

Numero 1, 2025

Studi sulla FORMAZIONE

Open Journal of Education



Studi sulla formazione

Open Journal of Education

ANNO XXVIII, 1-2025

ISSN 2036-6981 (online)

PRESIDENT AND FOUNDER

Franco Cambi (University of Florence)

SCIENTIFIC DIRECTION - EDITOR IN CHIEF

Alessandro Mariani (University of Florence)

MANAGING EDITOR

Cosimo Di Bari (University of Florence)

EDITORIAL BOARD

Daniela Sarsini (University of Florence)

Rossella Certini (University of Florence)

Alessandro Cambi (Publishing Consultant)

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Massimo Baldacci (Università di Urbino), Paul Belanger (Université de Montréal), Armin Bernhard (Università di Bolzano), Winfried Böhm (Universität Würzburg), Davide Bridges (University of Cambridge), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Mirela Canals Botines (Universitat de Vic), Mauro Ceruti (IULM), Cristian Casalini (Boston College), Enrico Corbi (Università di Napoli), Carmela Covato (Università di Roma), Antonia Cunti (Università di Napoli), Marco Antonio D'Arcangeli (Università de L'Aquila), Monica Ferrari (Università di Pavia), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma 3), Mario Gennari (Università di Genova), Marco Giosi (Università di Roma 3), Teresa González Aja (Università di Madrid), Sofia Gavrilidis (Aristotle University of Thessaloniki), Budd Hall (University of Victoria), Iryna Kojut (University of Poltava), Anna Lazzarini (Università di Bergamo), Emiliano Macinai (Università di Firenze), Elena Madrussan (Università di Torino), Pierluigi Malavasi (Università di Milano), Emiliana Mannese (Università di Salerno), Paolo Mottana (Università di Milano Bicocca), Mutombo Mpanya (University of California), Fritz Osterwalder (Università di Berna), Dominique Ottavi (Université de Caen), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Agostino Portera (Università di Verona), Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca), Rosalía Romero Tena (Universidad de Sevilla), Milena Santerini (Università di Milano), Otto J. Schantz (University of Koblenz-Landau), Giancarla Sola (Università di Genova); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Flavia Stara (Università di Macerata), Maura Striano (Università di Napoli), Maria Sebastiana Tomarchio (Università di Catania).

HONORARY COMMITTEE

Flavia Bacchetti (Università di Firenze), Gaetano Bonetta (Università di Catania), Mauro Ceruti (IULM), Mariagrazia Contini (Università di Bologna), Michele Corsi (Università di Macerata), Carmela Covato (Università di Roma Tre), Duccio Demetrio (Università di Milano Bicocca), Liliana Dozza (Università di Bolzano), Rita Fadda (Università di Cagliari), Rosella Frasca (Università de L'Aquila), Carlo Fratini (Università di Firenze), Antonio Genovese (Università di Bologna), Alberto Granese (Università di Sassari), Giovanni Mari (Università di Firenze), Francesco Mattei (Università di Roma Tre), Paolo Orefice (Università di Firenze), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Anna Rezzara (Università di Milano Bicocca), Luisa Santelli Beccegato (Università di Bari), Vincenzo Sarracino (Università di Napoli), Nicola Siciliani de Cumis (Università di Roma), Francesco Susi (Università di Roma), Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze), Ignazio Volpicelli (Università di Roma Tor Vergata), Carla Xodo Cegolon (Università di Padova).

NEWSROOM

Via Laura 48, 50121 Firenze (tel. 055-2756151) - E-mail: studisullaformazione@scifopsi.unifi.it

La rivista è presente on line ad accesso aperto al seguente indirizzo: <http://www.fupress.com/sf>

I contributi pubblicati sono, sempre, preventivamente valutati da un comitato di esperti interni ed esterni.

Registrazione presso il tribunale di Firenze: n. 4812 del 6 Luglio 1998.

Copyright © 2025 The Author(s). Open Access. This is an open access issue published by Firenze University Press (www.fupress.com/sf) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. The Creative Commons Public Domain Dedication waiver applies to the data made available in this article, unless otherwise stated.

INDICE

EDITORIALE

5

DOSSIER - Il metodo normale: percorsi interpretativi di una didattica che ha unito l'Europa

MONICA FERRARI, Maurizio Piseri, <i>Itinerari del metodo normale: una ricerca in divenire</i>	7
MONICA FERRARI, <i>Per una storia delle pratiche didattiche in prospettiva europea: il caso del «metodo normale»</i>	13
SIMONETTA POLENGHI, <i>Il metodo normale tra Prussia e Austria nel XVIII secolo</i>	25
ANNEMARIE AUGSCHÖLL BLASBICHLER, <i>Le riforme scolastiche in Tirolo fino al XVIII secolo</i>	37
MAURIZIO PISERI, <i>La riforma scolastica in Lombardia tra XVIII e XIX secolo</i>	51
FILIPPO SANI, <i>Isidoro Bianchi: mitologia borealista, cultura massonica-illuministica e metodo normale</i>	63
YVES VERNEUIL, <i>Former tout en contrôlant: divergences sur le modèle des écoles normales primaires et secondaires dans la France du premier tiers du XIX^e siècle</i>	73
SIMONA NEGRUZZO, <i>Il prefetto Adrien de Lezay-Marnésia e la scuola normale di Strasburgo del 1810</i>	85
FABIO PRUNERI, <i>L'esportazione del metodo normale in Sardegna (1826-1844)</i>	99
MATTEO MORANDI, <i>L'approdo del metodo normale nella formazione del maestro italiano</i>	113

ARTICOLI

GENNARO BALZANO, <i>Polarizzazioni antinomiche su IA e digitale: il ruolo della pedagogia</i>	123
GAETANO BONETTA, <i>L'archetipo educativo gentiliano</i>	129
FRANCO CAMBI, <i>Collodi educatore dell'Italia unita: tra scuola e cittadinanza</i>	149
FRANCO CAMBI, <i>Formarsi con la poesia di tre poeti: Pascoli, Saba, Montale</i>	155
TIZIANA CHIAPPELLI, <i>Forms of onlife active citizenship Media use for civic engagement by new generations with migrant background in Italy and the role of education</i>	167
GULIANO FRANCESCHINI, <i>Verso nuove Indicazioni nazionali? Un'analisi pedagogica e didattica di quelle attuali (2012/18)</i>	181

MARIO GENNARI, <i>La Teoria Critica francofortese (1922-1933)</i>	193
CHIARA LEPRI, <i>La «letteratura dal basso». Il caso di Alberto Manzi, maestro scrittore</i>	209
EMILIANO MACINAI, MARIANNA PICCIOLI, <i>Il «diritto di nominazione». Un nuovo diritto per i bambini e le bambine nelle scuole italiane</i>	219
ALESSANDRA MAZZEI, <i>Per una formazione aperta alla creatività e alla vita</i>	231
ROSSELLA RAIMONDO, <i>L'esperienza pionieristica dell'Istituto delle Sordomute Povere di Bologna per l'educazione della sordità</i>	243
IVANO SASSANELLI, <i>Il tema della mostruosità in J.R.R. Tolkien</i>	261
ROBERTO TRAVAGLINI, <i>Il comprendere in educazione</i>	273
LUCA ZANETTI, <i>L'infanzia di fronte all'abisso della ragione</i>	285

MARGINALIA E RICORDI

FRANCO CAMBI, <i>Intervento sulle Indicazioni Nazionali 2025 del Ministero di Istruzione e Merito: tenuto a Firenze il 24.5. 2025.</i>	303
--	-----

RECENSIONI

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA	313
--	-----

Editoriale

Al centro di questo numero della Rivista sta il ricco lavoro svolto a livello anche internazionale sul «Metodo normale» di insegnamento, diffuso in Europa tra il XVIII e il XIX secolo, promosso dall’Università di Pavia e guidato da Monica Ferrari: una serie di contributi storici fini e colti e articolati, che ben valorizzano quel modello istruttivo-formativo del passato che ha avuto, allora, un successo ben significativo.

Seguono poi vari articoli dedicati a molti aspetti della pedagogia e di ieri e di oggi: tra Gentile e Collodi, la Scuola di Francoforte e Tolkien, l’Istituto di Bologna per i sor-domuti o la pedagogia di Manzi, etc., ma trattando anche, e con visione critica, aspetti tutti attuali come le Indicazioni nazionali 2025 del Ministero di Istruzione e Merito per la scuola, dal nido e per l’infanzia su su fino alla scuola secondaria inferiore: un testo di oltre 150 pagine (che è stato anche molto criticato!) etc.

Quindi un numero della Rivista ampio e stimolante intorno a vari «nodi» del fare-educazione e che invita a coltivare un’idea ampia e critica della stessa pedagogia, che oggi (va ricordato con forza) nelle società complesse e in radicale crisi (tra dispotismi, guerre, feticismo delle tecnologie, a cominciare dai social, etc.) ricopre un ruolo sempre più chiave e pertanto da sviluppare in funzione della formazione di soggetti e liberi e critici e impegnati a salvare quella civiltà umana che il *sapiens* ha prodotto, in Occidente e non solo, e che dobbiamo tutelare e regolare sempre più tra giustizia, emancipazione di tutti (tra abitanti originari dei luoghi e migranti di varia cultura e storie vissute), e l’obiettivo massimo (e solo possibile se sviluppato per via educativa) della pace come vera e unica forma di convivenza tra soggetti veramente umani!

Un numero che riprende e sviluppa ancora l’identikit stesso della Rivista e che oggi, sotto la guida di Alessandro Mariani, continua questo suo fermo compito-sfida formativo.

La Direzione

DOSSIER - Il metodo normale: percorsi interpretativi di una didattica che ha unito l'Europa

A CURA DI MONICA FERRARI, MATTEO MORANDI, SIMONA NEGRUZZO E MAURIZIO PISERI

Itinerari del metodo normale: una ricerca in divenire¹

MONICA FERRARI

Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale – Università di Pavia

Corresponding author: monica.ferrari@unipv.it

MAURIZIO PISERI

Professore ordinario di Storia della pedagogia e dell'educazione – Università della Valle d'Aosta

Corresponding author: m.piseri@univda.it

Abstract. The introductory essay illustrates the reasons of a dossier dedicated to the origins and development of a series of didactic practices related to the origins of educational institutions and systems which have made the history of elementary school (and more) in Europe since the 18th century. The «normal method» and the related schools are extremely important not only for a history of teaching practices, handbooks and texts useful for the training of students and teachers, but also for a history of school and educational institutions which can be reconstructed through case studies capable of highlighting the relations of specific events and contextual issues with broader areas and educational systems at an international level.

Keywords. History of educational practices – School history in Europe – Normal method

1. Le ragioni di un dossier

Con questo dossier si vuole affrontare, da diverse prospettive di ricerca e per casi di studio, una questione cruciale per la storia dell'educazione, della scuola e della didattica.

L'idea di base di un Convegno svoltosi a Pavia il 7 novembre 2024², che ha origi-

¹ Il primo paragrafo si deve a Monica Ferrari, il secondo a Maurizio Piseri.

² Il Convegno *Il metodo normale: l'itinerario di una didattica che ha unito l'Europa*, organizzato da Monica Ferrari e Maurizio Piseri, si è svolto in collaborazione con il Collegio Ghislieri che lo ha ospitato ed è stato patrocinato dall'Università di Pavia. Monica Ferrari, Simonetta Polenghi, Annemarie Augschöll, Maurizio Piseri, Filippo Sani, Yves Verneuil, Matteo Morandi, Fabio Pruner hanno partecipato alla discussione, moderata e introdotta da Angelo Bianchi.

nato una discussione confluita in questo dossier, era quella di mettere in luce il complesso divenire a livello europeo del cosiddetto «metodo normale» nelle pratiche didattiche, nelle istituzioni formative e nei processi di professionalizzazione degli insegnanti tra XVIII e XIX secolo. Il dossier che qui si presenta sviluppa e arricchisce di nuove riflessioni e contributi le questioni sollevate in quella sede, focalizzando alcuni percorsi «interpretativi» sia sul piano della concreta realizzazione, tra traduzioni e derive, sia sul piano della ricerca storiografica circa il farsi di una didattica cruciale per le istituzioni educative europee (e non solo) a partire dal Settecento. Si tratta di un tema chiave per l'Europa di ieri e di oggi, utile a comprendere l'organizzarsi istituzionale e didattico dei sistemi scolastici nazionali di cui sono eredi le nostre realtà educative odierne. L'assetto di tali realtà si determina (e nel contempo si comprende) nel cambiamento e nel progressivo farsi delle pratiche esplicite e implicite alle quali si deve prestare attenzione, tra le mille derive che le caratterizzano, sempre in prospettiva internazionale e comparata, in un'ottica di analisi pedagogica di lungo periodo. Ogni saggio presente nel dossier affronta, come si diceva, per studio di caso un argomento specifico, pur nell'accordo su una linea di ricerca coerente rispetto al tema di fondo che si è precisata nel costante dialogo tra gli autori: emerge così, da diverse prospettive, il profilo del divenire di quello che a un certo punto della sua storia si è denominato «metodo normale» nel mutamento delle attività didattiche, ma anche di una riflessione su di esso che ancora attende nuovi approfondimenti. Ne esce una serie di affondi contestuali, in qualche caso di lunghissimo periodo, su vicende fondamentali per la vita delle istituzioni connesse ideologicamente, oltre che concretamente, alla storia della scuola per la formazione degli insegnanti e ai processi di professionalizzazione che si sono progressivamente strutturati in Europa tra Sette e Ottocento secondo diverse idee di *polis*.

Ricostruire le vicende del farsi del cosiddetto «metodo normale», tra teoria e pratica pedagogica, non è semplice. Sappiamo (e nel dossier se ne accenna) che la storia del rinnovamento delle pratiche didattiche nei processi di alfabetizzazione e nell'assetto delle istituzioni di primo livello in età moderna, tra Riforma e Controriforma, è molto più antica: fin dal Cinquecento emergono le istanze di un cambiamento profondo nella prassi educativa della scuola di base, di norma mercenaria in antico regime, istanze preparate dalla rivoluzione umanistica del secolo precedente e poi incrementate dall'impulso della Riforma, come testimoniano, solo ad esempio, gli scritti di Erasmo da Rotterdam da un lato e di Lutero dall'altro. Con Comenio si esprimrà nel Seicento un messaggio di cambiamento nel fare concretamente educazione a partire dall'infanzia per «insegnare tutto a tutti», grazie allo sviluppo di una didattica e di una scienza didattica radicata nella prassi. E proprio di pratica educativa si tratta nel mondo prussiano riformato, dove August Hermann Francke (1663-1727) pensa a uno strumento istituzionale di educazione ai valori del pietismo (il *Seminarium praceptorum selectum*), mentre altri raccolglieranno il suo testimone, ideando specifiche metodologie d'intervento per la formazione degli insegnanti della scuola di base e dei loro allievi. Dal mondo riformato il nuovo modo di educare, secondo una precisa e omogenea indicazione operativa, secondo nuovi materiali e metodi, arriverà nell'Austria cattolica di Maria Teresa grazie a Johann Ignaz Felbiger (1724-1788) e al nuovo Regolamento, l'*Allgemeine Schulordnung* del 1774, che introduce un inedito per-

Il comitato scientifico era composto da Monica Ferrari, Matteo Morandi, Simona Negruzzo e Maurizio Piseri.

corso per la formazione dei maestri nella *Normalschule* e, con esso, nuove prassi didattiche e nuovi manuali che le codificano (si pensi al *Methodenbuch* di Felbiger). Ma la storia della scuola normale per la formazione dei maestri e della nuova didattica che essa porta con sé non si diffonde solo nell'Impero asburgico: cresce a livello europeo con innovative e diverse valenze, come dimostrano gli autori di questo dossier e pone molte questioni, tra ieri e oggi, non ultime quelle della sua traduzione e del *transfer*, in ottica comparata in Paesi che parlano lingue diverse, espressione di culture apparentemente differenti, se non contrastanti, eppure così profondamente interagenti nei fatti e dunque nella sostanza.

Monica Ferrari, in apertura, illustra le ragioni di una necessaria riflessione sul divenire delle pratiche didattiche del passato, nel rapporto con la circolazione di idee e proposte culturali, con uno sguardo al nostro presente incerto e spesso, però, acriticamente certo di «innovazioni» che, al contrario, sono frutto di rivisitazioni, *transfer* di prassi o anche di trasmissione inconsapevole di modi di fare educazione di cui si è dimenticato il sostrato storico-teorico. A questo invito alla ricostruzione storica di prassi didattiche che hanno unito l'Europa nel cambiamento e nel continuo divenire del loro significato in diversi contesti, anche nelle loro derive, risponde anzitutto Simonetta Polenghi. Il suo saggio ci conduce proprio alle origini del cosiddetto «metodo normale», accompagnandoci da Halle a Vienna per comprendere quanto è accaduto tra Prussia e Austria nel XVIII secolo in diverse tipologie di istituzioni formative, quando s'individua un nuovo modo di fare educazione nella e per la scuola di base. Annemarie Augschöll ci porta invece in Tirolo per riflettere, in una prospettiva contestuale di lungo periodo, sull'applicazione delle riforme scolastiche in un territorio circoscritto, corrispondente per la precisione all'area di madrelingua tedesca della Contea del Tirolo (l'odierna provincia di Bolzano-Alto Adige e l'attuale regione del Tirolo austriaco). Anche Maurizio Piseri e Filippo Sani discutono di riforme istituzionali e didattiche a partire dai protagonisti di un dibattito filosofico e pedagogico in un contesto locale, quello lombardo, nel suo aprirsi a vaste influenze europee tra Sette e Ottocento. Yves Verneuil e Simona Negruzzo centrano la loro attenzione sulla Francia dell'inizio dell'Ottocento, dove si rivendica la paternità di una certa accezione del «metodo normale» e si aprono nuove istituzioni formative, mentre Fabio Pruner e Matteo Morandi inseguono la fortuna di tale metodologia nell'Italia del XIX secolo nelle sue diverse derive. Tutti i casi di studio presenti nel dossier mettono in luce, anche nell'intreccio dei temi affrontati in forma problematica e ai quali reciprocamente rimandano, il dilatarsi delle questioni in ambiti più vasti. Il dossier non esaurisce il vasto tema dei mutamenti e degli adattamenti del «metodo normale», oggi soggetto elettivo di rinnovati studi che ne hanno saputo mettere in evidenza la centralità in ambito europeo, come emerge dalla bibliografia citata nei diversi articoli. Tra le questioni da approfondire, ad esempio, si ricorda qui, a titolo meramente esemplificativo, quella della traduzione di libri, testi, manuali (per allievi e maestri) e delle conseguenti pratiche, che vede protagonisti di spicco a livello europeo impegnati in un compito difficilissimo, ad esempio tra Austria e Italia alla fine del Settecento: si pensi solo alla figura di Francesco Soave. Tutto ciò mostra la necessità di continuare sul cammino intrapreso e di condurre ricerche mirate su una storia della didattica e delle pratiche educative nelle reciproche contaminazioni e negli interscambi a livello europeo (e non solo) capace di renderci più consapevoli della circolazione e del divenire, nel loro farsi, delle idee e delle prassi e dunque anche del nostro fare educazione, con uno sguardo di ampio respiro internazionale al nostro quotidiano e al futuro che vorremo³.

³ Per una più circostanziata serie di riflessioni al riguardo cfr. M. Ferrari, M. Morandi, F. Piseri (a cura di), *Ma-*

2. L'importanza del metodo normale

James Van Horn Melton, autore di uno dei volumi che hanno messo l'accento sulla questione della nascita di una nuova idea di scuola obbligatoria in Europa nel crinale tra Sette e Ottocento, una scuola che ha prodotto nuovi maestri, nuovi metodi e nuovi libri, afferma che nella storia della scuola pietista si trovano le radici di tutta una serie di pratiche di base, oltre che di un dato percorso di formazione/preparazione/abilitazione dei docenti: quanto alle pratiche, si tratta di un metodo per l'insegnamento collettivo, quanto ai materiali si tratta di testi e manuali «standardizzati»⁴.

L'analisi di Melton c'introduce nel ruolo giocato dal metodo normale nell'elaborare il modello scolastico destinato a definire i caratteri delle istituzioni educative della società industriale. Al tempo stesso, le sue riflessioni spiegano perché alcuni studiosi interessati alla storia della scuola in area lombarda, ossia in quel territorio che conobbe la fondazione di un precoce sistema di scuole pubbliche fondate sul «metodo normale», abbiano sentito la necessità di celebrare i 250 anni dell'*Allgemeine Schulordnung* di Maria Teresa d'Asburgo con un Convegno internazionale, attento a questioni di ambito europeo, ospitato in un'istituzione iconica della tradizione educativa della regione – il Collegio Ghislieri – e in una città, Pavia, che, grazie alla sua Università, è stata uno dei centri di elaborazione delle strategie giuridiche e giurisdizionaliste poste alla base delle riforme della Lombardia austriaca.

Come si diceva, anche dalla lettura dei diversi saggi del dossier che rappresenta la rielaborazione e lo sviluppo di un Convegno, si evince che le origini del metodo normale affondano nella ricerca di un «metodo», di una via di formazione e di educazione per tutti. E in particolare tali origini sono da ricercare nell'opera di August Hermann Francke, pastore luterano e teologo dell'Università di Halle, che vide nell'istruzione uno strumento di rigenerazione etica e spirituale del popolo. Secondo Francke, grazie a un nuovo modello didattico fondato sull'istruzione simultanea, sarebbe stato possibile diffondere nella società la visione mistica e interiore della fede ispirata ai valori evangelici e ai padri della Chiesa propugnata dal pietismo, movimento religioso rigorista fino ad allora rimasto relegato a circoli teologici e a comunità di iniziati legati al suo fondatore, Philipp Jacob Spener.

L'insistenza del pietismo sui doveri sociali, sull'accettazione della propria condizione e sul rispetto per le autorità, attirarono le attenzioni di vari principi luterani e soprattutto di Federico III elettore di Brandeburgo (dal 1701 Federico I di Prussia). Il sostegno delle autorità civili permise l'espansione nel mondo luterano, inclusa la Danimarca⁵, del

estri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica, Brescia, Scholé, 2019; M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2020; M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2020.

⁴ «The pupils you observe use only textbooks that have been approved by the state board of education. Pietist reformers, again, were pioneers in the standardization of elementary school textbooks. Pupils raise their hands when they have questions, another Pietist innovation. Most pupils are taught collectively rather than individually, a method uncommon in German elementary education until the Pietist pedagogue Johann Hecker helped popularize the practice in the 1740s»: J. Van Horn Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. XIV.

⁵ Dei rapporti di Isidoro Bianchi con la Danimarca discute Filippo Sani in questo dossier.

modello scolastico di Francke, mentre i suoi allievi ne svilupparono e perfezionarono la didattica dando vita a quello che diventerà, con Johann Friedrich Hähn negli anni Cinquanta del Settecento, il «metodo normale». Il *General-Landschul-Reglement*, emanato da Federico II nel 1763, sancì la definitiva unione delle finalità religiose delle scuole normali con gli obiettivi politici e socioeconomici del dispotismo illuminato.

Dalla lettura dei saggi del dossier, che testimoniano di un ampio dibattito storiografico al riguardo al quale si rimanda, si evince che grazie alla figura di Johann Ignaz Felbiger il «metodo normale» è traghettato nel mondo cattolico, prima in Slesia, nel 1765, in seguito negli Stati ereditari degli Asburgo con il già citato *Allgemeine Schulordnung* del 1774. È questo il primo passo della diffusione a livello continentale di una didattica capace di superare le divisioni confessionali, ideologiche, culturali e linguistiche. Adottato negli Stati asburgici, il metodo normale si diffonde non solo nei territori cattolici, ma anche nelle regioni ortodosse dell'Impero grazie alla figura di Theodor de Miriewo Jancowicz, direttore della *Normalschule* del banato di Timisoara, a cui si deve l'attivazione di un centinaio di scuole normali. Gli accordi diplomatici stipulati tra Caterina II e Giuseppe II porteranno lo Jancowicz in Russia, dove, nel 1783, fu aperta la prima scuola normale a San Pietroburgo. Nel 1788 nell'Impero russo erano attive 288 scuole normali, frequentate approssimativamente da 22.000 studenti di cui 2.000 ragazze.

Non va dimenticato, infine, il tentativo d'impiantare negli stessi anni le scuole normali nel Regno di Napoli⁶. Com'è possibile comprendere da questi pochi cenni, molto altro ci sarebbe da dire al riguardo a livello europeo. La Rivoluzione francese segna poi il trasferimento del metodo normale dalle politiche del dispotismo illuminato alle strategie rivoluzionarie di costruzione del cittadino repubblicano. Se, come ricorda nel dossier Yves Verneuil, il tentativo di trasferire in Francia il modello educativo prussiano, con la legge del 9 brumaio dell'anno III repubblicano (30 ottobre 1794), ebbe vita effimera⁷, ben altra sorte toccò al progetto giacobino di educazione nazionale emanato nel 1797 dalla Repubblica bresciana che, senza sostanziali mutamenti, si conservò fino alla caduta del Regno italico.

Non ultimo, lo stesso Regno italico aveva prescritto la conoscenza del metodo normale per i maestri elementari sebbene l'assenza tanto di una legislazione scolastica primaria quanto di percorsi formativi rendesse spesso questa richiesta una mera dichiarazione di intenti fuori dalla Lombardia⁸.

L'Ottocento segna il crepuscolo del metodo normale ormai sostituito da nuove didattiche che ebbero a Vienna uno dei centri di elaborazione, mentre si parla di «educazione di cose» tra Francia e Italia e il positivismo prepara la strada all'attivismo. Rimase, tuttavia, come ricorda ad esempio Simonetta Polenghi in questo dossier, il modello scolastico definito dal metodo normale, fondato sull'insegnamento simultaneo, sulle attività collettive, sulle classi definite per età e competenze, sull'organizzazione spaziale e temporale delle attività, sull'impiego di arredi e di ausili didattici, sull'uso di una manualistica uniforme.

Tra Sette e Ottocento, in un'Europa divisa dai confessionalismi e dagli sconvolgi-

⁶ Su questo complesso panorama e per una bibliografia cfr. M. Piseri, *Il metodo normale in prospettiva europea*, in Ferrari, Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese*, cit., pp. 207-228.

⁷ D. Julia (sous la direction de), *L'École normale de l'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves. Introduction historique à l'édition des Leçons*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2016.

⁸ Cfr. M. Piseri, *La scuola primaria nel Regno Italico (1796-1814)*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

menti politici portati anche dalla Rivoluzione francese, il metodo normale offre al continente un modello scolastico uniforme e destinato a essere trasmesso alla nascente società industriale. Da qui il titolo del Convegno, frutto di tante riflessioni preliminari anche sul tema delle pratiche educative, come emerge dalla lettura del saggio di Monica Ferrari: «l’itinerario di una didattica che ha unito l’Europa». Il dossier sviluppa poi la riflessione comune degli autori su un tema così ricco di implicazioni a livello internazionale in alcuni dei suoi diversi percorsi «interpretativi», tra concreta attuazione e storiografia che la esamina. È il metodo normale a offrire alla civiltà industriale e alla scuola di massa il modello scolastico funzionale ai suoi obiettivi sia in termini di strategie di omologazione sia in termini di attitudini operative ai suoi modelli di produzione, fondati, come nelle scuole normali, sull’organizzazione complessa degli uomini, dei tempi e degli spazi. Ma certo con il metodo normale si sono aperte nuove e diverse opportunità ed esperienze didattiche con differenti implicazioni e derive, molte delle quali vengono affrontate nel dossier, altre meritano di essere approfondite. Si è voluto quindi offrire al lettore del presente dossier un ulteriore spunto di riflessione su un argomento tanto vasto, al crocevia di diverse prospettive di ricerca.

Per una storia delle pratiche didattiche in prospettiva europea: il caso del «metodo normale»

MONICA FERRARI

Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale – Università di Pavia

Corresponding author: monica.ferrari@unipv.it

Abstract. The «normal method», as it has been defined in its making, is a very interesting issue for those eager to study, in a diachronic and comparative way at a European level, some aspects of educational and didactic practices in relation to the development of educational institutions and their «communities of practice». Starting from the example of the «normal method» analyzed also thanks to dictionaries and studies that have influenced the pedagogical debate in the contemporary age, this essay emphasizes the need to conduct case studies capable of reconstructing particular aspects of a cultural history that has contributed to organize specific didactic and institutional patterns in Europe.

Keywords. Normal method – Normal school – Didactic practices

Quello che, nel suo farsi, è stato definito «metodo normale» è un oggetto di ricerca particolarmente interessante per chi si occupa di ricostruire in prospettiva europea la storia delle pratiche didattiche, fra teoria ed esperienza, intreccio tra quello che ci si propone di fare secondo ragioni più o meno fondate epistemologicamente e quello che si fa davvero quando è in corso un processo di insegnamento/apprendimento, fuori e dentro i contesti istituzionali: pensiamo, ad esempio, a ciò che abbiamo conosciuto da allievi, a cosa ci ricordiamo, a quanto di queste pratiche è restato nella nostra esperienza di vita da adulti.

Da più parti si sottolinea ormai che esistono dei saperi della pratica condivisi nelle comunità (di pratica) e che hanno a che fare con la definizione del concetto di cultura¹ nel suo continuo divenire altro da sé negli usi condivisi, nelle transazioni e negli interscambi. Ed è proprio sulle pratiche pedagogiche, nell'intreccio con le idee e la materialità concreta della quotidianità, che si cerca oggi di riflettere a partire da fonti più o meno inedite: si cerca insomma di cogliere alcuni aspetti di processi che hanno contribuito a costruire il panorama interiore di intere generazioni². Identificare le prassi delle comu-

¹ Per una recente riflessione al riguardo in prospettiva interculturale, tra antropologia, pedagogia e diritto, cfr. G. Matucci (a cura di), *Cultura. Nuovi significati nella società globale*, Roma, Carocci, 2025.

² Per una riflessione al riguardo cfr. M. Ferrari, M. Morandi, F. Piselli, *Maestri, pratiche, didattica. Tre parole per una storia*, in Iid. (a cura di), *Maestri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2019, pp. 5-30.

nità educative è importante; infatti se Etienne Wenger e Jean Lave ci hanno aiutato a comprendere che «l'apprendimento graduale di una competenza esperta si basa su di un processo sociale di partecipazione a una pratica che configura un set complesso di relazioni tra il novizio e gli altri membri del gruppo, tra il novizio e la pratica, tra il novizio e la cultura del gruppo»³, dobbiamo domandarci che tipo di comunità di pratica è la scuola in un dato momento della storia e come si organizzano e si strutturano tali prassi (cioè tali insiemi di saperi) giorno dopo giorno, tra teoria ed esperienza concreta, tra aspetti esplicativi e impliciti, nell'interiorizzazione del senso di sé e delle relazioni umane. Non a caso si è molto discusso, dagli anni Sessanta del Novecento a oggi, degli aspetti latenti della pratica in educazione, di quell'*hidden curriculum* che si fonda sulle prassi e sul non detto fuori e dentro la scuola, nelle relazioni tra le persone, negli usi e nei codici linguistici che veicolano e legittimano, grazie alle loro tipologie più o meno elaborate, rapporti di forza, di potere e di subordinazione. Penso infatti agli studi di Philip W. Jackson, Fred L. Strodtbeck e Basil Bernstein, interessati ad analizzare da diverse prospettive (pedagogiche, socioculturali, comunicative, linguistiche) il curricolo nascosto che orienta la formazione dei soggetti sociali nei diversi luoghi in cui trascorrono la loro esistenza, con particolare riguardo alla scuola (Jackson) e alle relazioni familiari (Strodtbeck e Bernstein)⁴. Non ultimo, gli studi sulla professionalizzazione dei professionisti dell'educazione degli anni Duemila, sulla scorta del lavoro di Donald A. Schön, aiutavano a comprendere, nel vivo dei tirocini⁵, l'importanza dell'apprendimento di processi decisionali nel corso dell'azione⁶.

Tuttavia non è semplice analizzare, come ricorda Graziella Ballanti nel 1979⁷, sulla scorta della letteratura internazionale sul «comportamento» insegnante relativa soprattutto al secondo Novecento, quello che *fa* un insegnante quando parla in classe, in un gruppo istituzionale, anche se lo possiamo osservare, sempre sapendo che la nostra presenza altera il contesto osservato. E soprattutto è difficile, se non impossibile, farlo per chi si muove in prima persona sulla scena educativa: come riflettere su se stessi nel corso dell'azione? E come imparare a farlo? Sappiamo che è ancora più difficile osservare quello che *fa* l'allievo o il gruppo di allievi di diverse età nel corso di varie esperienze di insegnamento e apprendimento o di tirocinio in interazione con un educatore/insegnante/docente/facilitatore dell'apprendimento. E la situazione si complica oggi con l'ingresso

³ Cfr. D. Lipari, *Introduzione a E. Wenger, R. Mc Dermott, W.M. Snyder, Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, trad. it. Milano, Guerini, 2007 (ed. orig. 2002), p. 11.

⁴ Per una ricostruzione del dibattito in proposito cfr. M. Ferrari, *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*, Brescia, Scholé, 2023. Oggi necessitano analisi sull'*hidden curriculum* di altre frequentazioni, tra realtà e mondo virtuale.

⁵ A tale riguardo l'esperienza delle Ssis (Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario), conclusasi nel 2008, è stata particolarmente significativa. Per una riflessione cfr. A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsilio, I. Tacchini (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, FrancoAngeli, 2006. Per un'analisi della letteratura sulla formazione degli insegnanti, tra Italia e Germania: M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale, J. Windheuser (a cura di), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

⁶ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Bari, Dedalo, 1993 (ed. orig. 1983); Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it. Milano, FrancoAngeli, 2006 (ed. orig. 1987).

⁷ G. Ballanti, *Analisi e modificazione del comportamento insegnante. Schemi di applicazione in ambito italiano*, Teramo, Lisciani e Zampetti, 1979, p. 33.

di nuovi strumenti multimediali e con modalità «miste» di comunicazione educativa tra rapporti a distanza e in presenza.

