma della scuola. In questa dimensione la scuola sembra volersi infine riappropriare, anche attraverso le attività di orientamento, di quella centralità formativa, forse ormai perduta, alla luce della attuale “possibilità di accedere senza mediazioni ad ogni tipo di contributo” (personale e/o culturale e/o diseducativo) che trasforma i tempi e gli accessi

¹⁸ G. Genovesi, *Io la penso così. Pensieri sull’educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, p. 114.

¹⁹ *Piattaforma Unica*, cit.

²⁰ Per un noto approccio a queste tematiche, Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2011, A. Deneault, *La mediocrazia*, Vicenza, Neri Pozza Editore, 2017.

²¹ G. Fregonara, *Torna il voto in condotta: bocciati con 5 alle Medie*, in “Corriere della Sera”, 18 aprile 2024, pp. 1, 29.

alle visioni del mondo verso modalità comportamentali e formative ben diverse da quelle del passato²².

Due tendenze potrebbero misurarsi in questi percorsi: una valorizzazione del pensiero creativo degli studenti oppure ancora una tutela del classico valore formativo degli studi disciplinari: una tensione da sempre presente nel mondo della scuola. Ricerche ormai d'annata riportavano per l'Italia "un sostanziale pareggio tra le due posizioni", ma nel complesso generale dei paesi avanzati considerati i giovani mostrerebbero in realtà di prediligere un "approccio basato sulla creatività"²³.

In generale, infatti, l'aspirazione dei giovani italiani a contribuire nel determinare la direzione del proprio futuro sembra ancora ben diffusa. Non a caso, in una recente indagine, una elevata aspettativa, "trasversale per tutti i percorsi scolastici", risulterebbe essere "la possibilità di avere voce in capitolo rispetto agli ambiti di studio e approfondimento", da legare strettamente anche ai loro interessi²⁴.

4. *Il Documento: Le Nuove linee ministeriali per l'Orientamento*

Nei percorsi e nelle disposizioni afferenti alle problematiche dell'Orientarsi viene fatto riferimento ad una numerosità di provvedimenti ed iniziative; in questo contributo riportiamo, come principale documentazione di riferimento il seguente deliberato: *Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito, 22 dicembre 2022, n. 328, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza*²⁵.

²² W. Quattrociocchi, A. Vicini, *Misinformation. Guida alla società dell'informazione e della cultura*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 15.

²³ M. Piccoli, *Creatività o disciplina? I quattro grafici che dividono gli esperti della scuola*, in *Il Sole24 ORE, Info Data*, (ed. on-line), <http://www.infodata.ilsole24ore.com/2017/09/12/creativita-disciplina-quattro-grafici-dividono-gli-esperti-della-scuola/>, (ultima consultazione in data 17 settembre 2017).

²⁴ Per questi aspetti, cfr. D. Mesa, *La voce degli studenti: i dati dell'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo*, in *Atti del Seminario Internazionale Adi, "A rischio di dispersione"*, 8 maggio 2023, in <https://adiscuola.it> (ultima consultazione in data 5 marzo 2024).

²⁵ Cfr. Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, in Ministero dell'Istruzione e del Merito, in www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022 (ultima consultazione in data 26 marzo 2024).

Il documento, in sintesi, ufficialmente denominato come *Linee guida per l'Orientamento*, si compone di 13 complessi punti, ampiamente delineati nel testo che riportiamo di seguito²⁶.

LINEE GUIDA PER L'ORIENTAMENTO (*indice*)

1. L'orientamento scolastico nel contesto nazionale
2. Il quadro di riferimento europeo sull'orientamento nelle scuole
3. L'orientamento nel quadro di riforme del PNRR
4. Il valore educativo dell'orientamento
5. Orientamento nei percorsi di istruzione secondaria
6. La certificazione delle competenze quale strumento per l'orientamento
7. I moduli curricolari di orientamento nella scuola secondaria
8. E-Portfolio orientativo personale delle competenze
9. Consiglio di orientamento, curriculum dello studente ed E-Portfolio
10. Piattaforma digitale unica per l'orientamento
11. La formazione dei docenti
12. Risorse e opportunità per la gestione dell'orientamento da parte delle scuole
13. Monitoraggio delle linee guida e valutazione dell'impatto

1. L'orientamento scolastico nel contesto nazionale

1.1 Le presenti linee guida hanno lo scopo, anche attraverso la promozione di opportuni interventi legislativi e decreti, di attuare la riforma dell'orientamento, disegnata dal Piano nazionale di ripresa e resilienza, che ha la finalità di rafforzare il raccordo tra il primo ciclo di istruzione e il secondo ciclo di istruzione e formazione, per una scelta consapevole e ponderata, che valorizzi le potenzialità e i talenti degli

²⁶ Ci sembra opportuno precisare che la stesura, punto per punto di questo documento, oltre a definire gli obiettivi formativi ed i passaggi strutturali ed organizzativi per raggiungerli, richiama sistematicamente nelle sue specifiche note anche le complesse e numerose normative nazionali o europee che vengono poste a riferimento ed a supporto delle scelte ministeriali fatte. La consultazione di questo complesso ed articolato elenco di normative di richiamo e collegamento, posto a supporto ed integrazione del documento sull'Orientamento in quanto tale, viene in questa sede rinviato, per ogni eventuale approfondimento, al testo ufficiale integrato con note, reso disponibile nei link indicati.

studenti, nonché di contribuire alla riduzione della dispersione scolastica e di favorire l'accesso alle opportunità formative dell'istruzione terziaria.

1.2 Nel corso degli ultimi quindici anni, a livello nazionale, sono stati adottati numerosi provvedimenti, anche di carattere normativo, sull'orientamento sia a livello ministeriale che nell'ambito di accordi tra Governo, Regioni ed Enti locali. Le analisi e le prospettive di tale quadro risultano ancora oggi validi riferimenti per la progettazione e la realizzazione di un sistema efficace di orientamento permanente.

1.3 Le definizioni di orientamento sono molteplici, eppure concordi fra loro nell'indicare la sostanza dell'obiettivo. Una di queste è quella condivisa fra Governo, Regioni ed Enti Locali nel 2012: *“l'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative”*.

1.4 La letteratura scientifica sull'orientamento scolastico è concorde nel dichiarare conclusa la stagione che ha visto interventi affidati a iniziative episodiche. Serve, invece, un sistema strutturato e coordinato di interventi che, a partire dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti, li accompagni in maniera sempre più personalizzata a elaborare in modo critico e proattivo un loro progetto di vita, anche professionale.

2. Il quadro di riferimento europeo sull'orientamento nelle scuole

2.1 L'Unione europea sostiene la necessità che tutti i sistemi formativi degli Stati membri perseguano, fra gli altri, i seguenti obiettivi:

- ridurre la percentuale degli studenti che abbandonano precocemente la scuola a meno del 10%;
- diminuire la distanza tra scuola e realtà socio-economiche, il disallineamento (mismatch) tra formazione e lavoro e soprattutto contrastare il fenomeno dei Neet (Not in Education, Employment or Training - Popolazione di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non è né occupata né inserita in un percorso di istruzione o di formazione);

- rafforzare l'apprendimento e la formazione permanente lungo tutto l'arco della vita;

- potenziare e investire sulla formazione tecnica e professionale, costituendola come filiera integrata, modulare, graduale e continua fino alla formazione terziaria (nel caso italiano gli ITS Academy), e aumentare la percentuale di titoli corrispondenti al livello 5, ma soprattutto al livello 6 del Quadro Europeo delle Qualifiche.

2.2 La recente “Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea sui percorsi per il successo scolastico”, che sostituisce la Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell’abbandono scolastico, adottata il 28 novembre 2022, disegna nuove priorità di intervento per il perseguimento del successo scolastico per tutti gli studenti, a prescindere dalle caratteristiche personali e dall’ambito familiare, culturale e socio-economico, con misure strategiche e integrate che ricomprendono, tra gli altri, il coordinamento con i servizi territoriali, il dialogo continuo con gli studenti, i genitori, le famiglie, la messa a sistema di un insieme equilibrato e coordinato di misure di prevenzione, intervento e compensazione, il monitoraggio costante degli interventi. Nello specifico dell’orientamento, la Raccomandazione sottolinea la necessità di rafforzare l’orientamento scolastico, l’orientamento e la consulenza professionale e la formazione per sostenere l’acquisizione di abilità e competenze di gestione delle carriere nel lavoro.

