

Prima alfabetizzazione e *nation building* nel progetto formativo di Ferrante Aporti¹

MONICA FERRARI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Pavia

Corresponding author: monica.ferrari@unipv.it

Abstract. The essay discusses, with particular reference to the didactic proposals theorized and realized by Ferrante Aporti for children aged two and a half to six in the schools that he “invents”, the theme of an early literacy to the Italian language at a crucial moment of the Italian unification process, between 1828 and 1858. According to Aporti, the dialect cannot be the language of early childhood, certainly not in his schools, where a patriotic pedagogy is based on the sharing of Italian.

Keywords. Patriotic pedagogy, history of nursery school, history of education, history of teaching, literacy

Ferrante Aporti (1791-1858), nativo di San Martino dall’Argine in diocesi di Cremona², è un sacerdote, un educatore e un patriota (così lo definisce Cristina Sideri nella sua biografia a lui dedicata)³, un intellettuale che ha lasciato un profondo segno, in Italia, nelle istituzioni educative non soltanto in quelle per la prima infanzia, per le quali tuttavia ha raggiunto, da subito, già ai suoi tempi, notorietà internazionale, come testimonia la sua ricchissima corrispondenza, ancora in parte da esplorare⁴. Aporti si è occupato non solo della scuola elementare, nel suo ruolo di funzionario del sistema dell’istruzione del Lombardo-Veneto, ma anche degli altri ordini e gradi del sistema formativo, ideando, progettando, realizzando nuovi laboratori dell’educare, anche nel campo post-elementa-

¹ Una prima versione di questo saggio è stata presentata al convegno organizzato nel 2016 a Quimper di cui si è detto nell’introduzione a tale gruppo di contributi, tuttavia qui lo si è poi modificato, riveduto, ripensato, integrato, aggiornato nella bibliografia.

² Su Aporti si è scritto molto. Per un primo riferimento al riguardo, ricordo soltanto che Angiolo Gambaro gli dedica nel 1961 una voce sul *Dizionario biografico degli Italiani* (DBI), Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 3; ricordo poi, in riferimento agli ultimi dieci anni, le voci dedicate in *Dizionario biografico del Risorgimento cremonese*, in «Bollettino Storico Cremonese», n. s., XVIII [2011-2012], 2013, e nel *Dizionario biografico dell’Educazione. 1800-2000*, a cura di G. Chiosso e R. Sani, Milano, Editrice Bibliografica, 2014. Per una bibliografia rimando solo, per brevità, ai seguenti testi: C. Sideri, *Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore*, Milano, FrancoAngeli, 1999; M. Piseri, *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*, Brescia, La Scuola, 2008; M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

³ C. Sideri, *Ferrante Aporti*, cit.

⁴ Oltre a F. Aporti, *Scritti pedagogici editi e inediti*, a cura di A. Gambaro, Torino, Chiantore, 2 voll., 1944-1945, si vedano Id., *Scritti pedagogici e lettere*, a cura di M. Sancipriano e S.S. Macchietti, Brescia, La Scuola, 1976; Id., *Lettere a diverse cospicue persone (1843-1844)*, a cura di M. Piseri, Milano, FrancoAngeli, 2016.

re, con particolare riguardo all'auspicata fondazione di una scuola utile a rinnovare le figure del contesto rurale a partire dai loro saperi⁵. Noto a livello europeo per aver aperto a Cremona nel primo trentennio dell'Ottocento scuole per bambini dai due anni e mezzo ai sei degne di chiamarsi tali, inaugurando per i figli dei più poveri grazie alla beneficenza privata una nuova agenzia educativa extradomestica, che egli mirava a differenziare fortemente dalle sale di custodia, dopo il 1848 abbandonerà il Lombardo-Veneto e si recherà a Torino ove venne incaricato di importanti compiti nell'organizzazione del sistema dell'istruzione sabauda, destinato quindi ad avere larga presa sul disegno complessivo che porterà alla legge Casati del 1859.

1. Aporti nel suo tempo

Aporti viveva in un tempo di guerre e di conflitti che devastavano il territorio della Penisola, diviso in Stati separati talvolta solo da un fiume che, al contrario, aveva nei secoli saputo unire la gente nello stile del vivere, mentre gli Italiani si interrogavano sulla propria identità, tra codici comportamentali e costumi vecchi e nuovi; egli nasce in terre di confine che segneranno tutta la sua vita e la rete delle sue relazioni. Il suo paese natale è, infatti, San Martino dall'Argine, tra Mantova e Cremona, vicino a Mantova ma in diocesi di Cremona, partecipe dunque della storia di due territori limitrofi, se vogliamo per certi versi simili, eppure assai diversi per vicende politiche e tradizioni culturali nella frammentazione delle comunità che da sempre caratterizza il nostro Paese, anche a distanze così esigue. Aporti si prepara alla sua missione pastorale nel Seminario di Cremona, una città separata, ancora una volta, solo dal Po dal territorio di Parma e Piacenza (dal quale pure trarrà tante influenze culturali nell'urbanistica e nei modi della vita associata). A Cremona egli vivrà a lungo, ricoprendo ruoli importanti: qui lascerà un segno profondo della sua influenza, forse anche in quella storia del "sentimento dell'infanzia", dell'atteggiamento della città, della società civile riguardo ai più piccini, che egli contribuirà a modificare grazie alle "nuove" scuole che aprirà, ai suoi libri, ai maestri e agli allievi che formerà, ai rapporti con i suoi amici, con i suoi collaboratori, con la rete della filantropia non solo locale⁶.