In ogni caso gli aspetti legati all'intenzionalità di tutti coloro che sono coinvolti in un'esperienza di apprendimento sono davvero molteplici e talora impediscono di osservare «con altri occhi» quello che accade, cioè le situazioni sociali e le azioni dei partecipanti. Le emozioni sono sempre in causa in un'esperienza educativa e anch'esse possono far velo rispetto alle pratiche in atto⁸. Gli educatori, poi, si prefissano fini e obiettivi da raggiungere, talora nascondono a se stessi le loro paure, scontano il *gap* tra ciò che pensano/dichiarano di fare e quello che fanno. E tuttavia quali sono quei saperi della pratica in cui si riconoscono nella comunità alla quale pensano o cercano di appartenere? Come si legittimano i saperi delle comunità di pratiche? E come trovare le tracce di questa storia che è anche la storia dei processi educativi, della scuola, delle agenzie formative in cui siamo cresciuti, tra apprendimenti formali, non formali e informali?

Se questo accade in relazione all'odierna quotidianità e all'osservazione diretta delle relazioni educative fuori e dentro le istituzioni formali, ancora più difficile è pensare di ricostruire, tra essere e dover essere, quello che fonda e caratterizza le pratiche educative e didattiche del passato. E tuttavia tali pratiche sono state determinanti per quanto accade nell'oggi, per molteplici motivi, anche a causa del curricolo latente da esse veicolato e da un agire acritico degli adulti nei confronti dei più giovani, oltre che tra di loro. Sappiamo che l'acriticità in educazione spesso si accompagna all'ignoranza del perché si fa quello che si fa così come a un concetto di «innovazione», oggi molto diffuso, abusato e quantomeno fuorviante se non si studiano le pratiche educative e didattiche in prospettiva diacronica.

Cosa sappiamo delle pratiche didattiche, dei materiali educativi del passato? Quali sono le fonti e i documenti che ne testimoniano? Cosa riproduciamo, in maniera più o meno consapevole, nel nostro presente, di quanto accadeva nel passato?

Cosa intendiamo per «innovazione»? E soprattutto come facciamo a progettare il futuro senza consapevolezza critica della complessità del discorso pedagogico e profondità diacronica?

La separazione tra i settori scientifico-disciplinari della ricerca educativa non giova all'analisi pedagogica delle pratiche didattiche, tra passato e presente⁹, pertanto è necessario andare al di là degli steccati e inaugurare occasioni di dialogo che possano aiutarci a studiare e comprendere il nostro passato e il nostro presente, con uno sguardo al futuro.

Lo studio della diffusione di quello che oggi viene comunemente denominato «metodo normale» e del divenire di tale proposta educativa, nelle sue diverse derive, è dunque per me un'occasione per continuare su questo percorso interdisciplinare, attento alla storia della didattica, già intrapreso anni fa¹⁰ e riproposto non solo alla mia attenzione in diverse occasioni da studi e ricerche in atto nel nostro presente incerto, dopo la pande-

⁸ Cfr. I. Salzberger-Wittenberg, G. Williams Polacco, E.L. Osborne, *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, trad. it. Napoli, Liguori, 1993 (ed. orig. 1983).

⁹ A questo tema è dedicato il dossier a mia cura pubblicato nel n. 2, 2023 della rivista «Studi sulla formazione».

¹⁰ Cfr. Ferrari, Morandi, Piseri (a cura di), *Maestri e pratiche educative in età umanistica*, cit.; M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2020; Iid. (a cura di), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2020.

mia¹¹. E lo è doppiamente, in quanto mi spinge a riflettere, in prospettiva almeno europea, sulle due parole in gioco: il sostantivo «metodo» e l'aggettivo ad esso correlato in questo caso, «normale», appunto.

1. «Metodo»

La parola ha un'antica origine e affonda le sue radici nel mondo greco, come attestano i dizionari etimologici¹², sebbene l'idea di una via sapienziale da attraversare per raggiungere una/la verità non caratterizzi solo la cultura greca del passato. Apertura e speranza di verità si connettono dunque all'idea di una strada da percorrere e tuttavia tale apertura rischia di irrigidirsi, ieri come oggi, nelle sue diverse accezioni nelle lingue romanzate, accentuata forse da una certa lettura delle religioni monoteiste, in una e una sola via da seguire. L'orizzonte di possibilità aperto dalla parola «metodo»¹³ rischia di chiudersi e divenire un binario a senso unico, una paradossale scelta obbligata¹⁴, capovolgendosi nel suo contrario. Eppure, ieri come oggi, siamo viandanti alla ricerca di una via.

Non così viene usata la parola dal dibattito filosofico che dal Seicento insiste su «questioni di metodo», tema ancora al centro della discussione scientifica odierna, introducendo con Cartesio il dubbio metodico come costitutivo del discorso scientifico che si possa definire tale. Difatti Nicola Abbagnano¹⁵ ricorda che il termine viene assumendo nel dibattito filosofico dell'Occidente soprattutto due significati: «1. ogni ricerca o orientamento di ricerca, 2. una particolare tecnica di ricerca». Ma sempre di ricerca si tratta, sebbene la seconda accezione ricordata da Abbagnano sia più ristretta rispetto alla prima.

La filosofia razionalista, che, con i Portorealisti, cerca la verità nei segni confusi del mondo, concepisce la *ratio* del metodo come capacità di discernimento e di scelta. Ciò porta a formulare idee chiare e distinte, forse anche una lingua universale che di lì a poco diverrà, grazie alla matematica, la lingua di base della nuova scienza¹⁶. Ritengo che non sia un caso che gli studi di grammatica e di logica del Seicento, cari ai Portorealisti e confluiti in un rinnovato interesse grammaticale nel corso del Settecento espresso anche da Francesco Soave (1743-1806), uno dei protagonisti dell'inserimento del «metodo normale» nella Lombardia austriaca, si incrocino in quel tempo con la ricerca di un linguaggio di secondo livello che diverrà il linguaggio dell'analisi matematica.

D'altro canto, proprio a partire da quel dibattito sul «metodo normale» e sulle scuole ad esso correlate, tra Prussia e Austria, fino a quel *Compendio del metodo delle scuole*

¹¹ Cfr. M. Ferrari, M. Canevari (a cura di), *I cambiamenti delle pratiche didattiche oltre la pandemia. Antropologia culturale e pedagogia*, Brescia, Scholé, 2024.

¹² P. Chantraine, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*, Paris, Klincksieck, 2009; S.C. Calzascia, *Vocabolario etimologico della lingua latina*, Lecce, Youcanprint, 2022.

¹³ Si veda al riguardo la voce corrispondente di G.G. Granger dell'*Enciclopedia* edita da Einaudi, 9, 1980, pp. 237-253.

¹⁴ Per una riflessione, P. Trianì, *Metodo*, in G. Bertagna, P. Trianì (a cura di), *Dizionario di didattica*, Brescia, La Scuola, 2013, pp. 259-269.

¹⁵ N. Abbagnano, *Dizionario di filosofia*, Torino, Utet, 1971, pp. 581-582.

¹⁶ Al riguardo si veda almeno la *Grammatica e Logica di Port-Royal*, a cura di R. Simone, trad. it. Roma, Ubaldini, 1969, e inoltre L. Marin, *La critique du discours. Sur la «logique de Port-Royal» et les «Pensées» de Pascal*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1975.

le normali per uso delle scuole della Lombardia austriaca, tradotto dal Soave¹⁷, la parola «metodo» avrà una grande fortuna nell'Ottocento italiano¹⁸. Potremmo dire in estrema sintesi che tali vicende ci conducono, per quanto riguarda l'Italia, dal «metodo normale» per le scuole magistrali ed elementari tra Sette e Ottocento al «metodo misto» nelle scuole dell'infanzia della seconda metà dell'Ottocento. Si parla infatti comunemente di «metodo» nel caso della proposta aportiana promotrice delle prime scuole dell'infanzia che si possono definire tali in Europa e non solo nell'Ottocento lombardo¹⁹. Se ne parlerà anche nel caso del *kindergarten* di Friedrich Fröbel (1782-1852), per giungere poi a quel «metodo misto» tanto criticato da Rosa Agazzi e Maria Montessori al Congresso pedagogico di Torino del 1898²⁰. Eppure anche per le proposte pedagogiche delle sorelle Agazzi e di Maria Montessori si parlerà poi, più tardi, di «metodo», nel linguaggio corrente, nonostante Rosa Agazzi, consapevole dei rischi dell'irrigidimento della sua proposta in una serie di precetti, non ami usare né tantomeno indicare nemmeno un «programma»²¹.

Ma soprattutto, se vogliamo ripercorrere cronologicamente la questione del «metodo normale», «scuole di metodo» saranno le prime scuole per la formazione dei maestri, che nel *Dizionario* a cura di Antonio Martinazzoli e Luigi Credaro vengono ascritte a Francesco Soave per la Milano asburgica (1786-1787), ad Agostino De Cosmi (1726-1810) per la Sicilia (1788) e poi a Francesco Cherubini (1789-1851) per la Milano del 1821²². Tuttavia nel *Dizionario illustrato di pedagogia* non si trascura di sottolineare che «maggiore importanza hanno le scuole di metodo del Piemonte, la prima delle quali è del 1844»²³. Potremmo aggiungere che su tali scuole e le loro vicende, anche relative all'arrivo di Ferrante Aporti (1791-1858) in Piemonte, dopo il 1848, si trova traccia in scritti e orazioni, più o meno inaugurali e in fonti ancora da studiare, non di rado polemiche²⁴.

E si parla di «metodo» e di «scuole di metodo» con diverse accezioni anche oltre questo periodo e il primo Novecento. Il termine «metodo» ha una gran fortuna internazionale in pedagogia per tutto il XX secolo fino al «metodo Gordon»²⁵, per insegnanti e genitori

¹⁷ *Compendio del metodo delle scuole normali per uso delle scuole della Lombardia austriaca*, Milano, Giuseppe Marelli, 1786.

¹⁸ F. De Giorgi, *Il metodo italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*, Brescia, Scholé, 2023.

¹⁹ Su Aporti, anche per una bibliografia, cfr. 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.

²⁰ Su Rosa (1866-1951) e Carolina Agazzi (1870-1945) e Maria Montessori (1870-1952) la bibliografia è assai vasta. Per brevità si rimanda al riguardo a M. Ferrari, *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*, cit. e a un recente numero della rivista «CQIA Rivista» (15, 45, 2025) dedicato a Rosa Agazzi. In riferimento al Congresso pedagogico del 1898 ricorderò soltanto R.S. Di Pol, *L'istruzione infantile in Italia. Dal Risorgimento alla Riforma Moratti, Studi e documenti*, Torino, Marco Valerio, 2005. Quanto a Fröbel e al fröbelismo in Italia rimando al saggio di R.S. Di Pol in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 6, 1999, pp. 151-178.

²¹ Cfr. R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, ed. critica a cura di E. Scaglia, Roma, Studium, 2024, p. 15.

²² Su tutti questi autori si rimanda sia al *Dizionario biografico degli italiani* (Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 1960-2020) sia al *Dizionario biografico dell'educazione*, a cura di G. Chiosso e R. Sani (Milano, Editrice Bibliografica, 2013).

²³ A. Martinazzoli, L. Credaro (a cura di), *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Vallardi, s.d. [1894-1908], III, pp. 472-473. La voce dedicata alle scuole normali si deve a Pietro Cavazzuti.

²⁴ Si pensi allo scritto pubblicato a Cremona nel 1860 e dedicato agli anni torinesi di Aporti: *Aporti a Torino ossia le scuole di metodo e le conferenze di A.F.*, Cremona, Feraboli.

²⁵ Thomas Gordon rimedita la proposta rogersiana dell'ascolto attivo e più in generale di un atteggiamento non direttivo nella relazione di aiuto, proponendo una precisa metodologia comunicativa, tra casa e scuola: cfr. T.

«efficaci» nella comunicazione con i più giovani, o alle proposte di Malcolm Knowles per la formazione degli adulti²⁶. Se ne parla anche correntemente, in un linguaggio diffuso, più o meno scientifico, mentre John Dewey al contrario deplorava, con la sua analisi del pensiero riflessivo²⁷, ogni sorta di ricette e ricettari per la formazione degli insegnanti.

Eppure nel linguaggio pedagogico corrente tra Otto e Novecento la parola tende a irrigidirsi in un'accezione ristretta che sconta un'idea di educazione ben lontana da quella attivistica, cara a Dewey e a una galassia di autori che hanno posto il soggetto in apprendimento al centro del processo educativo nel corso del Novecento. E questo perché, ieri come oggi, la pratica educativa è difficile, faticosa e gli educatori sono da sempre alla ricerca di una bussola, mentre negli Stati nazionali emergenti tra la fine del Settecento e il Novecento si cerca di orientarli istituzionalmente in direzioni prefissate.

Alla fine dell'Ottocento nel suo *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* che ha marcato a fondo il dibattito pedagogico, sia con la prima sia con la seconda edizione²⁸, Ferdinand Buisson inserisce una voce dedicata alla parola *Méthode*, che si deve a Henri Marion. Vi si afferma:

«Ce terme, formé d'un mot grec dont la racine signifie *voie*, désigne l'ensemble des voies et moyens qu'on adopte, d'une façon expresse et réfléchie, pour accomplir une oeuvre quelconque, pour mener à bien une entreprise»²⁹.

Ci si apre qui in prima istanza a una riflessione che sembra abbracciare il lessico della filosofia razionalista di matrice cartesiana. Pertanto il metodo pare essere «condizione necessaria» al raggiungimento del risultato. Ma per *l'instituteur* significa «savoir au juste où il veut aller et choisir sciemment le bon chemin» e, precisamente, significa un dovere nei confronti dei suoi allievi, del suo Paese e di se stesso al fine di condurre il più velocemente possibile il bambino alla «perfezione umana» per il bene di tutta l'umanità. Il che non vuol dire, in questa voce, rigidità e omologazione dei mezzi didattici, circa i quali si mettono in guardia gli educatori, quanto piuttosto riflessione dapprima sulle caratteristiche dell'allievo, decisioni mirate e coerenza poi. Ciò presuppone tuttavia una certa idea di educazione come conduzione di chi non sa chi è e chi deve diventare, dato che giace in una condizione infantile considerata di per sé imperfetta.

D'altro canto nelle due edizioni del *Dictionnaire* di Ferdinand Buisson si accosta alla parola *Méthode* la voce *Méthodologie* e si fa riferimento al riguardo alla Svizzera francese e al Belgio, non alla Francia. Si afferma che si tratta di «cette partie de la science de l'éducation que les Allemands appellent *Methodik*, et qui est définie, dans les programmes des écoles prussiens, «la science spéciale de l'enseignement»»³⁰. Anche nel 1911

Gordon, *Insegnanti efficaci*, trad. it. Firenze, Giunti, 2000 (ed. orig. 1974), ma si veda anche, dello stesso autore, *Genitori efficaci*, trad. it. Molfetta, La Meridiana, 1997 (ed. orig. 1970), punto di partenza della sua riflessione metodologica.

²⁶ Cfr. ad esempio: M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, trad. it. Milano, FrancoAngeli, 1997 (ed. orig. 1973-1990).

²⁷ J. Dewey, *Come pensiamo*, trad. it. Milano, La Nuova Italia-RCS, 2000 (ed. orig. 1933).

²⁸ F. Buisson (sous la direction de), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1887-1888 (l'opera è divisa in 2 parti, ciascuna di 2 tomi); Id. (sous la direction de), *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911.

²⁹ Id. (sous la direction de), *Dictionnaire de pédagogie*, cit., 1888, p. I, t. 2, pp. 1898-1901.

³⁰ *Ibid.*, pp. 1901-1902.

la voce in questione si conclude polemicamente, dicendo che la scuola normale francese vuole formare uomini dotati di «culture intellectuelle» e non dei meri tecnici³¹.

Nel *Dizionario illustrato di pedagogia* (1894-1908) di Martinazzoli e Credaro, altrettanto importante in Italia per il lessico pedagogico del Novecento, leggiamo nella voce redatta da Martinazzoli: «La parola *metodo* indica generalmente una norma o regola di operare e si distingue o può distinguersi in tante maniere quante sono le grandi varietà dei fini e delle azioni»³². Anche il metodo scientifico è «quello che si adopera ad acquistare e ordinare il sapere», subito spartito tra *induttivo* o *deduttivo*. Il *metodo didattico*, poi, è «quello che deve governare l'azione istruttiva dell'insegnante», subito specificato nei *metodi per insegnare a leggere*.

Si va dunque nella prassi pedagogica tra Sette e Ottocento dal metodo alla metodica?

In estrema sintesi possiamo dire quanto segue. La parola «metodo» che aveva caratterizzato il dibattito filosofico del Seicento, divenendo *ratio*, una via di ricerca del sapere destinata a sfociare nella matematica e nella logica ma anche nella critica del giudizio, della capacità di discernere³³, si va connotando nel lessico del discorso pedagogico ottonevcentesco di nuove valenze collegandosi a certe «metodologie». Si rileva il rischio, sottolineato ad esempio (anche polemicamente) nel *Dictionnaire* del Buisson, di una vena precettistica, prescrittiva e rigidamente normativa, nonostante l'emergere di una nuova riflessione pedagogica espressa in studi, ricerche, dizionari, encyclopedie, frutto, a sua volta, della riflessione internazionale tra teoria e pratica: una riflessione che sfocerà nelle pedagogie dell'attivismo prima e della liberazione poi.

La parola «metodo» viene applicata nell'uso corrente alla caratterizzazione di tante e diverse proposte educative. E tutto questo nonostante un diffuso sentire sottolineato da Philippe Ariès. Nella sua opera pionieristica del 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Ariès problematizza sul lungo periodo il divenire di un rinnovato «sentimento dell'infanzia»³⁴ che valorizza il bambino come soggetto sociale di pari dignità, mentre Maria Montessori riafferma agli inizi del Novecento che ogni singolo bambino è «padre dell'uomo». Nonostante l'avvertimento del dibattito scientifico, tra teoria dell'educazione, immagine d'infanzia e pratica educativo-didattica, tra vecchi e nuovi dispositivi di «fabbri-cazione del soggetto» da un lato³⁵ e idee di liberazione dall'altro, la parola «metodo» si difonde in pedagogia a livello internazionale secondo diverse accezioni, talora antinomiche.

2. «Normale»

Il termine «norma» e l'aggettivo «normale», ad esso connesso, contribuiscono a irridire ancora di più il concetto di metodo, dato che rimandano nel loro comune etimo all'idea della misura, al termine latino *norma*, appunto, «squadra»³⁶.

³¹ Nell'*Enciclopedia Treccani* on-line, alla voce «metodica» si ricorda la diffusione del termine nell'Italia dell'Ottocento, citando ad esempio A. Rosmini, *Del principio supremo della metodica* (che fa parte delle opere postume del 1857, poi riedita da G. Gentile, Torino, Paravia, s.d.).

³² Presente nel II volume, pp. 665-667.

³³ A. Angelini, *Metodo*, in S. Bassi (a cura di), *Il lessico della modernità*, Roma, Carocci, 2023, I, pp. 775-783.

³⁴ Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, trad. it. Bari, Laterza, 1968 (ed. orig. 1960).

³⁵ Sulla parola «dispositivo» di ascendenza foucaultiana si veda ad esempio G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo?*, Roma, Nottetempo, 2006.

³⁶ G. Devoto, *Avviamento alla etimologia italiana*, Firenze, Le Monnier, 1968.

Di norma e regola di vita che scompartisce il tempo e gli atti come occasione di controllo e conformazione discute in maniera esemplare, a mio avviso, Michel Foucault in *Sorvegliare e punire* (1975)³⁷, analizzando i meccanismi di disciplinamento e i dispositivi di fabbricazione dei soggetti nella società di antico regime e nel contemporaneo fornendoci una costellazione discorsiva che ancora oggi orienta analisi di diverso orientamento sul nostro presente incerto. La questione della norma è senz'altro connessa a quella dell'ordine interiore ed esteriore, necessario alla convivenza civile eppure talora esiziale per la libertà umana. Infatti la libertà di essere, di vivere in comunità di vita associata e di pratica rispettose di tutti, di sviluppare le proprie *capabilities*, per dirla con Martha Nussbaum, è spesso frutto di processi di coscientizzazione in continuo divenire fondati sulla consapevolezza e dunque talora sulla disobbedienza alla norma, ad esempio sulla disobbedienza a chi spinge verso l'assurdo disprezzo dell'umanità, come ricordano le pedagogie della liberazione del Novecento da Paulo Freire a don Lorenzo Milani.

Nel frattempo l'Organizzazione mondiale della sanità, alla fine del Novecento, mette in crisi il concetto stesso di «normalità» dell'essere umano, mostrando la complessità bio-psico-sociale di ogni individuo e contribuendo così a chiarire anche il concetto di bisogni educativi speciali per chi, come ognuno di noi, è uguale a tutti nella sua costitutiva diversità sempre degna di rispetto³⁸. Ci vorranno la fine degli imperi coloniali e tanti studi interculturali³⁹ per mettere in crisi un certo concetto di normalità così legato a quello di identità⁴⁰ e di esclusione. Ne discute oggi, tra l'altro, quell'ampio campo di ricerca che è divenuta la pedagogia interculturale, nel continuo dialogo con le scienze umane e sociali, non ultima l'antropologia culturale, ma anche con altri territori epistemici, con la storia, con il diritto⁴¹ e la medicina, ad esempio.

Ma nel Settecento l'idea di norma nella pratica didattica presentata nelle allora nuove scuole «pubbliche»⁴², specie per la formazione dei maestri, introduceva una *ratio studiorum* mai praticata prima, con metodo appunto, nelle scuole mercenarie dell'antico regime di tutta Europa⁴³. La *Normalschule* tra Sette e Ottocento, diffusasi ampiamente

³⁷ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, trad. it. Torino, Einaudi, 1976 (ed. orig. 1975).

³⁸ La letteratura su questo tema è sterminata. Qui ricorderò soltanto, in riferimento al caso italiano, il volume di D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES – Bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson, 2013. Per un'aggiornata bibliografia cfr. S. Dell'Anna, R. Bellacicco, D. Ianes, *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*, Trento, Erickson, 2023.

³⁹ Per brevità ricordo al riguardo soltanto D. Zoleatto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

⁴⁰ Per un'analisi critica sul concetto di identità si rimanda agli studi di E. Remotti: ad esempio, anche per una bibliografia, Id. (a cura di), *Sull'identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2021.

⁴¹ Su questo tema per una bibliografia cfr. M. Ferrari, G. Matucci, M. Morandi, *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, FrancoAngeli, 2019. La pedagogia interculturale è ormai un campo di ricerca vastissimo a livello internazionale: per una breve riflessione e una sintetica rassegna bibliografica rimando per brevità a M. Ferrari, *Identità e intercultura: appunti per un paradigma inclusivo*, in M. Morandi (a cura di), *Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie e sportive*, Milano, Utet, 2023, pp. 93-104.

⁴² Sulla nascita delle scuole pubbliche alla fine dell'antico regime si rimanda al dossier *Itinerari del sapere nell'Europa moderna* a cura M.P. Paoli in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 20, 2013.

⁴³ Una vasta letteratura ricorda che nelle cosiddette scuole mercenarie al livello di base (della odierna scuola primaria) «professavano» insegnanti senza abilitazioni specifiche, talora senza avere una formazione che andasse al di là del leggere, dello scrivere (non sempre erano edotti di un elementare far di conto). A tale livello della scolarità non esistevano spazi appositamente ideati, ordinati, regolati da un «metodo», da «manuali» didattici

dopo il regolamento asburgico del 1774 che si deve principalmente a Johann Ignaz Felbiger (1724-1788), introduceva un nuovo modo di formare gli insegnanti e di pensare per tanto l'insegnamento nella scuola di base.

3. Il «metodo normale» tra Sette e Ottocento

All'epoca di un cambiamento radicale nelle forme della produzione della ricchezza, poco prima di quell'evento epocale che fu la Rivoluzione francese, dalla Prussia all'Austria fino a tutte le province dell'Impero asburgico arriva insomma quello che potremmo definire un «metodo normale», dettagliato in una serie di compendi e manuali didattici capaci di disegnare nuove pratiche nelle aule scolastiche che nel frattempo si riempivano di allievi di diversi ceti sociali e si attrezzavano con banchi e vari dispositivi di disciplinamento⁴⁴.

Si inizia ad alfabetizzare nella lingua nazionale e/o materna una vasta massa di scolari, mai visti prima tutti insieme sugli stessi banchi, con maestri istruiti allo scopo, non senza controversie circa l'abbandono del latino, sempre più riservato a chi intraprende un percorso di studi superiori e dunque legato a un processo educativo esclusivo⁴⁵.

La lettura del *Compendio*⁴⁶ introduce il maestro lombardo a una serie di dettagliatissime pratiche e ridisegna la fisionomia dell'aula: la tavola nera ne è la protagonista. Lì si trovano le spiegazioni di quelle pratiche didattiche che caratterizzano tale metodologia a partire dalla scrittura fatta dal maestro delle lettere sulla tavola nera e dagli esercizi che ne conseguono per i singoli allievi e per il gruppo classe. Efficace nell'educare contemporaneamente molti, con un solo maestro, alla memorizzazione forzata di concetti e contenuti prescelti dall'adulto, il «metodo normale» non credo tuttavia risponda pienamente a quella «guida dell'intelletto nella ricerca della verità» che si deve a John Locke⁴⁷ e di cui

specifici al fine di «normalizzare» l'insegnamento grazie all'azione di insegnanti a loro volta normalizzati nella loro formazione. Solo per brevità e per una bibliografia cfr. Ferrari, Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese*, cit.

⁴⁴ Tra gli studi al riguardo, oltre al presente dossier e alla sua bibliografia, cfr. solo ad esempio C. Rossi Ichino, *Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800*, in P. Brotto et al., *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, I: *L'istruzione elementare*, Milano, SugarCo, 1977, pp. 93-185; M. Gecchle, *Fedeli sudditi e buoni cristiani. La «rivoluzione» scolastica di fine Settecento tra la Lombardia austriaca e la Serenissima*, Verona, Mazziana, 2000; S. Polenghi, *La pedagogia di Felbiger e il metodo normale*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 8, 2001, pp. 245-268; Ead., *Scuole elementari e manuali per i maestri tra Sette e Ottocento. Dall'Austria alla Lombardia*, in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 398-418; Ead. (a cura di), *La Scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, Sei, 2012 (dove la stessa firma il saggio *La formazione dei maestri nella Lombardia austriaca*, pp. 45-89); A. Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia-Veneto-Umbria*, I: *Studi*, Brescia, La Scuola, 2007; M. Piseri, *Un sistema educativo tra Sette e Ottocento e suoi maestri. Il caso della Lombardia*, in Becchi, Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, cit., pp. 361-397; Id., *Il metodo normale in prospettiva europea*, in Ferrari, Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese*, cit., pp. 207-228.

⁴⁵ Cfr. M. Piseri, *Le scuole latine tra percezione popolare e riforme scolastiche nella Lombardia del Settecento*, in «Studi sulla formazione», 22, 1, 2019, pp. 23-29.

⁴⁶ *Compendio del metodo delle scuole normali*, cit.

⁴⁷ J. Locke, *Guida dell'intelletto nella ricerca della verità*, tradotta e commentata da F. Soave, Milano, Gaetano Motta, 1776.

parla proprio Soave nel suo *Del metodo che dee tenersi per trovare la verità, e per insegnarla ad altri*, pubblicato nel 1776, in appendice al testo lockiano sopra ricordato e da lui tradotto⁴⁸. Qui si discute piuttosto di una costellazione discorsiva che fa del metodo un mezzo per la ricerca della verità, della virtù e del merito, fondato su analisi e sintesi... tutti termini estremamente polivalenti nella loro interazione, ma non certo declinabili in questo testo in maniera rigida e univoca⁴⁹.

Eppure la parola «normale» nella sua complessità si fa strada in Europa in relazione alla scuola «pubblica» (poi popolare e di massa tra Ottocento e Novecento) per cui occorrono nuovi docenti: l'*École normale supérieure de l'an III* per i maestri della Francia rivoluzionaria, studiata anche da Dominique Julia⁵⁰, lo testimonia, come pure la nascita della Scuola normale superiore di Pisa, di fondazione napoleonica⁵¹. Ancora è normale nel Regno d'Italia la scuola per la formazione dei maestri e delle maestre chiamati ad alfabetizzare il Paese, a «fare» gli italiani dopo l'Unità fino alla nascita degli istituti magistrali per effetto della Riforma Gentile nel 1923. A queste scuole si dedicano, dall'Ottocento a oggi, studi e ricerche, voci di encyclopedie e di dizionari del lessico pedagogico.

Di volta in volta occorre vedere, però, di quale metodo e di quale normalità si tratta.

Nel caso del già ricordato *Dizionario illustrato di pedagogia* di Martinazzoli e Credaro, infatti, non esiste la voce *Méthode normale*, ma solo quella di *Scuola normale*, che si ascrive al rapporto di Joseph Lakanal del 1794. Si usa infatti la sua definizione per spiegare l'aggettivo «normali»: «*Normales*, du latin *norma*, règle. Ces écoles doivent être en effet le type et la règle des toutes les autres». Ricercandone la storia, si fa riferimento quindi all'abate di La Salle e ai Seminari tedeschi affidati a Francke, poi si passa subito a parlare della legge Casati (1859). Si tratta della stessa impostazione del *Nouveau Dictionnaire* a cura di Ferdinand Buisson del 1911, nel quale, analogamente, non esiste una voce dedicata al *Méthode normale*, ma al contrario si trovano più voci sul tema della scuola normale, sempre declinato alla francese, a partire dalla voce *Normale (école) de l'an III*. Sulle derive della questione del metodo normale si sono, insomma, innestati pregiudizi ideologici e nazionalisti, che per molto tempo hanno impedito di comprendere la nascita, il divenire, i dettagli della proposta pedagogica che ha originato tale locuzione⁵². Torno a sottolineare che nemmeno in relazione alla voce *Giovanni Ignazio Felbiger* del *Dizionario* di Martinazzoli e Credaro si trova menzione del «metodo normale», ma solo di un «nuovo metodo» non descritto nel dettaglio; d'altro canto non vi si parla di Johann Julius Hecker (1707-1768) né di Johann Friedrich Hähn (1710-1789)⁵³ in relazione al metodo tabellare, mentre

⁴⁸ F. Soave, *Del metodo che dee tenersi per trovare la verità, e per insegnarla ad altri*, Milano, Gaetano Motta, 1776.

⁴⁹ Sulla ricerca filosofica di Soave cfr. F. Soave, *Riflessioni intorno all'istituzione di una lingua*, a cura di E. Pernumian, Venezia, Ca' Foscari, 2023.

⁵⁰ D. Julia (sous la direction de), *L'École normale de l'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves. Introduction historique à l'édition des Leçons*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2016.

⁵¹ Anche per una bibliografia cfr. P. Carlucci, M. Moretti, *La Scuola Normale Superiore di Pisa tra modello francese e scelte autonome (1810-1923)*, in Ferrari, Morandi, Casale, Windheuser (a cura di), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania*, cit., pp. 41-62.

⁵² Cfr. sul tema ad esempio Polenghi, *La formazione dei maestri nella Lombardia austriaca*, cit.

⁵³ A differenza che nel *Dictionnaire* del Buisson (edizione 1911) ove compaiono voci specifiche al riguardo. Per un approfondimento sulle vicende di questa particolare tipologia di scuola e sul divenire di tale metodologia, oltre al presente dossier, rimando ai saggi di Simonetta Polenghi e Maurizio Piseri già citati.

August Hermann Francke (1663-1727) viene ricordato come padre dell'approccio pietista all'istruzione. Sarà poi Giovanni Calò nel 1938, parlando di preparazione degli insegnanti nell'*Enciclopedia italiana* a soffermarsi sul «cosiddetto metodo normale»⁵⁴.

4. Il «metodo normale» e la storia della didattica

L'interesse del «metodo normale», così definitosi nel corso del tempo e di diverse vicende, è dunque molteplice per chi si interessa di storia della didattica e delle pratiche educative. Anzitutto si presta a indagini in ottica comparata per studiare i fenomeni di *transfer culturale* tra diverse realtà; si pensi ad esempio al cambiamento didattico dal metodo tabellare di Hecker e Hähn al metodo di Felbiger, fino al *Compendio* del 1786. Si tratta di un fenomeno legato allo sviluppo della scuola di base e dunque alle diverse ideologie di insegnante, di cittadino e di società civile ad essa sottese come pure alle riletture, sempre orientate politicamente, di una serie di vicende culturali legate allo sviluppo degli Stati nazionali europei. Ma si tratta anche di una occasione preziosa per comprendere come l'idea dell'istruzione universale propria del mondo riformato, mirabilmente espressa da Comenio alla metà del Seicento, arrivi, con diverse valenze, nel mondo cattolico alla fine del Settecento per alfabetizzare e disciplinare i cittadini dell'Impero asburgico dapprima e poi estendersi al contesto europeo, mutando di significato e di modalità di applicazione.

Ancora: i testi dei pionieri del «Metodo» non lesinano descrizioni sulla struttura dell'aula e sui suoi arredi, sulla postura e sulle azioni del maestro, sulle risposte auspicate degli allievi. Leggendo il *Compendio*, comprendiamo molti aspetti importanti di quanto veniva suggerito per la pratica quotidiana a scuola. Più che il gesso si usava la creta sulla «tavola nera», ad esempio. Nel *Compendio* del 1786 sono indicate una a una con estremo dettaglio tutte le azioni magistrali che dovrebbero condurre gli alunni dalle prime lettere vergate sulla lavagna, non in ordine alfabetico, fino alle regole e agli esempi riassunti nelle tabelle, sempre legate a una didattica ostensiva e ripetitiva⁵⁵.

Ma la lettura del *Compendio* di per sé pone il problema dell'applicazione fedele e uniforme del metodo normale anche solo nelle scuole della Lombardia austriaca. Lo stesso problema viene posto dall'opera di Joseph Peitl tradotta da Francesco Cherubini nel 1821, che nelle pagine iniziali denuncia le difficoltà dei maestri⁵⁶.