3. *L’orientamento nel quadro di riforme del PNRR*

3.1 Gli obiettivi europei richiamati sono alla base di molte delle innovazioni del sistema scolastico previste dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), in via di attuazione, quali la riforma del reclutamento dei docenti, l’istituzione della Scuola di alta formazione per il personale scolastico, la riforma dell’istruzione tecnico-professionale connessa al sistema di formazione professionale terziaria (ITS Academy), la valorizzazione delle discipline scientifiche, tecnologiche, ingegneristiche, matematiche (STEM), delle competenze digitali, i nuovi principi del dimensionamento scolastico, l’intervento straordinario per la riduzione dei divari e della dispersione scolastica. Tali misure concorrono trasversalmente anche alla ridefinizione dell’organizzazione e delle modalità di gestione dell’orientamento.

4. *Il valore educativo dell'orientamento*

4.1 La persona necessita di continuo orientamento e ri-orientamento rispetto alle scelte formative, alle attività lavorative, alla vita sociale. I talenti e le eccellenze di ogni studente, quali che siano, se non costantemente riconosciute ed esercitate, non si sviluppano, compromettendo in questo modo anche il ruolo del merito personale nel successo formativo e professionale. L'orientamento costituisce perciò una responsabilità per tutti gli ordini e gradi di scuola, per i docenti, per le famiglie e i diversi attori istituzionali e sociali con i quali lo studente interagisce.

4.2 L'attività didattica in ottica orientativa è organizzata a partire dalle esperienze degli studenti, con il superamento della sola dimensione trasmissiva delle conoscenze e con la valorizzazione della didattica laboratoriale, di tempi e spazi flessibili, e delle opportunità offerte dall'esercizio dell'autonomia.

4.3 L'orientamento inizia, sin dalla scuola dell'infanzia e primaria, quale sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini, favorendo anche il superamento delle difficoltà presenti nel processo di apprendimento.

5. *Orientamento nei percorsi di istruzione secondaria*

5.1 Nei percorsi di istruzione secondaria l'orientamento efficace, secondo le indicazioni condivise a livello europeo, esige *“un più forte accento sullo sviluppo delle competenze di base e di quelle trasversali (responsabilità, spirito di iniziativa, motivazione e creatività, fondamentali anche per promuovere l'imprenditorialità giovanile); l'apprendimento delle lingue straniere; ... l'innalzamento dei livelli di apprendimento in ambito lavorativo e la costituzione di sistemi di istruzione e formazione professionale di eccellenza; la permeabilità delle qualifiche e il riconoscimento delle competenze acquisite al di fuori dei percorsi dell'istruzione e formazione professionale; un crescente utilizzo delle tecnologie digitali, per facilitare l'apprendimento attraverso risorse educative aperte e collaborative; la presenza di docenti formati e motivati; ... una più stretta integrazione fra l'istruzione, la formazione professionale, l'istruzione superiore, l'università e le imprese”*

5.2. La dimensione orientativa della scuola secondaria di primo grado va potenziata, garantendo agli studenti l'opportunità di attività opzionali e facoltative infra ed extra scolastiche (quali ad esempio

attività culturali, laboratoriali creative e ricreative, di volontariato, sportive, ecc.). Esse hanno lo scopo di consentire agli studenti occasioni per autenticare e mettere a frutto attitudini, capacità e talenti nei quali reputino di poter esprimere il meglio di sé.

5.3 Sono molteplici i percorsi di istruzione e formazione secondari che possono essere scelti dagli studenti in uscita dalle scuole secondarie di primo grado. Si tratta di percorsi che offrono esperienze diverse di apprendimento, tutte qualificate a cogliere le sfide future. L'orientamento e il contrasto alla dispersione scolastica suggeriscono anche la realizzazione, in prospettiva sperimentale, di "campus formativi", attraverso reti di coordinamento fra istituzioni scolastiche e formative, che vedano compresenti tutti i percorsi secondari, al fine di ottimizzare iniziative che facilitino l'accompagnamento personalizzato e i passaggi orizzontali fra percorsi formativi diversi.

5.4 L'esigenza di innalzamento dei livelli di istruzione e di consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente della popolazione adulta rende necessario che i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) svolgano azioni rinnovate ed ampliate di accoglienza, orientamento e accompagnamento, coordinate con i soggetti istituzionali competenti.

6. La certificazione delle competenze quale strumento per l'orientamento

6.1 Nel 2018 il Consiglio europeo ha raccomandato agli Stati membri di sviluppare l'offerta di competenze chiave per tutti i giovani a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento nell'ambito della vita lavorativa.

6.2 L'ordinamento vigente prevede la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria, alla fine del primo ciclo, e a conclusione dell'obbligo di istruzione. Nella scuola secondaria di secondo grado, al diploma finale rilasciato in esito al superamento dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione è allegato il curriculum dello studente di cui al decreto legislativo 13 aprile 2017, numero 62. Al fine di assicurare i passaggi fra i percorsi di studio del sistema nazionale di istruzione e i percorsi dell'istruzione e formazione professionale (leFP) regionali o l'apprendistato formativo, nonché per l'attivazione di interventi di riorientamento, a partire dall'anno scolastico 2023-2024 sarà previsto, a richiesta, il graduale rilascio, da parte delle

scuole, della certificazione delle competenze anche al termine di ciascuna annualità del secondo ciclo di istruzione. La certificazione delle competenze riveste una particolare importanza nelle annualità del biennio per favorire il riorientamento e il successo formativo, consentendo il passaggio ad altro percorso, indirizzo, articolazione, opzione di scuola secondaria di secondo grado in maniera più flessibile, riconoscendo la possibilità che la scelta effettuata durante l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado possa essere rivista. Ai predetti fini, saranno raccordati i molteplici modelli di certificazione oggi in uso, in relazione alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

7. I moduli curricolari di orientamento nella scuola secondaria

7.1 Le scuole secondarie di primo grado attivano, a partire dall'anno scolastico 2023-2024, moduli di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore, anche extra curricolari, per anno scolastico, in tutte le classi.

7.2 Le scuole secondarie di secondo grado attivano a partire dall'anno scolastico 2023-2024:

- moduli di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore, anche extra curricolari, per anno scolastico, nelle classi prime e seconde;

- moduli curricolari di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore per anno scolastico, nelle classi terze, quarte e quinte.

7.3 Per la migliore efficacia dei percorsi orientativi, i moduli curricolari di orientamento formativo nelle classi terze, quarte e quinte sono integrati con i percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO), nonché con le attività di orientamento promosse dal sistema della formazione superiore, di cui al successivo punto 12.3, e con le azioni orientative degli ITS Academy.

7.4 I moduli di 30 ore non vanno intesi come il contenitore di una nuova disciplina o di una nuova attività educativa aggiuntiva e separata dalle altre. Sono invece uno strumento essenziale per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione in itinere del personale progetto di vita culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione.

7.5 Le 30 ore possono essere gestite in modo flessibile nel rispetto dell'autonomia scolastica e non devono essere necessariamente ripartite

in ore settimanali prestabilite. Esse vanno considerate come ore da articolare al fine di realizzare attività per gruppi proporzionati nel numero di studenti, distribuite nel 5° corso dell'anno, secondo un calendario progettato e condiviso tra studenti e docenti coinvolti nel complessivo quadro organizzativo di scuola. In questa articolazione si possono anche collocare, a titolo esemplificativo, tutti quei laboratori che nascono dall'incontro tra studenti di un ciclo inferiore e superiore per esperienze di peer tutoring, tra docenti del ciclo superiore e studenti del ciclo inferiore, per sperimentare attività di vario tipo, riconducibili alla didattica orientativa e laboratoriale, comprese le iniziative di orientamento nella transizione tra istruzione e formazione secondaria e terziaria e lavoro, laboratori di prodotto e di processo, presentazione di dati sul mercato del lavoro.

7.6 La progettazione didattica dei moduli di orientamento e la loro erogazione si realizzano anche attraverso collaborazioni che valorizzino l'orientamento come processo condiviso, reticolare, coprogettato con il territorio, con le scuole e le agenzie formative dei successivi gradi di istruzione e formazione, con gli ITS Academy, le università, le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, il mercato del lavoro e le imprese, i servizi di orientamento promossi dagli enti locali e dalle regioni, i centri per l'impiego e tutti i servizi attivi sul territorio per accompagnare la transizione verso l'età adulta.