Dopo la sua prima formazione nel Seminario di Cremona egli si reca a perfezionare gli studi teologici nel Frintaneum di Vienna, studi che non conclude per un profondo dissidio ideologico; poi torna a Cremona e qui viene incaricato della direzione delle scuole elementari maggiori della città, insegna in quel Seminario dove aveva studiato e anche così, grazie alla sua opera di docente, darà un importante contributo alla formazione di una nuova generazione di preti. Anche dopo l'Unità sarà questa nuova generazione a continuare la sua opera di carità, di impegno civile e di educazione popolare, oltre che di gestione del sistema dell'istruzione nel suo complesso proprio nello stesso

⁵ Si allude al *Piano di un istituto di educazione e ammaestramento teorico-pratico per i giovani che intendono consacrarsi all'agricoltura...*, pubblicato nel 1842 nel «Giornale agrario lombardo-veneto» e poi a Milano nel 1843.

⁶ M. Morandi (a cura di), *Infanzia e carità a Cremona. Saggi in memoria di Gianfranco Carutti*, Cremona, Kiwanis club Cremona, 2015.

territorio, nonostante crisi di coscienza e sofferte apostasie⁷, che tuttavia non ostacoleranno la loro attività culturale e sociale nella nuova nazione.

Le sue idee per il rinnovamento della formazione del clero si tradurranno anche in specifici progetti e piani di istruzione oltre che nella costante pratica didattica e nell'instancabile lavoro di tessitura di una fittissima rete di rapporti culturali⁸, forse anche nel disegno di quello che oggi definiremmo "sistema educativo integrato" tra diverse tipologie di istituzioni formative, talune davvero "inventate", progettate *ex novo*, altre gestite con sapienza e vissute come docente, altre solo ipotizzate, per diverse fasce d'età. Dopo il 1848, nel suo esilio torinese, verrà insignito di importanti onorificenze nel Regno sabauda che riconobbe anche così l'importanza del suo lavoro, del suo impegno civile, del suo particolare modo di interpretare la missione pastorale.

In un periodo particolarmente difficile della storia della Penisola, nonché dei rapporti tra le istituzioni degli antichi Stati italiani e lo Stato della Chiesa, ove si incrinano equilibri di lungo periodo e nasce una nuova idea di nazione e di cittadinanza, quando nuove figure e nuove realtà sociali iniziano a incidere nei rivolgimenti politici sulla scorta di nuovi eroi⁹, Aporti troverà il modo di operare, da sacerdote, italiano e patriota. Il suo modo di intendere al tempo stesso la carità, la missione educativa, «la passione civile»¹⁰ è ben espresso in un trinomio di non facile coerenza che proprio per questo viene ribadito da Cristina Sideri nel titolo della sua biografia aportiana ove emerge un affresco dell'impegno di un uomo capace di lavorare instancabilmente per gli ultimi. La figura e l'opera del prete sanmartinese si comprendono appieno solo nell'ambito di una riflessione su di un periodo particolarmente tormentato del processo di individuazione di un Paese povero come il nostro, che aveva dovuto affrontare miseria, pestilenze, periodiche devastazioni, che giungerà solo nel 1861 a una sofferta unificazione. Anche per questo, per la volontà e il desiderio di farsi unito, in questo Paese si svilupperà progressivamente una forte esigenza di costruzione identitaria del mito nazionale grazie a una pedagogia della patria alla quale Aporti darà un apporto significativo¹¹. Spazi e modi dell'educare i cittadini, anche e soprattutto i più piccini, uomini e donne del domani, sono pertanto – e non solo per Aporti – al centro di progetti e concrete esperienze, di

⁷ Cfr. G. Gallina, *Il vicariato Tosi (1867-1871) e la crisi del clero cremonese: preti "retrivi", preti "liberali" e preti "apostati"*, in A. Caprioli, A. Rimoldi, L. Vaccaro (a cura di), *Storia religiosa della Lombardia. Diocesi di Cremona*, Brescia, La Scuola, 1998, pp. 289-308. Con specifico riferimento alle questioni educative cfr. M. Morandi, *Dopo Aporti. Note a margine di un dibattito d'epoca*, in M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile*, cit., pp. 344-354; Id., *Una battaglia nel nome del progresso: istruzione popolare e divulgazione scientifica a Cremona in epoca postunitaria*, in A. Bellardi, L. Falomo, M. Ferrari (a cura di), *Per dissipare le loro tenebre ed errori...*. *Strumenti, modi, ragioni della formazione scientifica nelle scuole di Cremona tra età moderna e contemporanea: il Liceo Ginnasio 'D. Manin', il Seminario Vescovile, l'Istituto Tecnico 'P. Vacchelli'*, Cremona, Fantigrafica, 2009, pp. 149-161.