⁵⁴ Si tratta dell'appendice I, ora accessibile on-line. Del resto il tema è poco presente nelle più note storie della pedagogia del Novecento italiano, una manualistica che si sofferma soprattutto su teorie dell'educazione, sulla storia delle idee. Penso ad alcuni testi ormai «classici», tra i quali cito, solo ad esempio, N. Abbagnano, A. Visalberghi, *Linee di storia della pedagogia*, Torino, Paravia, 1957. Felbiger non compare nell'indice dei nomi della *Storia sociale dell'educazione* di Antonio Santoni Rugiu (Milano, Principato, 1979-1987). Si accenna soltanto alla questione nel *Sommario di storia della pedagogia* di Antonio Banfi (Urbino, Argalia, 1964). Ciò dimostra il fatto che è necessario riflettere sistematicamente in ottica diacronica su pratiche e processi educativi nei loro rapporti con teorie, autori e movimenti culturali. Se ne accenna invece in opere pubblicate nel Duemila soprattutto quando si discute anche dell'assetto delle istituzioni negli antichi Stati italiani. Per fare un esempio si pensi a *L'Educazione nell'Europa moderna* a cura di G. Chirosso (Milano, Mondadori Università, 2007), oppure a manuali legati soprattutto alla storia della scuola e delle istituzioni educative, ad esempio G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2004 (1^a ed. 1998); M. Gecchele, *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2014; F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruner (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana*, Brescia, Scholé, 2019.

⁵⁵ *Compendio del metodo delle scuole normali*, cit.

⁵⁶ *Insegnamenti di metodica, ovvero precetti intorno al modo di ben insegnare proposti ai maestri delle scuole ele-*

Non resta dunque che reperire fonti e documenti di carattere circoscritto e contestuale per disegnare alcuni aspetti particolari del divenire di una proposta didattica che ha comunque modificato in maniera permanente la scuola europea contribuendo a creare comunità di pratiche capaci di lasciare un segno sui modi di fare scuola, sulla vita dell'aula, oltre che sulla denominazione delle istituzioni. Si tratta allora, a mio avviso, come si è cercato di fare anche in questo dossier, di mettere in relazione studi di caso per leggerli in un più ampio contesto, in ottica «ecologica», tra micro e macrosistema⁵⁷, che li ricomprende. Ma il quadro del dilagare del metodo normale in ambito europeo in un dato periodo della storia della società dell'Occidente, proprio a causa delle sue molteplici trasformazioni e derive, induce a porre una serie di interrogativi. Al fondo il «metodo normale» è funzionale per la scuola popolare di massa che si sviluppa in Europa tra Otto e Novecento. Tra aspetti esclusivi ed inclusivi, in un periodo della nostra storia caratterizzato da forti tensioni nazionalistiche, tale metodo si ricombina, nell'uso corrente, con diverse ideologie di cittadino e di società, ma non presuppone agli esordi, né tantomeno nel suo divenire e nelle sue derive didattiche, la centralità dell'allievo, a differenza di quel radicale cambiamento di ottica proposto dalla galassia dell'attivismo. Non ultimo, mi domando quanto la nostra scuola sia ancora legata a una serie di pratiche, spesso tacite, che ne discendono e se le pedagogie dell'attivismo dapprima e della liberazione poi siano state capaci di contrastarle.

mentari maggiori e minori. Opera di Giuseppe Peitl tradotta dal tedesco e accomodata ad uso delle scuole italiane da Francesco Cherubini, Milano, Imp. Regia Stamperia, 1821.

⁵⁷ Sulla definizione dei diversi livelli sistematici in cui si gioca lo sviluppo umano cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1986 (ed. orig. 1979).

Il metodo normale tra Prussia e Austria nel XVIII secolo

SIMONETTA POLENGHI

Professoressa ordinaria di Storia della pedagogia e dell'educazione – Università Cattolica del Sacro Cuore

Corresponding author: simonetta.polenghi@unicatt.it

Abstract. The article traces the origins of the normal method from Halle and Berlin to Sagan and then to Vienna, highlighting its Protestant matrix while also emphasizing the consistency with which Johann Ignaz Felbiger applied it, adapting it to a Catholic population, for both elementary and catechetical teaching. Felbiger's cultural endeavor was part of the Catholic Enlightenment and the Theresian policy of religious and educational reform, which must be examined together. The adoption of a new didactic approach not only introduced innovative and effective tools for classroom control – many of which are still in use today – but also accelerated learning and facilitated the transmission of moral and religious content more effectively. The control of education, as mandated by the Theresian law of 1774, was instrumental to the jurisdictionalist project of rationalization, centralization, and strengthening of state structures, which relied on the support of religious personnel, though subordinated to state control. The emergence of modern schooling took place within both a pedagogical and religious framework, shaping both educational and political thought.

Keywords: Normal method – School policy – Habsburg Empire under Maria Theresa

1. La nascita del metodo normale con Hähn e l'influsso di Comenio e Francke

Com'è noto, il metodo normale nasce per opera di Johann Friedrich Hähn negli anni Cinquanta del Settecento nella *Realschule* fondata da Johann Julius Hecker a Berlino. Entrambi erano pastori pietisti: Hecker si era formato ad Halle, presso August Hermann Francke. Hähn, studente di filosofia e matematica all'Università di Jena, profondamente influenzato da Christian Wolff, già a Jena aveva iniziato a insegnare, dimostrando particolari doti, specialmente con i bambini, e aveva iniziato a elaborare il suo metodo. Chiamato dall'abate Steinmetz a dirigere il ginnasio del monastero di Berg, si occupò anche della formazione degli insegnanti. Nel 1749 fu chiamato a Berlino nella *Dreifaltigkeitskirche*, dov'era Hecker, che gli diede l'incarico d'ispettore della *Realschule*. Nella scuola elementare, Hecker insegnava ai bambini collocandoli nella stessa classe a seconda del loro livello: un metodo in realtà già usato da J.B. de la Salle, che Hecker denominò *Zusammenunterrichtsmethode*, o metodo simultaneo. Hähn ed Hecker pubblicarono dal 1750 un periodico di didattica (*Agenda Scholastica*). Hähn tradusse in tedesco parecchi scritti di Comenio, tra i quali buona parte della *Didactica magna*. In particolare, egli riprese il fine religioso dell'educazione e la didattica dell'intuizione mediante le

cose concrete e le immagini, in opposizione all'apprendimento puramente mnemonico¹. La didattica doveva essere aderente alla realtà. Hähn elaborò la *Tabellar- und Literalmethode*, combinata con la *Zusammenunterrichtsmethode*, poi nota come metodo normale, che aboliva la pratica dell'insegnamento individuale e applicava una didattica frontale simultanea, facendo uso di libri appositamente compilati: un abecedario, un sillabario con delle letture, libri di aritmetica. Gli scolari leggevano ad alta voce insieme. Un sussidio fondamentale era la tavola nera, ovvero la lavagna. Si usavano anche cartelloni murali: le immagini, come aveva ben illustrato Comenio, avevano un ruolo importante nell'apprendimento². La scolaresca era divisa in classi secondo l'età e secondo il livello intellettuale. Gli allievi di medio rendimento, alle cui capacità il maestro doveva adattare le lezioni, sedevano in prima fila, in seconda i peggiori, dietro avevano posto i migliori.

La *Tabellar- und Literalmethode* si basava su di una suddivisione dei testi di lettura in paragrafi e sottoparagrafi. La struttura del testo era riassunta mediante la visualizzazione schematica delle sue articolazioni, come nell'indice di un libro. Seguiva poi una tabella nella quale si riportavano solo le iniziali delle parole dei titoli dei paragrafi e dei sottoparagrafi. Il metodo normale e tabellare era nutrito dalla pedagogia di Francke, dalla filosofia di Wolff e dalla didattica di Comenio. In seguito la *Tabellarmethode* si ridusse ad apprendimento schematico e meccanico, ma in origine era concepita come mnemotecnica per facilitare e stimolare l'apprendimento logico-razionale dei bambini, rendendo visibili i legami tra i concetti.

Già Francke era stato influenzato da Comenio (i suoi docenti avevano a disposizione l'*Orbis sensualium pictus*). Anche l'educazione religiosa venne da lui riformata. Le lezioni di catechismo dovevano stimolare la vera comprensione del testo. Francke applicava il metodo erotematico, che sarebbe stato poi ampiamente sviluppato nell'età dei Lumi. Il metodo consisteva nell'applicare la triade domanda-risposta-spiegazione. Solo quando il bambino era completamente ignorante, il maestro formulava la domanda in modo che egli rispondesse solo sì o no, altrimenti occorreva portare lo scolaro a rispondere dapprima usando le parole del catechismo, poi le parole proprie³.

Il complesso sistema scolastico di Francke prevedeva la formazione di un nuovo tipo di docente, che doveva non solo padroneggiare le materie, ma pure possedere il metodo, ovvero sapere come insegnarle. Francke vi provvide fondando nel 1696 il *Seminarium praceptorum selectum*, nel quale accolse molti ex allievi dell'orfanotrofio, accanto a studenti universitari di teologia, quale era stato Hecker, ai quali forniva gratuitamente vitto e alloggio, in cambio di ore di docenza nei suoi istituti. Accanto a quello che si potrebbe definire tirocinio pratico, Francke affiancava ore di studio delle discipline, ma pure di formazione pedagogica e religiosa per questi giovani docenti.

¹ H.G. Bloth, *Pädagoge im Vorfeld der Revolution, Johann Friedrich Hähn (1710-1789) und die Einführung des Curriculum Scholasticum*, Paderborn, Schöningh, 1972; e soprattutto G. Michel, *Schulbuch und Curriculum. Comenius im 18. Jahrhundert*, Ratingen [etc.], Henn, 1973, pp. 117-182, circa l'influsso di Comenio su Hähn.

² M. Fischer, *Die Unterrichtsmethode des Comenius. Theoriegeleitete Analyse und Hypotesenbildung für empirische Unterrichtsforschung*, Köln, Janus Presse, 1983, pp. 113-122; D. Korman, *Der Anschauungsbegriff bei Comenius, Basedow und Hartig in Blick auf die anschauungsbezogenen methodischen Anforderungen im heutigen Fach Kunst*, Frankfurt am Main [etc.], Lang, 1992, pp. 1-41.

³ P. Menck, *Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten: die Pädagogik August Hermann Franckes*, Tübingen, Verl. Franckeschen Stiftungen Halle im M. Niemeyer Verlag, 2001 (1^a ed. 1969), pp. 62-63.

Così com'era convinto che un buon maestro fosse preferibilmente un uomo di profonda religiosità, Francke riteneva che i pastori potessero esercitare un'azione efficace solo se erano in possesso di conoscenze pedagogiche e se erano capaci di educare i fanciulli⁴. Per lui maestro e pastore si identificavano⁵.

2. Le leggi scolastiche federiciane e le riforme in Slesia

Dopo la conclusione della Guerra dei sette anni, Federico II e Maria Teresa avviarono un processo di riforma, con l'obiettivo di gettare le basi per un sistema scolastico nazionale. Federico II, convinto da tempo dell'importanza di ampliare l'istruzione di base per il bene dello Stato e di diffondere tra il popolo un'educazione morale e religiosa, si rese conto anche della difficoltà nel reperire sottufficiali con un'istruzione elementare, a causa delle pesanti perdite subite durante il conflitto. Per affrontare questa situazione, nel 1763 emanò il *General-Landschul-Reglement*, redatto da Hecker. Tale regolamento stabiliva l'obbligo scolastico per tutti i bambini tra i 5 e i 13 anni, con sanzioni economiche per chi non rispettava la norma. Gli insegnanti erano retribuiti direttamente dagli allievi, sebbene quelli più poveri fossero esentati dal pagamento. Tuttavia, l'attuazione della riforma incontrò notevoli ritardi.

Il Seminario per la formazione dei maestri aperto da Hecker, ad esempio, soffrì di cronica carenza di fondi. Non a caso, gli insegnanti più ricercati erano pastori pietisti: non solo per le loro capacità didattiche e per la loro dirittura morale, ma anche perché, in quanto uomini di Chiesa, erano votati al sacrificio e pronti ad accettare un misero pagamento quale compenso⁶. Del resto, il *curriculum* della scuola di base del *General-Landschul-Reglement* federiciano prevedeva l'insegnamento del leggere, scrivere e far di conto, ma aveva ancora una forte impronta religiosa: più che a istruire, mirava a educare il popolo, grazie allo spazio conferito all'educazione religiosa. Sotto il profilo pedagogico-didattico, nel *Reglement* non vi erano novità. Il fine primario dell'apprendimento scolastico restava la memorizzazione del catechismo e delle nozioni fondamentali della fede.

La politica scolastica illuministica mirava a formare il buon cristiano e l'utile cittadino, ma tra questi due obiettivi (religioso l'uno, utilitarista l'altro) si produsse una crescente tensione. Il secondo prevarrà con la Rivoluzione francese, mentre in Germania l'*Aufklärung* non contrastava il cristianesimo come in Francia, quanto, piuttosto, usava la religione in misura strumentale nel quadro di una politica di disciplinamento e di educazione nazionale, nel quale lo Stato controllava il sapere, la didattica e i maestri, e conservava carattere religioso alla scuola elementare, assegnandole quale fondamento il suo valore morale, a prescindere dalle differenze confessionali⁷.

⁴ W. Oschlies, *Die Arbeits- und Berufspädagogik August Hermann Franckes* (1663-1727), Witten, Luther Verlag, 1969, pp. 146-155; cfr. anche Menck, *Die Erziehung der Jugend*, cit., pp. 22, 77, 85.

⁵ Oschlies, *Die Arbeits- und Berufspädagogik*, cit., p. 210.

⁶ A. La Vopa, *Prussian Schoolteachers: Profession and Office 1763-1848*, Chapel Hill, North Carolina University Press, 1980; W. Neugebauer, *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*, Berlin-New York, Gruyter, 1985; A.J. La Vopa, *Grace, Talent and Merit: Poor Students, Clerical Careers, and Professional Ideology in Eighteenth-Century Germany*, Cambridge [etc.], Cambridge University Press, 1988; J. Van Horn Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

⁷ W. Schmale, *Allgemeine Einleitung: Revolution des Wissens? Versuch eines Problemaufrisses über Europa und*

Il *General-Landschul-Reglement* si applicava ai territori protestanti. Fu grazie a Johann Ignaz Felbiger che venne esteso alle aree cattoliche del Regno prussiano, in Slesia. Johann Ignaz Felbiger era nato il 6 gennaio 1724 a Glogau, nella Bassa Slesia⁸, e nel 1746 era entrato nel monastero degli agostiniani di Sagan, del quale divenne abate nel 1758. La Slesia, territorio asburgico abitato sia da cattolici che da luterani, per la maggior parte pietisti, era stata invasa da Federico II nel 1740, quando egli aveva dato il via alla Guerra di successione austriaca. L'annessione alla Prussia era stata ratificata con la pace di Aquisgrana nel 1748 e poi confermata nel 1763 alla conclusione della Guerra dei sette anni, quando il possesso prussiano del territorio, inutilmente rivendicato da Maria Teresa, divenne definitivo.

Insoddisfatto della filosofia scolastica, Felbiger aveva letto Fleury e Muratori, che apprezzava molto⁹. Critico nei confronti della cultura gesuitica, apparteneva al cattolicesimo illuminato nutrito delle letture muratoriane, ed era in rapporto con i più importanti centri del movimento di riforma cattolica. Fu conoscitore di fisica, geografia, agronomia e astronomia. Le sue lettere mostrano la vastità della sua rete di contatti culturali con esponenti dell'illuminismo e del protestantesimo tedesco. Felbiger si rese rapidamente conto, anche grazie alle osservazioni del fratello Benedikt Strauch, che i maestri cattolici avevano un numero ridotto di studenti, poiché molti genitori preferivano affidare l'istruzione dei propri figli a insegnanti protestanti (gli abitanti della zona di Sagan erano in maggioranza luterani¹⁰). Preoccupato per le possibili conseguenze di tale situazione, che giudicava pericolosa per la fede dei cattolici, Felbiger, per meglio conoscere la nuova metodologia d'insegnamento, nel maggio 1762, prima della fine della Guerra dei sette anni, si recò personalmente a Berlino con un fratello. Vi andò sotto falso nome, per non destare sospetti e accuse da parte dei suoi corrispondenti. Restò fortemente impressionato dalla disciplina e dall'ordine che regnavano nelle classi e dal metodo didattico adottato. Felbiger ottenne da Hecker il permesso di adottare e modificare l'abecedario-libro di lettura in uso nella *Realschule* e redatto da Hähn.

Felbiger iniziò a rinnovare le scuole parrocchiali della città e dei luoghi circostanti. Rese obbligatoria la frequenza per tutti i fanciulli, maschi e femmine, dai 6 ai 13 anni e impose il pagamento di una piccola cifra settimanale da versare al maestro. I docen-

seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung, in W. Schmale, N.L. Dodde (hrsg.) *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825)*, Bochum, Winkler, 1991, pp. 6, 9.

⁸ U. Krömer, *Johann Ignaz von Felbiger. Leben und Werk*, Freiburg [etc.], Herder, 1966. Cfr. anche J. Stanzel, *Die Schulaufsicht im Reformwerk des Johann Ignaz von Felbiger (1724-1788): Schule, Kirche und Staat in Recht und Praxis des aufgeklärten Absolutismus*, Paderborn, Schöningh, 1976; P. Baumgart, *Johann Ignaz Felbiger (1724-1788). Ein schlesischer Schulreformer der Aufklärung zwischen Preußen und Österreich*, in «Jahrbuch der schlesischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Breslau», 31, 1990, pp. 121-140; W. Romberg, *Johann Ignaz von Felbiger und Kardinal Johann Heinrich von Franckenberg. Wege der religiösen Reform im 18. Jahrhundert*, Sigmarinen, Jan Thorbecke, 1999.

⁹ G. Grimm, *Die pädagogischen und bildungspolitischen Konklusionen von Ludovico Antonio Muratori Konzeption eines «cattolicesimo illuminato» und deren Bedeutung für die österreichischen Schulreformen im Zeitalter der Aufklärung*, in F.-P. Hager, D. Jedan (hrsg.), *Religion und Erziehung in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit*, Bochum, D. Winkler, 1995, p. 22.

¹⁰ J. Gottschalk, *Die katholische Kirche in Schlesien während der Aufklärung: Forschungsaufgaben*, in «Archiv für Schlesische Kirchengeschichte», 30, 1972, pp. 93-123; R. Bendel, *Aufklärung und religiöses Leben in Schlesien*, in J. Köhler, R. Bendel (hrsg.), *Geschichte des christlichen Lebens im schlesischen Raum*, Münster [etc.], Lit, 2002, pp. 577-614.

ti furono obbligati ad apprendere il nuovo metodo. Ogni maestro doveva compilare un registro, riportandovi i progressi degli scolari. L'orario delle lezioni era prefissato, in ogni classe dovevano esservi delle clessidre, come nelle scuole di Francke, per aiutare a interiorizzare il senso del tempo. L'adozione del metodo simultaneo comportava l'uso di libri di testo adatti a tale didattica. Nel 1764, pertanto, Felbiger aprì a Sagan una tipografia e pubblicò una serie di manuali, molti dei quali furono scritti in realtà da Benedikt Strauch, che svolgeva la funzione d'ispettore capo delle scuole di Sagan, e che dal 1762 era priore di Sagan.

All'inizio del 1764 Felbiger ebbe dal ministro Ernst Wilhelm von Schlabrendorff l'incarico di preparare un regolamento scolastico per i cattolici della Slesia. Hecker, che era fiero di essere l'ispiratore dell'abate cattolico, aveva consigliato al ministro di avvalersi del Felbiger, il quale si recò nuovamente a Berlino, nel maggio 1765, visitò ancora la scuola diretta da Hähn nel monastero di Berg, e andò anche a Halle, dove poté vedere il *Pädagogium* e il *Seminarium* fondati da Francke.

Il regolamento (*General-Landschul-Reglement*) fu firmato da Federico II nel 1765¹¹.

Come si è detto, Felbiger ottenne da Hecker il permesso di adottare, modificare e ristampare l'abecedario-libretto di lettura scritto da Hähn e adottato nella *Realschule* di Berlino. Ludwig Boyer ha comparato l'abecedario di Hähn del 1758 con quello di Felbiger del 1763 e ha riscontrato una sostanziale dipendenza del secondo dal primo, con alcune marginali differenze¹².

Nel 1768 Felbiger pubblicò il suo primo manuale per maestri (*Eigenschaften Wissenschaften und Bezeichen rechtschaffener Schulleute – Qualità, competenze e modi di essere di insegnanti probi*), alla cui stesura aveva collaborato Strauch. Felbiger dedicò l'opera al ministro Schlabrendorff. Per stendere questo testo, Felbiger, per sua ammissione, trasse ispirazione dal manuale per maestri scritto dal pastore danese Conrad Friedrich Stresow, pubblicato a Halle nel 1765¹³.

Contemporaneamente, Felbiger e Strauch si dedicarono alla riforma del catechismo, applicando l'erotematica e il metodo normale all'insegnamento della religione ai bambini. Nel 1763 Felbiger pubblicò il primo catechismo, per i bambini che dovevano imparare a leggere e che erano considerati ancora privi di una sufficiente capacità razionale. Era un libretto di semplici formule da mandare a memoria, «parola per parola», secondo le indicazioni date da Felbiger nella prefazione. Ad esso fu poi fu aggiunto l'abecedario secondo il metodo normale¹⁴.

Nel 1765 Felbiger fece uscire il secondo catechismo, che si rivolgeva ai fanciulli dai 7 ai 10 anni e che era modellato sul piccolo catechismo del Canisio. Questo secondo cate-

¹¹ Se ne può leggere la traduzione italiana in M. Gecchele, *Fedeli sudditi e buoni cristiani. La «rivoluzione» scolastica di fine Settecento tra la Lombardia austriaca e la Serenissima*, Verona, Mazziana, 2000, pp. 403-422.

¹² L. Boyer, *Johann Ignaz Felbiger's Fibeln und ihr Beitrag zur Alphabetisierung in Österreich*, in A. Grömminger (hrsg.), *Geschichte der Fibel*, Frankfurt am Main [etc.], Lang, 2002, pp. 251-271 (specie pp. 257-259).

¹³ K. Lambrecht, «Die nötige Erziehung in der Religion und in den bürgerlichen Pflichten». *Die katholischen Reformbemühungen Johann Ignaz von Felbiger und Karl Egon von Fürstenbergs*, in J. Bahlske, K. Lambrecht, H.-C. Maner (hrsg.), *Konfessionelle Pluralität als Herausforderung. Koexistenz und Konflikt in Spätmittelalter und Früher Neuzeit*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 2006, pp. 575-601 (specie p. 578).

¹⁴ Sull'evoluzione dei catechismi in Austria si rimanda a S. Polenghi, *Catholic Enlightenment for Children. Teaching Religion to Children in the Habsburg Empire from Joseph II to the Restoration*, in «Historia y Memoria de la Educación», 2, 4, 2016, pp. 49-84.

chismo era rivolto all'intelletto e per questo era scritto con domande e risposte. Il catechista doveva padroneggiare l'arte del porre le domande, ovvero doveva interrogare più volte intorno allo stesso tema, ma con parole diverse, per appurare che l'educando avesse davvero compreso e non, invece, ripetesse solo a memoria. La retorica barocca era da evitarsi. Il terzo catechismo, del 1766, era un libro di lettura, su modello dei catechismi francesi di Pouget e di Fleury. Esso mirava non solo a convincere la ragione degli allievi, ma pure a muovere la loro volontà, mediante la pedagogia dell'esempio.

L'applicazione della didattica normale all'insegnamento della religione cattolica da parte di Felbiger e Strauch produsse alcune novità. Il principio che il contenuto della lezione dovesse essere adattato all'età e alla capacità di comprensione dell'educando venne applicato con maggior chiarezza. Il catechista doveva mantenersi più aderente possibile al Testo sacro, evitando gli stratagemmi immaginifici della pastorale barocca.

È evidente la dipendenza di Felbiger dalla didattica di matrice pietista. Occorre tuttavia sottolineare, per comprendere la portata di questa «appropriazione», che sia Felbiger sia Francke, Stresow, Hecker e Hähn si rivolgevano a maestri che erano *in primis* uomini di Chiesa. Inoltre, Felbiger era uomo culturalmente aperto, inserito in un illuminismo religioso, di cui la storiografia sta rivalutando l'ampiezza e la portata¹⁵. Infine, come più volte Felbiger avrebbe sottolineato, l'adozione di una didattica di matrice protestante era funzionale a un miglior apprendimento delle verità di fede cattolica. Il metodo normale, infatti, nasce saldamente legato alla riforma dei catechismi.

L'opera di Felbiger in Slesia divenne nota, grazie anche alla sua rete di contatti nei territori di lingua tedesca, anche nell'Impero asburgico. Il metodo era denominato all'epoca *Saganische Lehrart*, ovvero metodo di Sagan.

3. La Schulordnung teresiana

Nell'ottica di una centralizzazione e modernizzazione delle strutture statali, resa cogente dalle necessità finanziarie imposte dagli sforzi bellici, l'erezione di un sistema scolastico uniforme controllato dallo Stato era una componente di un più ampio progetto di razionalizzazione amministrativa e di controllo della società nell'Impero asburgico. In tale quadro, si rendeva altresì necessaria una compressione del potere della Chiesa, particolarmente in taluni ambiti. Tuttavia, a proposito dell'istruzione elementare si ritenne opportuno per lo Stato procedere con l'appoggio delle strutture ecclesiastiche, che offrivano una rete organizzativa capillare, fondata sulle parrocchie, e che garantivano insegnanti dotati di una preparazione culturale che ai maestri rurali laici mancava.

La profonda similitudine tra le politiche scolastiche di Federico II, protestante, e Maria Teresa, cattolica, era originata da comuni esigenze di carattere politico-economico, rimarcate dalla storiografia e sulle quali non mi soffermo. La storiografia ha però discusso la relazione dispotismo illuminato/disciplinamento sociale, illustrando, in particolare, come solo le élite fossero coinvolte, nella seconda metà del XVIII secolo, nell'assi-

¹⁵ Cfr. almeno H. Klüting, *The Catholic Enlightenment in Austria or the Habsburg Lands*, in U. Lehner, M. Printy (eds.), *A Companion to the Catholic Enlightenment in Europe*, Leiden-Boston, Brill, 2010, pp. 127-164; M. Buchardt, *Church, Religion, and Morality*, in D. Tröhler (ed.), *A Cultural History of Education in the Age of Enlightenment*, London, Bloomsbury Academic, 2020, pp. 25-46; U. Lehner, *Illuminismo cattolico. La storia dimenticata di un movimento globale*, trad. it. Roma, Studium, 2022 (ed. orig. 2016).

milazione della cultura dei Lumi, laddove le masse popolari e contadine rimasero saldamente attaccate alla pietà barocca e al cattolicesimo tradizionale – come avrebbe dimostrato negli anni Ottanta la strenua resistenza popolare alle riforme giuseppine in materia religiosa¹⁶.

La notizia della riforma scolastica attuata da Felbiger in Slesia si diffuse anche in Austria, dove fin dal 1768 il gesuita Ignaz Parhamer, confessore a corte, aveva introdotto il metodo tabellare nel celebre orfanotrofio viennese che dirigeva dal 1759¹⁷. Il metodo fu introdotto anche in Tirolo da Philipp Tangl. Nel gennaio 1774 la sovrana scrisse a Federico II, chiedendogli di autorizzare l'espatrio di Felbiger. Ricevuta la concessione, l'abate di Sagan giunse a Vienna in maggio. Maria Teresa lo nominò poi nel 1777 direttore e ispettore capo degli affari relativi alle scuole normali, rendendolo subordinato solo alla *Studienhofkommission*. Liberato dalla condizione di suddito prussiano nel 1778, Felbiger poté ritornare suddito della monarchia asburgica.

Il 6 dicembre 1774 Maria Teresa firmò l'*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen* (Regolamento scolastico generale per le scuole elementari e normali di lingua tedesca) via via estesa dall'Austria a tutto il territorio asburgico. La *Schulordnung* stabiliva l'obbligo scolastico per i bambini di entrambi i sessi dai 6 ai 12 anni, sebbene l'istruzione non fosse gratuita e non fossero previste sanzioni per chi non rispettava tale obbligo – una misura che sarebbe stata introdotta solo sotto il regno di Giuseppe II. Il sistema scolastico era articolato in tre livelli. Il primo grado era rappresentato dalle *Trivialschulen*, scuole elementari minori, con una durata di un anno nelle zone rurali e di due anni nei centri urbani, in cui s'impartivano come insegnamenti: religione cattolica, lettura, scrittura e calcolo, da cui il nome di «scuole del trivio». Al livello successivo vi erano le *Hauptschulen*, scuole elementari superiori della durata di tre anni, con tre insegnanti, che offrivano anche lezioni di latino, scienze, geografia e storia. Infine, le *Normalschulen*, che duravano quattro anni e impiegavano quattro insegnanti, ampliavano il programma con il disegno, la geometria, la meccanica e un approfondito studio della lingua tedesca. Ogni parrocchia doveva disporre di una *Trivialschule*, mentre nelle grandi città doveva essere presente almeno una *Hauptschule*.

Presso le *Normalschulen*, presenti nelle città più importanti, quali Vienna e Innsbruck, si istituivano i corsi per la formazione dei maestri. In genere la durata oscillava dai tre ai dieci mesi, ma per i maestri di scuole rurali si riduceva a sei settimane¹⁸. Con Giuseppe II la durata dei corsi di metodica fu fissata in tre mesi¹⁹. La denominazione del nuovo metodo, prima appellato *Saganische Methode*, cambiò da questo momento in *Normalmethode*, dal nome delle scuole dove si formavano i maestri, scuole che fun-

¹⁶ K. Vöcelka, *Österreichische Geschichte 1699-1815, Glanz und Untergang der höfischen Welt. Repräsentation, Reform und Reaktion im habsburgischen Vielvölkerstaat*, Wien, Ueberreuter, 2001 pp. 11-41 (dove si fa il punto sulla storiografia relativa al Settecento austriaco) e 235-239 (sulla ricezione dei Lumi). Cfr. almeno anche V.L. Tapié, *L'Europa di Maria Teresa*, trad. it. Milano, Mondadori, 1982 (ed. orig. 1973).

¹⁷ S. Polenghi, «*Militia est vita hominis*. Die «militärische» Erziehung des Jesuitenpaters Ignaz Parhamer im Zeitalter Maria Theresias», in «History of Education & Children's Literature», 4, 1, 2009, pp. 41-68.

¹⁸ R. Gönner, *Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogische Akademie*, Wien, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1967, p. 29. L. Boyer, *Annäherungen an die Schulwirklichkeit zur Zeit Maria Theresias. Quellen zur «Realgeschichte» des niederen Schulwesens in Österreich*, Wien, Jugend & Volk GmbH, 2006, p. 97.

¹⁹ Gönner, *Die österreichische Lehrerbildung*, cit., pp. 40-41.

gevano da norma, da modello per le altre (erano anche chiamate *Musterschule*, Scuole modello)²⁰.

Per completare la riforma prevista dalla *Schulordnung*, Felbiger approntò, nel 1774, un nuovo *Abecedario*, che conobbe numerose riedizioni ancora negli anni Ottanta e Novanta in Austria, Ungheria (dove fu tradotto in magiaro nel 1778), Boemia, e fu assunto a modello nella Russia di Caterina II, in Germania, nella Polonia tedesca, nella Svizzera cattolica tedesca, fu tradotto anche in lingua spagnola e armena, e pubblicato a Rovereto in italiano e tedesco²¹. Se il primo abecedario di Felbiger dipendeva strettamente da quello di Hähn, questo risentiva dell'influsso di altre opere tedesche, particolarmente il *Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorffschulen* (*Saggio di un libro scolastico per i figli dei contadini o ad uso delle scuole dei villaggi*), primo tentativo di libro per i bambini di campagna scritto nel 1772 dal filantropo Friedrich Eberhard von Rochow. In questo *Abecedario* Felbiger si mostrava attento conoscitore della cultura non solo religiosa, ma pedagogica e letteraria del tempo e, in modo un po' schematico, presentava temi religiosi del catechismo tradizionale, pedagogici e culturali dei Lumi. Tali tematiche, più che fuse, apparivano qui però piuttosto avvicinate l'una all'altra. Felbiger aveva accostato a pagine prettamente cattoliche brani ispirati o tratti da autori protestanti o dell'*Aufklärung*, scegliendo però passi che non contrastavano con il cattolicesimo e che potevano inserirsi in un *Reformkatholizismus*. Felbiger non sposava l'eudemonismo dei Lumi, ma insisteva sulla felicità ultraterrena²².

Nel 1775 Felbiger pubblicò il *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen* (Libro del metodo²³ per insegnanti di scuole di lingua tedesca), voluminoso testo di 508 pagine che doveva obbligatoriamente costituire materia di studio e d'esame per tutti maestri presso le Scuole normali, che riprendeva ampiamente il suo primo manuale per maestri della Slesia del 1768²⁴. Il *Methodenbuch*, opera di grande rilevanza per la storia della pedagogia e del sistema scolastico, rappresentò un momento decisivo nella preparazione degli insegnanti. Per la prima volta, infatti, i maestri poterono contare su un manuale approfondito e dettagliato dedicato alla pedagogia e alla didattica. Felbiger raccomandava ai maestri di comportarsi diversamente, a seconda delle caratteristiche degli allievi, rispettandone le inclinazioni e le esigenze. Egli distingueva analiticamente varie categorie di fanciulli, per ognuna suggerendo come atteggiarsi: il maestro doveva cioè distinguere gli allievi per età, per sesso, per condizione sociale (mai trascurando i poveri), per differenti capacità d'apprendimento, per diverso carattere, per comportamento. Sugge-

²⁰ Sulla politica scolastica teresiana ci si limita a rimandare a Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins*, cit.; H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesen, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, Wien, Österreichischer Bundesverlag, 1984, III; L. Boyer *Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen. Quellen zur österreichischen Schulgeschichte vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts*, Wien, Jugend & Volk, 2008, V-VI.

²¹ L. Boyer, *Johann Ignaz Felbigers Fibeln und ihr Beitrag zur Alphabetisierung in Österreich*, in A. Grömminger (hrsg.), *Geschichte der Fibel*, Frankfurt am Main [etc.], Lang, 2002, pp. 257-259.