7.7 I moduli di orientamento saranno oggetto di apposito monitoraggio tramite il sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito, nonché documentati nell'E-Portfolio di cui al successivo punto 8.

8. *E-Portfolio orientativo personale delle competenze*

8.1 Il contenuto di ciascun modulo di orientamento di almeno 30 ore è costituito dagli apprendimenti personalizzati, evidenziati dalla compilazione, in forma sintetica e nel dialogo con ogni studente, di un portfolio digitale. L'E-Portfolio integra e completa in un quadro unitario il percorso scolastico, favorisce l'orientamento rispetto alle competenze progressivamente maturate negli anni precedenti e, in particolare, nelle esperienze di insegnamento dell'anno in corso. Accompagna lo studente e la famiglia nell'analisi dei percorsi formativi, nella discussione dei punti di forza e debolezza motivatamente riconosciuti da ogni studente nei vari insegnamenti, nell'organizzazione delle attività scolasti-

che e nelle esperienze significative vissute nel contesto sociale e territoriale. Se l'obiettivo è l'orientamento, le strategie sono la personalizzazione dei piani di studio, l'apertura interdisciplinare degli stessi, l'esplorazione delle competenze maturate anche in ambienti esterni alla scuola.

8.2 L'E-Portfolio consente, da un lato, di mettere in evidenza le competenze digitali di ogni studente ed eventualmente accrescerle anche con appositi interventi di sostegno da parte delle istituzioni scolastiche e formative; dall'altro lato, di valorizzare le competenze acquisite, di avere a disposizione le più importanti prove di una trasformazione di sé, delle relazioni con la cultura, il sociale, gli altri e il mondo esterno, a partire dal mondo del lavoro e del terzo settore.

8.3 In questa prospettiva, ogni istituzione scolastica e formativa individua i docenti di classe delle scuole secondarie di primo e secondo grado, chiamati a svolgere la funzione "tutor" di gruppi di studenti, in un dialogo costante con lo studente, la sua famiglia e i colleghi, svolgendo due attività:

1. aiutare ogni studente a rivedere le parti fondamentali che contraddistinguono ogni E-Portfolio personale e cioè:

a. il percorso di studi compiuti, anche attraverso attività che ne documentino la personalizzazione;

b. lo sviluppo documentato delle competenze in prospettiva del proprio personale progetto di vita culturale e professionale. Trovano in questo spazio collocazione, ad esempio, anche le competenze sviluppate a seguito di attività svolte nell'ambito dei progetti finanziati con fondi europei o, per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO);

c. le riflessioni in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa sul percorso svolto e, soprattutto, sulle sue prospettive.

d. la scelta di almeno un prodotto riconosciuto criticamente dallo studente in ciascun anno scolastico e formativo come il proprio "capo-lavoro".

2. costituirsi "consigliere" delle famiglie, nei momenti di scelta dei percorsi formativi e/o delle prospettive professionali, anche alla luce dei dati territoriali e nazionali, delle informazioni contenute nella piattaforma digitale unica per l'orientamento di cui punto 10, avvalendosi eventualmente del supporto della figura di cui al punto 10.2.

9. Consiglio di orientamento, curriculum dello studente ed E-Portfolio

9.1 Nella scuola secondaria di primo grado è previsto che ad ogni studente venga rilasciato un consiglio di orientamento finale sul percorso di formazione da intraprendere nel secondo ciclo.

9.2 Nella scuola secondaria di secondo grado, invece, a partire dall'anno scolastico 2020/2021, al diploma finale rilasciato in esito al superamento dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione, viene allegato il "Curriculum della studentessa e dello studente", in cui sono indicate le competenze, le conoscenze e le abilità anche professionali acquisite e le attività culturali, artistiche, musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extra scolastico, nonché in quello dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) ed altre eventuali certificazioni conseguite, ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro.

9.3 L'E-Portfolio dello studente rappresenta un'innovazione tecnica e metodologica per rafforzare, in chiave orientativa, il "consiglio di orientamento", per la scuola secondaria di primo grado, e il "curriculum dello studente", per la scuola secondaria di secondo grado, ricomprendendoli altresì in un'unica, evolutiva interfaccia digitale.

10. Piattaforma digitale unica per l'orientamento

10.1 A sostegno dell'orientamento e dei contenuti curricolari con cui esso si sostanzia nel tempo, gli studenti, con loro i docenti e le famiglie, avranno a disposizione una piattaforma digitale unica per l'orientamento con elementi strutturati concernenti:

- nel passaggio dal primo al secondo ciclo di studi, l'offerta formativa e i dati necessari per poter procedere a scelte consapevoli sulla base delle competenze chiave, delle motivazioni e degli interessi prevalenti;
- la documentazione territoriale e nazionale riguardante il passaggio dal secondo ciclo all'offerta formativa del sistema terziario (distribuzione degli ITS Academy e dei corsi di laurea di Università, Istituzioni AFAM, dati sulla preparazione all'ingresso nei corsi di studio, dati sui corsi di studio, dati Almalaurea, Istat, Cisia, etc.);
- la transizione scuola-lavoro, con dati relativi sia alle professionalità più richieste nei diversi territori, sia sulle prospettive occupazionali e retributive correlate ai diversi titoli di studio secondari e terziari (Università e ITS Academy) trasmesse a ciascuna scuola dal Ministero;

- la presentazione delle migliori pratiche di E-Portfolio orientativo personale delle competenze degli studenti, nonché delle migliori esperienze realizzate dalle istituzioni scolastiche per lo svolgimento delle attività di orientamento;

- uno spazio riservato in cui sarà possibile consultare la stratificazione annuale del proprio E-Portfolio relativo alle competenze acquisite nei percorsi scolastici, ed extrascolastici.

10.2 A sostegno dell'orientamento, ogni istituzione scolastica, nell'ambito del proprio quadro organizzativo e finanziario, individua una figura che, nel gestire i dati forniti dal Ministero di cui al punto 10.1, si preoccupi di raffinarli e di integrarli con quelli specifici raccolti nelle differenti realtà economiche territoriali, così da metterli a disposizione dei docenti (in particolare dei docenti tutor), delle famiglie e degli studenti, anche nell'ottica di agevolare la prosecuzione del percorso di studi o l'ingresso nel mondo del lavoro. In tale contesto le istituzioni scolastiche favoriscono l'incontro tra le competenze degli studenti e la domanda di lavoro.

11. *La formazione dei docenti*

11.1 L'orientamento è un processo non episodico, ma sistematico. A questi fini - negli anni scolastici 2023/2024, 2024/2025, 2025/2026,

- l'Orientamento diviene priorità strategica della formazione, nell'anno di prova e in servizio, dei docenti di tutti i gradi di istruzione.

11.2 Per i docenti tutor per l'orientamento, delle scuole secondarie di primo e secondo grado, è prevista la realizzazione di iniziative formative specifiche, secondo indirizzi definiti dal Ministero dell'istruzione e del merito. La formazione dei docenti e del personale scolastico è attuata anche attraverso un programma specifico nell'ambito delle risorse del fondo sociale europeo (FSE+).

11.3 Le attività saranno svolte a livello territoriale, con il coordinamento del Ministero dell'istruzione e del merito e degli Uffici scolastici regionali, tramite i "Nuclei di supporto" di cui al punto 12.

12. *Risorse e opportunità per la gestione dell'orientamento da parte delle scuole*

12.1 Le azioni di orientamento possono essere sostenute da un utilizzo strategico e coordinato da parte delle scuole di tutte le risorse

offerte da piani e programmi nazionali ed europei a titolarità del Ministero e da iniziative promosse a livello nazionale e locale da università, regioni, enti locali, centri per l'impiego, associazioni datoriali, enti e organizzazioni territoriali.

12.2 Il PNRR consente l'attivazione di molti percorsi e interventi per promuovere l'orientamento nell'ambito di diverse linee di investimento di titolarità del Ministero dell'istruzione e del merito, quali:

- *Nuove competenze e nuovi linguaggi*, che offre la possibilità di realizzare attività di orientamento, ad alto contenuto innovativo, verso gli studi e le carriere professionali nelle discipline STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica) in tutte le scuole del primo e del secondo ciclo;

- *Interventi per la riduzione dei divari e della dispersione scolastica*, che contiene diversi strumenti a disposizione delle scuole per la personalizzazione della formazione e dell'orientamento in favore degli studenti con difficoltà scolastiche al fine di sostenerli nelle scelte didattiche e formative, anche con il coinvolgimento delle famiglie;

- *Didattica digitale integrata*, che consente la frequenza di percorsi formativi per il personale scolastico sulla digitalizzazione nonché sull'utilizzo di metodologie didattiche innovative, anche con riferimento ad attività orientative personalizzate, svolte ponendo al centro lo studente e le sue aspirazioni per far emergere i talenti di ciascuno.