⁸ Su questi aspetti cfr. M. Marocchi, *L'insegnamento della teologia nel seminario di Cremona tra Settecento e Ottocento*, in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp.119-161; M. Compiani, *L'interpretazione della Bibbia in Ferrante Aporti*, in M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile*, cit., pp. 83-107.

⁹ Riguardo ai processi di cambiamento nel sistema dei valori e alla contrastata nascita di nuovi miti cfr., anche per una bibliografia, S. Cavicchioli, *Anita. Storia e mito di Anita Garibaldi*, Torino, Einaudi, 2017.

¹⁰ Su questi temi cfr. G. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, Torino, SEI, 2007, p. 35.

¹¹ Cfr. al riguardo A. Arisi Rota, M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

discussioni, di speranze, di tentativi operativi, di esperimenti e di fallimenti, ma certamente nuovi soggetti stanno al centro delle preoccupazioni di tanti intellettuali che mirano a rifondare il discorso pedagogico e nel contempo il sistema dell'istruzione e dell'assistenza al popolo, a tutti i cittadini della nuova Italia.

2. Verso l'italiano

In tale momento e in tale contesto il tema della lingua italiana e della didattica della lingua è al centro del dibattito pedagogico e politico: si è consapevoli che per “fare gli Italiani”¹² bisogna anzitutto costruire la lingua nazionale, individuandola come tale e differenziandola dai mille e uno dialetti che ancora sussistono e che sono di fatto alla base della vita quotidiana e dei meccanismi di identificazione connessi al divenire del senso di appartenenza. D'altro canto, lo sappiamo, anche nel nostro Paese di oggi permangono spaccature vecchie di secoli, in realtà culturalmente eterogenee che hanno vissuto in un passato non troppo remoto una continua ridefinizione degli assetti geopolitici e istituzionali, sanciti spesso da culture politicamente dominanti in rapida alternanza e dalle loro consolidate lingue nazionali¹³.

Il periodo immediatamente precedente l'insediamento di Aporti nelle sue funzioni di direttore delle scuole elementari maggiori di Cremona aveva visto, tra la fine del XVIII secolo e il primo quindicennio del XIX, francesi e austriaci alternarsi a Cremona e dunque lasciare un segno nella vita delle istituzioni educative cittadine, dalla scuola di base fino al ginnasio, divenuto liceo nel 1802 proprio per effetto di una disposizione napoleonica¹⁴. Scuole vecchie e nuove avevano cambiato di denominazione e di padrone per poter continuare il loro operato, mentre la soppressione degli ordini religiosi, comunque ribadita, aveva contribuito significativamente ad alterare il quadro di un sistema dell'istruzione al quale si cercherà di dare, dopo il ritorno degli Austriaci, nuova sistematicità. Il Regolamento austriaco per la scuola elementare del 1818 contribuisce a riorganizzare significativamente, non solo a Cremona ma certo a Cremona, il sistema dell'istruzione preparato sul finire del Settecento da un altro sacerdote e funzionario austriaco, Giovanni Bovara (1734-1812)¹⁵. Sono quelli gli anni nei quali vengono gettate le fondamenta di una scuola pubblica, uguale per tutti al livello di base, che sorge sulle

¹² Su questi temi si rinvia a un volume ormai classico cfr. S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993, 2 voll.

¹³ Sulla conquista dell'alfabeto in Italia prima e dopo l'Unità si citeranno qui, senza pretesa di esaustività, solo alcuni volumi: G.P. Brizzi (a cura di), *Il catechismo e la grammatica*, Bologna, il Mulino, 2 voll., 1985-1986; X. Toscani, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993; M. Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, il Mulino, 1999; G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011; M. Piseri (a cura di), *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2012; V. Schirripa, *L'Ottocento dell'alfabeto italiano. Maestri, scuole, saperi*, Brescia, ELS La Scuola, 2017.

¹⁴ Sulla scuola a Cremona tra XVIII e XIX secolo si vedano: M. Ferrari, *La scuola e l'istruzione: problemi, momenti, figure*, in M.L. Betri (a cura di), *Storia di Cremona. L'Ottocento*, Azzano San Paolo, Bolis, 2005, pp. 204-249; M. Piseri, *La scuola a Cremona nell'età delle riforme*, in C. Capra (a cura di), *Storia di Cremona. Il Settecento e l'età napoleonica*, Azzano San Paolo, Bolis, 2009, pp. 188-213.

¹⁵ Su Bovara rimando alla voce a lui dedicata sul DBI da Lucia Sebastiani (vol. 13, 1971).

ceneri del sistema educativo mercenario dell'antico regime¹⁶, cancellato progressivamente dalle riforme teresiano-giuseppine volte a incidere significativamente sui processi di formazione di cittadini conformi a rinnovate esigenze economiche e politiche.