²² S. Polenghi, *The Tension Between Religious and Secular Ethics in School Textbooks of the Italian Habsburg Dominions from Joseph II to Political Unification*, in M. Buchardt (ed.), *Educational Secularization within Europe and Beyond: The Political Projects of Modernizing Religion through Education Reform*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2025, pp. 85-104.

²³ Il termine metodo o metodica non indicava solo la didattica, ma anche la pedagogia.

²⁴ J.I. von Felbiger, *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den k.k. Erbländern*, Wien, Schulanstalt bei St. Anna, 1776² (2012, rist. anast. dell'ed. 1892).

riva, ad esempio, di stimolare individualmente l'attenzione di quelli scarsi di memoria, impegnandoli il meno possibile in esercizi mnemonici; di aiutare quelli poco riflessivi con rappresentazioni sensibili, disegni, esempi e paragoni; di lodare molto i timidi; di far riflettere gli insolenti e i colllerici sulle conseguenze delle loro azioni, prima di punirli. Egli raccomandava di non «tormentare» i fanciulli obbligandoli ad imparare tutto a memoria, ma, invece, di verificare che davvero avessero compreso ciò che dovevano imparare e che fossero in grado di ripeterlo con parole proprie. A tal fine, il metodo catechetico era fondamentale. Per applicarlo correttamente, però, il maestro doveva studiarlo, ovvero doveva egli stesso apprendere l'arte di ben porre le domande, per poter ottenere risposte chiare e corrette. Già nei suoi catechismi Felbiger aveva applicato questa didattica, tipica della tempesta della *katholische Aufklärung*. Così come nella pastoreale Felbiger rifuggiva dalle metafore e dagli espedienti linguistici del barocco, in favore di una lettura diretta del catechismo, anche per la scuola prescriveva un apprendimento razionale e personale, non passivo. Il maestro doveva stimolare le capacità riflessive ed expressive. È evidente che la padronanza di tale metodo implicava intelligenza e competenze psico-pedagogiche che difficilmente i maestri possedevano, soprattutto quelli rurali. L'applicazione effettiva del metodo normale si ridusse infatti, troppo spesso, a un esercizio mnemonico, tanto che si arrivò all'abolizione della lettura collettiva a voce alta e delle tabelle nel 1786.

Come si è detto, la riforma scolastica era legata alla politica religiosa. La monarchia mirava a razionalizzare e secolarizzare lo Stato, secondo gli ideali dell'illuminismo ma, nella fase di transizione verso questo fine, nell'età teresiana, i sacerdoti erano indispensabili in ambito scolastico, per mancanza di personale laico. La religione, inoltre, era materia indispensabile nelle scuole, per veicolare anche una morale civile e doveva essere insegnata da personale religioso, che andava quindi formato. Nel 1774 venne introdotta la teologia pastorale come disciplina autonoma nelle Facoltà teologiche. Essa comprendeva l'omiletica e la catechetica. Come docenti di catechetica (che dovevano conoscere il metodo normale) dovevano essere impiegati catechisti delle scuole elementari maggiori e normali²⁵.

L'insegnamento della religione era quindi legato alla didattica normale. Quando Felbiger giunse a Vienna, s'impegnò subito nella redazione di un catechismo da usare nelle scuole austriache, il *Lesebuch*, che compilò sulla base del secondo e del terzo catechismo di Sagan, aggiungendovi, come già in quello di Parhamer, una parte di filosofia morale (*Sittenlehre*) e una trattazione delle «buone maniere», la *Rechtschaffenheit*. Questo catechismo, però, incontrò forti opposizioni in seno ai vescovi ungheresi e soprattutto fu criticato dal cardinal Migazzi, arcivescovo di Vienna, poiché indicando esattamente i passi dell'Antico e Nuovo Testamento, poteva stimolare i fedeli ad avvicinarsi alla Bibbia senza la mediazione sacerdotale²⁶.

²⁵ W. Brezinka, *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert*, Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, I, 2000, pp. 29-40. Nel 1804 sarebbe stata introdotta la pedagogia come materia fondamentale nelle Facoltà teologiche, un anno prima che fosse prevista nelle Facoltà di filosofia, dove gli studenti di teologia l'avrebbero seguita. La prima cattedra di Pedagogia dell'Impero asburgico fu aperta a Vienna nel 1806, e affidata a Vinzenz Milde. Il superamento dell'esame era requisito necessario per ottenere l'ordinazione, sino al 1848, quando la cattedra venne abolita.

²⁶ Sulle critiche avanzate a questo catechismo, e sulla compilazione di Felbiger dei nuovi catechismi, prima di quello del 1777, J. Hofinger, *Geschichte des Katechismus in Österreich von Canisius bis zur Gegenwart*, Innsbruck-Leipzig, F. Rauch, 1937, pp. 65-98.

Maria Teresa, che apprezzava il catechismo di Fleury e che era fautrice di un catechismo unico per la monarchia, nominò allora una commissione, incaricata della stesura di un tale testo. In essa sedettero Migazzi e Felbiger, oltre alla sovrana stessa. Nel 1777 la rielaborazione venne terminata²⁷.

L'*Einheitskatechismus* era un'opera articolata in diverse edizioni, adattate ai bisogni specifici dei vari destinatari: bambini piccoli, scolari più grandi, adulti privi d'istruzione, studenti delle scuole rurali e delle *Hauptschulen*, nonché fedeli che seguivano il catechismo in chiesa. La presentazione dei contenuti variava in base al livello cognitivo del lettore, seguendo un approccio simile a quello dei catechismi di Sagan. Per i più piccoli, il testo si strutturava in domande e risposte semplici, accompagnate da tabelle da memorizzare, mentre per gli altri prevedeva letture più articolate, arricchite da una *Rechtschaffenslehre*. È da rimarcare che le tabelle erano esplicitamente intese da Felbiger come strumento per favorire la memorizzazione, da usarsi per i bambini più piccoli, che imparavano le lettere, ma che non sapevano ancora leggere. Già nella seconda classe erano quindi abbandonate²⁸. La *Normalschule* formava anche i catechisti: un decreto aulico del 16 novembre 1776 rese obbligatorio un corso trimestrale (poi semestrale) per i catechisti. Felbiger stesso, tra il 1777 e il febbraio 1781 formò quasi 1.200 catechisti²⁹.

4. Conclusioni

Da Vienna, com'è noto, il metodo normale s'irradiò in buona parte d'Europa, modificando profondamente e durevolmente la didattica elementare, ma anche l'insegnamento catechistico.

Sotto il profilo storiografico, mi preme sottolineare che se la riforma scolastica prussiana e teresiana hanno comuni matrici socioeconomiche e di disciplinamento sociale, la componente religiosa era loro profondamente connaturata. L'opera del Felbiger, in questo senso, va collocata all'interno della *katholische Aufklärung* teresiana, fortemente influenzata dal Muratori. Felbiger accolse istanze illuministiche e sposò una didattica pietistica, inserendole però in una cornice cattolica. Il fine dell'educazione, tanto religiosa quanto civile, era di formare il buon cristiano, insieme all'utile cittadino e al suddito devoto. Il fine ultramondano, per Felbiger come per Francke e per i pietisti, era il fine ultimo anche dell'insegnamento scolastico. In altri termini, egli era interprete di un illuminismo ancorato alla dimensione religiosa ortodossa, laddove in età giuseppina si sarebbe operato uno strappo netto a favore del razionalismo, tanto nell'insegnamento catechetico quanto in quello scolastico, con l'uso della didattica socratica³⁰. Felbiger era riuscito a mantenere l'equilibrio (talora con difficoltà) tra ortodossia cattolica, didattica protestante

²⁷ Ibid., p. 104. Sul catechismo unico si vedano P. Braido, *Lineamenti di storia della catechesi e dei catechismi. Dal «tempo delle riforme» all'età degli imperialismi (1440-1870)*, Torino, Elle Di Ci, 1991, pp. 318-321, e soprattutto Hofinger, *Geschichte des Katechismus*, cit., pp. 99-212.

²⁸ A. Weiß (hrsg.), *Felbiger's Kommentar zum ersten österreichischen Lesebuch*, in «Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte», 1905, p. 99.

²⁹ W. Croce, *Die Katechetik zwischen dem Tridentinum und der Studienreform im Jahre 1774*, in F. Klostermann, J. Müller (hrsg.), *Pastoraltheologie. Ein entscheidender Teil der Josephinischen Studienreform. Ein Beitrag zur Geschichte der Praktischen Theologie*, Wien [etc.], Herder, 1979, p. 125.

³⁰ Polenghi, *Catholic Enlightenment for Children*, cit.

e istanze illuministiche. L'ortodossia fu recuperata nell'età di Francesco II/I, che comunque assegnò il primato allo Stato sulla Chiesa, anche nella formazione del clero, mantenendo una politica giurisdizionalista. L'adozione nell'Impero della pedagogia di Vinzenz Milde avrebbe poi fatto dimenticare il Felbiger, già sottoposto a fortissime critiche in età giuseppina, anche se, in realtà, la sua opera aveva costituito il fondamentale inizio della scuola elementare moderna di massa. Accusato dai cattolici conservatori come dagli illuministi e dai protestanti, per opposte ragioni, Felbiger aveva conservato un difficile equilibrio tra diverse componenti culturali.

Sotto il profilo storiografico, la sua figura, come peraltro quella del Milde dopo il 1848, quando anche in Austria penetrò l'herbartismo, fu posta decisamente in secondo piano nella storiografia tedesca, largamente protestante³¹, e in quella italiana, in ampia misura laica e a lungo dominata da sentimenti antiaustriaci³².

Tuttavia, se il nome di Felbiger è stato oscurato e l'appellativo stesso di metodo normale è caduto nell'oblio, pur costituendo la struttura del metodo frontale, gli strumenti didattici che esso introdusse sono rimasti nei secoli, come elementi distintivi della scuola elementare: il registro di classe per i voti e le assenze (*Fleisskatalog*)³³, la lavagna a muro (o tavola nera), oggi sostituita da lavagne digitali; i cartelloni murali, con rappresentazioni di oggetti e animali associati a lettere per l'apprendimento dell'alfabeto, e le carte geografiche murali. Si pensi poi alla clessidra, introdotta da Francke, che Felbiger a Sagan procurava ai maestri e che Parhamer usava a Vienna: uno strumento fondamentale per il controllo del tempo da parte dei maestri ma anche per introiettare la misura del tempo da parte degli allievi, poi sostituita dalla campanella; pure risalente a Francke era il momento da dedicare alla ricreazione, nonché la pratica di alzare la mano per porre una domanda in modo rispettoso, mantenendo la disciplina³⁴.

Infine, la struttura amministrativa scolastica, con la Aulica commissione agli studi (*Studienhofkommission*), antenato del Ministero della Pubblica istruzione, con due direzioni sottoposte, per gli studi elementari e ginnasiali, con un insieme di ispettori (anch'essi sacerdoti), e poi di direttori didattici costitui un modello tuttora in essere, come pure la Scuola per la formazione dei maestri, avviata da Francke e introdotta nei territori dell'Impero asburgico con la *Normalschule*, rappresentò un'istituzione scolastica fondamentale, progressivamente migliorata nel tempo, che giunge sino alla formazione universitaria odierna.

³¹ J. Winandy, *National and Religious Ideologies in the Construction of Educational Historiography. The Case of Felbiger and the Normal Method in Nineteenth Century Teacher Education*, New York, Routledge, 2022.

³² S. Polenghi, *La formazione dei maestri nella Lombardia austriaca*, in Ead. (a cura di), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, Sei, 2012, pp. 45-89.

³³ Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins*, cit., p. 103.

³⁴ *Ibid.*, p. 41, p. XIV.

Le riforme scolastiche in Tirolo fino al XVIII secolo, con una particolare attenzione all'implementazione del metodo normale

ANNEMARIE AUGSCHÖLL BLASBICHLER

Professoressa associata di Storia della pedagogia e dell'educazione – Libera Università di Bolzano

Corresponding author: annemarie.augschoell@unibz.it

Abstract. The essay illustrates the school reforms in Tyrol up to the 18th century with particular attention to the implementation of the normal method, which is a real challenge from the methodological and cultural point of view in relation to a particular context. The following pages summarize the emergence of the school system and school instruction from the Middle Age to the introduction of the normal method – *Normalmethode* – which was born in a general context capable of reconstructing the school system in the 17th century. The geographic focus of the study is the German-speaking territory of the County of Tyrol – nowadays the area of the Italian province of Bolzano-Alto Adige and the Austrian region of Tyrol.

Keywords. School history in the German-speaking area of the County of Tyrol – Normal method – History of school systems in a contextual perspective

Per comprendere alcuni aspetti relativi al diffondersi del «metodo normale» alla fine del Settecento, si è scelto di concentrarsi sul territorio di madrelingua tedesca della Contea del Tirolo (che corrisponde oggi all'area della provincia di Bolzano-Alto Adige e della regione del Tirolo austriaco) come osservatorio¹ circa una storia della scuola e del sistema d'istruzione che vede un contesto particolare in dialogo con temi e questioni politiche e culturali di ambito internazionale, riproposte e riformulate fino ad assumere nuove valenze in relazione a vicende specifiche, tra micro e macrosistema. Si è voluto quindi ricostruire sul lungo periodo, se pure in estrema sintesi, la storia della scuola in un dato territorio proprio per meglio comprenderne le specificità. Domandiamoci dunque anzitutto di quale territorio stiamo parlando.

¹ La storia della scuola nel Trentino, compresa l'implementazione del metodo normale nella parte italiana del vecchio Tirolo, è stata ricostruita da Q. Antonelli, *A scuola! A scuola! Popolazione e istruzione dell'obbligo in una regione dell'area alpina, sec. XVIII-XX*, Trento, Museo Storico, 2001; Id., *Storia della scuola trentina. Dall'umanesimo al fascismo*, Trento, Il Margine, 2013; Id. *Appunti sulla scuola trentina*, in A. Augsöll Blasbichler (hrsg.), *Reglementierungen und Bemühungen vor Ort – Institutionalisierte Bildung in Südtirol und im Trentino*, Frankfurt a.M. [etc.], Lang, 2009, pp. 237-269.

1. Il Tirolo in una contestualizzazione geografica e socio-storica

All'inizio del millennio l'area a nord e a sud del Passo del Brennero era denominata *Landt im Gebirg*, terra fra le montagne². Situata presso il valico alpino più basso, la zona ebbe fin dall'antichità un'importanza strategica. Nel periodo post-carolingio gli imperatori tedeschi affidarono l'amministrazione del territorio ai due vescovi di Sabiona e di Trento³ per assicurarsi la via verso Roma attraverso diverse donazioni. Possedendo il titolo di principe-vescovo, i due vescovi mantenevano i territori, con alcuni ridimensionamenti, fino alla *Reichsdeputationshauptschluss* del 1803. L'indipendenza territoriale dei dominii episcopali fu mantenuta – quasi fossero piccole isole nell'impero asburgico – e quindi non direttamente soggette alle leggi imperiali⁴. Ciò fu evidente, ad esempio, con l'introduzione dei regolamenti scolastici generali nel 1774. Nel tardo Medioevo, le aspiranti famiglie nobili, impiegate come balivi – amministratori – dai vescovi, si accaparrarono parti dei territori vescovili. Nel XII secolo i signori del Tirolo emersero vittoriosi nella competizione territoriale tra famiglie nobili e diedero il loro nome alla regione⁵. Meno di duecento anni dopo, però, i conti del Tirolo si estinsero e nel 1363 la regione fu destinata al loro parente più prossimo, Rodolfo IV d'Asburgo⁶. Lassegnazione territoriale fu corredata da speciali regolamenti autonomi: il Tirolo ha quindi una lunga tradizione in merito di autonomia speciale.

Quando passò agli Asburgo, le dimensioni della Contea del Tirolo corrispondevano all'incirca a quelle dell'attuale Euregio, la regione europea composta da Trentino, Alto Adige e Nord Tirolo. La regione, locata sulla dorsale principale delle Alpi, è montuosa e presentava un'agricoltura montana di piccola scala, tramandata in via ereditaria dal XIII secolo⁷ e indivisa dai tempi di Maria Teresa d'Austria⁸. Di conseguenza, nel Medioevo si sviluppò un fiero ceto contadino, che divenne effettivo proprietario terriero nel 1848 nell'ambito della *Grundentlastung*, la cessione delle terre. Il fenomeno della grande proprietà fondiaria non si è quindi mai diffuso in Tirolo⁹. Un altro rilevante fattore economico del Tirolo era costituito dal commercio. I mercati e le fiere regionali erano punto di scambio tra le importanti città-stato del sud e i grandi centri commerciali del nord¹⁰. Altrettanto importante fu il ruolo del produttivo e remunerativo ramo minerario¹¹.

² Cfr. K. Brandstätter, *Tirol, die herrliche, gefirstete grafschaft ist von uralten zeiten gehaissen und auch so geschrieben ... Zur Geschichte des Begriffes «Tirol»*, in «Geschichte und Region», 9, 2000, pp. 11-30.

³ Cfr. J. Gelmi, *Geschichte der Kirche in Tirol*, Innsbruck, Tyrolia, 2001.

⁴ Cfr. J. Innerhofer, *Die Kirche in Südtirol*, Bozen, Athesia, 1982, pp. 52 s.; R. Melville, *La crisi della signoria fondiaria in Austria dal Vormärz alla rivoluzione, come problema della Staatswerdung*, in P. Schiera (a cura di), *La dinamica statale austriaca nel XVIII e XIX secolo. Strutture e tendenze di storia costituzionale prima e dopo Maria Teresa*, Bologna, Il Mulino, 1981, pp. 189-206.

⁵ Cfr. J. Zösmair, *Die alten Grafen von Tirol und ihre Vorfahren die Albertiner: Besitz, Herkommen und Abstammung derselben*, in «Zeitschrift des Ferdinandums für Tirol und Vorarlberg», 58, 1914, pp. 235-319.

⁶ Cfr. J. Riedmann, *Geschichte Tirols*, I, Bozen-Innsbruck, Athesia-Tyrolia, 1990, pp. 453-489.

⁷ Cfr. O. Stolz, *Rechtsgeschichte des Bauernstandes und der Landwirtschaft in Tirol und Vorarlberg*, Hildesheim-Zürich-New York, Olm, 1985; W. Beimrohr, *Bäuerliche Besitzrechte im südöstlichen Tirol: Osttirol und angrenzendes Pustertal: Freistift - Erbbaurecht - Lehen*, in «Tiroler Heimat», 50, 1986, pp. 175-218.

⁸ Cfr. W. Schreiber, *Zur Lage des bäuerlichen Besitzstandes in Südtirol und im Trentino*, in «Tiroler Heimat», 12, 1948, pp. 93-112; L. Menapace, *Fonti delle norme giuridiche e studi sul «maso chiuso» nel Trentino-Alto Adige*, in «Civis», 10, 1987, p. 36.

⁹ Cfr. R. Schober, *Von der Revolution zur Konstitution: Tirol in der Ära des Neoabsolutismus (1849/51-1860)*, Innsbruck, Universitätsverlag Wagner, 2000, pp. 129-133.

¹⁰ Cfr. Riedmann, *Geschichte Tirols*, I, cit., pp. 513-576.

¹¹ Cfr. G. Neuhauser, T. Pamer, A. Maier, A. Torggler, *Bergbau in Tirol*, Innsbruck-Bozen, Tyrolia-Athesia, 2022.

2. La genesi dell’istruzione istituzionalizzata in Tirolo dal Medioevo alla prima età moderna

I documenti scritti più antichi sull’esistenza di una scuola nel territorio risalgono all’anno 930¹² per la sede vescovile di Trento e all’anno 1000 per la diocesi di Sabiona/Bressanone¹³. Si presume che entrambe le diocesi avessero già istituito scuole ecclesiastiche nel 789 in seguito al decreto di Aquisgrana di Carlo Magno, anche se ancora non sono state rinvenute fonti certe. È probabile che ciò avvenne anche per le scuole istituite presso i monasteri. L’esistenza della scuola monastica del monastero benedettino di San Candido, fondato nel 768, fu documentata solo nel XIII secolo¹⁴.

Dal XIII secolo in poi, i nuovi cittadini, raggiunta un’inedita immagine economica e sociale di sé, organizzarono scuole latine nelle città e nei paesi più grandi, cercando di allinearsi all’offerta educativa delle scuole ecclesiastiche diretta alla classe nobile. L’istituzione delle «nuove scuole» è documentata dai regolamenti scolastici e dai decreti di assunzione degli insegnanti. A partire dal XIV secolo seguirono le cosiddette scuole tedesche. Tra l’altro, va tenuto conto del fatto che durante questo periodo il linguaggio giuridico cambiò dal latino al tedesco e che l’economia monetaria cominciò a sostituire l’economia del baratto. Le nuove professioni – banchieri, notai, cancellieri, ma anche semplici commercianti e artigiani – richiedevano ormai conoscenze di base nelle *Kulturtechniken*, ovvero nelle tecniche culturali basilari, incluse le capacità di leggere e scrivere¹⁵.

Nel 1586 il sovrano del Tirolo intervenne per la prima volta nel sistema scolastico. Il regolamento scolastico tirolese (*Tiroler Schulordnung*) di Ferdinando II va compreso e interpretato nel contesto storico contemporaneo della Controriforma. Non era tanto inteso a migliorare il sistema scolastico o anche l’alfabetizzazione generale, ma era piuttosto concepito come strumento per controllare l’istituzione educativa, i contenuti e gli attori che vi insegnavano¹⁶.

Anche il Tirolo ebbe il proprio ribelle: Jakob Hutter, originario di San Lorenzo di Sebato, che fondò una comunità religiosa anabattista. Nel febbraio 1536 fu bruciato come eretico in un processo farsa davanti al Tettuccio d’oro a Innsbruck – centinaia di seguaci subirono una sorte simile – ma la sua dottrina raccolse enorme popolarità nel contesto degli abusi nella Chiesa e dell’oppressione da parte delle autorità in riferimento ai privilegi dati e voluti da Dio. Gli Hutteriti rifiutavano il ruolo di mediatori tra l’uomo e Dio rivestito dai rappresentanti ecclesiastici. Questo distanziamento dall’ordine gerarchico fu riconosciuto come un reale pericolo anche dai governanti secolari e fu punito di conseguenza¹⁷.

Con il regolamento scolastico tirolese Ferdinando II volle impedire la diffusione

¹² *Ibidem*.

¹³ Cfr. S. Weiss, *Das Bildungswesen im mittelalterlichen Österreich*, in F.P. Knapp (hrsg.), *Die Österreichische Literatur: ihr Profil von den Anfängen im Mittelalter bis ins 18. Jahrhundert (1050-1750)*, Graz, Akademische Druck-u. Verlagsanstalt, 1986, pp. 219 s.

¹⁴ Cfr. A. Augschöll, *Die Institutionalisierung der «niederen Bildung» in Südtirol*, Innsbruck-Wien-München, Studien, 1999, pp. 26-40.

¹⁵ Cfr. Ead., *Schüler und Schulmeister im Spiegel der österreichischen und tirolischen Verordnungen*, Innsbruck-Wien-München, Studien, 2000, pp. 41-73.

¹⁶ Cfr. Ead., *Die Tiroler Schulordnung von 1586: Hintergründe und Inhalte der ersten frühneuzeitlichen Reglementierung des weltlichen Schulwesens*, in «Quaderni di intercultura», 11, 2019, pp. 96-106.

¹⁷ Cfr. A. v. Schlachta, *Die Hutterer zwischen Tirol und Amerika*, Innsbruck, Universitätsverlag Wagner, 2015.

degli insegnamenti hutteriti e di altre credenze riformate mediante le scuole¹⁸. Gli Hutteriti, dal canto loro, avevano già elaborato un proprio regolamento scolastico ben dieci anni prima¹⁹. Il loro credo di una connessione diretta tra Dio e l'uomo richiedeva che tutti potessero leggere la Bibbia. Sulla base di questa lettura ognuno avrebbe avuto accesso alla costruzione di una coscienza cristiana, che potesse guidare le azioni dell'individuo, personalmente responsabile davanti a Dio nel giudizio finale²⁰.

Nei due secoli successivi, il sistema scolastico ricevette scarsa attenzione, sia a livello di regolamenti ufficiali, sia a livello delle singole scuole. Negli archivi scolastici si trovano soprattutto lettere di protesta d'insegnanti che si lamentano della loro bassa retribuzione e raccontano di piccole scuole che insegnavano ai bambini senza alcun permesso, motivo per cui andò persa parte delle rette scolastiche²¹.

3. Il nuovo sguardo sull'educazione popolare nel XVIII secolo e il suo riflesso nelle grandi riforme dell'istruzione generale dei sudditi

Nello *zeitgeist* del XVIII secolo, in cui le idee politiche del potere assolutista s'intrecciarono con la comprensione epistemologica dell'illuminismo, l'importanza dell'educazione popolare aumentò nuovamente anche nei paesi di tradizione cattolica.

Il contesto storico dell'Impero asburgico era, al tempo, caratterizzato da difficoltà economiche e finanziarie, oltre che dalle sconfitte militari nella Guerra di successione austriaca (1740-1748) e nella Guerra dei sette anni (1756-1763). Nell'analisi dei fallimenti militari, l'imperatrice Maria Teresa e i suoi consiglieri dovettero riconoscere che la Prussia aveva già attuato riforme globali nell'ambito dell'amministrazione statale e militare all'inizio del secolo²².

Uno dei fattori cruciali era l'istruzione. Il re prussiano Federico Guglielmo I (passato alla storia come il «re soldato») fondò nel 1716 i collegi dei cadetti per consentire la sistematica formazione degli ufficiali destinata ai ragazzi nobili dai 12 ai 18 anni, istituì scuole per formare i dipendenti pubblici per un'amministrazione efficiente e nel 1717 introdusse la scuola dell'obbligo per tutti i bambini dai 5 ai 12 anni.

Il percorso prussiano mostra l'impressionante trasformazione del campo educativo a *politicum*, come avrebbe poi affermato l'imperatrice Maria Teresa d'Austria. Da un lato, l'istruzione divenne una responsabilità statale in quanto elemento centrale dell'illuminismo, dall'altro uno strumento del governo assolutista (con riferimento alla sua esisten-

¹⁸ Non è raro che gli insegnanti compaiano fra le trascrizioni delle udienze giudiziarie nel contesto della persecuzione degli Hutteriti. Il maestro di Chiusa Hans Aphalter fu segnalato nel 1564 per aver tenuto lezioni sui maestri eretici. Archivio cittadino di Chiusa, Fasz. Schulsachen bis 1700, Spornberger Schulchronik.

¹⁹ Cfr. J. Loserth, *Der Communismus der mährischen Wiedertäufer im 16. und 17. Jahrhundert*, in «Archiv für österreichische Geschichte», 12, 1895, pp. 250-271.

²⁰ In seguito alla persecuzione gli Hutteriti fuggirono in Carinzia, poi in Moravia, da lì in Ucraina e alla fine del XIX secolo arrivarono in Nord America, dove oggi a Bruderhöfen vivono circa 70.000 persone che parlano ancora una forma di dialetto tirolese.

²¹ Cfr. Augschöll, *Die Institutionalisierung der «niederen Bildung» in Südtirol*, cit., pp. 217-224.

²² Cfr. W. Venohr, *Friedrich Wilhelm I. Preußens Soldatenkönig*, München, Herbig, 2001.

za per grazia di Dio²³) per raggiungere i desiderati obiettivi militari ed economici²⁴. L'istituzionalizzazione dell'istruzione – completa di una rigorosa definizione di contenuti, metodi e sanzioni – includeva l'insegnamento e l'implementazione della disciplina sociale, ovvero le pratiche di sottomissione e obbedienza e un uso programmato delle materie scolastiche diretto a raggiungere gli obiettivi di politica interna ed estera dello Stato²⁵.

Fondando le sue prime scuole in Austria, l'imperatrice Maria Teresa continuò la tradizione educativa delle accademie per ragazzi aristocratici. Con la fondazione dell'Accademia dei cavalieri a Kremsmünster (1744), dell'Accademia imperiale teresiana (1749) e dell'Accademia militare a Wiener Neustadt (1751), creò una serie di istituzioni destinate a formare figure di spicco in campo militare, amministrativo e giudiziario²⁶.

Nel 1751 Maria Teresa rivolse la sua attenzione anche al sistema scolastico generale con l'*Inchiesta scolastica sulla scuola teresiana in Stiria (Theresianische Schulbefragung)*. Tuttavia, la rilevanza dell'operazione si rivelò scarsa. L'inchiesta si sarebbe dovuta ripetere l'anno successivo a causa della bassa percentuale di risposte e la valutazione delle stesse richiese quasi quattro anni, anche se su un totale di 361 questionari erano arrivate solo 148 risposte. D'altro canto, non ci furono neanche reazioni concrete da parte dello Stato alle mancanze riscontrate nel sistema scolastico, in particolare alle carenze nelle qualifiche e negli stipendi degli insegnanti²⁷.

Fu solo nel 1770 - nel frattempo l'Austria stava conducendo un'aspra guerra (1756-1763) per la Slesia, che era stata conquistata dalla Prussia nel 1742, subendo un'amara sconfitta²⁸ - che l'imperatrice rivolse la sua attenzione alla riorganizzazione del sistema scolastico nel suo impero.

Il primo passo fu l'istituzione di una Commissione per le questioni scolastiche. Dalle prime deliberazioni della commissione risultò il decreto del 22 ottobre 1770, che fu pubblicato in tutti i territori imperiali. Convinta degli importanti vantaggi che «lo Stato riceve tramite la riuscita educazione di buoni cristiani e abili cittadini», l'imperatrice dichiarava ora di voler fare «della futura educazione della gioventù [...] l'obiettivo principale del suo più saggio governo»²⁹.

Il piano della Commissione prevedeva l'istituzione di un ispettorato scolastico centrale con il compito di riformare completamente il sistema scolastico. Nel gennaio 1771

²³ Cfr. K. Vocelka, *Österreichische Geschichte 1699-1815, Glanz und Untergang der höfischen Welt. Repräsentation, Reform und Reaktion im habsburgischen Vielvölkerstaat*, Wien, Ueberreuter, 2003.

²⁴ Cfr. G. Oestreich, *Strukturprobleme des europäischen Absolutismus*, in Id., *Geist und Gestalt des frühmodernen Staates, Ausgewählte Aufsätze*, Berlin, Dunker & Humbolt, 1969, pp. 179-197; W. Schulze, *Gerhard Oestreichs Begriff Sozialdisziplinierung in der Frühen Neuzeit*, in «Zeitschrift für historische Forschung», 14, 1987, pp. 265-302.

²⁵ Cfr. Schulze, *Gerhard Oestreichs Begriff Sozialdisziplinierung in der Frühen Neuzeit*, cit.; S. Haas, U. Pfister, *Verwaltungsgeschichte – eine einleitende Perspektive*, in M. de Triboulet, E. Meier, U. Pfister (hrsg.), *Sozialdisziplinierung – Verfahren – Bürokraten. Entstehung und Entwicklung der modernen Verwaltung*, «Itinera», 21, 1999, pp. 11-28.

²⁶ Cfr. H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, III, Wien, Österreichischer Bundesverlag, 1984, pp. 51-59.

²⁷ *Ibid.*, pp. 96 s.

²⁸ Cfr. D.A. Baugh, *The Global Seven Years War, 1754-1763*, New York, Routledge, 2021.

²⁹ Decreto di Corte/Hofdekret, 22.10.1770, citato da Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, cit., III, p. 99. Tutte le traduzioni di citazioni, anche brevi, di testi tedeschi non editi in italiano sono mie.

fu costruita a Vienna la «scuola normale». Da qui si sarebbe diffuso un nuovo standard di gestione organizzativa e metodologico-didattica della scuola. Nell'autunno dello stesso anno fu pubblicamente celebrato il primo esame dei candidati. Gli obiettivi della nuova scuola erano stati chiaramente espressi nei commenti al decreto. La nuova scuola «formerà le persone come creature che rendano onore all'umanità», l'industria «migliorerà, il commercio prospererà, lo Stato si arricchirà attraverso le sue risorse interne». Sfruttare il potenziale educativo di un popolo non solo può favorire la ripresa economica e la «salvezza civile», ma determinerà per l'Austria «la superiorità sui suoi vicini, sull'intera Germania»³⁰.

L'entusiasmo iniziale per la scuola normale di Vienna non durò a lungo. Le ragioni furono da un lato una diversificata accezione e discussione sull'utilità di una scuola per tutti e dall'altro lo stesso progetto della scuola normale era criticato anche a causa di problemi finanziari contingenti³¹ e di lezioni poco convincenti in cui i singoli insegnanti organizzavano le cose come meglio credevano³². Nel gennaio 1774 l'imperatrice convinse il suo acerrimo nemico Federico di Prussia a mandare a Vienna il riformatore scolastico Johann Ignaz Felbiger³³, già molto noto in Austria.

Felbiger, abate del monastero agostiniano di Sagan, aveva riformato il sistema scolastico cattolico in Slesia negli anni Sessanta del Settecento, istituito un seminario per insegnanti e scritto libri scolastici per bambini e libri di testo metodologici per insegnanti³⁴.

I suoi concetti, che dovevano dimostrarsi efficaci anche nell'ambito dell'istruzione di massa, si ispirarono in particolare ai metodi di Johann Julius Hecker³⁵ e Johann Friedrich Hähn³⁶, sperimentati fin dagli anni Quaranta del Settecento nel liceo di Berlino e nell'annesso seminario per insegnanti. Felbiger aveva così adattato e ampliato il *know how* pietistico-protestante per il mondo cattolico. La sua metodologia e la sua organizzazione didattica erano quindi compatibili anche con l'Austria strettamente cattolica³⁷.

³⁰ *Ibid.*, p. 100.

³¹ Cfr. *ibidem*: nella ricerca di mezzi finanziari, Giuseppe II, ad esempio, organizzò un ballo a beneficio della scuola normale.

³² Cfr. *ibid.*, pp. 101 s.

³³ Cfr. H. Schönebaum, *Felbiger, Johann Ignaz von*, in *Neue Deutsche Biographie (NDB)*, 5, Berlin, Duncker & Humblot 1961, pp. 65 s.