- *Sviluppo del sistema di formazione terziaria degli ITS Academy*, che prevede lo svolgimento di attività di orientamento verso il conseguimento di qualifiche innovative ad alto contenuto tecnologico e con importanti esiti occupazionali promosse dagli Istituti tecnologici superiori.

12.3 Il Ministero dell'università e della ricerca, in collaborazione con il Ministero dell'istruzione e del merito, ha attivato, nell'ambito del PNRR, la specifica linea di investimento 1.6 "Orientamento attivo nella transizione scuola-università", che consente a tutte le scuole secondarie del secondo ciclo di poter realizzare percorsi di orientamento di 15 ore ciascuno nelle classi terze, quarte e quinte, promossi dalle università e dagli AFAM, tramite sottoscrizione di specifici accordi. Si rinvia al riguardo al punto 7.3.

12.4 Nell'ambito delle risorse europee, il nuovo Programma Nazionale "Scuola e competenze" 2021-2027 prevede specifici interventi per sostenere la riforma dell'orientamento, introdotta dalle presenti linee guida, per le scuole del primo e del secondo ciclo e per i centri per

l'istruzione degli adulti, mentre il programma "Erasmus+" 2021-2027 consente l'attivazione di percorsi di mobilità che abbiano anche un forte impatto in relazione all'orientamento alle scelte future.

12.5 Al fine di accompagnare l'attuazione delle presenti linee guida, presso ciascun Ufficio scolastico regionale sono costituiti "Nuclei di supporto", anche in relazione agli aspetti organizzativi e gestionali delle istituzioni scolastiche.

13. Monitoraggio delle linee guida e valutazione dell'impatto

13.1 Le presenti linee guida sono oggetto di apposito monitoraggio sulla loro attuazione, attraverso l'analisi dei dati rilevati dal sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito e dalle piattaforme correlate, con cadenza annuale, sulla base di specifici indicatori di realizzazione.

13.2 In esito al processo di monitoraggio e valutazione, le linee guida potranno essere aggiornate con decreto del Ministro dell'istruzione e del merito ai fini del rafforzamento della loro efficacia.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 22, maggio – giugno 2024, pp. 125-135

Notizie, recensioni e segnalazioni

Un seminario tra passato e futuro

La scuola di tutti. La scuola media unica e la costruzione del sistema scolastico repubblicano è il titolo del seminario che si è svolto giovedì 24 maggio 2024 presso la Domus mazziniana di Pisa, organizzato dalla SPES e dalla stessa Domus..

Il tema dell'incontro trova le sue motivazioni in due aspetti apparentemente diversi, ma di fatto strettamente congiunti e che ci portano a riflettere sull'identità del sistema scolastico presente e delle sue criticità. Infatti sono preoccupanti gli esiti delle prove Invalsi e OCSE-Pisa da un lato, e dall'altro le difficoltà segnalate a più riprese dagli insegnanti nella quotidiana pratica scolastica, a livello di comportamenti di studenti e famiglie, oltre che di inadeguatezza tra contenuti disciplinari, modalità didattiche e contesti, anche per le nuove emergenze e situazioni che chiedono alla scuola risposte e impegni totalmente nuovi.

Così, durante il seminario, da una parte si è inteso ricordare il sessantesimo anniversario della legge 1859 del 31 dicembre 1962, entrata in vigore nell'anno 1963-64; e dall'altra si è voluta richiamare l'attenzione sulla scuola media, o scuola secondaria di primo grado, che appare oggi la grande malata del nostro sistema scolastico. Non a caso qualche anno fa Salvini ne propose addirittura l'abolizione, una soluzione radicale che però non risolve certo la questione della formazione di un raccordo tra l'istruzione primaria e l'istruzione superiore.

Per riflettere sui due problemi sopra richiamati, il seminario si è svolto in due sessioni di lavoro, tra loro continue e complementari.

Nella mattina, con il coordinamento di Luciana Bellatalla, vicepresidente della SPES, si sono avvicendati quattro relatori: Daria Gabusi (Università di Verona), *Luigi Gui e la Riforma della scuola media: una "vera rivoluzione sociale"?*; Vincenzo Orsomarso (socio SPES e già docente della scuola secondaria di secondo grado), *Il contributo di Tristano Codignola alla riforma della scuola media*; Stefano Oliviero (Università di Firenze), *L'iter legislativo della legge 1859 del 1962*; Luca Bravi (Università di Firenze), *La TV al servizio della nuova scuola media: l'esperienza di Telescuola*. I relatori (tutti storici dell'educazione, da tempo impegnati a ricostruire, sia pure da prospettive diverse,

le vicende della scuola del dopoguerra) hanno descritto e discusso, come si evince dai titoli sopra riportati, il percorso che ha portato al varo della legge 1859: un processo assai lungo e spesso accidentato, in mezzo a resistenze ideologiche, a difficoltà politiche ed in un contesto in cui sul tema della scuola unitaria per i preadolescenti c'era un dibattito secolare.

Sullo sfondo, sono stati evocati i temi della politica degli anni tra il 1945 ed il 1960: le lunghe contrapposizioni ideologiche, l'arroccamento sulla difesa di un curriculum incentrato sul Latino, le discussioni lunghe e non sempre produttive, ma anche il bisogno, alla luce dei cambiamenti economici e sociali in atto, di mettere a disposizione dei “figli del popolo” una scuola che li potesse emancipare, liberandoli ad un tempo, come i relatori hanno sostenuto in pieno accordo, dai residui della politica di stampo liberale e dagli ancora troppo persistenti elementi di autoritarismo ereditati dal periodo della dittatura.

Insomma, come la coordinatrice Luciana Bellatalla ha fatto ben notare, dalle relazioni è emerso un quadro ordinato e chiaro di “come eravamo”, delle speranze e delle attese di un Paese in crescita ed in trasformazione, mentre anche la politica (siamo alle soglie di un vero e proprio Centro-sinistra) sta orientandosi verso nuove strade e nuove soluzioni. Sono emersi negli interventi punti di forza e compromessi; non sono state taciute le voci critiche, sia da parte di coloro che non vedevano di buon occhio il nuovo corso, sia da parte di coloro – come Codignola e Santoni-Rugiu – che, seppure favorevoli alla legge e addirittura protagonisti a livello politico di quelle vicende, ne mettevano già allora in luce le debolezze che poi si sarebbero acutizzate. Le debolezze sarebbero emerse con il passare degli anni, con il fatto che la riforma della scuola italiana rimase in mezzo al guado per troppi decenni e che, quando la stagione delle riforme con Berlinguer si avviò, non solo era tardi, ma è stata caratterizzata da un modo di procedere per tentativi, non tanto con un'idea di scuola quanto con l'idea di conformare la scuola al modello economico del neoliberismo, di trasformarla in un servizio ai clienti in un'ottica privatistica.

Contemporaneamente, fin dalla ricostruzione di quei dibattiti, sono emersi quei temi rimasti in eredità alla politica scolastica: si va dalla preparazione degli insegnanti alla gestione della scuola, dal problema dei programmi scolastici alla questione dell'orientamento.

È apparso chiaro da quanto è stato detto e da quanto era implicito nelle relazioni che la debolezza dell'impianto della scuola, al di là degli

intenti nobili che, almeno formalmente, ne avevano definito la nascita, andava fin dall'inizio ricercata nel fatto che la riforma del sistema scolastico, di cui la scuola media costituiva solo un passaggio, non si completò. La scuola che doveva fare da ponte tra l'istruzione di base e la scuola superiore a poco a poco perse la sua qualità fino a diventare un corpo estraneo rispetto al resto del sistema. Sarebbe stato opportuno cogliere l'occasione della riforma del 1962 per ridefinire in senso unitario l'intero sistema scolastico italiano, arricchendo i curricula di saperi tecnici accanto a quelli tradizionali umanistici e scientifici.

Su questi aspetti si è chiusa la mattinata e, al tempo stesso, essi hanno offerto il punto di partenza per la tavola rotonda del pomeriggio incentrata sul titolo "Quale futuro per la scuola media?".