Potremmo dire che Ferrante Aporti riprende in qualche modo in terra cremonese il testimone di Bovara e che non solo lo raccoglie, ma a sua volta lo ripensa, muovendo coraggiosamente, anche ben al di là di quanto gli competesse come funzionario del sistema scolastico del Lombardo-Veneto, verso l'idea di una scuola per tutti, anche per i più piccini, a partire dai due anni e mezzo. Nel 1828 la prima scuola infantile aportiana per "agiati" inizia la sua esistenza, poi, tra il 1830 e il 1831, se ne aprono altre per i figli di coloro che non potevano permettersi una retta e che, invece, in tali contesti educativi extradomestici trovano non solo istruzione, ma anche cure mediche e sostentamento, mentre le visitatrici si occupano delle relazioni tra istituzioni e famiglie¹⁷, inaugurando nuove forme di rapporto tra scuola e società. Il fenomeno delle scuole infantili aportiane, interamente fondato sulla beneficenza privata di filantropi provenienti dalla nobiltà cittadina e dalla borghesia delle professioni, diventa ben presto un modello, un caso particolare che spinge all'azione e che crea aggregazione culturale e politica: se se ne parla all'Accademia dei Georgofili di Firenze già nel 1833, mentre a Milano e a Mantova vengono aperte, tra il 1836 e il 1837, le prime scuole per l'infanzia di ispirazione aportiana¹⁸.

Ma tale scuola era legata a una certa idea di cittadino e di società civile, era legata a un progetto culturale e soprattutto a una lingua. Nelle sue scuole per bambini dai due anni e mezzo ai sei Aporti voleva che si parlasse italiano: in italiano sono scritte le sue pubblicazioni pedagogiche su note riviste dell'epoca, nonché, tra il 1833-1834 (edito dapprima a Cremona e in seconda edizione nel 1846 a Lugano) quel *Manuale d'educazione e ammaestramento per le scuole infantili* che diverrà il modello per molti altri testi rivolti alle educatrici e agli amministratori degli asili d'infanzia del secondo Ottocento. In italiano è scritto il suo *Catechismo per l'infanzia* (1834, edito a Milano), in un'epoca in cui la Chiesa cattolica, alla quale Aporti apparteneva, insegnava in latino il catechismo ai suoi fedeli.

In una sua lettera quale socio corrispondente dell'Accademia dei Georgofili, diffusa tra il 1834 e il 1835¹⁹, il sacerdote spiega le ragioni della sua metodologia didattica, definita da lui stesso «dimostrativa» e centrata su esercizi di nomenclatura a partire dall'ostensione della cosa (o dell'immagine della cosa) significata per la parola: «La voce *educazione* soglio considerarla come segno d'una idea compostissima, mentre per l'educazione impariamo la lingua sin da bimbi, e colla lingua le idee vere o false significate dalle parole che c'insegnano e spiegano»²⁰.

La lingua²¹, nel rapporto tra parole che significano e cose significate, è al centro delle riflessioni aportiane che mirano a sviluppare nel bambino capacità di retto giudizio, come

¹⁶ Cfr. M. Piseri, *I lumi e l'«onesto cittadino». Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana*, Brescia, La Scuola, 2004.

¹⁷ M. Morandi, *Le visitatrici degli asili aportiani. Alla ricerca di uno status patriottico*, in E. Musiani (a cura di), *Non solo rivoluzione. Modelli formativi e percorsi politici delle patriote italiane*, Roma, Aracne, 2013, pp. 47-59.

¹⁸ Per queste e altre notizie, si rimanda a M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile*, cit.

¹⁹ F. Aporti, *Scritti pedagogici e lettere*, cit., p. 738.

²⁰ Ivi, p. 740.

²¹ Già nel 1999 C. Sideri sottolineava l'importanza del tema della lingua nella didattica aportiana: cfr. C. Sideri, *Ferrante Aporti*, cit., p. 78.

di un dibattito culturale che in Lombardia nel primo trentennio dell'Ottocento è venato, con diverse derive, di istanze gianseniste²². La lezione della *grammaire* e della *logique* di Port Royal, alla ricerca di una ermeneutica capace di aiutare l'uomo a ritrovare i segni di Dio nascosti nella confusione del mondo²³, si fa sentire nella didattica della lingua italiana di tanti intellettuali e sacerdoti che si faranno variamente carico della controversa questione inerente la prima alfabetizzazione dei più giovani nel primo Ottocento, proprio a partire dalle scuole infantili aporiane, destinate a divenire principio aggregatore di una rete culturale e politica interessata alla formazione dell'uomo in generale e del cittadino della nuova Italia in particolare. Sull'onda di un dibattito importante che, tra XVII e XIX secolo, tra Francia e Italia, trae spunto da motivazioni ideologiche, politiche e teologiche, in una riflessione sulla natura umana nel rapporto con ciò che la trascende, un dibattito che non si risolve in questioni meramente istruzionali, ma che le ricomprende, Alessandro Manzoni (in odore di giansenismo) scriverà *I promessi sposi*. Così si getteranno le basi di un canone letterario che ancora oggi fa ricorso a questo capolavoro nell'insegnamento dell'italiano nelle scuole della Repubblica, che ha ormai compiuto settant'anni, mentre l'Italia ha celebrato nel 2011 il 150° anniversario dell'Unità riflettendo tra l'altro sul farsi del discorso nazionale²⁴, di nuove istituzioni educative, sulla circolazione di certe idee di cultura, sulla storia dell'alfabetizzazione e delle sue ragioni, mentre si fa strada, a livello internazionale, sulla scorta degli studi di André Chervel, la consapevolezza della necessità di studiare il farsi situato delle discipline scolastiche, del curriculum e del canone che le accompagna²⁵ e si discute di storia della scuola in un contesto memoriale²⁶.