³⁴ Nel 1763 Felbiger pubblicò un sillabario basato su quello di J.F. Hähn, *Neu eingerichtetes ABC-Buchstabir- und Lese-Büchlein zum Gebrauch der Schulen des Fürstlichen Stifts bey unsrer Lieben Frauen zu Sagan, nebst Vorrede in welcher ausführlich angezeigt wird, worin der Vorzug bestehe, den diese neue Einrichtung vor der alten hat, und einiger Anleitung von nützlichem Gebrauche dieses Büchels beym wirklichen Unterrichte*. Nel 1768 lo stesso fece uscire un libro didattico e di saggistica di 568 pagine per i futuri insegnanti delle scuole pedagogiche: *Eigenschaften, Wissenschaften, und Bezeichen rechtschaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römischkatholischen bekannt gemachten Königl. General-Landschulreglement in den Trivialschulen der Städte und auf dem Lande der Jugend nützlichen Unterricht zu geben. Nebst einer Vorrede, von den Absichten, und einer ausführlichen Tabelle von dem Inhalte dieses Buches, samt zwei Kupfern*, Sagan, im Verlage der kathol. Trivialschule, 1768.

³⁵ Hecker era allievo di Francke e pastore della Chiesa della Trinità di Berlino. Nel 1747 fondò una *Realschule* e la finanziò con i fondi di una casa editrice e donazioni private. W. Neugebauer, *Niedere Schulen und Realschulen*, in N. Hammerstein, U. Herrmann (hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, II, München, C.H. Beck, 2005, p. 246.

³⁶ Cfr. H. G. Bolth, *Pädagoge im Vorfeld der Revolution: Johann Friedrich Hähn (1710-1789) und die Einführung des Curriculum Scholasticum*, Paderborn, Schöning, 1972; H.J. Kämmel, *Hähn, Johann Friedrich*, in *Allgemeine Deutsche Biographie (ADB)*, 10, Leipzig, Duncker & Humblot, 1875 (1879), pp. 373 s.

³⁷ Oltre all'insegnamento generale, Felbiger si dedicò anche a una riforma dell'insegnamento religioso e preparò

Arrivato a Vienna, in tre mesi Felbiger elaborò un piano scolastico completo di concetti metodologici, che l'imperatrice pubblicò il 6 dicembre 1774 come *Regolamento scolastico generale per le scuole normali, secondarie e triviali tedesche di tutte le Terre ereditarie imperiali*³⁸. Nella prefazione, l'imperatrice sottolineava «l'educazione della gioventù, di entrambi i sessi, come il fondamento più importante della reale felicità della nazione»³⁹. Dall'età di 6 anni, i ragazzi e le ragazze «senza eccezione» dovevano fruire di un'istruzione privatamente o nelle scuole per almeno sei anni su materie che corrispondessero «al loro *status e modo di vivere*» (par. 12)⁴⁰. La nuova organizzazione scolastica prevedeva l'istituzione di scuole triviali composte da una a due classi nelle campagne, di scuole secondarie di tre classi nelle città e di scuole normali di quattro classi nei capoluoghi di provincia (par. 2). Tutte le istituzioni dovevano essere gestite e supervisionate dalle commissioni da istituire a livello provinciale (par. 1).

La riforma sottolineava con forza che l'insegnamento in tutte le scuole doveva essere convertito al cosiddetto metodo normale, da diffondere in tutte le regioni attraverso le scuole normali, che fungevano anche da istituti di formazione per gli insegnanti (parr. 8, 9). In tutte le scuole potevano essere utilizzati solo i libri di testo progettati e approvati per il nuovo metodo (par. 7). L'adattamento di Felbiger del sillabario della Slesia per l'Austria⁴¹ fu pubblicato nel 1774 e l'anno seguente fu completato dal libro metodologico⁴².

Il nuovo metodo di Felbiger, il metodo normale, era ripartito in cinque *Parti principali*: *Insegnare insieme*, *Leggere insieme*, *Metodo delle lettere*, *Tabelle* e *Catechismo*. Le prime due *Parti principali* descrivono un'inedita forma sociale diretta alla scolarizzazione simultanea e frontale per tutti i bambini. Il nuovo metodo avrebbe concesso un insegnamento più efficiente per un maggior numero di bambini, ma avrebbe anche facilitato l'attenzione dei bambini, costantemente richiesta e monitorata. Felbiger adottò il *Metodo delle lettere* e il metodo delle *Tabelle* di Hähn. Erano metodi che aiutavano a memorizzare e organizzare testi con l'obiettivo di allenare la memoria e meglio strutturare i pensieri. Il *Catechismo* era invece una metodologia basata su un sistema di domande e risposte, utilizzata per tutte le materie, con l'intenzione di verificare la comprensione dei contenuti trattati.

i libri di testo corrispondenti. Si veda S. Polenghi, *The Tension Between Religious and Secular Ethics in School Textbooks of the Italian Habsburg Dominions from Joseph II to Political Unification*, in M. Buchardt (ed.), *Educational Secularization within Europe and Beyond: The Political Projects of Modernizing Religion through Education Reform*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2025, pp. 85-104.

³⁸ Con le «scuole tedesche» la riforma precisa di non riferirsi alle scuole con il latino come lingua di insegnamento.

³⁹ Archivio statale austriaco Vienna, AVA Unterricht StHK, Ktn. 87, Zl. 72 ex 1774, fol. 1r.

⁴⁰ Maria Teresa inizialmente si astenne dal sanzionare il mancato rispetto dell'obbligo didattico. Solo dopo che nel 1781 un'inchiesta rivelò che meno di un terzo dei bambini frequentava la scuola, Giuseppe II introdusse la scuola dell'obbligo. I genitori dei figli inadempienti dovevano pagare il doppio delle tasse scolastiche o svolgere lavori pubblici. Archivio della città di Chiusa, Fasz. C 1781, Zl. 9310 559, 21.11.1781.

⁴¹ ABC oder Namenbüchlein zum Gebrauche der Schulen in den kaiserlich-königlichen Staaten, Mit Ihrer röm.kais. auch kais.kön.apost.Majest. allergnädigster Freyheit, Leybuch, Temeswar, Verlag der deutschen Normalschulanstalt, 1774.

⁴² Methodenbuch für Lehrer in den Schulen der königlich-kaiserlichen Erblanden, darinn ausführlich gewiesen wird, wie die in der Schulordnung bestimmte Lehrart, nicht allein überhaupt, sondern auch ins besondere, bei jedem Gegenstande, der zu lehren befohlen ist, soll beschaffen sein. Nebst der genauen Bestimmung, wie sich die Lehrer in den Schulen in allen Theilen ihres Amtes, ingleich die Directoren, Aufseher und Oberaufseher zu bezeigen haben, um der Schlordnung das gehörige Genügen zu leisten, im Verlagsgewölbe der deutschen Schulanstalt bey St. Anna in der Johannegasse, 1775.

4. Riforme scolastiche regionali e nazionali e implementazione del metodo normale nel Tirolo tedesco del XVIII secolo

In Tirolo nel 1747 fu emanato il cosiddetto *Regolamento scolastico tirolese rinnovato* (*Erneuerte Tiroler Schulordnung*), che fa riferimento al primo regolamento scolastico del 1586⁴³. Già nelle prime frasi il regolamento sottolinea che il sistema scolastico non è in ottima forma. È necessaria una nuova regolamentazione, «come reazione, per così dire, alla crescente corruzione dei costumi»⁴⁴. Tuttavia, le misure di miglioramento proposte mostrano una generale impotenza⁴⁵.

Nello spirito dei tempi descritti e in considerazione dello sviluppo del settore scolastico nei vicini paesi di lingua tedesca, in Tirolo i concetti furono implementati prima che nella capitale imperiale venissero compiuti i primi passi concreti. La prima iniziativa fu avviata dal governatore Kassian Ignaz von Enzenberg. Incaricò i tre preti insegnanti Karl Agsthofer (1732-1772), Philipp Jakob Tangl (1733-1780) e Sixtus Damoser (1737-1795) di riformare la scuola cittadina di Innsbruck. I tre uomini si dedicarono sia alla teoria, sia alla pratica, prendendo in carico gratuitamente le lezioni nella scuola maschile, abolendo così le tasse scolastiche. Il numero degli studenti aumentò immediatamente e notevolmente. Allo stesso tempo elaborarono un piano organizzativo che fu approvato dal Gubernium nel 1767 come *Progetto per la nuova scuola tedesca*⁴⁶. Nel tentativo di migliorare il metodo di insegnamento, Tangl studiò il libro di testo della scuola di Berlino⁴⁷, dove già da diversi anni il co-insegnamento veniva utilizzato come nuovo metodo di lezione⁴⁸.

Ispirato dall'esempio berlinese, elaborò un *Piano di miglioramento scolastico* che fu, anch'esso, approvato dal Gubernium nel 1767⁴⁹. L'attuazione pratica del *Metodo Berlino* lasciava, anche per Tangl, ancora molte domande senza risposta. Agsthofer respinse *a priori* il metodo berlinese, sostenendo che lo stesso proveniva da un Paese protestante. Dopo ulteriori ricerche, gli uomini di scuola finalmente si imbatterono nel *Regolamento generale scolastico del territorio della Slesia* per le scuole cattoliche del 1765⁵⁰ e nei relativi libri scolastici, entrambi scritti dall'abate di Sagan, Johann Ignaz von Felbiger.

A partire dall'anno scolastico 1768-1769 l'insegnamento a Innsbruck avvenne secondo

⁴³ Proclamazione del regolamento scolastico: Ihro Röm. Kayserl. auch in Germanien / Ungarn / und Böhemb. Königl. Majestät u.u. O.O. Geheimbde Räthe Paris Dominicus Graf von Wolkenstein. A. Th. Vogt u. Fr.Hr. auf A Sumeraw. Insbrugg den 27. April / Anno 1747.

⁴⁴ Archivio regionale del Tirolo – Innsbruck, Fasz. 34, Pos.1, in Gubnium Faszikel 3845, p. 1.

⁴⁵ Cfr. Augschöll, *Schüler und Schulmeister im Spiegel der österreichischen und tirolischen Verordnungen*, cit., pp. 77-83.

⁴⁶ Archivio regionale del Tirolo – Innsbruck, Cattenea 485, Fasz. 40.

⁴⁷ *Berlinisches neu eingerichtetes ABC- Buchstabir- und Lese-Büchlein*, Berlin, Berliner Verlag des Buchladens der Realschule, 1758. Il libro è stato elaborato da Johann Friedrich Hähn.

⁴⁸ Una cronaca particolareggiata e manoscritta della riforma scolastica tirolese, e soprattutto delle attività di Tangl e dei suoi collaboratori, si trova nell'archivio del Gymnasium Pedagogico Musicale di Innsbruck, con il titolo *Schulgeschichte von Innsbruck und der ganzen gefürsteten Grafschaft Tirol vom Jahr 1766, als dem Zeitpunkte der ersten Schulverbesserung bis Ende dieses 1779 Jahres. Von einem patriotischen Schulfreunde*. L'autore rimane anonimo.

⁴⁹ Cfr. A. Stoll, *Geschichte der Lehrerbildung in Tirol von den Anfängen bis 1876*, Studien zu Erziehungswissenschaften, IV, Weinheim-Berlin, Belzt, 1968, p. 50.

⁵⁰ P. Baumgart, *Brandenburg-Preußen unter dem Ancien régime. Ausgewählte Abhandlungen*, Berlin, Duncker & Humblot, 2009, pp. 439-457.

lo «stile d'insegnamento Sagan»⁵¹. Per ottenere più sicurezza nei nuovi metodi, gli studiosi della scuola chiesero di osservare l'attuazione concreta del metodo a Breslavia. Con una lettera di raccomandazione del vescovo di Bressanone e del governo regionale del Tirolo si recarono a Breslavia e incontrarono, tra gli altri, l'abate Felbiger in persona⁵².

Durante il viaggio di ritorno via Vienna, Tangl fu incaricato per un anno di aiutare a fondare la scuola normale di Vienna⁵³.

In Tirolo i preti insegnanti s'impegnarono concretamente a promuovere il miglioramento scolastico nei singoli luoghi. Erano consapevoli che un reale miglioramento della scuola era possibile solo aumentando gli stipendi degli insegnanti. Finché si fosse riusciti ad attrarre verso la professione docente soltanto persone che non potevano essere assunte né come «pastori né come guardiani delle torri», la scuola non avrebbe conosciuto reali miglioramenti. Nei loro resoconti i preti insegnanti notarono soprattutto una selvaggia confusione di metodi nelle singole scuole. Ogni insegnante esercitava il mestiere a suo piacimento. «Ci vorrà ancora molto impegno», scrivevano, per risvegliare nell'insegnante la volontà e la «capacità» di utilizzare il nuovo metodo⁵⁴.

Le reazioni dei comuni all'offerta di miglioramento scolastico furono molto diverse. Bolzano, ad esempio, non fu d'accordo nemmeno dopo gli avvertimenti del governo regionale tirolese⁵⁵.

Chiusa, una piccola città nella valle d'Isarco, invece, verrà qui citata come esempio di una città che riformò la propria scuola con il sostegno di Innsbruck. Negli archivi della città di Chiusa il principe vescovo di Bressanone Leopold von Spaur è citato come iniziatore della riforma. In occasione di una visita nel settembre 1769 disse che non poteva restare a guardare mentre Chiusa era «privata da molto tempo di una scuola ben ordinata» e voleva che le autorità competenti cercassero un bravo maestro e gli assegnassero l'appartamento nell'ospedale (l'ospizio dei pellegrini). La successiva testimonianza risale al «mese del fieno» del 1770. Il sacerdote Michael Wesch della scuola normale di Innsbruck fu assunto come «direttore» nella scuola cittadina di Chiusa. Avrebbe dovuto occuparsi della fondazione della «Nuova Scuola Tedesca» e trovare, insieme alle autorità laiche e spirituali della città, fondi adeguati destinati agli stipendi degli insegnanti e alle spese scolastiche⁵⁶.

I primi documenti scritti che si riferiscono al lavoro di Wesch risalgono all'autunno dello stesso anno. La mancanza di un edificio scolastico adeguato rimaneva la sfida più grande. In una lettera del 15 settembre 1770 al principe vescovo, la città confermava i propri sforzi per la realizzazione della scuola e allo stesso tempo chiedeva «un lieve contributo per poter propagare con sicurezza nel prossimo inverno gli avvertiti benefici dell'opera già iniziata»⁵⁷. Il 29 gennaio 1771 fu notificata la ristrutturazione di due aule scolastiche e fu richiesto al vescovo un ulteriore, miglior sostegno finanziario⁵⁸.

Wesch continuò a lavorare assiduamente alla riforma dell'insegnamento, tanto che «sarebbe stato possibile effettuare un esame pubblico delle questioni di catechismo in

⁵¹ *Schulgeschichte von Innsbruck und der ganzen gefürsteten Grafschaft Tirol vom Jahr 1766*, cit. s.a., pp. 46 s.

⁵² Cfr. *ibid.*, pp. 56, 72-75.

⁵³ Cfr. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, cit., III, p. 100.

⁵⁴ *Schulgeschichte von Innsbruck und der ganzen gefürsteten Grafschaft Tirol vom Jahr 1766*, cit. s.a., pp. 76 s.

⁵⁵ Cfr. Stoll, *Geschichte der Lehrerbildung in Tirol von den Anfängen bis 1876*, cit., IV, pp. 55 s.

⁵⁶ Archivio di Chiusa, Fasz. Neue Schule 1770-1774, 29.01.1771.

⁵⁷ *Ibid.*, 15.09.1770.

⁵⁸ *Ibid.*, 29.01.1771.

qualsiasi momento alla fine della scuola» (1771)⁵⁹. Dal 1772 in poi questo esame si svolse secondo lo schema prescritto. Il direttore faceva stampare ogni anno dei fogli con una nota e un elenco degli *Scolari degni di lode e di premi*⁶⁰.

Negli anni successivi, il finanziamento per i posti di insegnante sembra rimanere la principale preoccupazione della città. In una serie di petizioni il comune chiese al principe vescovo di accettare una ridistribuzione dei fondi (ad esempio fondo dei poveri, confraternite, fondazioni per la messa) «affinché questa opera di innovazione non si interrompa all'inizio»⁶¹. Le tasse scolastiche dovevano contribuire a coprire una parte delle spese, anche se, così si sottolineava, i bambini poveri della città dovevano esserne esentati⁶². Nel 1774 il principe vescovo accolse la richiesta di Chiusa, ma solo provvisoriamente «ratificò e realizzò» il *solarium per il parroco della scuola spirituale a Chiusa*, contribuendo lui stesso con una piccola somma di denaro annuale⁶³. Il finanziamento del posto di maestro di scuola rimase una grande sfida per la città di Chiusa e la ridistribuzione dei fondi con destinazioni precedentemente diverse portò solo a rinviare i problemi strutturali della scuola, come dimostrato da una lettera della città al governo provinciale dell'Alta Austria inerente a un regolamento definitivo delle finanze per la *scuola e per gli istituti di assistenza sociale ai poveri* del 1790⁶⁴.

L'esempio della scuola comunale di Chiusa dimostra che gli sforzi in Tirolo andarono ben oltre la creazione di una scuola normale e la formazione degli insegnanti secondo il nuovo metodo. Ci fu una reale implementazione nelle singole scuole che comportò anche l'impegno ad affrontare le sfide finanziarie delle scuole con soluzioni su misura, ovvero opzioni adattate alle condizioni locali⁶⁵.

A Innsbruck, invece, la scuola maschile fu autorizzata ad aprire i battenti a partire dal 1770, un anno dopo Vienna, ottenendo il titolo di scuola normale. Tangl e i suoi colleghi aprirono le lezioni agli osservatori interessati, tennero conferenze sul nuovo metodo d'insegnamento e fecero ristampare scritti esplicativi sul nuovo metodo d'insegnamento di Felbiger a Innsbruck. Nel 1770, probabilmente a opera di Tangl, fu pubblicato il *Manuale per i retti insegnanti nelle scuole tedesche*⁶⁶. Per 10 anni fu considerato il testo più importante per gli insegnanti, finché nel 1780 fu sostituito dal *Libro metodologico* di Felbiger, obbligatorio in tutta l'Austria.

Dal 1772 l'esame pubblico a Innsbruck non si svolse più in chiesa, ma nell'edificio scolastico, perché oltre alla religione ora venivano esaminate anche altre materie. Volevano dimostrare «che la scuola migliorata non educa solo i cristiani, ma anche abili cittadini»⁶⁷.

⁵⁹ *Schulgeschichte von Innsbruck und der ganzen gefürsteten Grafschaft Tirol vom Jahr 1766*, cit. s.a., p. 59.

⁶⁰ Archivio parrocchiale di Chiusa, Schulsachen, senza numerazione, 22.04.1773.

⁶¹ Archivio di Chiusa, Fasz. Neue Schule 1770-1774, 29.01.1771.

⁶² *Ibid.*, 15.09.1770.

⁶³ *Ibid.*, Fasz. Neu dt. Schule, senza numerazione, stipendio dei preti insegnanti di Chiusa nel 1774.

⁶⁴ Archivio statale austriaco/Österreichisches Staatsarchiv, Studienhofkommission / Fasz 17 Volksschulen – Tirol 1775-179, Zl.124, Dekrete an das Oberösterreichische Landesgubernium, 29.05.1790.

⁶⁵ Cfr. J.A. v. Helfert, *Die österreichische Volksschule: Geschichte, System, Statistik, Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*, I, Prag, Tempsth, 1861, pp. 385 s.

⁶⁶ *Nothwendiges Handbuch für rechtschaffene Lehrmeister in den deutschen Schulen nach der neuen Lehrart zum Nutzen der zarten Jugend, ordentlich, klar und gründlich bey den Innsbruckerischen deutschen Schulen zusammengetragen und verfaßt*, Innsbruck, Wagner, 1770.

⁶⁷ *Schulgeschichte von Innsbruck und der ganzen gefürsteten Grafschaft Tirol vom Jahr 1766*, cit. s.a., p. 85.

Sempre nel 1772 Tangl presentò al governo regionale un piano di riforma per l'intero stato del Tirolo, accolto da responso positivo. Tuttavia, il piano non fu approvato a Vienna a causa dell'imminente riforma scolastica nazionale⁶⁸.

Quando nel 1774 Felbiger fu convocato a Vienna dall'imperatrice per redigere il regolamento scolastico generale, Tangl gli fu assegnato come consigliere⁶⁹.

Con la promulgazione del Regolamento scolastico generale nel dicembre del 1774 cessò l'indipendenza educativa del Tirolo.

L'attuazione del regolamento della scuola teresiana fu essenzialmente una continuazione degli sforzi di riforma del Tirolo. L'imperatrice stabilì che in ciascuno dei vescovadi venissero istituite scuole normali. Poiché i vescovi di Bressanone e Trento mantenevano la loro posizione di territori imperiali indipendenti anche dopo il passaggio della Contea del Tirolo agli Asburgo e non furono quindi direttamente soggetti alla legislazione austriaca, la scuola normale rimase a Innsbruck e a Rovereto⁷⁰ fu istituita una scuola normale per la parte italiana del Paese.

Nel 1777, 126 città del Tirolo tedesco furono dotate di insegnanti che avevano completato un corso di formazione da quattro a sei settimane presso la scuola normale di Innsbruck⁷¹.

Tra il 1774 e il 1779, più di 300 insegnanti in servizio ricevettero una formazione presso la scuola normale di Innsbruck sull'uso dei nuovi metodi⁷².

Nonostante gli enormi sforzi dell'ufficio statale competente, non si può dare per scontato che il nuovo metodo fu attuato pienamente.

Durante il breve periodo di formazione, secondo un cronista, era quasi impossibile «dare nuove forme alle vecchie teste di paglia». Molti candidati sarebbero così semplici e superficiali nel loro modo di pensare da non essere nemmeno adatti ad addestrare un barboncino. Sarebbero capaci di comprendere il nuovo modo di insegnare «come un coniglio dalle lunghe orecchie è capace di suonare il liuto». Tra i partecipanti al corso era inoltre diffusa l'opinione che il nuovo stile di insegnamento mirasse a sradicare la fede cattolica. Tangl affermò che da questi candidati non ci si poteva aspettare un miglioramento scolastico, ma piuttosto il caos puro⁷³. Anche gran parte della popolazione diffidava del nuovo metodo, tra l'altro perché ormai ci volevano sei anni per apprendere le conoscenze di base. Altri si lamentarono del fatto che il nuovo metodo rendeva i bambini più intelligenti e quindi promuoveva troppo l'orgoglio giovanile⁷⁴.

Il fatto che dopo il 1774 i nuovi libri di lettura non dovessero più essere approvati dai rispettivi vescovi alimentò lo scetticismo e la non accettazione da parte di molti

⁶⁸ Secondo Engelbrecht, il piano scolastico tirolese non si differenzia sostanzialmente dall'Ordine scolastico generale, che l'imperatrice presenterà due anni dopo per l'intera nazione. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, cit., III, p. 93.

⁶⁹ Cfr. *ibidem*.

⁷⁰ La scuola normale per la parte italiana del Tirolo fu inaugurata a Rovereto nel 1775. Il vescovo di Trento, tuttavia, avviò una riforma del sistema scolastico, seguendo il modello dell'Ordinamento scolastico generale, solo nel 1797. Cfr. Antonelli, *Appunti sulla scuola trentina*, cit., p. 239.

⁷¹ *Schulgeschichte von Innsbruck und der ganzen gefürsteten Grafschaft Tirol vom Jahr 1766*, cit. s.a., pp. 335 s.

⁷² Cfr. Stoll, *Geschichte der Lehrerbildung in Tirol von den Anfängen bis 1876*, cit., IV, p. 79.

⁷³ *Schulgeschichte von Innsbruck und der ganzen gefürsteten Grafschaft Tirol vom Jahr 1766*, cit. s.a., p. 188.

⁷⁴ Cfr. S. Hölzl, *Das Pflichtschulwesen in Tirol ab der Theresianischen Schulordnung (1774) bis zur Politischen Schulverfassung (1806)*, Phil Diss. Univ. Innsbruck, 1972, p. 384.

ecclesiastici. Soprattutto il capitolo sull'agricoltura, nello specifico il testo sulla riproduzione animale, agitò fortemente gli animi⁷⁵.

L'ufficio statale fu letteralmente bombardato di suggerimenti da parte di insegnanti, genitori e clero per modificare la nuova scuola: si voleva eliminare il metodo delle lettere e delle tabelle, soprattutto per i bambini poveri, in modo che potessero lasciare la scuola dopo quattro anni; nel libro di lettura era necessario enfatizzare maggiormente i doveri verso i genitori, ecc. In molti luoghi la rabbia della gente era diretta contro quegli insegnanti che volevano introdurre il nuovo metodo. A Sillian, nel 1777, la comunità aveva minacciato il maestro: gli avrebbe impedito di sposarsi se avesse utilizzato il nuovo metodo⁷⁶.

In particolare, la catechesi – il metodo socratico – opprimeva molti insegnanti perché non riuscivano a ricavare l'essenziale dai libri di testo. L'ufficio statale cercò di sostenere gli insegnanti con le proprie dispense per il libro di metodo. Al fondo, anche il contenuto della nuova scuola era principalmente incentrato sulla religione. Un critico scrisse: «Tutto ciò che si leggeva era religione, tutto ciò che veniva scritto era religione, e la dottrina cristiana occupava la maggior parte del tempo di insegnamento. A scuola, il rendimento era giudicato meno in base alla condotta e alla diligente frequenza scolastica che in base al comportamento in chiesa e all'obbedienza al clero»⁷⁷.

Dopo l'introduzione del regolamento scolastico generale, Tangl e i suoi colleghi furono coinvolti in diverse funzioni che la legge scolastica prevedeva quanto agli appalti organizzativi e di controllo a livello statale. Continuarono a visitare le scuole, a insegnare nella scuola normale e a sviluppare dispense per gli insegnanti. Tuttavia, Tangl morì di tubercolosi nel 1780 all'età di 47 anni⁷⁸.

Per risparmiare agli insegnanti il costoso viaggio e il pernottamento a Innsbruck durante il periodo della formazione, nel 1778 l'ufficio statale istituì corsi in metodica suddivisi in diverse parti. Dal 1779 in poi, il Gubernium richiese un secondo percorso di formazione degli insegnanti accanto a quello delle scuole normali. In futuro gli insegnanti avrebbero dovuto imparare il loro «mestiere» anche in scuole modello grazie agli insegnanti esperti e già abilitati⁷⁹.

Nel 1783 la maggior parte degli insegnanti del Tirolo tedesco aveva ricevuto una formazione con il metodo normale e per essere assunti era obbligatorio un certificato di competenza. Il problema principale per lo sviluppo del sistema scolastico restava il misero stipendio degli insegnanti. Pochissime persone erano in grado di esercitare la professione di insegnante senza svolgere alcuna attività secondaria.

A titolo di esempio, si può citare «il rapporto di visita del distretto di Adige-Isarco» dell'anno 1783, che descrive la situazione dei 63 insegnanti in attività secondarie⁸⁰:

⁷⁵ Ibid., p. 385.

⁷⁶ Cfr. *Schulgeschichte von Innsbruck und der ganzen gefürsteten Grafschaft Tirol vom Jahr 1766*, cit. s.a., pp. 260 s.

⁷⁷ Citato da Hözl, *Das Pflichtschulwesen in Tirol ab der Theresianischen Schulordnung (1774) bis zur Politischen Schulverfassung (1806)*, cit., p. 388 (traduzione mia).

⁷⁸ Cfr. *ibid.*, pp. 94-111.

⁷⁹ Cfr. Stoll, *Geschichte der Lehrerbildung in Tirol von den Anfängen bis 1876*, cit., IV, pp. 87-95.

⁸⁰ Tabella ripresa da Hözl, *Das Pflichtschulwesen in Tirol ab der Theresianischen Schulordnung (1774) bis zur Politischen Schulverfassung (1806)*, cit., p. 301.

Lavori secondari	Numero di insegnanti	%
Organista	19	30
Sacerdote	16	26
Sagrestano e Organista	5	8
Contadino	3	5
Sagrestano	2	3
Falegname	2	3
Istruttore aggiuntivo	2	3
Protocollista, Dirigente coro, Fabbro, Spazzino, Musicista nella parrocchia, Eremita	6	9
Nessun guadagno secondario	8	13
Totalle	63	100

5. Prospettive e sintesi

Con la morte di Giuseppe II, l'interesse dello Stato per l'istruzione diminuì notevolmente. Dopo il 1800 lo Stato ricorse nuovamente alle strutture ecclesiastiche per quanto riguarda l'amministrazione e la supervisione scolastica, risparmiandosi così un vasto apparato burocratico, come previsto dalla *Riforma politica della scuola* del 1805⁸¹.

La scuola e il metodo normale, come garanzia di una didattica avanzata in linea con i concetti pedagogici ed epistemologici, avevano già negli anni Settanta del Settecento attirato critici di rilievo, tra cui Immanuel Kant. Nei suoi seminari sulla «pedagogia pratica», che tenne all'Università di Königsberg dal 1774-1775⁸², Kant criticò l'adozione di norme educative senza una verifica preliminare della loro adeguatezza. Ispirato dal Filantropismo di Dessau⁸³, s'impegnò per la creazione di scuole sperimentali, ritenendo fondamentale istituirle prima delle scuole normali, e affermando chiaramente che «l'educazione e l'insegnamento non devono essere puramente meccanici, ma devono basarsi su principi fondamentali»⁸⁴.

Nei decenni successivi, le scuole normali persero di rilevanza e la formazione degli insegnanti fu progressivamente riorganizzata a livello locale nelle cosiddette scuole modello. Del metodo normale rimase principalmente il principio dell'insegnamento collettivo come strumento per l'istruzione simultanea di un numero maggiore di bambini⁸⁵.

Nel XIX secolo, la situazione nelle scuole locali era fortemente caratterizzata dalla condizione finanziaria precaria degli insegnanti, poiché il peso del finanziamento delle

⁸¹ Cfr. A. Weiß, *Die Entstehungs-Geschichte des Volksschul-Planes von 1804*. Graz, Selbstverlag der k.k. Karl-Franzens-Universität, 1900.

⁸² Le trascrizioni e i materiali delle sue lezioni sulla «pedagogia pratica» furono curati da Friedrich Theodor Rink e pubblicati nel 1803.

⁸³ Cfr. S. Hornung, *Johann Bernhard Basedow und sein Philanthropin in Dessau*, München, Grin, 2007.

⁸⁴ I. Kant, *Über Pädagogik*, hrsg. F.T. Rink, Königsberg, Friedrich Nicolovius, 1803, p. 23 (traduzione mia).

⁸⁵ Cfr. Augschöll, *Schüler und Schulmeister im Spiegel der österreichischen und tirolischen Verordnungen*, cit., pp. 215-229.

scuole – visto il limitato contributo statale – ricadeva principalmente sui singoli comuni⁸⁶.

Il tema dell’istruzione generale divenne di nuovo rilevante a livello politico solo dopo i fallimenti militari dell’Austria, come la perdita del Regno Lombardo-Veneto e la sconfitta contro la Prussia, proprio come accadde già ai tempi di Maria Teresa. L’affermazione che «la battaglia di Königgrätz è stata vinta dai maestri di scuola prussiani» entrò nel lessico dei proverbi tedeschi (*Deutsches Spruchwort-Lexikon*) pubblicato nel 1880⁸⁷, e divenne oggetto di relazioni e saggi scientifici⁸⁸.

La trasformazione della forma di governo monarchica, avvenuta con la Costituzione di dicembre del 1867, a favore di un rafforzamento del Parlamento, definì nuovi diritti fondamentali anche per il popolo. Già nel 1869, con l’introduzione della Legge sull’istruzione popolare imperiale, (*Reichsvolksschulgesetz*), fu sancita una riforma sostanziale del sistema scolastico. Oltre all’introduzione dell’obbligo scolastico di otto anni e della formazione per insegnanti di quattro anni, le questioni scolastiche vennero completamente separate dalla Chiesa e statalizzate⁸⁹. L’attuazione della riforma doveva essere ratificata dai singoli *Länder*. In Tirolo, questo processo scatenò una lunga lotta culturale, guidata principalmente dai due vescovi delle diocesi di Bressanone e Trento. Sebbene ormai non avessero più poteri sovrani, bloccarono la riforma nella loro funzione di membri del *Landtag* di Innsbruck. Solo dopo la morte del vescovo di Bressanone Vinzenz Gasser e del vescovo di Trento Benedetto Riccabona di Reichenfels nel 1879, la riforma scolastica fu imposta in Tirolo tramite decreto da Vienna⁹⁰. Nei decenni successivi, il sistema scolastico in Tirolo fu costantemente migliorato, e il tasso di analfabetismo nella popolazione diminuì progressivamente, raggiungendo nel 1910 una percentuale del 2,38%⁹¹.

⁸⁶ Cfr. *ibid.*, pp. 255 s.

⁸⁷ K.F. Wander, (hrsg.), *Deutsches Sprichwörter-Lexikon*, V, Leipzig, F.A. Brockhaus, 1880, p. 1719.

⁸⁸ Cfr. O. Peschel, *Die Lehren der jüngsten Kriegsgeschichte*, in «Ausland», 29, 1866, p. 695.

⁸⁹ Cfr. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, cit., III, pp. 223-244.

⁹⁰ Cfr. J. Fontana, *Der Kulturkampf in Tirol*, Bozen, Athesia, 1978.

⁹¹ Cfr. I. Plattner, *Fin de siècle in Tirol: Provinzkultur und Provinzgesellschaft um die Jahrhundertwende*, in «Annali dell’Istituto storico italo-germanico in Trento», 26, 2000, pp. 281-297 (qui p. 282).