A dare una risposta a questa domanda sono state invitate ad intervenire persone che a vario titolo lavorano o hanno lavorato nella scuola e pertanto ne conoscono dall'interno le criticità: Angelo Luppi, membro del consiglio direttivo della SPES, già dirigente scolastico di un istituto comprensivo a Treviglio, in provincia di Bergamo, ed incaricato dell'insegnamento di Didattica alla SSIS di Ferrara; Valeria Raglianti, docente nella scuola superiore pisana distaccata presso l'USR e professoressa a contratto di Pedagogia Sperimentale all'Università di Pisa e, infine, Patrizia Giorgi, dirigente scolastica di un istituto comprensivo e tutor nel corso di laurea per la formazione primaria all'Università di Firenze.

La tavola rotonda, coordinata dal direttore della Domus mazziniana, Pietro Finelli, è stata l'occasione per un vivace dibattito ed un vivace contraddittorio tra gli intervenuti ed il pubblico. Gli interventi, infatti, hanno richiamato l'attenzione sui punti caldi dell'attualità, dal disagio degli studenti alla dispersione implicita, dalla necessità della preparazione professionale dei nuovi docenti alle questioni della povertà materiale degli istituti scolastici, dalla questione dei finanziamenti sempre più contingentati ad una seria revisione del concetto di autonomia scolastica fino ai problemi che le nuove tecnologie ed in particolare l'intelligenza artificiale pongono e con urgenza.

Pare, dunque, di poter concludere che per dare un futuro alla scuola media o secondaria di primo grado sia necessario, prima di tutto, affrontare le fragilità della scuola in generale: insegnanti più preparati, nuovi ambienti, strumenti adeguati, autonomia didattica vera e non asservita alla burocratizzazione crescente ed inarrestabile, collegialità rinnovata e dialogo tra i vari gradi di scuola.

Insomma, una cosa è evidente: se vogliamo rendere più efficace un

settore del sistema scolastico, bisogna aver presente non solo un'idea di scuola e di educazione ma anche guardare alla scuola come ad un insieme le cui varie parti non solo interagiscono, ma si "illuminano" reciprocamente; così come del resto da tanto tempo teorizzano Giovanni Genovesi, presidente della SPES, e Luciana Bellatalla, insieme al loro gruppo di studiosi, in una vera scienza dell'educazione.

Giornate come queste sono significative proprio perché richiamano sui temi-cardine imprescindibili: grazie, dunque, alla Domus mazziniana per dare spazio a questi incontri, alla SPES per promuoverli ed ai relatori tutti per aver saputo rappresentare in maniera articolata e ricca un problema di non trascurabile importanza. (**Nella Sistoli Paoli**)

L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, con introduzione di Carmen Betti e Franco Cambi, Parma, Editrice Junior, 2021, pp. 320, €27,00

Carmen Betti e Franco Cambi, va detto subito prima di entrare nel dettaglio di questa presentazione, vanno ringraziati per aver pensato, a settant'anni dalla sua prima uscita, ad una nuova edizione di questo saggio di Lamberto Borghi. E ciò perché – ma non è la prima volta che lo affermo pubblicamente, consapevole di essere in buona ed ampia compagnia di storici dell'educazione – questo saggio, che cambiò per sempre la storiografia italiana in ambito educativo, è davvero una pietra miliare per i nostri studi. E non solo.

Il lavoro merita un duplice interesse: da un lato, per l'attenta e puntuale introduzione dei due curatori, che mettono in luce con chiarezza il perché di questa operazione editoriale e, al tempo stesso, culturale; dall'altro, per il significato stesso del saggio di Borghi.

Partiamo dall'idea della ristampa e dalla sua illustrazione.

Sebbene Carmen Betti e Franco Cambi si avvicinino al testo di Borghi da due prospettive diverse, le loro conclusioni sono concordi ed assonanti.

Betti (*Un'opera storico-educativa di rottura nell'Italia della Ricostruzione*, pp. 7-25) preferisce un approccio di contestualizzazione del lavoro all'interno della storiografia pedagogica diffusa negli anni in cui esso comparve e, per lunga tradizione, imperante nel nostro Paese, stretto tra ipoteche religiose, egemonia idealistica ed autoritarismo ideologico e politico, a far culmine con il ventennio mussoliniano.

Cambi (*Intorno a un testo classico della pedagogia post-bellica*, pp.

27-38), allo sguardo d'insieme, preferisce un'analisi accurata del testo, di cui ricostruisce le linee di fondo e i temi portanti per far emergere quelle novità che, potremmo a ragione e sia pure con un po' di retorica, definire epocali per l'identità della storia dell'educazione in Italia.

In questo modo, i due contributi introduttivi per due strade diverse, ma convergenti, si rivelano complementari e giungono a delineare i contorni di un'opera di "rottura" rispetto al passato (come fin dal titolo del suo contributo, ho già ricordato, scrive Betti) che proprio per questo motivo, sostiene Cambi, ha ormai assunto tutti i caratteri di un Classico e, in quanto tale, merita di essere incessantemente letto. E ciò, perché è capace di parlare non più solo all'Italia della ricostruzione post-bellica, alla ricerca di una strada culturale, politica e perfino antropologica fino ad allora inedita, ma anche agli uomini ed alle donne di oggi, talora illusoriamente convinti che la conquista della democrazia e della libertà si uno *ktema es aiei* (tanto per usare un celebre detto di Tucidide) e non un bene fragile, da curare ogni giorno con dedizione, impegno ed assiduità. E non solo tramite il rispetto dei rituali formali della democrazia, ma anche e soprattutto a livello di sistema sociale e civile, in quell'inestricabile vincolo tra le dimensioni politica, culturale e educativa in cui tale sistema si declina ed attraverso cui si manifesta.

Questa considerazione è tanto più importante qualora si ricordi – ed è necessario farlo – che il saggio di Borghi, pensato e scritto negli Stati Uniti durante il suo esilio a seguito delle leggi razziali, prendeva avvio da una domanda centrale: la dittatura fascista era stata un accidente nella storia del nostro Paese o non era stata piuttosto l'esito finale di scelte culturali e politiche ultrasecolari con cui l'autorità e l'autoritarismo avevano finito per trovare nella situazione italiana un terreno fertile per attecchire e propagarsi? E, se questa seconda interpretazione è la più convincente – e quella che trova maggiori e maggiormente probanti riscontri documentari –, su quali basi potremo porre un nuovo costume democratico e libertario?

Non a caso, Betti parte proprio dal riconoscimento dello sguardo di Borghi rivolto non a singoli aspetti della nostra vita civile, bensì alla vita civile nel suo insieme che, con una sorta di filo rosso sottile e pur sempre evidente, è percorsa da scelte autoritarie e socialmente discriminatorie, a partire da quella teoria dei due popoli (formulata da Vincenzo Cuoco) su cui società, scuola e istituzioni politiche si sono costruite a lungo (troppo a lungo, anzi) fino alla definitiva e conclamata consacrazione di tale teoria con la riforma scolastica di Gentile e, più in

generale, con le scelte governative del Ventennio, culminate con le “leggi fascistissime”, con la persecuzione razziale e con la guerra. Di qui la doppia conclusione di Betti: per un verso, la studiosa rileva come Borghi, in questa prospettiva, abbia saputo indicare “sostenitori, semplici conniventi e complici, che hanno favorito chi più chi meno, l’arrivo del fascismo al potere”(p. 24) e, per altro, vede in queste pagine una “straordinaria ‘lezione’ di pensiero libero e disinteressato, un potente richiamo in difesa dei diritti soggettivi contro qualsivoglia prevaricazione di ordine politico-istituzionale o metafisico-spirituale” (*Ibidem*).

Analogamente Cambi sottolinea l’orientamento progressista di questo approccio storiografico e parla esplicitamente di un lavoro “decostruttivo, ma anche sempre correlato a un preciso messaggio ricostruttivo etico-politico e pedagogico innovatore” (p. 28).

Di qui, passando per l’attribuzione al saggio di Borghi dei caratteri dell’“antistoria”, ossia della critica radicale di una determinata tradizione, ed insistendo sull’antiautoritarismo del suo messaggio, per Cambi è facile concludere come e quanto questo saggio rinnovi la storiografia pedagogica: Borghi, infatti, sdipana la sua argomentazione intorno ad un centro – l’idea di autorità – e “lega l’indagine storica ad un ripensamento del senso di un’evoluzione nazionale, riletta attraverso la sua storia culturale” (p. 32). E ciò permette a questo saggio di diventare un vero e proprio manifesto per la storiografia italiana della seconda metà del Novecento, mentre il suo autore può essere accomunato con un paragone definito da Cambi stesso “azzardato”, eppure suggestivo, a Gramsci per il netto rifiuto di ingiustizie e storture e l’accento posto su un profondo ethos civile.