Quel fenomeno del giansenismo lombardo che lascerà un segno profondo, a partire dalle vicende del Seminario teologico di Pavia, di cui ancora si discute, in diocesi di Cremona, quando il trentino Carlo Emanuele Sardagna, legato ad Antonio Rosmini, diventa vescovo della città nel 1831²⁷, non lascia indifferente Gian Battista Vertua, un sacerdote amico e collaboratore di Aperti, che, nel 1817, ridisegna il piano d'educazione per le fanciulle dell'educandato di Soresina²⁸, ponendo la lingua – italiana, s'intende – a fondamento di tutto il suo progetto d'istruzione.

²² Cfr. G. Perego, *Un ministero «tutto spirituale». La teologia del ministero ordinato nel Giansenismo lombardo tra Illuminismo e Liberalismo (1755-1855)*, Roma-Milano, Pubblicazione del Pontificio Seminario Lombardo-Glossa, 1997.

²³ Su questi temi cfr. L. Marin, *La critique du discours. Sur la "Logique" de Port-Royal et les "Pensées" de Pascal*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1975. Si veda inoltre, con specifico riferimento alla didattica della lingua in funzione della costruzione del giudizio in Aperti: M. Ferrari, *Scuola e bambini aporiani a Cremona tra essere e dover essere*, in M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aperti tra Chiesa, Stato e società civile*, cit., pp. 321-343.

²⁴ Solo ad esempio: M.L. Betri (a cura di), *Rileggere l'Ottocento. Risorgimento e Nazione*, Roma, Carocci, 2010.

²⁵ P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010.

²⁶ P. Caspard, *L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. Réflexion sur quelques évolutions problématiques*, in «Histoire de l'éducation», 121, 2009, pp. 67-82; C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A.Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

²⁷ Sul tema cfr. P. Sirini, *Aperti, Rosmini e le istituzioni caritative al tempo del vescovo Carlo Emanuele Sardagna (1831-1837)*, in M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aperti tra Chiesa, Stato e società civile*, cit., pp. 135-154.

²⁸ G.B. Vertua, *Esecuzione del Piano d'istruzione proposto alle fanciulle educate nel Ven.o monastero della Visitazione di S. Maria di Soresina*, Cremona, Giuseppe Feraboli, 1818. Su questi temi cfr. M. Ferrari, *L'educazione delle giovani donne nell'Ottocento. La proposta di Giovanni Battista Vertua*, in E. Musiani (a cura di), *Non solo rivoluzione*, cit., pp. 23-46.

In un mondo in cui la cultura accademica e la Chiesa scrivevano i loro testi ufficiali prevalentemente in latino, mentre sempre in un latino usato a sproposito il popolo recitava preghiere imparate a memoria (lo ricorda Aporti nella sua *Guida* per le scuole infantili di carità pubblicata a Milano nel 1836)²⁹, e in particolare in un contesto come quello del Lombardo-Veneto asburgico che parlava tante lingue, nelle loro scuole infantili per i figli del popolo Ferrante Aporti e i suoi collaboratori sottolineano la necessità di introdurre una metodologia didattica dell'italiano destinata ad aver fortuna anche dopo di loro, mentre la gente utilizza fuori e dentro casa dialetti diversificati tra quartiere e quartiere della stessa città, tra città e campagna, tra comune e comune. Legata al rinnovato metodo normale pensato per i maestri della scuola austriaca e ormai declinato in una specifica manualistica³⁰, influenzata da diverse derive culturali che non si possono risolvere interamente nel giansenismo, ma a una diffusa riflessione sulle facoltà umane e sullo sviluppo individuale, la metodologia aportiiana, specificamente pensata per la prima alfabetizzazione dei più piccini, centrata sulla nomenclatura e sull'ostensione dell'oggetto e/o dell'immagine, si propone a bambini dai due anni e mezzo ai sei che, non solo per la loro età, fino a quell'epoca non avevano mai frequentato, in Lombardia, una scuola degna di loro.

3. La didattica della nuova lingua

Sempre nella sua *Guida* Aporti critica i modi di pratiche educative che corrompono lo sviluppo delle loro «facoltà»:

Relativamente alla coltura intellettuale, ogni ammaestramento è ristretto ad imprimere nella memoria alcune sciocche e talvolta laide tantaferre, al raccontare storielle di streghe, di fate, d'apparizioni d'ombre e di folletti, atte ad ingombrar l'animo loro di vani terrori; nessun sviluppo vien dato alle facoltà intellettuali, nessuna direzione atta a formare il loro piccolo criterio, anzi tutto insieme il sistema delle cognizioni che s'insinuano nella vergine loro mente sembra atto piuttosto a guastarla sin coi primi esercizi e dal primo svilupparsi di essa. Che se quei tenerissimi cervelli sono capaci di apprendere la lingua e delle sciocchezze, perché non apprenderebbero invece cose utili e in ordine tale da educare a rettitudine la ragione?³¹