La riforma scolastica in Lombardia tra XVIII e XIX secolo

MAURIZIO PISERI

Professore ordinario di Storia della pedagogia e dell'educazione – Università della Valle d'Aosta

Corresponding author: m.piseri@univda.it

Abstract. The foundation of the public primary school system of Austrian Lombardy involved two steps: the 1775 reform and the 1786 reform. Recent studies have underlined the continuity in the proceeding of the two reforms. In this way it is possible to circumscribe the breaking points to merely didactic and administrative aspects. Based on the uniformity of didactics, the normal method required a net of school inspectors to monitor the activity of the schools as well as the creation of training courses for the education of teachers. Even though the normal method had been deeply reformed in Austria after 1780, it was rigorously applied in its orthodox version in the Lombard schools until 1791. From 1791 the method was revised, just like in Vienna ten years before, under pressure from politicians, intellectuals and the families themselves. The two steps of the path of the normal schools in Lombardy reflect the position of the two main protagonists in the Lombard school system: Wolfgang Moritz, a supporter of the Felbiger's method, and Giovanni Bovara, the mind behind the 1775 reform and a critic of the new didactics in relation to those parts perceived as mechanical and mnemonic.

Keywords. Normal Method – Austrian Lombardy – Primary School – Age of Reforms

1. Tra due riforme: il 1775 e il 1786

La costruzione del sistema scolastico primario della Lombardia austriaca conosce due momenti: il 1775 con la riforma di Giovanni Bovara e il 1786 con la riforma al metodo normale. Entrambe sono state oggetto di studi precoci e di buona qualità, come i lavori di Baldo Peroni ed Eleuterio Chinea¹. Nella prospettiva dei due studiosi le due riforme figurano come momenti distinti e separati nella costruzione della scuola pubblica della Lombardia austriaca. L'analisi di nuovi apparati documentari, sia dell'Archi-

¹ B. Peroni, *Le prime scuole elementari governative a Milano (1773-1796)*, Roma-Milano, Soc. ed. Dante Alighieri, 1906; Id., *La politica scolastica dei principi riformatori in Italia*, in «Nuova rivista storica», 12, 3, 1928, pp. 265-298; E. Chinea, *La Riforma Scolastica Teresio-Giuseppina nello Stato di Milano e le prime Scuole Elementari Italiane*, in «Archivio storico lombardo», 61, 4, 1934, pp. 532-533; 63, 3-4, 1937, pp. 435-487; 64, 3-4, 1938, pp. 365-398.

vio di Stato di Milano sia dell'Haus- Hof- und Staatsarchiv di Vienna, ha permesso di individuare gli elementi di continuità tra i due ordinamenti scolastici lombardi². Non è questa la sede per dilungarsi sulla riforma del 1775, che diede alla Lombardia il suo primo sistema educativo pubblico attraverso l'istituzione di regie scuole di leggere, scrivere e far di conto, l'avocazione allo Stato delle scuole e dei collegi gesuiti, la fondazione di regie scuole di disegno (tra cui l'Accademia di Brera) e di natura professionale, nonché la subordinazione delle scuole e dei collegi privati ai programmi e alle norme disciplinari definiti dal governo. È bene, tuttavia, fissare gli elementi di continuità tra la riforma del 1775 e la riforma del 1786, a partire dal reperimento e dall'amministrazione delle risorse finanziarie.

Come tutti i progetti di ampio respiro, la riforma scolastica doveva fondarsi su solide basi finanziarie. La prima fase della riforma di Giovanni Bovara interessò le città e province di Cremona, Lodi e Casalmaggiore. Le nuove scuole di leggere, scrivere e far di conto (cui si aggiungevano, nelle città, le regie scuole di rudimenti latini) avrebbero dovuto mantenersi grazie a una stabile copertura finanziaria. L'azione del governo si focalizzò sulle numerose corporazioni religiose laicali (confraternite) prive di utilità sociale e ormai lontane dagli originari scopi religiosi e assistenziali. La cattiva amministrazione delle 86 confraternite sopprese³ rese necessaria una pianificazione della gestione dei loro assi patrimoniali al fine di consolidarne le rendite, valutare la reale capacità di coprire i costi del sistema scolastico e, con essa, la possibilità di un'estensione a tutto lo Stato. Come si evince dalla documentazione l'operazione avrebbe dovuto concludersi in un quinquennio, ossia, in quel 1780 in cui morì Maria Teresa⁴. I buoni risultati della gestione finanziaria permisero di andare oltre la copertura dei costi delle scuole e di destinare gli avanzi a scopi di pubblica utilità. Tuttavia non fu possibile procedere oltre: a meno di due anni dalla morte dell'imperatrice morì Carlo Firmian, ministro plenipotenziario della Lombardia austriaca e animatore del riformismo lombardo.

Diversamente da quanto sostenuto nei precedenti studi, la riforma non subì un'interruzione, ma mutò la sua prospettiva in attesa della definizione dei nuovi assetti amministrativi, di impianto razionale e centralista, promossi da Giuseppe II. Tra il 1780 e il 1783 furono aperte nuove scuole sebbene pressoché solo nelle campagne e, in assenza di altre risorse, associate a cappellanie di patronato governativo di nuova fondazione⁵, oppure affidate a ordini religiosi che, impegnandosi in un'opera di pubblica utilità, avevano argomenti per evitare la chiusura delle loro case in occasione della fissazione dei piani di consistenza del clero regolare ordinati dal governo⁶. Complessivamente furono aperte 118 scuole, di cui 18 urbane, di leggere scrivere e far di conto. Nelle città furono inoltre aperte 7 scuole di rudimenti latini e scuole di natura professionale, tra cui 2 scuole di disegno di ornati (Cremona e Lodi) che potevano avviare i giovani più portati per le arti all'Accademia di Brera, anch'essa creatura della riforma⁷.

² M. Piseri, *I lumi e l'«onesto cittadino». Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana*, Brescia, Scholé, 2022 (1^a ed. Brescia, La Scuola, 2004).

³ *Ibid.*, pp. 305-308.

⁴ *Ibid.*, pp. 133-151.

⁵ Ossia cappellanie scolastiche, un'istituzione che imponeva al beneficiario di tenere la scuola gratuita, oltre a soddisfare i propri obblighi pastorali.

⁶ Piseri, *I lumi e l'«onesto cittadino»*, cit., pp. 116-119.

⁷ *Ibid.*, pp. 128-131.

2. Le nuove scuole (1786-1789)

«Queste due scuole erette dalla suprema autorità, e chiamate perciò regie, erano ciondolostante esercite a capriccio dei maestri, perché mancanti di superiori metodiche istruzioni»⁸. Questa la valutazione di Giovanni Romani sulle scuole regie istituite dal Bovara a Casalmaggiore, dove l'abate insegnò matematica superiore dal 1782 al 1788, quando fu nominato regio visitatore delle scuole della provincia di Casalmaggiore. La mancanza di una supervisione amministrativa in grado di garantire l'uniformità didattica e disciplinare delle nuove scuole fu senz'altro un limite della riforma. Anche i buoni risultati quantitativi sono da riconsiderare sotto lo spettro del coinvolgimento degli ordini religiosi: come osserva Xenio Toscani non sempre i monasteri si trovano dove le scuole sono necessarie⁹. Non va dimenticato, tuttavia, che l'obiettivo primario della riforma del 1775 era il reperimento delle risorse finanziarie per il mantenimento del nuovo sistema educativo. Dal 1783 le sorti del nuovo impianto educativo erano legate ai nuovi indirizzi dati dal riformismo giuseppino alla struttura amministrativa della Lombardia austriaca, ormai permeata da una tensione centralizzatrice che riformulava gli antichi equilibri tra autorità centrale e autonomie municipali e comunitarie¹⁰.

La nuova riforma scolastica, pertanto, non può essere separata dalla riforma amministrativa della Lombardia austriaca, con la quale condivide, assieme alla tensione centralizzatrice, anche l'impianto organizzativo. Con il delinearsi della nuova struttura statale riprese l'azione sulle corporazioni religiose, sopprese con la circolare 25 aprile 1785. In seguito i loro patrimoni furono concentrati nel Fondo di religione, ente istituito nel 1787, al quale fu affidato il Fondo scolastico, per la gestione dei patrimoni affetti alle scuole normali. L'operazione segnò un importante cambio di prospettiva rispetto alla riforma del Bovara, che preferì lasciare in gestione alle locali confraternite del Santissimo Sacramento i beni delle corporazioni sopprese limitandosi a nominare amministratori di sua fiducia.

Nello stesso anno della soppressione generale delle corporazioni religiose prendono avvio le prime azioni per l'introduzione del metodo normale, con la richiesta di materiali informativi sulle scuole del Tirolo. Se badiamo alle figure coinvolte in queste prime operazioni emerge l'intenzione di dare una continuità tra la riforma del 1775 e il nuovo sistema scolastico, seppur inserito in una nuova struttura statuale e amministrativa e nella prospettiva di precisi indirizzi didattici rimasti vaghi e, sostanzialmente, inapplicati nei dieci anni precedenti. Il 15 maggio 1786 è istituita la Delegazione per le scuole

⁸ G. Romani, *Storia di Casalmaggiore dell'abate Giovanni Romani*, II, Casalmaggiore, Fratelli Bizzarri, 1828, p. 171.

⁹ X. Toscani, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993, p. 169.

¹⁰ Sulle riforme amministrative della Lombardia austriaca esiste un'ampia letteratura a partire dal sempre valido F. Valsecchi, *L'assolutismo illuminato in Austria e Lombardia*, Bologna, Zanichelli, 1931-1934 (2 voll.). Per una letteratura più recente si veda U. Petronio, *Il Senato di Milano. Istituzioni giuridiche ed esercizio del potere nel ducato di Milano da Carlo V a Giuseppe II*, Milano, Giuffrè, 1972; C. Mozzarelli, *Per la storia del pubblico impiego nello Stato moderno: il caso della Lombardia austriaca*, Milano, Giuffrè, 1972; Id., *Sovrano, società e amministrazione locale nella Lombardia teresiana (1749-1758)*, Bologna, Il Mulino, 1982; P. Schiera (a cura di), *La dinamica statale austriaca nel XVIII e XIX secolo. Strutture e tendenze di storia costituzionale prima e dopo Maria Teresa*, Bologna, Il Mulino, 1981; F. Venturi, *Settecento riformatore*, V/1: *L'Italia dei Lumi (1764-1790)*, Torino, Einaudi, 1987; D. Sella, C. Capra, *Il ducato di Milano dal 1535 al 1796*, Torino, Utet, 1984.

normali, composta da Alfonso Longo, Francesco Soave e il conte Pietro Secco Comneno. Se il Secco Comneno fu personaggio vicino a Maria Teresa e attivo nella politica e nella cultura milanese, sia il Soave che il Longo sono uomini di fiducia del Bovara, che rivestirono ruoli importanti nel corso della sua riforma: il Longo come regio sovrintendente delle scuole e dei collegi di Milano¹¹, il Soave come membro della Commissione letteraria, l'organismo costituito nel 1774 per la stesura della manualistica delle scuole di base, secondarie e professionali¹².

Tra i protagonisti di questa prima fase dell'introduzione del metodo normale non va dimenticato il camaldoleso Isidoro Bianchi¹³. Al fine di trattenere nella sua città natale un intellettuale prestigioso e noto per il suo sostegno alle riforme, Bovara affidò al Bianchi l'insegnamento della filosofia morale nel regio ginnasio di Cremona; un atto che segna una forzatura delle piante organiche dei regi ginnasi, che riservavano tale insegnamento solo alle scuole di Brera. La vicinanza del Bianchi con il Bovara è provata da alcuni episodi in cui l'abate lecchese scende in campo per difendere l'intellettuale cremonese. La vita mondana, l'insofferenza per l'abito monacale, la facile frequentazione di dame portarono, in più occasioni, alla richiesta di provvedimenti di censura contro il camaldoleso sempre rigettati dal Bovara e dal Wilzeck, subentrato al Firmian nel ruolo di ministro plenipotenziario della Lombardia¹⁴. Tali accuse si ripresentarono, anche nella forma di rapporti di polizia, nelle discussioni della Conferenza governativa convocata per nominare, nel 1792, il nuovo reggente del ginnasio di Cremona. La spaccatura all'interno dell'organo di governo riflette le posizioni politiche creatisi nell'amministrazione lombarda dopo la morte di Giuseppe II nel 1790: da un lato i fautori delle politiche giuseppine (Wilzeck e Bovara), dall'altro lato i sostenitori del ritorno agli antichi equilibri teresiani tra centro e periferia (Kevenhüller e Ferdinando d'Asburgo)¹⁵. I verbali denunciano la forte tensione suscitata dalla scelta del Bianchi e ulteriormente alimentata dalla ostinata difesa di Wilzeck e Bovara. L'impasse si protrarrà per diversi mesi e solo il diretto intervento della corte viennese poté risolverla facendo cadere la scelta sul terzo candidato idoneo, Angelo Anselmi¹⁶. Furono, probabilmente, gli stessi motivi a indurre il Bianchi a dimettersi, ufficialmente per questioni di salute sebbene a poco più di due mesi dalla nomina (9 giugno 1788), dall'incarico di regio visitatore delle scuole normali

¹¹ Sul Longo si veda S. Caldirola, *Il lecchese Alfonso Longo riformatore lombardo*, in «Archivi di Lecco», 3, 4, 1980, pp. 312-340; C. Capra, *Longo, Alfonso*, in *Dizionario biografico degli italiani*, 65, Roma, Istituto della Encyclopædia italiana, 2005, *ad vocem*.

¹² Piseri, *I lumi*, cit., pp. 270-276.

¹³ F. Venturi, *Bianchi, Isidoro*, in *Dizionario biografico degli italiani*, 10, Roma, Istituto della Encyclopædia italiana, 1968, *ad vocem*. Si veda il contributo di Filippo Sani in questo dossier.

¹⁴ 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. 203-204.

¹⁵ La vicenda della nomina del Bianchi s'inserisce in un quadro politico già molto teso. Leopoldo II non nascondeva il suo disprezzo verso Bovara e Wilzeck tanto da etichettare l'abate come «pessimo soggetto, capace di tutte le porcherie baronate, che lo Wilczek domina interamente». Citato in S. Cuccia, *La Lombardia alla fine dell'Ancien Régime. Ricerche sulla situazione amministrativa e giudiziaria*, Firenze, La Nuova Italia, 1971, p. 59.

¹⁶ Piseri, *La scuola a Cremona*, cit., pp. 212-213. La prassi avrebbe dovuto portare a scegliere Luigi Bellò, secondo candidato inserito nella terna degli idonei. Tuttavia il Bellò era noto per la sua vicinanza al Bianchi, di cui fu allievo prediletto. Non a caso, subito dopo la nomina dell'Anselmi, Bovara riduce drasticamente il compenso del nuovo reggente (il motivo – l'Anselmi gode già di una pensione come ex regolare – è un evidente pretesto, perché anche il precedente reggente, il piemontese Vincenzo Valsecchi, godeva dello stesso beneficio in quanto ex gesuita) fino ad indurre l'Anselmi alle dimissioni e sostituirlo con il Bellò: *ibidem*.

della provincia di Cremona¹⁷. La scelta del Bianchi in veste di visitatore rivestiva un forte significato sia per la fama europea conferita al camaldoiese dalle sue *Meditazioni su varj punti di felicità pubblica e privata*¹⁸ sia perché, grazie ai suoi soggiorni in Danimarca, aveva avuto modo di conoscere e ammirare il metodo normale, tanto da impegnarsi pubblicamente a favore della sua introduzione anche grazie all'opuscolo *Ricerche sull'antichità e vantaggi delle scuole normali*¹⁹.

Le operazioni di attuazione del nuovo sistema scolastico procedettero a ritmo serrato. Il 37 luglio 1786 il Longo presenta il *Piano per le Scuole Normali di Milano e Sobborghi* che, sebbene sottoposto a modifiche, getterà le basi del nuovo impianto scolastico, che avrebbe preso avvio dalla capitale. Nel frattempo Francesco Soave e il domenicano boemo Wolfgang Moritz sono inviati a Rovereto e Bolzano per prendere visione delle pratiche didattiche delle scuole tirolesi, raccogliere i manuali e i regolamenti²⁰. In tempi rapidi, il Soave tradusse e adattò il *Compendio del metodo* di Felbiger²¹ e predispose la nuova manualistica per il metodo normale²². La rapida predisposizione dei regolamenti e della manualistica permise di aprire nel settembre del 1786 il primo corso per la formazione e l'abilitazione dei maestri presso la scuola capo normale di Brera. Licenziata la prima coorte di maestri normali, all'inizio del 1787 fu possibile attivare 20 scuole a due classi («triviali») a Milano²³. A completare l'offerta didattica delle scuole normali di Milano mancavano solo le quattro classi della scuola capo normale di Brera, attivate il 28 febbraio 1788.

Completato il quadro delle scuole normali della capitale, le attenzioni dei riformatori si concentrarono sulle città capoluogo di provincia, dove era prevista l'istituzione di scuole primarie istruttive di quattro classi e, al pari di Brera, dotate dei corsi per la formazione degli insegnanti. È in questa fase che si distingue la figura del Moritz. L'apertura delle scuole primarie e istruttive, come pure delle scuole a due classi, richiedeva la preparazione delle prime coorti di maestri.

Provveduta la capitale del primo impianto di scuole normali, l'azione delle autorità milanesi si concentrò sulle province. Tuttavia gli equilibri all'interno degli uffici deputati alla politica scolastica si erano modificati con l'emergere della figura del Moritz. L'abate boemo, infatti, visitò le città e tenne i primi corsi di metodica per i futuri maestri delle province. L'impegno del Moritz nella preparazione della prima coorte di maestri lo mise nella condizione di individuare i soggetti più idonei al ruolo di regio visitatore provinciale e, dobbiamo pensare, a lui devoti. La testimonianza di Giovanni Romani sul

¹⁷ *Ibid.*, pp. 207-209.

¹⁸ I. Bianchi, *Meditazioni su varj punti di felicità pubblica e privata*, 2^a ed. compita, accresciuta e riveduta dall'autore, Palermo, presso Andrea Rapetti, 1774.

¹⁹ Id., *Ricerche sull'antichità e vantaggi delle Scuole Normali*, Cremona, presso Lorenzo Manini, 1789.

²⁰ Chinea, *La riforma scolastica*, cit., 63, 3-4, 1937, pp. 435-438.

²¹ *Compendio del metodo delle scuole normali per uso delle scuole della Lombardia austriaca*, Milano, Giuseppe Marelli, 1786. Da chiarire il destino della traduzione del *Libro di metodo* del Felbiger, che, dalla documentazione, risulta tradotto dal Soave ma di cui non è stato possibile trovare la copia a stampa.

²² C. Rossi Ichino, *Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800*, in P. Brotto et al., *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, I: *L'istruzione elementare*, Milano, SugarCo, 1977, pp. 93-185 Sulla didattica normale rimando a S. Polenghi, *La pedagogia austriaca tra Sette e Ottocento*, in «Pedagogia e vita», 3, 2002, pp. 65-84; Ead. (a cura di), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, Sei, 2012; J. Van Horn Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

²³ Chinea, *La riforma scolastica*, cit., 63, 3-4, 1937, pp. 438-441.

percorso che portò alla sua nomina a regio visitatore di Casalmaggiore pare confermare questa ipotesi. Terminato il corso, il Moritz inizia l'esame dei candidati; tuttavia «niuno ardiva di essere il primo, sul timore di non rendere soddisfatto l'esaminatore, ch'era uomo di ruvide maniere, e di temperamento foso e risentito»²⁴. Su pressione dello stesso Moritz, il Romani si sottopone all'esame ottenendo l'abilitazione in tutte le discipline normali. Incoraggiati dalla buona riuscita del Romani altri candidati sostinsero la prova ma «dalle inurbane repulse che ricevettero questi candidati dall'esaminatore, rimasero così mortificati ed intimoriti tutti gli altri maestri aspiranti, la maggiore parte dei quali erano ecclesiastici venerabili per l'età, e pel carattere, che in breve tempo rimase deserta la scuola istruttiva»²⁵. Lasciata Casalmaggiore il Moritz affidò al Romani la prosecuzione degli esami. I candidati tornarono e, esaminati con il dovuto rispetto, vennero quasi tutti valutati idonei. Il dubbio sulla validità dei certificati rilasciati dal Romani fu dissipato con la nomina, l'8 novembre 1788, dell'abate a regio visitatore²⁶.

Impiantate le scuole urbane, dal 1789 si procedette a estendere le scuole normali nelle campagne e a normalizzare le scuole pubbliche già esistenti. Non va dimenticato che anche i maestri privati, per poter esercitare legalmente la propria attività, dovevano essere abilitati nel metodo normale. Nonostante le difficoltà, i risultati furono lusinghieri. Tra il 1789 e il 1796 furono istituite più di un centinaio di scuole e convertite al metodo normale molte delle scuole preesistenti. Nel 1796 oltre 400 comunità della Lombardia austriaca erano dotate di una scuola pubblica. Nell'arco di vent'anni il numero dei maestri pubblici nelle campagne fu più che raddoppiato rispetto agli anni anteriori al 1775. Delle nuove scuole 148 furono istituite dallo Stato, 32 dalle comunità e 26 da lasciti privati. Alle scuole rurali si aggiungevano le numerose scuole urbane di quattro e due classi, tra le quali anche le prime regie scuole femminili²⁷.

3. L'assetto istituzionale e amministrativo della scuola normale lombarda

Alla base del metodo normale è il principio dell'uniformità della didattica, della manualistica, dei regolamenti disciplinari e organizzativi. Lo stesso termine «normale» intende sottolineare il primato della norma nell'organizzazione scolastica; una norma definita dai regolamenti e incarnata nella scuola capo normale (per comodità usiamo i termini applicati in Lombardia). La scuola capo normale è posta al vertice dell'impianto piramidale del sistema scolastico normale. I programmi, le discipline, i calendari della scuola capo normale definiscono l'impianto organizzativo e didattico di tutto il sistema scolastico. Le prime due classi normali sono dedicate all'apprendimento della lettura, della scrittura e dei conti. La terza classe è dedicata alla grammatica italiana, alla grammatica latina e alla calligrafia. Terminata la terza classe allo studente si aprivano due possibilità: proseguire gli studi nella grammatica latina oppure passare alla quarta classe che offriva discipline propedeutiche agli studi professionali, come l'aritmetica superiore, la geometria, gli elementi di algebra e di meccanica.

²⁴ Romani, *Storia di Casalmaggiore*, cit., II, p. 173.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Archivio di Stato di Milano, Studi, parte antica, cart. 223, fasc. 3.

²⁷ Toscani, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, cit., pp. 168-178.

Le scuole primarie e istruttive, istituite in ogni città capoluogo di provincia, costituivano il secondo livello gerarchico del sistema scolastico. Negli altri Stati dell'Impero tali scuole erano prive della quarta classe e del corso di metodica. Quarta classe e corso di metodica erano, però, garantiti nelle scuole primarie e istruttive della Lombardia austriaca, preso atto della sua maggiore urbanizzazione rispetto agli altri Stati asburgici. Di fatto, le scuole primarie e istruttive lombarde replicavano per intero l'offerta didattica della capo normale di Brera. Alla base del sistema scolastico si trovavano le scuole triviali, la cui offerta didattica era limitata al solo biennio inferiore. Negli auspici della legislazione scolastica le scuole triviali avrebbero dovuto essere presenti in ogni parrocchia; un obiettivo, com'è facile intuire, non raggiungibile nel breve periodo.

Fondamento del metodo normale era l'uniformità tanto didattica quanto normativa. Per rispondere a questa esigenza non bastava formare e abilitare i maestri nella metodica, ma occorreva dotarsi di strumenti di controllo sull'attività delle scuole e degli insegnanti. È su questa priorità che la riforma scolastica si lega alla riforma amministrativa varata il 26 settembre 1786, che suddivide il territorio della Lombardia austriaca in otto province rette da un'intendenza politica²⁸. È grazie agli apparati amministrativi delle intendenze politiche che i regi visitatori provinciali possono esercitare le loro funzioni di ispezione e di vigilanza sulle scuole concertandosi anche con le autorità locali. Ogni provincia è dotata di due regi visitatori con compiti separati: a uno compete la vigilanza sulle scuole urbane e la conduzione dei corsi di metodica, all'altro la sorveglianza sulle scuole della provincia. Solo all'intendenza politica di Casalmaggiore è assegnato un solo regio visitatore per le ridotte dimensioni del territorio. Al vertice del sistema di ispettorati gli organigrammi collocavano un regio visitatore generale, incarico, con insistenza, rivendicato dal Moritz ma mai assegnato dal governo.

La questione della mancata nomina del visitatore generale delle scuole normali ci conduce alla frattura nelle competenze istituzionali sul sistema educativo lombardo. Le scuole normali dipendevano dalla Giunta delle pie fondazioni, ossia il dicastero istituito nel 1784 con il compito di amministrare i luoghi pii dopo l'accenramento governativo dei loro patrimoni. Per altro verso, i ginnasi e l'Università di Pavia dipendevano dal terzo dipartimento della Commissione ecclesiastica, organismo che, nel 1786, sostituì la Giunta economale ereditandone le competenze nell'ambito delle politiche giurisdizionaliste. Tale suddivisione rifletteva la spaccatura del sistema educativo lombardo. Infatti la gratuità del sistema educativo si interrompeva tra terza classe normale e ginnasio. La terza classe preparava agli elementi di grammatica latina, mentre la prima classe del ginnasio equivaleva alla grammatica media del *cursus studiorum* gesuitico. In breve, solo rivolgendosi a dei maestri privati i genitori potevano avviare i figli ad acquisire quella grammatica inferiore richiesta per accedere a un ginnasio. La discontinuità nell'impianto ordinamentale delle scuole pubbliche rispondeva a una precisa strategia: l'universalità degli accessi all'istruzione di base (o «comune») avrebbe portato al rischio di un accesso indiscriminato all'istruzione ginnasiale e prodotto schiere di individui inattivi destinati alla carriera ecclesiastica o di spostati perché insoddisfatti della propria condizione sociale e professionale²⁹.

²⁸ C. Mozzarelli, *Le intendenze politiche della Lombardia austriaca*, in R. De Lorenzo (a cura di), *L'organizzazione dello Stato al tramonto dell'antico regime*, Napoli, Morano, 1990, pp. 61-118.

²⁹ M. Piseri, *La grammatica nel villaggio. Le scuole latine in Lombardia da Maria Teresa a Napoleone*, Milano, Unicopli, 2012, pp. 67-76.

Per quanto questa separazione di competenze fosse voluta e rispondesse a una precisa strategia, non di meno essa alimentò la disputa tra le due personalità dominanti il panorama scolastico lombardo: Wolfgang Moritz e Giovanni Bovara che, del terzo dipartimento della Commissione ecclesiastica, era il responsabile. L'interferenza del Bovara nella gestione delle scuole normali era legittimata dalla dipendenza tanto della Giunta delle pie fondazioni quanto della Commissione ecclesiastica al Dipartimento degli affari economici, che aveva competenza su tutti i gradi di istruzione. Nel suo incarico istituzionale, pertanto, Bovara aveva la possibilità di incidere sulle scelte del governo in merito alle scuole normali.

Più complesso è capire come il Moritz fosse riuscito a concentrare sulla sua persona la gestione delle scuole normali conservando sempre, e solo, il ruolo di regio visitatore della provincia di Milano. Tanto il Peroni quanto il Chinea sostengono che Moritz godesse di alte protezioni viennesi. Oltre a non essere sostenuta da fonti documentarie, tale ipotesi è infondata se consideriamo che l'ambiente viennese era ostile ai fautori, come il Moritz, di un'applicazione ortodossa del metodo normale, tanto che, subito dopo la morte di Maria Teresa, il Felbiger fu allontanato dalla Commissione aulica degli studi e il suo metodo sottoposto a una decisa revisione³⁰. La supposizione dei due studiosi è peraltro ingenua se consideriamo l'adesione di Wilzeck, protettore del Bovara, agli illuminati di Baviera, i cui membri godevano dei favori di Giuseppe II³¹.

Solo una più approfondita analisi delle fonti documentarie potrà svelarci come il Moritz fosse riuscito ad assicurarsi un ampio campo di manovra e indirizzare il processo di riforma della scuola normale lombarda. Allo stato attuale bisogna riconoscere al Moritz l'abilità di muoversi in un ambiente a lui poco favorevole se consideriamo le matrici culturali degli ambienti governativi milanesi, fondate su numerosi e svariati filoni: «dal *Reformkatholizismus* muratoriano alle correnti regalistiche, giansenistiche e febroniane, dal giusnaturalismo di Wolff e Thomasius al neomercantilismo e al camerlismo austro-tedesco»³², cui si aggiungeva, in personaggi come Bovara e Soave, l'adesione al sensismo moderato. In breve, Moritz riesce a introdurre in Lombardia un'interpretazione ortodossa del metodo di Felbiger sebbene circondato da un ambiente che condivideva gli stessi riferimenti culturali dei dirigenti viennesi che decretarono la caduta dell'abate di Sagan³³. Il primato del Moritz nella gestione delle scuole normali è svelato, involontariamente da Giovanni Romani nelle sue memorie.

«Durante la mia dimora in Milano visitai più volte il padre Wolfgang Moritz, direttore generale della Pubblica Istruzione, il quale volle presentarmi non tanto al conte di Wilzeck presidente del governo, che al consigliere Bovara, Ispettore generale degli studj, i quali si mostraroni contenti del mio operato per la direzione a me affidata fino dall'anno 1788 delle scuole normali di questa provincia»³⁴.

³⁰ Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins*, cit., pp. 229-230.

³¹ Fu lo stesso Wilzeck a fondare a Milano la loggia «La Concordia» affiliata alla Gran loggia nazionale di Vienna. Cfr. C. Francovich, *Storia della massoneria in Italia. I Liberi Muratori italiani dalle origini alla Rivoluzione francese*, Milano, Ghibli, 2013, pp. 355-380.

³² C. Capra, *Lo sviluppo delle riforme asburgiche nello Stato di Milano*, in Schiera (a cura di), *La dinamica statale austriaca nel XVIII e XIX secolo*, cit., p. 179.

³³ M. Piseri, *I lumi*, cit., pp. 203-218.

³⁴ G. Romani, *Memorie private e personali*, vol. I, Casalmaggiore, Biblioteca A.E. Mortara, 2001, p. 173.

Romani attribuisce a Moritz il ruolo di direttore (visitatore) generale della pubblica istruzione, un incarico, come sappiamo, previsto ma mai conferito; un errore che ci svela il reale ruolo del Moritz nell'amministrazione scolastica. Un ruolo di fatto che il Moritz, probabilmente, aveva saputo costruirsi nelle sue peregrinazioni da una città all'altra per tenere i primi corsi di metodica che gli permisero, come mostra anche lo stretto rapporto con il Romani, di individuare i soggetti non solo più preparati nel metodo, ma anche a lui più vicini e votati alla nuova didattica. Va, infine, ricordato che gli incontri descritti dal Romani avvengono nel 1794, quando, ormai da tre anni, anche in Lombardia la didattica normale era stata riformata in analogia a quanto avvenuto a Vienna; un processo avvenuto grazie alla caduta delle fortune del Moritz.

4. I nuovi assetti istituzionali e didattici del metodo normale dopo la morte di Giuseppe II

Per comprendere le modifiche apportate agli assetti istituzionali del sistema scolastico normale dobbiamo riferirci al nuovo impianto amministrativo conferito alla Lombardia austriaca dopo la morte di Giuseppe II. Salito al trono, Leopoldo II pose fine al centralismo giuseppino per ripristinare le antiche circoscrizioni teresiane e riequilibrare i rapporti tra centro e periferia. Questa misura comportava la restituzione alle istituzioni locali dei capitali concentrati presso la Giunta delle pie fondazioni sebbene permanesse un forte controllo dello Stato sugli enti di assistenza e beneficenza. Questo provvedimento interessava anche i fondi scolastici che furono riassegnati ai precedenti enti amministratori e cessarono di essere adibiti *ad modum unius* sull'intero sistema scolastico. La liquidazione della Giunta delle pie fondazioni comportò il trasferimento delle scuole normali tra le competenze del terzo dipartimento della Commissione ecclesiastica. Da questo momento Giovanni Bovara aveva il pieno controllo su tutto il sistema scolastico della Lombardia austriaca mentre ne usciva ridimensionata la figura di Wolfgang Moritz.

Se badiamo agli assetti del sistema scolastico, l'impatto dei nuovi indirizzi governativi fu minimo. La stessa riassegnazione agli enti titolari delle fondazioni scolastiche di natura non governativa fu un atto chiesto e gradito dalle istituzioni locali ma dagli scarci effetti pratici. L'avocazione allo Stato delle partite affette alla pubblica istruzione solo in pochi casi comportò una riduzione delle disponibilità degli enti in origine beneficiati traducendosi, di fatto, in una partita di giro. L'unico provvedimento degno di nota è la circolare 8 marzo 1794 della Consulta di Governo che riduce da due a uno il numero dei regi visitatori in ogni provincia³⁵.

Ben altro impatto avranno i nuovi assetti sulle prescrizioni didattiche. Accanto alle perplessità di intellettuali e personalità di governo, il metodo normale aveva incontrato le diffidenze di molti genitori³⁶, le cui istanze trovarono espressione all'interno della Deputazione sociale, ossia l'assemblea convocata da Leopoldo II, composta da due deputati per ogni consiglio generale delle sei principali città della Lombardia austriaca, al fine di definire i nuovi orientamenti amministrativi dello Stato. I rilievi presentati a Vienna

³⁵ Piseri, *La scuola a Cremona*, cit., p. 210.

³⁶ A Cremona la frequenza si mantenne bassa per la preferenza accordata dai genitori alle scuole regie fondate nel 1775: *ibid.*, pp. 208-210.

dall'assemblea furono accolti il 20 gennaio 1791 con il regio dispaccio che ne ordinava la revisione. Gravata dell'incombenza delle scuole normali, la Commissione ecclesiastica, allo scopo, nominò una commissione composta da Michele Daverio, Gaetano Vismara e lo stesso Bovara³⁷, ossia i titolari dei suoi tre dipartimenti ma anche, soprattutto Daverio, personalità impegnate nella riforma del 1775. Nel giro di pochi giorni, la commissione inviava a Vienna (14 febbraio) una relazione che, accanto a provvedimenti amministrativi realizzati da lì a pochi mesi (abolizione della coattiva ai comuni per la provvista e la manutenzione dei locali, totale gratuità delle scuole che comportava la cessazione dei contributi dei facoltosi e dell'obbligo delle pulizie dell'aula da parte degli studenti gratuiti) conteneva un piano di revisione della didattica.