Non occorrono altre parole, a questo punto, perché un potenziale lettore comprenda perché e quanto, affrontando l’universo dell’educazione in generale e quello italiano in particolare, non si possa prescindere da leggere questo saggio e da meditare sulla storia che ricostruisce ed interpreta.

Tuttavia, prima di concludere, mi sia concessa qualche considerazione particolare su quest’opera di Borghi, che in anni molto lontani aprì a me, giovane studentessa del corso di laurea in Filosofia completamente digiuna di conoscenze in ambito pedagogico, una significativa finestra sul vasto mondo dell’educazione tanto da contribuire a farmi decidere che ne avrei fatto il mio interesse specifico e “permanente”. Voglio, a questo proposito, insistere su quattro aspetti, a mio avviso,

fondamentali nella lezione che Borghi consegna agli storici dell'educazione.

Il primo di carattere generale richiama a quell'elemento della contemporaneità della Storia, su cui insisto ogni volta che ne ho l'occasione: l'affresco della cultura politica che Borghi ci offre non nasce, come abbiamo ricordato, da uno sforzo erudito, ma dal bisogno di comprendere la realtà del suo tempo. Per capire il presente ed orientare il futuro si muove lo storico e non per amore del passato in quanto tale. Ed in qualche modo questa continua contemporaneità finisce per conferire alla storia quel carattere di sfida utopica che ne sancisce ad un tempo il fascino intellettuale e la pregnanza culturale.

In secondo luogo, come ho notato già in altre occasioni, una ricostruzione così solida ed al tempo stesso sfaccettata di una lunga tradizione culturale, presuppone, alla sua base un'idea chiara e distinta di educazione, intesa come esperienza pervasiva, olistica ed emancipatrice, per cui Borghi fu certo, almeno all'inizio, largamente debitore di Dewey.

In terzo luogo, mentre rinnova – in senso chiaramente antigentiliano – la storia dell'educazione, Borghi non rifiuta una storia delle idee educative (e non solo); piuttosto la interseca con la storia politica, con le scelte legislative, con l'attenzione a riviste e giornali.

Infine, il suo lavoro è testimonianza di quella *lunga durata* che dovrebbe caratterizzare sia l'interesse dello storico sia ogni ricostruzione storica.

Ebbene, questi due ultimi caratteri ci consentono di cogliere la pregnanza del discorso di Borghi, che richiama l'attenzione sul fatto che nel mondo degli eventi umani nulla accade a caso, ma è preparato da lungo corso di tempo, mentre le idee non possono essere completamente accantonate perché rappresentano ad un tempo, quasi paradossalmente, la fonte generatrice di certi eventi e il residuo sedimentato di quanto è accaduto. Una lezione importante per l'immediato dopoguerra, su cui dobbiamo ed a gran voce richiamare l'attenzione. Ci hanno pensato gli autori di *The History Manifesto* a lamentare l'eccesso di microstoria, la frammentazione di storie particolari che fanno perdere di vista l'insieme, quel tutto che si può chiamare cultura in cui siamo calati ed con cui, volente o nolente, siamo chiamati a fare i conti.

La lezione di Borghi, dunque, fu e resta esemplare e merita non solo rispetto, ma anche continua e sempre rinnovata attenzione. (**Luciana Bellatalla**)

L. Luatti, *Libri per le scuole italiane all'estero (1890-1943) Storia e figure*, Milano, Unicopli, 2023, pp. 257, €22,00

Lorenzo Luatti, ricercatore nell'ambito dei processi migratori e delle relazioni interculturali presso Oxfam-Italia, da anni, come attestano le sue pubblicazioni, si occupa dei manuali scolastici e, in particolare, di libri di lettura destinati ai figli degli immigrati dalla fine dell'Ottocento alla caduta del fascismo. Vale a dire di quel "patrimonio" didattico-didascalico, che accompagnò l'idea di nel periodo richiamato, in un contesto ricorrente di ambivalenza culturale per il legame tra abbandono della Patria e fenomeni migratori.

L'idea di Patria (parola non a caso scritta con l'iniziale maiuscola) è quella con cui i poveracci italiani, che tentano di sfuggire alla fame, alla miseria ed all'evidente disinteresse dei governi di turno per i loro concreti e gravi problemi, devono fare i conti. All'inizio, ossia alla fine dell'Ottocento, a loro si imputa la colpa di un abbandono alla ricerca di soldi e felicità: ambiziosi, avidi, arroganti (tanto più se riescono a tornare a casa avendo fatto fortuna), sono accusati di aver anteposto il loro benessere agli interessi della loro terra e della famiglia di origine. Il fascismo, al contrario, li trasforma in un avamposto di italianità all'estero, vale a dire in testimoni della grandezza, della virtù e dell'orgoglio italiano.

In ogni caso, l'incuria dei governi e l'insensibilità della politica nostrana per le zone più povere del Paese ricevono una perentoria assoluzione.

Il fatto è che di questo giudizio, insieme culturale ed ideologico, gli stessi migranti dovevano essere edotti: in un primo tempo, per indurli a tornare ed evitare così, in qualche modo, lo stigma sociale; in un secondo momento, per far loro capire che il fatto di vivere tanto lontani non spezzava il "cordone ombelicale" con la terra natia tanto che, se la Patria in armi avesse chiamato, sarebbe stato loro dovere rispondere. Come fu o, almeno, si pretese quando militarismo, colonialismo e delirio bellico si affermarono in maniera chiara e terribile nelle scelte politiche di Mussolini.

Le giovani generazioni furono l'anello di trasmissione di queste idee relative al fenomeno migratorio: proprio perché, nei nuovi paesi, avevano la possibilità, in genere diversamente dai genitori, di imparare a leggere e a scrivere, si provvide a scuole italiane all'estero ed preparare

testi scolastici e di amena lettura confezionati ad hoc.

Tutto questo Luatti ha raccontato nei suoi volumi sull'argomento (di cui peraltro ho già resoconto sulla rivista in ampie recensioni); e lo ha raccontato con dovizia di documenti e di argomentazione. A riprendere questo interessante quadro, per un verso complesso (giacché chiama in causa politica, prospettive ideologiche, teorie educative) e per un altro piuttosto omogeneo, per quanto attiene la propaganda e la produzione di racconti di carattere psicagogico e moralistico, arriva ora questo recente saggio.

Rispetto a quelli che lo hanno preceduto, ha un respiro più breve, ma come quelli, è completato da una appendice iconografica e da informazioni bibliografiche che consentono di poter approfondire le linee di fondo di questa ricerca e di scavo nella produzione di manuali e libri di lettura che sono una preziosa miniera per gli storici dell'educazione, soprattutto per ricostruire l'implicito della scuola di un dato periodo e per mettere in luce, incrociando i risultati, con quanto emerge dalla materialità delle aule, dai registri di classe e dalle testimonianze degli stessi insegnanti l'*hidden curriculum* imposto via via dall'ideologia egemone.

Rispetto a quelli che lo hanno preceduto, questo ha un respiro più breve e, come l'autore avverte fin dall'introduzione, più che distendersi sugli aspetti generali, che ho richiamato, questo saggio ha un taglio bibliografico e bibliologico.

Di ciò rendono conto, come vedremo, i vari capitoli, mentre illustrano bene lo scopo del lavoro sia l'appendice iconografica sia la conclusiva bibliografia che, in interazione con gli indici, fornisce tre tipi di informazioni: in primo luogo, un elenco di ben 243 libri per le scuole italiane all'estero, pubblicati dal 1890 al 1943; in secondo luogo, l'indice dei nomi relativi ai collaboratori dei volumi esaminati e l'elenco dei tipografi stampatori; infine, l'elenco delle biblioteche italiane e straniere, nelle quali è possibile reperire una o più copie dei testi analizzati da Luatti. Lo scopo del lavoro non emerge solo dai dati raggruppati in queste pagine, ma anche dalla loro consistenza quantitativa: si pensi, infatti, che questa documentazione bibliografica, comprensiva di una lunga introduzione dell'autore, occupa l'intera seconda parte del saggio. In questo modo, le 257 pagine che lo compongono sono equamente distinte da p. 15 a p. 125 per la parte espositiva, e da p.7 a p. 227 per la parte documentaria.