Sulle orme di una proposta didattica che, almeno a partire dal Seicento, combatte l'astrattezza di parole avulse dalle cose significate, che cerca una nuova grammatica, in connessione con una nuova logica, che s'interroga sulla relazione tra immagini, parole e cose nella formazione umana, discutendo, tra persistenze e innovazioni, un'antropologia delle facoltà, Aporti, utilizzando un lessico razionalista, riflette sulla metodologia didattica da proporsi fin dall'infanzia. Nelle sue parole emerge una certa idea di infanzia, intrisa della tradizione secondo la quale il bambino è un essere aristotelicamente ancora privo di capacità di giudizio, che merita di essere tutelato, educato, istruito e tut-

²⁹ F. Aporti, *Scritti pedagogici e lettere*, cit., p. 713.

³⁰ Sul metodo normale cfr. S. Polenghi, *Scuole elementari e manuali per i maestri tra Sette e Ottocento. Dall'Austria alla Lombardia* e M. Piseri, *Un sistema educativo tra Sette e Ottocento e i suoi maestri. Il caso della Lombardia*, in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, cit., pp. 398-418 e pp. 361-397.

³¹ F. Aporti, *Scritti pedagogici e lettere*, cit., p. 714.

tavia, secondo Aporti, in quella mente «vergine» si dischiudono nuove possibilità perché quel «piccolo criterio» è comunque in formazione, si esprime imparando con curiosità e può essere condotto a sviluppare correttamente una compiuta capacità di discernere³². Non solo nel suo *Manuale*, egli sostiene la necessità di costruire un'idea «chiara e distinta» a partire dalla lotta alla polisemia che il dialetto, con le sue diverse inflessioni e declinazioni, proprie di una lingua legata solo all'oralità, porta con sé. Inoltre egli ribadisce le diffidenze secolari della cultura dotta nei confronti di altre istanze culturali, legate alle tradizioni popolari. Secondo Aporti la cultura folklorica è fatta di «sciocchissime fole»³³, ben lontane da quella «divina poesia dei Salmi» biblici che egli consiglia, trascogliendoli dall'opera del calabrese Saverio Mattei³⁴, e dalle lezioni di storia sacra che egli propone nelle sue scuole. Anche per Aporti la veridicità del verbo divino, presente nella Bibbia e nel Vangelo, incarnata nella storia sacra, deve combattere le credenze che la cultura folklorica porta con sé e che trasmette ai figli del popolo a partire dalla prima infanzia.

Bisogna dunque, a suo avviso, partire dalla prima alfabetizzazione, da pratiche pedagogiche capaci di prevenire comportamenti scorretti e false credenze, da una didattica volta a costruire corretti abiti di pensiero. Per questo egli raccomanda³⁵ l'uso dell'*Abbecedario e sillabario per l'infanzia* (Cremona, 1836-Milano, 1839) e il suo *Metodo per adoperarlo fruttuosamente*, edito a Cremona nel 1838. È qui, sul terreno della prima alfabetizzazione, che si fa più aspra la lotta al dialetto: il dialetto è, secondo Aporti, la lingua delle donne che intrattengono e disciplinano i bambini in quelle sale di custodia che egli vuole abolire e che contrasta perché vuole garantire ai figli del popolo la possibilità di sviluppare le loro «facoltà» come tutti gli altri bambini. Lo ricorda nei *Cenni sull'indole propria delle scuole infantili di carità e sul loro scopo*, pubblicati a Venezia nel 1837 ove riporta, a titolo esemplificativo, le canzoni e le filastrocche dialettali insegnate ai bambini nelle sale di custodia³⁶.

In questo libro, in cui si propone di mostrare le metodologie didattiche in uso per far comprendere la gravità del danno che egli, come sacerdote e come educatore, ravvisa, afferma: «È questa una vergogna nostra (lo ripeto) che per secoli durò inavvertita: era meglio di tacerla, ma perché si conosca la ragionevolezza ed efficacia della medicina si pensò di porre in luce il male cui vuolsi applicata»³⁷.

Ma in cosa consiste tale «vergogna»? Ecco cosa Aporti trascrive perché tutti possano comprendere come avviene l'insegnamento dell'alfabeto nel dialetto cremonese, a suo avviso specchio di altri comportamenti analoghi in altre località:

³² Su questi temi cfr. M. Ferrari, *Scuola e bambini aportiiani a Cremona tra essere e dover essere*, cit. Ed inoltre E. Becchi, *I "teneri alunni" di Ferrante Aporti*, in S. Angori, S. Bertolino, R. Cuccurullo, A.G. Devoti, G. Serafini (a cura di), *Persona e educazione. Scritti in onore di Sira Serenella Macchiotti*, Roma, Armando, 2010, pp. 451-457.

³³ F. Aporti, *Scritti pedagogici e lettere*, cit., p. 655 (ci si riferisce qui al *Manuale*).

³⁴ Ivi, p. 669.

³⁵ Ivi, p. 685.