L'approvazione di Vienna giunse il 30 giugno 1791. L'avviso 25 luglio 1791 confermava l'uso del metodo normale, l'uniformità degli insegnamenti, dei *curricula* e della manualistica. Tuttavia vennero sopprese alcune pratiche didattiche care al Felbiger: il metodo delle aste per la formazione delle lettere, la lettura ad alta voce perché ritenuta dannosa per la salute e, soprattutto, il metodo delle lettere iniziali, accusato di meccanicismo³⁸. Ci imbattiamo negli stessi interventi operati a Vienna dopo il 1780, circostanza che offre un aspetto paradossale al percorso lombardo del metodo normale, riformato in Austria con il giuseppinismo e riformato in Lombardia con la fine del giuseppinismo. Naturalmente Moritz non stette a guardare. Nel suo rapporto dell'ottobre 1792 sullo stato delle scuole normali denunciò lo snaturamento del metodo e lamentò le difficoltà causate agli insegnanti dalle rettifiche ordinate dalle autorità milanesi; accuse respinte dal Bovara che difese l'operato della Commissione ecclesiastica e ribadi la inopportunità della nomina di un visitatore generale preso atto che i visitatori provinciali erano in grado di adempiere appieno alla supervisione del sistema scolastico³⁹.

La posizione del Bovara sul metodo normale è espressa in una sua relazione del 17 marzo 1794⁴⁰. Il testo è un attacco al metodo di Felbiger, accusato di meccanicismo e di mnemonismo, principi incompatibili con l'impianto culturale del Bovara che, nelle relazioni stese in occasione della riforma del 1775, manifesta un'aperta adesione al sensismo moderato e all'empirismo. Al di fuori di questi aspetti non vi è un'ostilità a prescindere verso il metodo normale. A riguardo, è sintomatico l'atteggiamento del Bovara verso le scuole da lui fondate a Cremona nel 1775. All'apertura della scuola primaria e istruttiva di Cremona, il 18 novembre 1788, il regio visitatore Giuseppe Antonio Calderini ha un'amara sorpresa: le aule sono vuote. I genitori preferiscono affidare i figli alle scuole fondate dal Bovara. Il Calderini non si limita a passare da una scuola all'altra per prelevare gli studenti e portarli alla primaria e istruttiva, ma, in tono irato, si rivolge al Consiglio di governo chiedendo spiegazioni sulla mancata soppressione delle scuole regie del 1775 con l'attivazione della scuola normale, così come previsto dalla legge. Il problema da locale diventa statale. Da un lato la Commissione ecclesiastica, appoggiata da Giambattista Biffi (dal 1775 regio sovrintendente delle scuole di Cremona) e da Vincenzo Valsecchi (reggente del ginnasio), si erge a difesa delle scuole, dall'altro la Giunta alle pie fondazioni ne chiede la chiusura. Dopo diversi mesi si giunse a un compromesso: le scuole del 1775

³⁷ Chinea, *La Riforma Scolastica*, cit., 64, 3-4, 1938, pp. 369-371.

³⁸ *Ibid.*, pp. 371-372.

³⁹ *Ibid.*, p. 378.

⁴⁰ Archivio di Stato di Milano, Studi, parte antica, cart. 213.

sono di grammatica inferiore e, pertanto, ricadono nelle competenze della Commissione ecclesiastica. Da parte loro i maestri delle suddette scuole si asterranno dall'insegnare a leggere scrivere e far di conto. La soluzione è molto ambigua perché, se è vero che le tre regie scuole di latino istruivano nel *limen* e nella grammatica inferiore, è altrettanto vero che le altre due scuole regie applicavano gli alunni nel leggere, scrivere e far di conto (la terza scuola, mantenuta in gran parte su fondi del luogo pio dell'Ospedale maggiore, era stata subito normalizzata)⁴¹. Nel 1794, tuttavia, sarà la stessa Commissione ecclesiastica a ordinare la normalizzazione delle due scuole regie istituite dal Bovara⁴².

5. Epilogo

Nel 1796 l'ingresso delle truppe napoleoniche pose fine al sistema scolastico della Lombardia austriaca. Alla cessazione della legislazione scolastica si accompagnò la chiusura di molte scuole, sia per l'avocazione ai beni nazionali di numerosi patrimoni affetti alla pubblica istruzione sia per la destinazione a uso militare di diversi edifici scolastici⁴³. La situazione tornò a normalizzarsi con la proclamazione della Repubblica italiana, nel 1802. Ritrovata la stabilità politica e militare, il sistema scolastico tornò a svilupparsi e, se escludiamo le città, in breve tempo si poté ripristinare l'offerta d'istruzione primaria che fu ulteriormente implementata a partire dal 1805, con il Regno d'Italia. Tuttavia l'espansione dell'offerta di istruzione non fu accompagnata dall'elaborazione di un sistema normativo⁴⁴.

La legge 4 settembre 1802 fissava le competenze sui vari ordini scolastici affidando l'istruzione superiore allo Stato, l'istruzione liceale ai dipartimenti e l'istruzione primaria ai comuni. Ben presto sia l'istruzione superiore che l'istruzione media riceveranno un ordinamento normativo che, per l'istruzione primaria, resterà assente per tutti gli anni napoleonici. Il vuoto legislativo non deve essere interpretato come un disinteresse dello Stato verso l'istruzione popolare. Tanto le autorità centrali quanto i prefetti si attivarono per promuovere l'apertura delle scuole attraverso circolari e inchieste conoscitive. Sempre attraverso circolari la Direzione generale di pubblica istruzione, in questo sostenuuta dalle prefetture, insistette affinché i maestri fossero abilitati da commissioni apposite, mostrando la loro competenza sia nel metodo normale sia nel sistema metrico decimale. Le operazioni furono affidate agli organismi dipartimentali, che non si premurarono di costruire percorsi per la formazione dei maestri. L'assenza di istituzioni predisposte alla formazione degli insegnanti, a fronte della generica richiesta della conoscenza del metodo, favorì il diffuso fraintendimento dell'espressione «scuola normale» al di fuori della Lombardia, tanto da essere identificata con la scuola di leggere, scrivere e far di conto e non con l'apprendimento di competenze attraverso l'applicazione di una specifica organizzazione didattica e disciplinare. Una confusione favorita dal fatto che, ancora in età napoleonica, l'istruzione elementare era associata ai corsi grammaticali dei ginnasi⁴⁵.

⁴¹ Piseri, *La scuola a Cremona*, cit., pp. 208-209.

⁴² *Ibid.*, p. 210.

⁴³ Toscani, *Scuole e alfabetismo*, cit., pp. 244-246; M. Piseri, *La scuola primaria nel Regno Italico (1796-1814)*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 77 ss.

⁴⁴ E. Brambilla, *L'istruzione pubblica dalla Repubblica Cisalpina al Regno Italico*, in «Quaderni storici», 23, 2, 1973, pp. 491-526.

⁴⁵ Piseri, *La scuola primaria*, cit., pp. 45-53 ss.

Un caso a parte presenta il dipartimento del Mella (Brescia). Nel 1797 la Repubblica bresciana dà vita a un sistema scolastico a carico dipartimentale fondato sul metodo normale. La prerogativa di conservare un sistema educativo separato dal resto dello Stato derivava dalla legge 19 brumaio anno VI (9 novembre 1797), che, nel confermarli, conferiva forza di legge agli atti presi dai governi provvisori poi confluiti nella Repubblica cisalpina. La normativa bresciana riprende, anche sul piano finanziario, il modello giuseppino: le fondazioni scolastiche sono concentrate in una cassa dipartimentale che mantiene la rete delle scuole normali e un istituto, in seguito chiamato Tirocinio, destinato alla formazione e all'abilitazione dei maestri⁴⁶.

Tra molte difficoltà e fraintendimenti l'età napoleonica segna il crepuscolo del metodo normale. Il *Regolamento per le scuole elementari nel Regno Lombardo-Veneto*, emanato il 7 dicembre 1818, fonderà su nuove basi la scuola primaria lombarda traendo i suoi modelli educativi dai nuovi orientamenti didattici promossi dalla scuola pedagogica viennese⁴⁷. Tuttavia è probabile che alcune pratiche del metodo normale sopravvivessero ancora nelle scuole lombarde, soprattutto nelle campagne, dove è possibile che non pochi maestri fossero legati alla metodica di Felbiger, anche per la sua relativa semplicità. Forse è in virtù di questa sopravvivenza che Ferrante Aporti applica il metodo delle lettere iniziali e il *Katechisieren* (metodo catechetico) nelle sue scuole infantili. Ed è altrettanto significativo che lo stesso Aporti ritenga opportuno proporre le due didattiche del Felbiger nelle lezioni da lui tenute a Torino nel 1844⁴⁸; didattiche che non avrebbe potuto proporre nei suoi corsi di metodo presso la scuola elementare maggiore di Cremona ma che, evidentemente, riteneva adeguate in un contesto, come quello piemontese, privo di una tradizione educativa paragonabile alla Lombardia della prima metà dell'Ottocento.

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 49-53 ss.; M. Castelli, «Ad ogni modo però il repubblicano deve essere istruito»: prime note sulla legislazione in materia di istruzione nella Repubblica Bresciana, in «Italian Review of Legal History», 5, 4, 2019, pp. 123-167.

⁴⁷ S. Polenghi, *La formazione dei maestri nella Lombardia austriaca*, in Ead. (a cura di), *La scuola degli Asburgo*, cit., pp. 45-89.

⁴⁸ M. Piseri, *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 144-174.

Isidoro Bianchi: mitologia borealista, cultura massonica-illuministica e metodo normale

FILIPPO SANI

Professore ordinario di Storia della pedagogia e dell'educazione – Università di Sassari

Corresponding author: sanifil@uniss.it

Abstract. Camaldoles monk from Cremona Isidoro Bianchi (1735-1808) was an important figure of Lombard culture in the second half of the 18th century. His adherence to the Masonic viewpoint, especially that of «English» ancestry, matured during his stay in the Kingdom of Naples, between 1769 and 1773, while his admiration for the countries of Northern Europe took shape mainly during his stay in Copenhagen, between 1774 and 1776. These experiences conditioned Bianchi's culture, and later, upon his return to Lombardy, he became a theorist and promoter of the normal method.

Keywords. Isidoro Bianchi – Normal method – Borealism – Freemasonry

Isidoro Bianchi, nato nel 1735 ed entrato nel 1755 nell'Ordine dei monaci camaldolesi, alla fine degli anni Sessanta venne in contatto con il gruppo milanese dei Verri e di Beccaria¹. In virtù di queste relazioni fu invitato dall'arcivescovo Testa a insegnare nel seminario di Monreale, in Sicilia, dove Bernardo Tanucci non avrebbe autorizzato un docente che non fosse stato toscano oppure suddito asburgico. Giunto a Napoli nell'ottobre 1769, Bianchi fu introdotto negli ambienti intellettuali della capitale borbonica, dove si distinguevano esponenti della massoneria quali «Raimondo di Sangro, Antonio Planchelli, Salvatore Spiriti, M. Vargas-Machuca, F. Conforti e Andrea Serrao, Luca Nicola de Luca – una consorteria di intellettuali tra massoneria e «giansenismo»»².

In quel contesto, il diciottenne Gaetano Filangieri, nipote dell'arcivescovo palermitano, pubblicò *Della morale dei legislatori*, nota soltanto attraverso l'estratto che Bianchi restituì nel n. 19 (12 maggio 1772) delle «Notizie de' letterati». Bianchi divenne pertanto un mediatore tra l'illuminismo milanese e la cultura massonica «inglese» che frequentò a Napoli³.

Il periodo siciliano finì a seguito della morte del vescovo Testa (maggio 1773) e

¹ F. Venturi, *Bianchi, Isidoro*, in *Dizionario biografico degli italiani*, 10, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 1968, *ad vocem*; G. Tocchini, S. Variara, *Bianchi, Isidoro*, in C. Porset, C. Révauger (sous la direction de), *Le Monde maçonnique des Lumières (Europe-Amériques & Colonies). Dictionnaire prosopographique*, Paris, Honoré Champion, 2013, pp. 360-365. Cfr. inoltre S. Variara, *Felicità pubblica, filosofia morale e diritto costituzionale: il pensiero politico e civile di Isidoro Bianchi*, tesi di dottorato, Università di Torino, 2005.

² G. Giarrizzo, *Massoneria e illuminismo nell'Europa del Settecento*, Venezia, Marsilio, 1994, p. 275.

³ *Ibid.*, p. 179.

soprattutto della rivolta palermitana del settembre di quell'anno, che portò alla fuga del viceré di Sicilia, Giovanni Fogliani. Bianchi fu nominato segretario del principe (e massone) Salvatore di Raffadali, inviato in missione diplomatica in Danimarca. Questo ruolo richiese una secolarizzazione temporanea che Bianchi riuscì a ottenere l'11 gennaio 1774.

Nel frattempo, sulle «Notizie de' letterati», a partire dal sem. II n. 10 (settembre 1772), il camaldoleso pubblicò le *Meditazioni su varj punti di felicità pubblica, e privata*, riedite nel 1774 in un volume dedicato proprio al Raffadali. In quest'opera, nel IV capitolo «Della educazione», si osservava come «Questo è il Secolo, nel quale più che negli altri si è parlato di Educazione»⁴. Tuttavia, per parlarne a proposito, era necessario conciliare l'educazione del cuore con quella dello spirito, giacché

«il cuore pur troppo vuol ragionare, e lo spirito amare. Contro ogni legge di meccanismo le sensazioni vogliono vedere, e le percezioni sentire. Per questo i nostri desiderj non puonno essere alla fine che irragionevoli e cattivi. Si devono stabilire gli attributi del cuore, e dello spirito, e fissarne i diritti. L'Educazione adunque sì del Nobile come del Plebeo, del Sovrano come del Suddito deve avere per iscopo l'innalzamento dell'anima. Bisogna avvezzar presto le anime a pensare e ad innalzarsi sopra de' sensi; altriamenti troppo è difficile di scuotere il giogo de pregiudizj fortificati dalla Educazione, e dagli Studj domestici»⁵.

Nell'opera, Bianchi si confrontava anche con le concezioni borealistiche le quali, al pari di quelle orientalistiche, costituiscono una grammatica di lavoro sull'immaginario del Nord che, lungi dal condurre *sic et simpliciter* a sostenere il Nord contro il Sud, contempla l'uso di un assunto geografico a fini argomentativi⁶.

Nel corso del XVIII secolo, la relazione tra clima e caratteri dei popoli si configurò in termini inediti alla luce del diffondersi del concetto di fibra, prima in ambito botanico, grazie alle ricerche di Nehemiah Grew, poi in medicina, in virtù delle opere di Hoffmann, Keill e Baglivi. La terapeutica della fibra fu la premessa per una nuova centralità dell'aria e del clima che nutrì le opere di C. Wintringham, G. Cheyne e J. Arbuthnot. Ricollegandosi al trattato ippocratico *Arie, acque, luoghi*, Arbuthnot riteneva che la contrazione delle fibre prodotta dai climi freddi, unita al violento alternarsi tra contrazione e distensione dovuto all'estrema varietà delle temperature, tendesse a generare, nell'Europa settentrionale, una laboriosità e una predisposizione al coraggio maggiori rispetto alle popolazioni meridionali e mediterranee⁷. Soltanto dopo lo scritto di Arbuthnot, che giungeva a Montesquieu attraverso la traduzione di Boyer de Prébandié, pubblicata nel 1742⁸, l'autore dell'*Esprit des lois* poteva proclamare: «On a donc plus de vigueur dans les climats froids»⁹.

⁴ I. Bianchi, *Meditazioni su varj punti di felicità pubblica e privata*, 2^a ed. compita, accresciuta e riveduta dall'autore, Palermo, presso Andrea Rapetti, 1774, p. 21.

⁵ *Ibid.*, p. 23.

⁶ Cfr. A. Ballotti, *Analyse des processus d'interaction et de réception du boréalisme*, in «Études germaniques», 2018, 2, pp. 177-191.

⁷ Cfr. J. Arbuthnot, *An Essay Concerning the Effects of Air on Human Bodies*, London, J. Tonson in the Strand, 1733.

⁸ R. Shackleton, *Montesquieu: A Critical Biography*, Oxford, Oxford University Press, 1961, p. 308; J.-P. Courtois, *The Climate of the philosophes during the Enlightenment*, in «MLN», 132, 4, 2017, p. 958. Cfr. la traduzione da Arbuthnot realizzata da Boyer de Prébandié, *Essai des effets de l'air, sur le corps humain*, Paris, chez Jacques Barois, 1742.

⁹ Sulla ricezione dello schema fibrillare da parte di Montesquieu cfr. J.-P. Courtois, *Le climat chez Montesquieu*

Su tale questione Bianchi scriveva che è

«un errore quello di alcuni Politici, i quali pretendono, che l'attività ed il talento sia riserbato agli Abitatori del Nord, dove la terra avara invita necessariamente al travaglio, e che il genio e l'industria non siano per coloro, che abitano tra le delizie del mezzo giorno, dove la terra, donando quasi gratuitamente i suoi doni, soddisfa ai comodi ed ai bisogni dell'uomo senza tanti sudori. Io so che il clima influisce moltissimo sul temperamento degli uomini. Bisognerebbe rinunciare alla Storia ed all'esperienza per negarlo»¹⁰.

Al contempo, aggiungeva Bianchi,

«rispetto all'arte, al genio, all'industria, l'uomo è formato e diretto da quella forma di governo, sotto la quale vive. I Lacedemoni furono nello stesso tempo e coraggiosi e barbari sotto le leggi di Licurgo, che nello stesso tempo inspiravano la barbarie ed il coraggio. I medesimi Ateniesi sotto il medesimo clima secondo i diversi Magistrati furono più o meno dotti, più o meno attivi. [...] Gli stessi Romani sopra il modello de' loro Monarchi si formarono. Il genio de' Sudditi dipende da quello de' Principi»¹¹.

1. Clima, politica ed educazione

Tali relazioni tra clima, politica ed educazione sarebbero state verificate nel corso del biennio successivo. Bianchi raggiunse Copenaghen il 26 luglio 1774, quando di fatto governava Ove Høegh-Guldberg, stante il protrarsi dell'infermità del re, il massone Cristiano VII.

Dalla Danimarca Bianchi inviò alle «Novelle letterarie» numerose osservazioni raccolte e integrate in un volume uscito una trentina d'anni dopo a Cremona, *Sullo stato delle scienze e belle arti in Danimarca dopo la metà del secolo XVIII*¹². L'accoglienza di Bianchi in questo Paese nordeuropeo può essere valutata anche considerando la traduzione delle *Meditazioni* in danese da parte della scrittrice Charlotta Dorothea Biehl, stampata a Copenaghen nel 1774¹³. Nel 1775, l'editore ginevrino Philibert le ripubblicò ampliate e corrette, stavolta in italiano, ancora nella capitale danese, con una dedica a Cristiano VII¹⁴, mentre l'incaricato d'affari asburgico in Danimarca, Franz Leopold von Metzburg, tradusse l'opera in tedesco¹⁵.

Bianchi non fu esente da critiche, talvolta anche aspre, espresse dall'intellettualità

et Rousseau, in E. Le Roy Ladurie, J. Berchtold, J.-P. Sermain (textes réunis par), *L'évenement climatique et ses représentations (XVII^e-XIX^e siècle). Histoire, littérature, musique et peinture*, Paris, Desjonquères, 2007, pp. 158-160.

¹⁰ Bianchi, *Meditazioni su varj punti di felicità pubblica e privata*, cit., pp. 191-192.

¹¹ *Ibid.*, p. 192.

¹² Cremona, nella Stamperia di Giuseppe Feraboli, 1808. Cfr. anche F. Zuliani, *Sullo stato delle scienze e delle arti in Danimarca dopo la metà del secolo XVIII di Isidoro Bianchi: conoscenza non stereotipata della Scandinavia nell'Italia dei Lumi*, in «Carte di viaggio», 4, 4, 2011, pp. 63-70.

¹³ I. Bianchi, *Betrægninger over adskillige Puncter af den almændelige og private Lyksalighed [...] oversat af det Italienske ved Charlotta Dorothea Biehl*, Copenaghen, Universitets-Bogtrykkerie, 1774.

¹⁴ Id., *Meditazioni su vari punti di felicità pubblica e privata*, nuova ed. riveduta, corretta, e di moltissime aggiunte arricchita dallo stesso autore, Copenaghen, appresso Cl. Philibert, 1775.

¹⁵ Id., *Betrachtungen über verschiedene Gegenstände der allgemeinen und einzelnen Glückseligkeit*, Copenaghen, gedruckt in der könig. Universit. Buchtruckerey, bey A.H. Godiches, 1775.

danese, ma l'interesse dell'erudito cremonese per la Danimarca, influenzato dall'ottica «inglese» della sua appartenenza massonica, formatasi durante il soggiorno siciliano, rimase immutato per il resto della vita. Lo dimostrò, per esempio, l'attenzione per la storia danese scritta dal pastore Balthasar Münter, il padre del futuro Illuminato di Baviera, Friedrich: «Ma fra non molto dal chiar. Sig. Munter avremo una storia esattissima della Riforma in Danimarca»¹⁶.

Nel 1776, Bianchi tornò a Milano, dove fu ben accolto dal gruppo dei Verri. Soprattutto, riscosse le simpatie del governatore generale della Lombardia austriaca, Carlo Firmian, il quale creò la cattedra di filosofia morale al Liceo di Cremona, dove Bianchi s'insediò nell'autunno 1778.

Nella propria città natale il camaldoiese strinse un sodalizio con l'editore Lorenzo Manini, il cui nome compare, nel 1778, nella lista della loggia «San Paolo la Celeste», fondata nella città lombarda due anni prima dal colonnello Bethelen, assieme ad altri ufficiali austriaci della guarnigione locale¹⁷. Quando questi militari si trasferirono in Boemia nella primavera di quell'anno, divenne maestro venerabile Giambattista Biffi, censore politico della stampa, della cui protezione beneficiò Manini il quale, in questo periodo, aumentò il volume dei propri affari¹⁸. Nel 1781, quest'editore ripubblicò le *Lettere americane* di Gian Rinaldo Carli precedute da una «Lettera al Signor Dottore Beniamino Franklin» scritta da Isidoro Bianchi¹⁹. Nel medesimo anno, Manini stampò gli *Opuscoli erudit latini ed italiani* del domenicano Giuseppe Allegranza, bibliotecario della Regia Biblioteca di Milano, raccolti da Bianchi che, nel volume, era autore anche della dedica al delegato del Supremo Dipartimento d'Italia, Joseph Sperges, nonché di un *Elogio storico del P.D. Giovanni Claudio Fromond*²⁰. In quest'ultimo caso, Bianchi rendeva omaggio al concittadino e fratello camaldoiese Fromond, morto sedici anni prima, per molto tempo docente nell'Ateneo pisano e strettamente legato alla comunità inglese di Livorno²¹.

Nel 1780, grazie al Gran Priorato d'Italia, la loggia di Biffi e Manini ottenne l'adesione al Regime Rettificato e, pertanto, mutò il proprio nome in «L'Aurore de la Lombardie». In virtù dell'ordinanza giuseppina del 1785, la loggia cremonese fu costretta a cessare la propria attività e Manini, assieme ad altri cinque fratelli (ma non Biffi), pas-

¹⁶ Id., «Lett. VII scritta da Copenhagen a Milano sotto il giorno 31 Ottobre 1775 a S.E. il Sig. Conte Carlo di Firmian Ministro Plenipotenziario di S.M. Imperiale nella Lombardia Austriaca ec. sopra la Regia Università di Copenhagen sino all'epoca della sua Riforma, e pubblicata nelle Novelle Letterarie di Firenze del 1776, alla col. 410», in Id., *Sullo stato delle scienze e belle arti in Danimarca*, cit., p. 45.

¹⁷ G. Tocchini, S. Variara, *Biffi, Giambattista*, in Porset, Révauger (sous la direction de), *Le Monde maçonnique des Lumières*, cit., p. 365; S. Variara, *Manini, Lorenzo*, *ibid.*, p. 1883.

¹⁸ Variara, *Manini, Lorenzo*, cit., p. 1883.

¹⁹ G.R. Carli, *Le lettere americane*, nuova ed. corretta ed ampliata colla aggiunta della parte III ora per la prima volta impressa, parte I, Cremona, per Lorenzo Manini, 1781. Cfr. A. Trampus, *Il «commercio epistolare» di «un ammasso di sogni»: le Lettere americane di Gianrinaldo Carli*, in F. Forner et al. (a cura di), *Le carte false. Epistolarità fitizia nel Settecento italiano*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2017, pp. 627-644.

²⁰ *Opuscoli erudit latini ed italiani del P.M. Giuseppe Allegranza dell'ordine de' Predicatori bibliotecario della regia biblioteca di Milano raccolti e pubblicati dal P.D. Isidoro Bianchi benedettino-camaldoiese regio professore di etica nel Real Ginnasio di Cremona colla aggiunta dell'elogio storico del P.D. Claudio Fromond Pubbl. Professore nella Università di Pisa scritto dal medesimo P. Bianchi*, Cremona, per Lorenzo Manini, 1781.

²¹ Cfr. R. Pasta, *Fromond, Giovanni Claudio*, in *Dizionario biografico degli italiani*, 50, Roma, Istituto della Encyclopedie italiana, 1998, *ad vocem*.

sò successivamente alla loggia «La Concordia» di Milano²². Il nome di Isidoro Bianchi non compare in nessuno degli elenchi delle logge del XVIII secolo, ma la sua adesione massonica è attestata da una lettera di Manini a Vincenzo Lancetti, datata 1º giugno 1819, in cui si parla della brevissima affiliazione del camaldoiese alla «L'Aurore de la Lombardie». Bianchi lasciò la loggia pochi mesi dopo il suo ingresso, probabilmente per motivi personali, ma i rapporti tra «Don Isidoro» e la massoneria, consolidati durante il soggiorno danese, risalivano al periodo trascorso nel Regno di Napoli. Bianchi espose i propri rapporti con il mondo latomistico nell'opuscolo pubblicato per Manini nel 1786, *Dell'Istituto dei veri liberi muratori*, un'opera uscita dopo che gli editti dell'Elettore di Baviera avevano colpito gli Illuminati²³. *Dell'Istituto dei veri liberi muratori*, scritto filomassonico, borealista e anticattolico, conteneva un riferimento all'opuscolo *L'Age d'Or retrouvé par la Société des Vrais Francs-Maçons*, inserito nel libro dal titolo *L'Ulissipeade Poëme, ou les Calamités de Lisbonne, par le Tremblement de Terre, l'incendie & le reflux excessif de la Mer. Accompagné d'un Discours sur la Cause naturelle de cet effrayant Phénomène, par un spectateur de ce désastre, suivi de l'archi-heros, admiré de Tout l'Univers dans la Personne Sacrée de Frederic le Grand, Roi de Prusse. Et quelques autres Pièces, fugitives du même Auteur ou se trouve l'idée la plus juste du Système des Véritables Franc-Maçons. Le tout consacré aux Généreux Protecteurs des Talens et particulièrement à tous ceux qui font des voeux sincères pour l'accroissement et la conservation des priviléges de la Religion Protestante*²⁴. Quest'opera, attribuita a Ramier e consacrata alla «Musa protestante», presentava una lunga invettiva contro il clero cattolico e le superstizioni della Chiesa romana che dominavano nelle monarchie iberiche, vittime tanto dell'Inquisizione quanto del terremoto di Lisbona²⁵. Tra i pochi portoghesi

«Amis de l'Equité,
Et que le vice impur n'avoit point infecté,
Parroisoient d'Albion les riches Colonnes:
Celles qui dépendoient des Provinces Unies,
Des Germains, des François, des paisibles Danois,
Des bons Helvétiens & des Sages Suedois»²⁶.

Il portoghesi non era altri che «l'Allié Tributaire, / Des vigilans sujets de l'heureuse Angleterre; / Du Batave économie & de quelques françois, / Qui du Tagé inactif couronnaient les souhaits»²⁷.

²² Tocchini, Variara, *Biffi, Giambattista*, cit., p. 365.

²³ I. Bianchi, *Dell'Istituto dei veri liberi muratori*, Ravenna, presso Pietro Mart. Neri, 1786 [Cremona, Manini, 1786]. Cfr. anche G. Orlandi, *Monaci e massoneria nel Settecento italiano*, in F.G.B. Trolesi (a cura di), *Il monachesimo italiano dalle riforme illuministiche all'unità nazionale (1768-1870)*. Atti del II Convegno di studi storici sull'Italia benedettina (Abbazia di Rodengo, 6-9 settembre 1989), Cesena, Centro storico benedettino italiano, 1992, pp. 555-569.

²⁴ Aux dépens de l'auteur.

²⁵ Cfr. J.-P. Poirier, *The 1755 Lisbon Disaster, The Earthquake that Shook Europe*, in «European Review», 14, 2, 2006, pp. 169-180.

²⁶ *L'Ulissipeade*, cit., p. 29.

²⁷ *Ibid.*, pp. 34-35.

2. Massoneria ed educazione

Nell'argomentare apologetico dello scritto *Dell'Istituto dei veri liberi muratori*, i meriti della massoneria in ambito educativo erano presentati partendo da esempi nordici che avvaloravano la bontà dell'opera dei «Liberi Muratori», perseguitati «in alcuni tempi e in alcuni luoghi», giacché «vi sono anche due Bolle della Corte Romana, che contengono anatemi contro di loro»²⁸. All'interno di questa cornice si delineava la concezione sul metodo normale che Bianchi illustrava nelle *Ricerche sull'antichità e vantaggi delle Scuole Normali*:

«L'esperienza ci dimostra che il Popolo più rozzo è sempre quello che è più selvaggio, più poltronie, più vizioso, in una parola quel che è senza costume e senza religione. Volendo pertanto S.M. l'Augusto nostro Sovrano ovviare a tanti e così perniciosi inconvenienti, sull'esempio di altre Nazioni da Lui visitate massime nel Nord della nostra Europa, nelle quali anche il basso Popolo tanto delle città come delle Campagne trovasi molto bene instruito nella cognizione delle lettere e del conteggio, è venuto nella benefica determinazione di stabilire anche fra di noi le Scuole gratuite di leggere, scrivere, e far conti, moltiplicandone il numero, affinché nel rendersi ognuno più destro e più colto nelle arti e ne' mestieri si abilitasse a migliorare la propria sorte, e quella dello Stato»²⁹.

Una tale concezione era suffragata da un'idea condivisa anche da Pietro Verri, il quale, partendo dal presupposto che il dolore fosse il «principio motore dell'uomo», osservava che

«le nazioni che abitano un clima dolce, ove la terra facilmente somministra l'alimento, sono la sede della indolenza; e ne' climi piú aspri, e ne' terreni piú avari veggiamo gli uomini spinti ad una attività abituale, che forma nell'uomo quasi un bisogno di agire. Il regno della immaginazione sta nelle prime: questa s'alimenta co' vaghi delirj d'una vacua esistenza; ma il liceo delle scienze lo troverai presso le seconde; esse sono il risultato di sforzi continuati e combinati da una energica industria»³⁰.

3. Sul metodo normale

Nel quadro delle politiche asburgiche sulla pubblica felicità, tra riferimenti borealistici e ispirazione illuministica, il metodo normale veniva interpretato quale «strumento di omologazione culturale e sociale» che si nutriva del «legame tra istruzione e progresso socioeconomico, esplicitato da Isidoro Bianchi nelle sue *Meditazioni su varj punti di felicità pubblica e privata*. [...] La felicità pubblica e privata è messa in relazione con la politica, l'economia, gli individui, la società e l'educazione»³¹.

Giacché, scriveva Pietro Verri nelle *Meditazioni sulla felicità*, «giammai dacché gli

²⁸ Bianchi, *Dell'Istituto dei veri liberi muratori*, cit., p. 88.

²⁹ Id., *Ricerche sull'antichità e vantaggi delle Scuole Normali*, Cremona, presso Lorenzo Manini, 1789, pp. 15-16.

³⁰ P. Verri, *Discorso sull'indole del piacere e del dolore*, in *Discorsi del conte Pietro Verri [...] riveduti ed accresciuti dall'Autore*, Milano, presso Giuseppe Marelli, 1781, p. 82.

³¹ M. Pisari, *Percorsi di alfabetizzazione tra antico regime e società industriale*, in «Gli Argonauti», 1, 1, 2021, p. 101.

avvenimenti storici sono giunti a noi le umane cognizioni non sono state innalzate al segno che lo sono in questo secolo», gli uomini sono ormai «più illuminati degli antichi». Al contempo, «mai si è veduto più sensibilmente di quello che ora si faccia qual connessione abbiano le scienze colla felicità delle nazioni»³². La diffusione dello «spirito filosofico» è tale che «la estrema decadenza obbligherà i paesi anche più torpidi d'Europa a riscuotersi, ed a vedere la luce universale»³³.

La convinzione di vivere in un'età più avanzata delle precedenti pervadeva il fervore palingenetico che Bianchi associa alla razionalità del metodo normale, seguendo il quale «l'istruzione non può essere che ragionevole, chiara, ed ordinata»³⁴. Questo monaco camaldolesio aggiungeva anche che, nel corso del Medioevo, ossia «nei secoli barbari però la cosa non deve essere andata altrimenti così»³⁵. La situazione non era migliorata nel XVI secolo e neanche nei tempi più recenti, finché non era stato introdotto il metodo normale, che «consiste principalmente nella uniformità della instruzione, nell'occupare nel tempo stesso ugualmente tutti li Scolari, nell'esigere da tutti insieme e separatamente la ripetizione delle cose, e nel facilitare mirabilmente la loro memoria coll'uso delle Tabelle, sulle quali colla maggior distinzione, brevità e chiarezza, prima colle parole intiere, e poi colle iniziali delle stesse parole si espone sotto l'occhio di tutti i Giovani un intiero trattato colle opportune divisioni, e suddivisioni delle regole e precetti, su i quali si appoggia»³⁶. Una tale innovazione era inserita da Bianchi all'interno di un più ampio disegno che, all'insegna del «buon senso» e della «ragione rischiarata», doveva portare gli uomini «verso il bene e la virtù»³⁷.