A ribadire l'importanza di questa seconda parte del lavoro, va aggiunto che i dati forniti non sono semplici richiami a quanto viene

riferito nei vari capitoli, ma sono utili anche perché consentono di approfondire le linee di fondo di questa ricerca e il lavoro di scavo nella produzione di manuali e libri di lettura che sono una preziosa miniera per gli storici dell'educazione. Anzi, va aggiunto, sono tali in un duplice senso: da un lato, per ricostruire e per mettere in luce, incrociando i risultati con quanto emerge dalla materialità delle aule, dai registri di classe e dalle testimonianze degli stessi insegnanti, l'*hidden curriculum* imposto via via dall'ideologia egemone; dall'altro, per avvicinarsi alla storia dell'editoria scolastica che si rivela preziosa cinghia di trasmissione della politica scolastica di un certo periodo storico e perciò, al tempo stesso, fonte per lo studio delle vicende della scuola in atto.

E sono proprio i capitoli della prima parte a sottolineare queste proficue relazioni tra storia dell'editoria e storia della politica scolastica. Luatti, infatti, in quattro agili capitoli traccia i caratteri, le scelte editoriali, la tempistica e gli ambiti disciplinari di varie case editrici, prima per influsso ed impulso della Dante Alighieri, poi sull'onda di un crescente nazionalismo e infine secondo l'orientamento ideologico impresso alla scuola dal Fascismo, di questi manuali o volumi di lettura. Prima di tutto rivolti ai bambini più piccoli e talora anche ai ragazzi più grandi e in un'ottica professionalizzante, secondo il "compendio statistico della produzione libraria per le scuole italiane all'estero", che Luatti traccia nel quarto capitolo della prima parte, questi libri vedono, fino all'entrata in vigore del testo di Stato, una diffusione crescente, un altrettanto crescente miglioramento nella veste editoriale ed il coinvolgimento di Case editrici importanti, come Paravia, Bemporad, Vallardi. Al contrario, gli estensori, fin dall'inizio, furono quasi tutti uomini di scuola. E dico uomini, riferendomi al fatto che una minoranza (16%) furono le maestre impegnate in quest'opera, mentre l'80% degli autori sono maestri o insegnanti di specifiche discipline o scrittori, come i celebri Orio Vergani e Giuseppe Fanciulli, ed il rimanente 4% va attribuito a lavori collaborativi tra un autore ed un'autrice.

Così, un saggio, apparentemente dedicato ad aspetti formali dei manuali per italiani all'estero, ci consegna alcuni aspetti problematici su cui sarebbe interessante riprendere ed approfondire il discorso. Tralascio gli aspetti ideologici, che peraltro Luatti, come ho detto, ha ben scandagliato altrove, e mi soffermo su due questioni: la prima riguarda il rapporto tra associazioni culturali, scuola e politica scolastica, ovverosia tra la dimensione formale e informale dell'educazione, nell'elaborazione di percorsi significativi; la seconda, ad un tempo inerente la

scuola e la storia dell'emancipazione femminile, dovrebbe interrogarsi sul perché, mentre il mondo della scuola va progressivamente femminilizzandosi con il modello della maestra-chioccia, succedaneo della figura materna, quando si devono scrivere manuali, ci si affida preferibilmente agli uomini.

Anche per questi interrogativi molto suggestivi, questo volume merita un'attenzione non corriva. (**Luciana Bellatalla**).

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 22, maggio – giugno 2024, pp. 137-142

Spigolature bibliografiche

1. Didattica e pedagogia speciale

Balduzzi Lucia, Falcinelli Floriana (a cura di), *La partecipazione di educatori e insegnanti nello 0-6*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 126, €19,00

Coco Daniele, *pedagogia della corporeità e sviluppo morale*, Roma, Anicia, 2024, pp.272, €25,00

Della Cagnoletta Mimma, Hetherington Rikvah, Ricciardi Lorenza (a cura di), *Arteterapia con i bambini. Il processo creativo come strumento di crescita, sostegno e cura*, Roma, Carocci, 2024, pp. 252, € 24,00

De Serio Barbara, Odini Luca (a cura di), *Educazione e partecipazione. Criticità e prospettive storico-culturali*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 114, €17,00

Guerrieri Anna, *In classe. Per il diritto allo studio di alunne e alunni con storie di adozione, affido e non solo*, Pisa, ETS, 2024, pp. 184, € 18,00

Mondelli Giacomo, *Progettare Unità di apprendimento nella scuola primaria*, Roma, Anicia, 2024, pp. 444, €30,00

Olivieri Fabio, *La supervisione pedagogica in un modello d'intervento*, Roma, Carocci, 2024, pp. 196, €18,00

Palmiero Laura, Emiletti Margherita (a cura di), *Indagine internazionale IEA Pirls 2021. I risultati in lettura degli studenti italiani di quarta primaria*, Milano, FrancoAngeli, 2024, open access

Palumbo Carmen, *Fare danza a scuola. Per una pedagogia del corpo espressiva e creativa*, Roma, Anicia, 2024, pp. 192, €22,00

Procacci Michele, Sette Stefania, *Da soli per forza. Il ritiro sociale in adolescenza*, Roma, Carocci, 2024, pp. 112, €13,00

2. Educazione degli adulti

Boffo Vanna, Egetenmeyer Regina (eds.), *R-thinking Adult Education Research Beyond the Pandemic*, Firenze, Firenze University Press, 2023, pp. 286 (open access)

Chiappelli Tiziana, Bernacchi Erika, *Genere e generazioni. Forme di attivismo femminista e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 172, €22,00

Clocchiatti Gianni, *Come si diventa formatori. Guida pratica per capire se è la professione che fa per voi*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 148, €18,50 (disponibile anche in e-book)

Di Lorenzo Mauro, *Giovani adulti in crisi. Come prendere e affrontare gli ostacoli nel percorso formativo*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 196, €27,00

Nanni Antonio, Fucecchi Antonella, *Postcolonialismo e intersezionalità: nuovi percorsi per l'intercultura. La cittadinanza come banco di prova*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 110, €18,00 (disponibile anche in e-book)

Panarese Paola (a cura di), *Social media challenge. Processi, attori, rappresentazioni delle sfide virali negli ambienti digitali*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 162, €22,00 (disponibile anche in e-book)

Poliandri Donatella, Epifani Graziana (eds.), *Scoprire i centri provinciali per l'istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi. Dati del questionario CPIA.Valu.E e dal rapporto di autovalutazione*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 205, open access

Ricucci Roberta, Rosa Alessia, *Didattica per competenze e orizzonti educative. La prospettiva del Lifelong Learning*, Lecce-Brescia, Pensa-Multimedia, 2024, pp. 306, open access

3. Educazione e narritività

Aa.Vv., *Biblioteche e nuove forme della lettura. Dal ruolo strategico della literacy alle trasformazioni in atto nell'ecosistema digitale*, Milano, Editrice Bibliografica, 2024, pp. 480, €25,00

Bernardini Daniela, Puccini Luigi, *Il cinema dei preti. Storia delle sale parrocchiali nella Diocesi di Pisa*, Pisa, ETS, 2024, pp. 168, €15,00

Foglieri Caterina, *Tra voli e cadute. Gli atterraggi di fortuna nella letteratura per l'infanzia*, Pisa, ETS, 2024, pp. 160, €15,00

Fusco Fabiana, *Lingua e genere*, Roma, Carocci, 2024, pp. 112, €

12,00

Lamberti Fabrizio, Mellia Marco, Vivarelli Maurizio, *Biblioteche, lettura, intelligenza artificiale. Strutture e contesto del progetto Reading(&)Machine*, Milano, Editrice Bibliografica, 2024, pp. 280, €26,00

Meneghetti Carlo, *Parole per crescere. Prospettive educative e spunti didattici*, Roma, Tab edizioni, 2024, pp. 140, €15,00

4. La scuola

Lepeu Carolina, Mondoloni Jérôme, *Maria Montessori, la scuola di vita*, Roma, Anicia, 2024, pp. 176, €20,00

Schiavone Giulia, *Praticare all'aperto. Per una progettualità scolastica condivisa e sostenibile*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 122, €18,00 (disponibile anche in e-book)

Scotellaro Rocco, Rossi Doria Manlio, *Fare scuola al Sud. Scritti sul divario educativo, disuguaglianze, democrazia*, a cura di Pancrazio Toscano, Roma, Donzelli, 2024, pp. 208 €19,00