³⁶ Si veda la nota a p. 635 dei citati *Scritti pedagogici e lettere*. Su tale dibattito cfr. C. Sideri, *Ferrante Aporti*, cit., specie p. 84, nel rapporto con R. Saccani, *Rime popolari infantili raccolte da Ferrante Aporti*, in R. Leydi, G. Bertolotti (a cura di), *Mondo popolare in Lombardia*, VII, *Cremona e il suo territorio*, Milano, Silvana editoriale, 1979, pp. 273-293. A questi due lavori si rimanda per una bibliografia.

³⁷ F. Aporti, *Cenni sull'indole propria delle scuole infantili di carità e sul loro scopo*, Venezia, Dalla tipografia di G.B. Merlo, 1837, p. 21.

L'Alfabeto

Slarga la bocca...A-a

El pegoreen..... B-bée

La mezzaluna.....C-ce

[...]³⁸.

Ed inoltre riporta lunghi passaggi di filastrocche dialettali in cremonese che vengono solitamente insegnate ai bambini anche nelle sale di custodia. Eccone uno stralcio:

Santa Ciara Monicara

Imprestem la vostra scala

Per andà in ciel

A trovà San Michel

San Michel l'è mort

La Madonna l'è in de l'ort

A cattà i gessumen³⁹.

Nella nota relativa egli osserva: «Eccovi un'altra eresia: la morte dell'Arcangelo Michele, oltre le non poche scipitaggini e indecenze che si contengono nel rimanente»⁴⁰. Dunque Aporti critica le modalità didattiche e i contenuti culturali di pratiche educative per cui fin dall'infanzia, attraverso una serie di «scipitaggini», quelli che diventeranno i cittadini di domani memorizzano aspetti della tradizione folklorica assai discutibili ai suoi occhi di sacerdote, «eresie» vere e proprie che vengono dal passato e che perdurano nel presente, dissimulate nelle filastrocche per i bambini. Inoltre dalle sue informazioni possiamo capire che l'insegnamento dell'alfabeto non associava la vocale o la consonante da apprendere a un oggetto secondo una logica invariante, quanto piuttosto a un suono o a una figura, a un gesto, senza un preciso ordine.

Aporti vuole combattere l'ignoranza⁴¹, partendo dalla musica dei suoni dell'alfabeto italiano rettamente pronunciati⁴² perché: «l'uomo parla, ragiona, progredisce sempre nelle sue cognizioni, perfeziona se stesso», sempre⁴³.

La tradizione culturale dell'Occidente, mediata dall'Umanesimo che ha dato nuovo valore ai classici, dal *De liberis educandis* dello Pseudo-Plutarco a Quintiliano, assegna alla pronuncia, parte essenziale della retorica, un ruolo importantissimo in un processo di apprendimento nel quale aspetti fisici e cognitivi sono inscindibilmente congiunti; anche per Aporti ci deve essere coerenza tra lo sviluppo di facoltà fisiche, intellettuali e morali. Nel suo *Manuale* leggiamo:

³⁸ Ivi, p. 12.

³⁹ Ivi, p. 13.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ F. Aporti, *Scritti pedagogici e lettere*, cit., p. 658 (in riferimento al *Manuale*): «Servono finalmente all'educazione e istruzione morale anche i *Salmi* che furono scelti tra quelli di insegnamento morale, e che essi mandano a memoria per l'esercizio del canto. È vero che non tutto di quanto contengono si comprenderà da loro, ma verrà il tempo in cui ne intenderanno il significato, ed allora invece delle idee di laidezze o assurdità significate dalle parole, di cui si compongono le canzoncine solite ad apprendersi nelle così dette scuole della maestre o di custodia, si troveranno istruiti e corroborati con sentenze e massime di una morale tutta divina».

⁴² Ivi, p. 661.

⁴³ Ivi, p. 672.

Per apprendere a ben pronunciare le parole di una lingua qualunque è necessario il saper da prima proferire *nettamente e giustamente tutti i suoni elementari di cui si compongono le parole stesse*. Nelle scuole infantili entrano i fanciulli che appena sanno balbettare e spesse volte assai viziosamente le parole medesime del proprio dialetto; quindi il primo esercizio da istituirsi versar deve sulla retta pronunzia degli elementi *alfabetici e sillabici* della lingua Italiana, perché si preparino a pronunziar bene le parole⁴⁴.

L'apprendimento della corretta pronuncia delle lettere dell'alfabeto e degli elementi sillabici è essenziale per Aporti, che di seguito illustra tutta una serie di esercizi da compiersi a scuola, ma certo anche in questo caso quando si parla della lingua degna di essere appresa si parla dell'Italiano. Quando poi discute di metodologia didattica scrive:

I fanciulli di età ancor tenera al vedere un nuovo oggetto tosto ne chiedono il *nome*. E perché non potrebbesi, e assai utilmente, profittare della loro curiosità, or per accrescere la somma delle cognizioni coll'offrire alla loro considerazione oggetti di necessaria od utile conoscenza, or chiedendo i nomi a loro ignoti di oggetti che già ben conoscono? Si otterrebbe così il sensibile vantaggio di apprendere loro i primi elementi della lingua e ciò non per mezzo di regole grammaticali superiori a quelle deboli intelligenze, ma per la via *di fatto*, la quale è sommamente appropriata a quell'età. Invece d'impiegare il loro tempo nell'imparare il dialetto provinciale, assai più utilmente lo occuperebbero coll'apprendere i proprj e veri nomi di tutti gli oggetti, di cui hanno contezza per mezzo dei sensi⁴⁵.