Zizioli Elena, Stillo Lisa, Franchi Giulia (a cura di), *L'altra scuola. L'educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale*, Roma, Donzelli, 2024, pp. 336, €27,00

5. Pedagogia generale

Augelli Alessandro, *Dello scarto e del recupero. Per una pedagogia della sostenibilità*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 150, €20,00

Bertolaso Marta, Marcos Alfredo, *Umanesimo tecnologico. Una riflessione sull'intelligenza artificiale*, Roma, Carocci, 2023, pp. 112, €13,00

Galimberti Andrea, *Il pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 282, €35,00

Muscarà Marinella, Poce Antonella, Re Maria Rosaria, Romano, *Heritage Education. Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio, sostenibilità*, Pisa, ETS, 2024, pp. 248, €23,00

Spina Claudia, *Questioni di epistemologia pedagogica. Tra cambiamento, comunicazione e educabilità*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2024, pp. 284, €26,00

Tramma Sergio, *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*, Roma, Carocci, 2024, pp. 172, €19,00

Vergani Mario, *Dizionario di Filosofia per educatori*, Brescia,

Morcelliana-Scholè, 2024, pp. 288, €22,00

6. Storia dell'educazione

Aichhorn August, *Gioventù disadattata*, introduzione e traduzione a cura di Rossella Raimondo, Roma, Avio Edizioni Scientifiche, 2024, pp. 174, €18,00

Bandini Gianfranco, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023, pp. 134 (open access)

Bocci Fabio, Crescenza Giorgio, Mariani Alessandro, *Leggere Don Milani. Parole chiave, materiali e proposte per comprendere l'eredità culturale di Barbiana*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2024, pp. 296, €26,00

Bravi Luca, Rizzin Eva, *Lacio Drom. Storia delle "classi speciali per zingari". Rom e Sinti a scuola 1965-1982*, Roma, Anicia, pp. 148, €22,00

Convertini Tania, *L'ABC di Alberto Manzi maestro degli italiani*, Roma, Anicia, 2024, pp. 208, €23,00

Dewey John, *My Pedagogic Creed. Il manifesto pedagogico per una scelta di vita democratica*, introduzione e traduzione a cura di Teodora Pezzano, Roma, Avio Edizioni Scientifiche, 2023, pp. 156, €15,00

Farné Roberto, *Alberto Manzi 1924-2024. L'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University Press, 2024, pp. 196, €22,00

Longo Chiara, *Elena Marano pedagoga, filantropa, scrittrice*, Roma, Armando, 2023, pp. 224, €23,00

Pappalettera Enzo, Perona Lucia (a cura di), *Cinquant'anni di 150 ore a Torino e in Piemonte*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 312, €38,00

Puglielli Edoardo, *La formazione integrale in Marx*, Pisa, ETS, 2023, pp. 112, €12,00

Soffiato Ruggero, *Caso funesto occorso tra sbirri e scolari (e altri misfatti) Padova febbraio 1723*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 186, €24,00

Tristan Flora, *L'emancipazione della donna o il testamento della paria*, a cura di Laura Fournier-Finocchiaro Roma, tab edizioni, 2023, pp. 188, €16,00

7. Storia, Storia della scuola, delle istituzioni scolastiche e della politica scolastica

Arlati Fabio, “A maggior gloria di Dio”. *Le gesuitesse in Italia tra Cinque e Seicento*, Firenze, Firenze University Press, 2024, pp. 364 (open access)

Baravelli Andrea, Veronesi Paolo, *L'affaire Don Minzoni. L'omicidio, le inchieste, i processi*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 302, € 33,00

Betti Eloisa (a cura di), *Guida agli archivi del Comitato regionale per le onoranze ai caduti di Marzabotto*, Bologna, Bononia University Press, “024 (open access)

Branciforte Laura (a cura di), *Le alterità femminili. Gli anni Sessanta in Europa*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 168, €22,00

Cullen Niamh, *Amore, onore e gelosia. Una storia intima del miracolo economico italiano*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 244, €32,00

Frascani Paolo, *L'altro Novecento. Società, economia, cultura*, Roma-Bari, Laterza, 2024, pp. 208, € 20,00 (disponibile anche in e-book)

Fulvetti Gianluca, Ventura Andrea (a cura di), *Antifasciste e antifascisti. Storie, culture politiche e memorie dal fascismo alla Repubblica*, Roma, Viella, 2024, pp. 416, €32,00

Genovesi Piergiorgio (a cura di), *La memoria quotidiana del conflitto. Il primo dopoguerra italiano (1918-1922)*, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp. 288 (open access)

Grasso Mick, *L'oppositore. Matteotti contro il fascismo*, Roma, Carocci, 2024, pp. 216, €21,00

Klinkhammer Lutz, Portelli Alessandro, *La fiera delle falsità. Via Rasella, le Fosse Ardeatine, la distorsione della memoria*, Roma, Donzelli, 2024, pp. 152, €15,00

La Macchia Angela (a cura di), *Migrazioni e sviluppo economico nell'Europa mediterranea in età moderna e contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 249, € 28,00 (disponibile solo in versione PDF)

Lenci Mauro, Amore Bianco Fabrizio, *In presa diretta. Il fascismo nei suoi contemporanei*, Pisa, Pisa University Press, 2024, pp. 204, € 24,00

Manenti Luca G., *La Massoneria italiana. Dalle origini al nuovo millennio*, Roma, Carocci, 2024, pp. 220, €19,00

Meli Lorenzo, Valenti Lucio (a cura di), *Anni cruciali. La fine della guerra fredda e l'inizio di un nuovo ordine mondiale 1975-1983*,

Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 226, €40,00

Murmelstein Benjamin, *Terezin. Il ghetto-modello di Eichmann*, Brescia, Morcelliana-Scholè, 2024, pp. 272, €22,00

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

Polenghi Simonetta (ed.), *Educational Tools in History. New sources and perspectives*, Roma, Armando, 2024, pp. 176, €23,00

Quirico Stefano, *Democrazia e Europa nell'età globale. Sfide e prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 226, €30,00 (disponibile anche in e-book)

Serventi Longhi Enrico (a cura di), *Antisemitismo di carta. La stampa italiana e la persecuzione fascista dei giornalisti ebrei*, Roma, Carocci, 2024, pp. 316, €33,00

Stramaccioni Alberto, *L'impero e la nazione. I britannici e il Risorgimento italiano (1848-1870)*, Roma, Carocci, 2024, pp. 220, €24,00

Traina Giusto, *Imperium*, Milano, Solferino, 2023, pp. 112, €10,50

Tridenti Lina, *Gli altri erano camerati, noi ci sentivamo fratelli...*, a cura di Livia Cadeo, Daria Gabusi, Pierangelo Goffi, Brescia, Morcelliana-Scholè, 2023, pp. 144, €12,00

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 22, gennaio – giugno 2024, p. 143

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

Silvano Calvetto è Professore associato di Storia della Pedagogia all'Università di Torino. Tra i suoi centri di interesse ci sono la relazione tra Resistenza e educazione e i problemi educativi del periodo posteriore alla seconda guerra mondiale. Collaboratore della rivista "Paideutika", tra i suoi lavori recenti, oltre i numerosi articoli, ricordiamo, *Pedagogia del sopravvissuto. Canetti, Améry, Bettelheim*, Como-Pavia, Ibis, 2013; "Eravamo liberi in un paese devastato". *Formazione e assistenza ai reduci tra il 1945 e il 1947*, Roma, Anicia, 2020.

Vincenzo Orsomarso, già docente nelle scuole superiori, da anni collabora con riviste pedagogiche e politico-culturali ed è socio della SPES. Autore di ricerche su marxismo e educazione, si occupa inoltre di tematiche attinenti la divisione e l'organizzazione del lavoro. Tra i suoi contributi: *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Nuova Cultura, 2015 e *Marx e Gramsci. La formazione dell'individuo sociale*, Viterbo, Sette Città, 2018.

Nella Sistoli Paoli, allieva di Tina Tomasi al Magistero di Firenze e già dirigente scolastica, è attualmente revisore di conti della SPES. Si è sempre occupata di storia dell'educazione, con particolare riguardo a Giuseppe Lombardo Radice ed al suo *milieu* culturale. Con la sua Maestra ha scritto *La scuola Normale di Pisa dal 1813 al 1945. Cronache di un'istituzione*, Pisa, ETS, 1990; ha inoltre curato il volume G. Harasim, *L'impegno educativo. Antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, Roma, Aracne, 2009.