La dialogica catechetica, declinata nella lingua italiana, la sola lingua che si vuole insegnare ai bambini, viene applicata non solo agli aspetti dell'educazione religiosa e viene introdotta, nel *Manuale*, da nuovi cenni alla «curiosità» infantile. Tale prerogativa caratterizzante per i più piccini inizia a farsi strada in positivo nell'idea di infanzia propugnata dal *Manuale* aportiano, che pure, tuttavia, non esita a riproporre, rigorosamente in italiano, esempi di esercizi mnemotecnici e di conversazioni, tra allievo e maestro.

Le ragioni di queste scelte culturali, politiche e pedagogiche a un tempo, si ritrovano in tanti passaggi dei suoi scritti, non ultimo nella sua corrispondenza. In una lettera all'intellettuale reggiano Antonio Peretti, anch'egli riparato nel Regno sabauda, del 20 aprile 1852, leggiamo⁴⁶: «*guarite presto, presto e operate quel gran bene di cui supremamente abbisogna l'infelice nostra patria, cioè la migliore e più civile educazione cristiana e civile diffusa a tutti giusta la condizione. Noi siamo troppo infetti in un vecchio errore, ed è, che si studia per far professione di scienze e lettere; e invece si deve anche studiare da tutti onde perfezionarsi nella propria condizione*».

L'idea aportiana dell'insegnamento come occasione di perfezionamento e di riscatto umano e civile di ogni cittadino (e di ogni cristiano) è forse uno dei punti maggiormente innovativi della sua scuola, così legata all'apprendimento della "lingua nazionale", dell'italiano. Di fatto le scuole aportiane, nella pratica didattica che doveva fare i conti con rapporti numerici assai elevati e con un'esistenza precaria, non seppero scostarsi da una nomenclatura da impararsi a memoria, legata a insegnamenti pre-elementari. Ben pre-

⁴⁴ Ivi, p. 661.

⁴⁵ Ivi, pp. 654-655.

⁴⁶ Ivi, p. 568.

sto il metodo fröbeliano⁴⁷ si imporrà in Italia e nella seconda metà dell'Ottocento verrà presentato come innovativo da un dibattito pedagogico che contribuirà a costruire, nella pratica didattica, quel "metodo misto" poi criticato da Rosa Agazzi al congresso pedagogico di Torino del 1898⁴⁸.

E tuttavia nell'idea del necessario perfezionamento di tutti e di ciascuno si misura la distanza di Aporti dai detrattori suoi contemporanei, non ultimi i Gesuiti de «La Civiltà Cattolica»⁴⁹, che non condividevano l'idea di una scuola infantile popolare, per tutti, indipendentemente dalla loro condizione sociale. D'altro canto, anche nella nuova Italia, dopo l'Unità, tanta manualistica pedagogica per le scuole "rurali", legata a programmi di insegnamento differenziati tra campagna e città⁵⁰, tra maschi e femmine, ribadiva la necessità di mantenere ogni individuo nella sua condizione sociale, garanzia di un ordine che verrà messo in discussione solo dopo il 1946, nella scuola della Repubblica che ancora oggi cerca di farsi davvero inclusiva⁵¹.

⁴⁷ Per una riflessione d'insieme sul metodo fröbeliano in Italia cfr. in particolare, senza pretesa di esaustività: R.S. Di Pol, *Fröbel e il fröbelismo in Italia*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 6, 1999, pp. 179-218; M. Morandi, *La riflessione pedagogica postaportiana*, in M. Ferrari, M. Morandi, E. Platé, *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Parma, Spaggiari-Junior, 2011, pp.29-38; F. De Giorgi, *Il tramonto dell'aportismo dal compimento dell'Unità d'Italia alla fine del secolo*, in M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile*, cit., pp. 366-383.

⁴⁸ R.S. Di Pol lo ripubblica in appendice a *L'istruzione infantile in Italia. Dal Risorgimento alla Riforma Moratti*, Torino, Marco Valerio, 2005.

⁴⁹ Cfr. M. Grazzini, *La "Civiltà Cattolica", gli asili infantili e Ferrante Aporti*, in M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile*, cit., pp. 299-318.

⁵⁰ Ci si riferisce qui in particolare al *Manuale per gli asili infantili di campagna* di P. Cavazzuti, pubblicato a Milano nel 1888 (in prima edizione): cfr. M. Ferrari, *Il bambino contadino nella manualistica pedagogica per gli asili rurali. Il testo di Pietro Cavazzuti (1888)*, in M. Ferrari, G. Fumi, M. Morandi (a cura di), *Formare alle professioni. I saperi della cascina*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 188-209.

⁵¹ Sul lungo cammino della scuola italiana verso un'educazione inclusiva cfr. M. Ferrari, G. Matucci, M. Morandi, *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, FrancoAngeli, 2019.