Una tale speranza riposta nel metodo normale quale costruttore di una nuova società era legata a una concezione climatica di tipo montesquieuiano, come quella espressa nel Libro XIX, capitolo quarto dell'*Esprit des lois*:

«Molte cose governano gli uomini: il clima, la religione, le leggi, le massime del governo, gli esempi dell'antichità, i costumi, le usanze; se ne forma uno spirito generale che ne è il risultato. A misura che, in ogni nazione, una di queste cause agisce con maggior forza, le altre le cedono in proporzione. La natura e il clima dominano quasi esclusivamente i selvaggi; le usanze governano i Cinesi; le leggi tiranneggiano il Giappone; i costumi davano un tempo il tono in Sparta; i principi del governo e i costumi antichi lo davano in Roma»³⁸.

Di Montesquieu, «dell'immortal Scrittore che ci delineò il gran quadro dello Spirito delle leggi»³⁹, il quale faceva ruotare l'argomentazione attorno al concetto di «tono», Isidoro Bianchi condivideva esplicitamente le idee. Così, il camaldolesio, ammiratore della *Zoologiae Danicae Prodromus* di Otto Friedrich Müller, dei tomi della *Flora Danica* pub-

³² P. Verri, *Meditazioni sulla felicità*, Londra [Livorno, 1763], p. 26.

³³ *Ibid.*, p. 27.

³⁴ Bianchi, *Ricerche sull'antichità e vantaggi delle Scuole Normali*, cit., p. 18.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*, pp. 23-24.

³⁷ *Ibid.*, p. 40.

³⁸ C.-L. de Secondat de Montesquieu, *De l'Esprit des lois*, in Id., *Oeuvres complètes*, II, éd. R. Caillois, Paris, Gallimard, 1951, p. 558, tr. it., *Lo spirito delle leggi*, Milano, BUR, 2013, p. 467.

³⁹ I. Bianchi, *La morale del sentimento. Discorso dell'Abate D. Isidoro Bianchi [...] e da lui recitato nella gran Sala della Reale Accademia di Belle Lettere, Scienze, ed Arti di Bordeaux l'anno 1776, nella circostanza di essere egli stato alla medesima aggregato*, 3^a ed., Cremona, per le stampe di Giacomo Dalla Noce, 1799, p. XVI.

blicati da Georg Christian Oeder e continuati dallo stesso Müller, nonché appassionato studioso del *Meletema, de Linguae Groenlandicae Origine* di Marcus Wöldike⁴⁰, sosteneva che:

«No, non sono i diversi climi, che rendano sempre i nervi più o meno sensibili. Gli Olandesi, i Danesi, ed i Svezesi, che sono nutriti ed educati alla maniera de' popoli meridionali, sono anche, com'essi, così vivi e sensibili. Gli uomini volgari di molto si ingannano credendo che tutto il mondo sia paese, e che tutte le nazioni poco più meno si rassomiglino. Si percorra la sola Europa dal mezzo giorno al settentrione, e si vedrà la differenza che passa tra costumi e costumi di questi popoli così fra di loro distanti. Sì, vi sono Regni e Province, dove la virtù è più famigliare, più riconosciuta e stimata, dove la Morale del sentimento trionfa di più, e dove non si parla, che di buona fede, d'umanità, e di pubblica sicurezza. La differenza adunque della educazione e non del clima è quella che rende così differente il genio delle nazioni»⁴¹.

4. Conclusioni

Fin dal 1775, Biffi era stato nominato regio sovraintendente delle scuole di Cremona, dove, nel 1788, Bianchi divenne il regio visitatore delle scuole dell'Intendenza politica. Questo incarico fu lasciato dopo pochi mesi, per motivi di salute, ma generò le *Ricerche sull'antichità e vantaggi delle scuole normali*, uscite l'anno successivo⁴².

Bianchi aveva apprezzato il metodo normale sin dalla sua permanenza in Danimarca dove, anche nelle campagne, «si hanno scuole, nelle quali coll'esatto metodo normale si insegnava anche alle Ragazze a leggere, ed a scrivere, a far conti, ed a bene instruirsi nel loro Catechismo. Quindi è che in *Danimarca* non dico solo gli Artefici, ed i Bottegai ma anche le Donne di servizio sanno sufficientemente scrivere, e far uso delle prime quattro operazioni dell'Aritmetica. Il Popolo non è certamente così colto in varie parti d'*Italia*»⁴³.

Secondo Bianchi, il buon esito delle politiche educative danesi era strettamente collegato all'adozione del metodo normale, mentre in Italia il fatto che l'educazione fosse così «difettosa e sterile era nato appunto dall'essere divenuta di diritto privato in tempo che di sua natura non poteva non essere che di pubblico diritto»⁴⁴. Richiamando il magistero di Antonio Genovesi, Bianchi ricordava che «l'uomo in società è sempre ipotecato [...] al Corpo della Nazione, e con ciò al Sovrano della medesima»⁴⁵. Questo uso di Genovesi avveniva alla luce delle opere che Carli aveva pubblicato negli anni Settanta – dal *Nuovo metodo per le scuole pubbliche d'Italia* (1774) a *L'uomo libero, o sia Ragionamento sulla libertà naturale e civile dell'uomo* (1778) – in cui, echeggiando Montesquieu, la monarchia, che era collocata tra i due estremi pericolosi del dispotismo e dell'anarchia, «costituisce il vero politico e morale equilibrio colla società; e questo è l'oggetto unico del sovrano padre»⁴⁶.

⁴⁰ Cfr. Id., «Lett. XVIII scritta da Cremona a Parma al Sig. Gio. Batt. Bodoni nel 1804 sulle Tipografie Danesi, e sulla Storia Naturale da loro coltivata», in Id., *Sullo stato delle scienze e belle arti in Danimarca*, cit., pp. 129-133.

⁴¹ Id., *La morale del sentimento*, cit., pp. XV-XVI.

⁴² Cfr. M. Piseri, *La scuola primaria nel Regno Italico (1796-1814)*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 32-33.

⁴³ I. Bianchi, «Lett. X scritta da Cremona a Napoli sotto il dì 4 Genn. del 1780 a S.E. il Sig. Gaetano Filangieri de' Principi d'Arianello sopra varie Fondazioni utili, e stabilimenti letterarj in Danimarca», in Id., *Sullo stato delle scienze e belle arti in Danimarca*, cit., p. 59.

⁴⁴ Id., *Ricerche sull'antichità e vantaggi delle Scuole Normali*, cit., p. 7.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ G.R. Carli, *L'uomo libero, o sia Ragionamento sulla libertà naturale e civile dell'uomo*, in *Delle Opere del Signor*

Bianchi sottoscriveva l'idea della monarchia temperata come fattore di razionalità e di uniformità, al punto di citare una parte della perorazione che Carli inseriva al termine del *Nuovo metodo per le scuole pubbliche d'Italia*. Secondo l'autore istriano, l'obiettivo dei legislatori era «di far instruire la gioventù nelle Scuole pubbliche sotto maestri autorizzati, e dipendenti dalla potestà legislativa; ed è credibile, che avessero in veduta la necessaria uniformità di massime, e di sentimenti; senza la quale è rotta quella catena d'opinione, e di costume, che supplendo alla forza, e al timore (freni precarj, e pericolosi) induce gli uomini spontaneamente, e dolcemente alla disciplina, e gli avvezza ad uniformare le loro idee, e dirizzarle al punto legittimo di riunione, cioè alla società, ed al sovrano»⁴⁷. Assoggettamento spontaneo, dolce della società al sovrano per costruire un consorzio sociale, liscio, senza asperità: «In fatti qual cosa è più fatale in un regno della contraddizione, o conflitto di massime fra il sovrano, e la moltitudine?»⁴⁸.

Commendatore Don Gianrinaldo Conte Carli, XVIII, Milano, nell'Imperial Monistero di S. Ambrogio Maggiore, 1787, p. 179.

⁴⁷ Id., *Nuovo metodo per le scuole pubbliche d'Italia*, *ibid.*, pp. 286-287. Questo passaggio è citato parzialmente in Bianchi, *Ricerche sull'antichità e vantaggi delle Scuole Normali*, cit., pp. 44-45.

⁴⁸ Carli, *Nuovo metodo per le scuole pubbliche d'Italia*, cit., p. 287.

Former tout en contrôlant: divergences sur le modèle des écoles normales primaires et secondaires dans la France du premier tiers du XIX^e siècle

YVES VERNEUIL

Professeur des universités en Sciences de l'éducation – Université Lumière Lyon 2

Corresponding author: yves.verneuil@univ-lyon2.fr

Abstract. In the first third of the 19th century, the memory of the Revolution helped to politicise the issue of teacher training. The ultra-royalists, who wanted submissive teachers, rejected the model of teacher training colleges, which they felt would produce dissenters, in favour of on-the-job training. Some Liberals also rejected the normal school model for primary education, seeing it as a risk of indoctrination by the State, but the Conservative Liberals ended up supporting it, with the aim of raising the level of qualification of teachers while shaping their behaviour. As far as the training of secondary school teachers was concerned, the failure of the *écoles normales partielles académiques*, which had led to disparities in standards, contributed to the fact that the *École normale supérieure* was not replicated in the provinces; its essentially scientific aim explains the discredit and rapid closure of the attempt to set up a secondary teacher training college in Aix in 1848.

Keywords. France – Teacher training – 19th century

Même si le modèle des écoles normales est d'origine germanique¹, en France on aime à penser que l'idée est française. Ainsi le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* publié en 1887 par Ferdinand Buisson suggère-t-il que Charles Démia comme Jean-Baptiste de la Salle furent en quelque sorte des précurseurs. Il est certain que, sous l'Ancien Régime, des congrégations religieuses enseignantes fondèrent des maisons de formation, qui peuvent être considérées comme les ancêtres des «écoles normales» d'instituteurs. À Lyon, le prêtre Charles Démia (1637-1685) créa, en 1672, une communauté, le «séminaire Saint Charles», pour former des «maîtres-hommes»². Pour sa part, Jean-Baptiste de la Salle (1651-1719) est connu non seulement pour avoir fondé la congrégation des Frères des écoles chrétiennes, mais aussi pour avoir créé des «séminaires pour

¹ J. Giordani, *L'influence de l'Allemagne dans la création des écoles normales françaises, de la Révolution à l'époque napoléonienne*, thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille 1, 1987, dir. A. Ruiz. En outre, É. François, *L'École normale: une création allemande?*, in D. Julia (sous la direction de), *L'École normale de l'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves. Introduction historique à l'édition des Leçons*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2016, pp. 31-49.

² A. Perret, *L'éducation populaire dans les villes d'Ancien Régime: l'exemple de Lyon, 1667-1791*, thèse de doctorat, Université de Limoges, 2020, dir. A. Burkhardt.

les maîtres de la campagne», dans le but d'assurer la préparation morale et culturelle des enseignants des campagnes³. Toutefois des exemples semblables existent dans d'autres pays.

En revanche, dans le but d'améliorer la formation des enseignants des écoles primaires, une première école normale a effectivement été créée pendant la Révolution française: c'est l'École normale de l'an III, fondée à Paris par un décret de la Convention du 9 brumaire an III (30 octobre 1794)⁴. Elle ne vise pas à former directement des instituteurs, mais à former des hommes qui, à leur tour, organiseront dans leurs districts des écoles normales pour former les instituteurs. Les élèves de cette École normale, «appelés de toutes les parties de la République», devaient «recevoir des leçons sur l'art d'enseigner la morale et de former le cœur des jeunes républicains à la pratique des vertus publiques et privées», puis, une fois leurs études pédagogiques terminées, rentrer dans leurs districts respectifs et y ouvrir une école normale, dont l'objet est «de transmettre aux citoyens et aux citoyennes qui voudront se vouer à l'enseignement public, la méthode d'enseignement qu'ils auront acquise dans l'École normale de Paris». Les élèves sont externes et logent en ville. On fit appel aux plus grands savants de l'époque. Mais cela eut pour conséquence un décalage entre la finalité prévue pour l'École et le caractère qui fut réellement donné aux leçons: les cours offrirent plus un enseignement des sciences et d'érudition (d'ailleurs fort au-dessus du niveau moyen des élèves) qu'une exposition des méthodes qu'il faut suivre en les enseignant. Ainsi le mathématicien Joseph Louis Lagrange consacra-t-il ses conférences à la théorie des équations. Le but de l'École était manqué, et, au bout de quatre mois, il fut décidé de la fermer. Aucun élève revenu dans son district n'envisagea de créer une école normale locale⁵.

En fait, c'est Napoléon 1^{er} qui, en 1806-1808, a jeté les bases de la fondation du système scolaire français. Or si Napoléon crée une école normale pour former les professeurs de lycée (la future École normale supérieure de Paris), en revanche, il n'a pas prévu de fonder des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. Et pourtant, quand, aujourd'hui, on évoque aux écoles normales, c'est à ces écoles normales d'instituteurs et d'institutrices que l'on pense spontanément, car ce sont elles qui finalement ont été généralisées. C'est ce paradoxe qu'entend expliquer cette contribution, dont l'originalité est donc de chercher à comparer l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Rappelons que ces deux enseignements, au XIX^e siècle, ne sont pas deux degrés successifs, mais deux types d'enseignement séparés, aux publics socialement différenciés: l'enseignement secondaire s'adresse aux élites sociales, tandis que l'enseignement primaire est destiné aux masses populaires rurales et urbaines.

Je commencerai par montrer que le modèle des écoles normales ne s'est pas imposé sans difficulté et a fait l'objet de débats politiques. Ceux-ci tiennent assurément au contexte politique agité, qui fait redouter aux notables une nouvelle révolution. Mais ils ne prennent tout leur sens que si l'on considère que les écoles normales remplissent une triple fonction: 1^o une fonction de formation des enseignants (au sens de donner

³ B. Hours, *Jean-Baptiste de La Salle, un mystique en action. Biographie*, Paris, Salvator, 2019.

⁴ L'École normale de l'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves. Textes fondateurs, pétitions, correspondances et autres documents, janvier-mai 1795, édition critique de D. Julia, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2016.

⁵ M. Gontard, *La question des écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à nos jours*, Toulouse, CRDP, 1962, p. 15.

des compétences professionnelles); 2° une fonction de modelage du comportement, par imprégnation de normes et de valeurs, de manière qu'ensuite l'enseignant trouve ces valeurs «naturelles», et les transmette à ses élèves comme des évidences et en adoptant un comportement conforme à ces valeurs; 3° une fonction, par le système du concours et de l'internat, de constitution d'un esprit de corps, qui peut rendre fier de sa fonction. Cela peut être utile: si on est fier de ce que l'on est, on peut chercher à faire bien son métier pour conserver son image de soi. Mais le problème est que la fierté de soi peut aussi être la source de la contestation du gouvernement et de la société. Il s'agira donc de savoir quels types d'écoles normales ont finalement développé les libéraux conservateurs, en fonction de leurs visées sociales. Cela permettra d'expliquer pourquoi le modèle des écoles normales s'est imposé dans l'enseignement primaire, tandis qu'il ne s'est imposé que partiellement dans l'enseignement secondaire.

1. Le modèle des écoles normales: un objet de lutte entre libéraux et conservateurs

1.1 Pour les enseignants du primaire: formation sur le tas ou écoles spéciales?

Après l'échec de l'École normale de l'an III, le gouvernement du Directoire avait songé à créer des «cours normaux» dans les «écoles centrales» (établissement de niveau secondaire). On manque en effet de maîtres primaires, et en particulier de maîtres compétents. Ces cours normaux seraient bien moins onéreux que des établissements spéciaux. Le département de la Seine ouvre un de ces cours⁶. Mais le coup d'État perpétré par Napoléon Bonaparte le 18 brumaire an VIII donne un coup d'arrêt à cet élan.

L'idée de faire appel aux professeurs du secondaire pour former les maîtres du primaire est néanmoins reprise par le décret du 17 mars 1808 qui organise l'Université impériale⁷. L'article 108 prévoit la création de «classes normales» dans les lycées: «Il sera établi auprès de chaque Académie, et dans l'intérieur des Collèges ou des Lycées, une ou plusieurs classes normales, destinées à former des maîtres pour les Écoles primaires. On y exposera les méthodes les plus propres à perfectionner l'art de montrer à lire, à écrire et à chiffrer»⁸. Cet article, toutefois, n'a pas été appliqué. Napoléon, en effet, ne s'intéresse pas à l'enseignement primaire. Aucune impulsion réelle n'est donc donnée à ce niveau d'enseignement. En outre, certains hauts fonctionnaires de l'Université, tel le protestant Georges Cuvier, étaient hostiles par tradition libérale à la formation d'écoles spéciales pour les maîtres, dans lesquelles ils voyaient une résurrection des noviciats des congrégations d'Ancien Régime. Le frère de Georges Cuvier, le naturaliste Frédéric Cuvier, préconise de ce fait le système de l'apprentissage auprès d'un maître expérimenté⁹.

En 1810, fut néanmoins ouverte à Strasbourg la première école normale primaire de France¹⁰. Cette école, organisée sur le modèle des séminaires allemands, fut d'abord

⁶ *Ibid.*, p. 16.

⁷ L'Université impériale correspond à l'ensemble du système éducatif, placé sous le contrôle de l'État (ce n'est donc pas un établissement d'enseignement supérieur).

⁸ En 1808, le territoire français a été découpé en «académies», qui sont les circonscriptions administratives en matière d'enseignement.

⁹ M. Grandière, *La formation des maîtres en France, 1792-1914*, Lyon, INRP, 2006, pp. 31-33.

¹⁰ Voir la contribution de Simona Negruzzo dans ce dossier.

implantée dans le lycée (elle n'occupa un bâtiment spécial qu'à partir de 1820). Elle reçut tout d'abord soixante boursiers de seize à trente ans ainsi que des pensionnaires libres. On devait y étudier les différentes disciplines d'enseignement ainsi que les meilleures méthodes d'enseignement. Tous les élèves sont internes. L'État n'intervient en aucune façon dans la direction des études; il laisse ce soin aux autorités locales. En 1820, deux départements voisins de l'Alsace créent à leur tour des écoles normales.

Cependant, après 1815 et la chute de Napoléon, le gouvernement de la Restauration ne voit pas de bon œil la création d'écoles normales. Les conservateurs redoutent en effet que les écoles normales ne soient des foyers de libéralisme, en réunissant des personnes à qui l'on donnera une instruction plus élevée que celles des milieux populaires, mais sans leur offrir une situation sociale élevée. Les élèves des écoles normales pourraient devenir des contestataires de l'ordre social et du régime politique qui maintient cet ordre social. Pour les conservateurs «ultra-royalistes», mieux vaut un apprentissage sur le tas, directement dans les écoles primaires, sous la tutelle d'un maître expérimenté. Dans les écoles normales, ce n'est pas seulement une culture pédagogique qui est visée, c'est aussi une culture intellectuelle, l'une et l'autre se prêtant mutuellement appui. Or les ultras-royalistes ne tiennent pas à éléver la culture intellectuelle des instituteurs. À leurs yeux, pour que les maîtres et les maîtresses laïques se forment à la pratique de leurs fonctions, un stage empirique suffit. C'est le modèle du compagnonnage, avec de surcroît une préférence pour que ce compagnonnage ait lieu dans une école tenue par une congrégation religieuse. Cet apprentissage sous la direction des maîtres chevronnés doit habituer à l'humilité et à l'obéissance. De plus, cette formule permet aux notables conservateurs, soucieux de conserver leur influence locale, d'éviter l'immixtion de l'État dans l'enseignement primaire qui se produirait avec des écoles normales.

Par ailleurs, dans les premières années du régime de la Restauration, les libéraux ne sont pas non plus favorables à la création d'écoles normales contrôlées par l'État: ils redoutent que ces écoles ne soient pour le gouvernement un instrument d'endoctrinement. Certains préconisent donc eux aussi des écoles modèles avec un maître chevronné formant ses adjoints dans un régime de compagnonnage.

Ces éléments expliquent que l'ordonnance du 29 février 1816 préfère recommander, plutôt que des écoles normales ou des classes normales dans un lycée, de «favoriser autant qu'il sera possible, dans les grandes communes, les réunions de plusieurs classes sous un seul maître et plusieurs adjoints, afin de former un certain nombre de jeunes gens dans l'art d'enseigner» (art. 39).

Cependant, certains libéraux restent adeptes d'une formule qui se rapprocherait de l'École normale de l'an III: des adultes déjà instruits venant juste se former, comme externes, à l'art d'enseigner. C'est cette formule qu'ils adoptent pour former les maîtres des écoles d'enseignement mutuel dont ils favorisent le développement. Convaincus que l'ordre social serait consolidé par une meilleure instruction populaire, ils cherchent en effet à créer des écoles primaires pratiquant l'enseignement mutuel, méthode qu'ils estiment à la fois efficace et économique. C'est notamment le cas d'une association: la Société pour l'instruction élémentaire. Pour former les maîtres à la méthode de l'enseignement mutuel, elle organise à Paris un «cours normal». Même si cet établissement fut soutenu par le préfet du département de la Seine, le comte de Chabrol de Volvic, il s'agit donc d'une initiative privée. En juin 1816, un arrêté du préfet de la Seine nomme l'instituteur Nyon,

auteur du *Manuel pratique ou Précis de la méthode d'enseignement mutuel*, «professeur» de ce cours normal, qui avait son siège à l'école mutuelle de garçons de la rue Carpentier. L'année suivante, le préfet fonda un cours normal pour les institutrices, et mit à sa tête Mme Quignon, institutrice de l'école mutuelle de filles de la Halle-aux-Drap. Dominé par des monarchistes modérés, le gouvernement s'intéresse au départ à cette initiative. Le 22 juillet 1817, un arrêté institue sur le territoire français douze écoles modèles mutuelles, parfois d'ailleurs dénommées «écoles normales mutuelles», dont les maîtres doivent avoir fréquenté les cours normaux de Paris¹¹. Ces cours, qui reprennent donc le modèle de l'École normale de l'an III, ont formé quelque cinq cents instituteurs¹². Cependant, ils ne purent fonctionner longtemps, du fait de l'hostilité des ultra-royalistes, qui voient dans ces écoles de dangereux concurrents pour les noviciats des congrégations religieuses enseignantes. Après 1820 et le retour au pouvoir des ultra-royalistes, ils perdent le soutien du gouvernement et périclitent, tandis que disparaissent les écoles-modèles créées en province.

Cette initiative a néanmoins témoigné du fait que tous les libéraux n'ont pas les réserves des conservateurs vis-à-vis d'établissement spéciaux de formation des maîtres, même s'ils se sont d'abord méfiés d'établissements contrôlés par l'État. Or, en 1827, ils remportent les élections législatives. Nommé ministre de l'Instruction publique en janvier 1828, le comte de Vatimesnil, de centre droit, fait rapidement connaître son soutien aux écoles normales départementales. À ses yeux, ces écoles normales représentent la formule qui divise le moins, car cette formule peut sembler exempte de l'esprit partisan désormais associé d'un côté à la formation des maîtres dans des écoles primaires tenues par les congréganistes (les libéraux sont anticléricaux) et d'un autre côté aux cours normaux mutuels critiqués par les milieux catholiques. Le comte de Vatimesnil va donc encourager les conseils généraux des départements à prendre modèle sur l'école normale de Strasbourg. Ce soutien, qui peut aller jusqu'à des subventions de la part de l'État, produit des effets: dans les mois qui suivent, onze nouvelles écoles normales sont créées. Si l'invitation faite par le ministre manifeste pour la première fois un soutien de l'État à la création d'écoles normales d'instituteurs, en pratique, c'est toutefois à l'initiative des départements que les écoles normales sont créées et organisées. De là une grande diversité des programmes et de l'organisation. La durée des études varie entre une et trois années. Si la plupart des écoles normales accueillent à la fois des élèves internes et des élèves externes, d'autres n'accueillent qu'une seule de ces deux catégories. La plupart des écoles sont des établissements laïques, mais il y en a aussi de congréganistes. En général, ces écoles normales n'ont pas d'écoles primaires annexes où puissent s'exercer leurs élèves. Ceux-ci vont se former à la pratique de l'enseignement soit dans les petites classes des collèges, soit dans les écoles primaires de la ville, soit même, comme à Versailles, dans les cours d'adultes. Cette absence d'uniformité va disparaître après 1832, quand l'État va imposer un règlement national. Au régime d'indépendance relative sous lequel les écoles normales ont vécu jusque-là succède alors un régime, sinon de centralisation, du moins d'uniformité sous le contrôle de l'État.

En juillet 1830 survient en effet une révolution, qui jette à bas le régime réaction-

¹¹ Grandière, *La formation des maîtres en France*, cit., p. 40.

¹² F. Jacquet-Francillon, *Naissance de l'école du peuple, 1815-1870*, Paris, Les Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvrières, 1995, p. 66.

naire de la Restauration et instaure la «monarchie de Juillet», dominée par les libéraux. Ceux-ci sont divisés entre libéraux progressistes et libéraux conservateurs. Les libéraux progressistes (de gauche) préféreraient des «cours normaux» d'externes sur le modèle de l'École normale de l'an III, organisés par des initiatives privées, car ils se défient des écoles normales, établissement de type monacal où le gouvernement peut endoctriner les élèves. Au contraire, les libéraux conservateurs (de droite) sont favorables au modèle des écoles normales d'internes. Ce sont eux qui l'emportent.

En 1832, il est décidé que les écoles normales d'instituteurs, tout en restant financées par les départements, deviennent établissements de l'État. Celui-ci édicte quelles doivent être les différentes matières qui doivent être inscrites au programme des écoles normales, avec en tête l'instruction morale et religieuse (règlement du 14 décembre 1832). Les élèves sont admis à la suite d'un examen ou d'un concours. Toutefois, les examinateurs de commission d'admission ont aussi l'obligation de s'assurer «des dispositions des candidats, de leur caractère et de leur aptitude» et les candidats sont tenus de produire un certificat de bonne conduite, délivré par le maire de leur commune. Les écoles normales peuvent recevoir des élèves internes et des externes, mais seuls les internes peuvent bénéficier d'une bourse. Les études durent deux ans. Dans les six derniers mois, les élèves reçoivent une formation pédagogique et sont «exercés à la pratique des meilleures méthodes d'enseignement dans une ou plusieurs classes primaires annexées à l'école normale» (art. 3).

Nouvelle étape en 1833: la loi Guizot du 28 juin stipule que tous les départements doivent entretenir une école normale primaire. C'est donc la généralisation des écoles normales pour la formation des enseignants du primaire. La loi, toutefois, ne s'applique qu'aux écoles normales de garçons. Pour les filles s'ouvrent quelques écoles normales, mais surtout des «cours normaux» installés dans des écoles primaires supérieures ou des pensionnats privés, souvent religieux. Il faudra attendre 1879 et l'arrivée au pouvoir des républicains pour que les départements soient tenus d'ouvrir aussi une école normale de filles.

1.2 La formation des professeurs de lycée entre libéraux et conservateurs

Le décret du 17 mars 1808 fonde à Paris un «pensionnat normal» qui va bientôt être appelé l'École normale (c'est la future École normale supérieure). Cette École normale de Paris est bien différente de celle instituée en l'an III: il ne s'agit pas de former des formateurs d'écoles normales départementales, mais de futurs professeurs de lycée. Si Napoléon 1^{er} ne s'intéresse pas à l'enseignement populaire, en revanche il entend contrôler la formation des élites sociales et politiques. L'École normale est un internat, et les élèves sont boursiers de l'État. Ils reçoivent une formation poussée soit dans les disciplines littéraires, soit dans les disciplines scientifiques. Normalement ils apprennent aussi «l'art d'enseigner». Ensuite, ils sont censés devenir maître d'études ou professeur non titulaire dans un collège ou un lycée et préparer le concours national de l'agrégation, qui donne droit à prétendre une chaire dans un lycée (seuls les agrégés peuvent donc devenir professeurs titulaires de lycée).

Le Premier Empire a en effet énoncé une théorie générale du recrutement. Par le statut du 24 août 1810, il a édicté que «nul ne pourra être nommé maître d'études dans un lycée ou régent dans un collège, s'il n'a été élève de l'École normale». Par la circulaire du 13 novembre 1813, il a rappelé que l'École normale était «la seule route pour accéder à la carrière de l'Instruction publique», qu'elle pouvait «suffire à tous les besoins du ser-

vice». Normalement, tous les apprentis professeurs devront donc passer par l'École normale. L'agrégation paraît devoir constituer en quelque sorte le concours destiné aux normaliens, une fois accompli le stage d'enseignement comme régent de collège ou comme maître d'études de lycée¹³.

La réalité, toutefois, s'avère bien différente de ce recrutement idéal. L'accroissement des effectifs conduit le grand-maître de l'Université à s'engager dans une autre direction¹⁴. Dès 1812, Fontanes prescrit de recruter des diplômés autres que les agrégés. Autrement dit, si, normalement, tous les apprentis professeurs de lycée doivent passer par l'École normale, en pratique, d'autres professeurs sont recrutés. En outre, le concours de l'agrégation n'est finalement pas ouvert, et les agrégés sont nommés sans concours. Par ailleurs, le dispositif «École normale-agrégation» ne valait que pour les lycées; les professeurs de collège municipal sont recrutés sans concours, parmi les titulaires du baccalauréat et de la licence, généralement après avoir exercé au préalable les fonctions de maître d'études¹⁵.

En 1815, le régime napoléonien sombre dans la défaite de Waterloo. Lui succède le régime de la Restauration. Les ultra-royalistes se défient de l'École normale, qui apparaît comme un foyer de libéralisme. Ils vont modifier son mode de recrutement en le décentralisant. Par l'ordonnance du 27 février 1821 sont en effet créées des «écoles normales partielles». Il s'agit de recruter, sur concours, des élèves de classe de troisième (14-15 ans) des «collèges royaux» (nouveau nom des lycées), de leur allouer une bourse leur permettant de terminer leurs études secondaires et, ensuite, soit de les employer deux ans comme maîtres d'études «dans les collèges où ils auront été élevés», soit de les appeler «à la grande école normale de Paris». Les écoles normales partielles ne sont donc pas des établissements à part. En sélectionnant les élèves dès la classe de troisième pour intégrer ces «écoles normales partielles», le pouvoir se donne le moyen de n'envoyer à l'École normale de Paris que les élèves ayant témoigné d'heureuses dispositions tant scolaires que morales et religieuses. Comme l'indique le rapport annexé à l'ordonnance du 27 février 1821, il s'agit de recruter «un petit nombre d'élèves choisis [...] préparés, dès l'enfance, aux études et aux mœurs qu'exige la profession grave et sérieuse à laquelle ils se [destinent]».

Par ailleurs, alors que le régime napoléonien n'avait recréé qu'en théorie le concours de l'agrégation, le régime de la Restauration l'organise effectivement (statut du 6 février 1821). À la fin de leurs études, les élèves de l'École normale sont autorisés à passer le concours de l'agrégation, concurremment aux professeurs non titulaires en poste dans les collèges. Cependant, il est décidé que le concours de l'agrégation sera régionalisé: des concours différents sont organisés dans chaque académie. Alors que l'École normale de Paris était jusque-là le seul centre de formation des professeurs, les anciens élèves des écoles normales partielles qui n'ont pas été admis à l'École normale de Paris vont préparer les agrégations «académiques», tandis que les élèves de l'École normale de Paris, triés en fonction des nouveaux principes, prépareront le concours parisien de l'agrégation.

L'année suivante, en 1822, l'École normale de Paris est carrément supprimée: ses

¹³ A. Chervel, *Histoire de l'Agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP/Kime, 1993, p. 58.

¹⁴ Y. Verneuil, *Les agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005, p. 24.

¹⁵ Lycées et collèges proposent le même cursus d'enseignement secondaire, mais les lycées sont gérés par l'État, tandis que les collèges sont financés par les municipalités. Le niveau d'études des lycées est réputé meilleur que celui des collèges.

élèves sont trop peu sûrs politiquement, toujours suspects d'agitation libérale. L'École normale de Paris doit donc être totalement remplacée par les écoles normales partielles académiques. Pré-recrutement précoce dans les écoles normales partielles et régionalisation des concours d'agrégation doivent permettre à la fois de contrôler le recrutement très en amont et d'empêcher la réunion d'élèves se voyant comme une élite intellectuelle prompte à contester le gouvernement.

Cependant, en pratique, les écoles normales partielles ne voient pas le jour (sauf exception, comme à Toulouse ou à Marseille). Résultat: on n'a plus d'écoles normales, mais une préparation sur le tas du concours de l'agrégation. C'est ce que veulent les ultra-royalistes. L'agrégation devient un concours interne, dont il est facile de contrôler les candidats: professeurs non titulaires, ceux-ci sont déjà en fonction, ce qui suppose, pour ne pas s'exposer aux épurations pratiquées par les ultras-royalistes, un conformisme aux doctrines dominantes. Pour s'inscrire au concours de l'agrégation, les candidats sont en effet tenus de produire des certificats visés par le recteur de l'académie, «qui pourra y joindre ses observations», notamment en matière de religion et de moralité, mais aussi de loyalisme (arrêté du 6 février 1821).

Cependant, la stratégie décentralisatrice du gouvernement ultra-royaliste met en péril le niveau de l'enseignement en province. Car le niveau des agrégations académiques est très hétérogène. Par ailleurs, les écoles normales partielles prévues par l'ordonnance du 21 février 1821 n'ayant pas été créées à part quelques exceptions, en pratique, il n'y a donc plus ni formation des candidats aux agrégations, ni candidats de référence.

C'est pour remédier à cet état de choses qu'en 1826 sont instituées, les «écoles préparatoires». Les bourses sont attribuées non plus à des élèves de troisième, car il est apparu que leurs dispositions restaient incertaines, mais à des élèves ayant terminé avec succès leur classe de philosophie (dernière classe de l'enseignement secondaire), «après un examen préalable de leurs principes religieux, de leurs qualités morales et de leur instruction» (ordonnance du 9 mars 1826). Pour mieux surveiller leurs élèves, les écoles préparatoires doivent être implantées dans quelques grands collèges royaux. Les élèves perfectionneront leur instruction, mais seront aussi formés à «l'art d'enseigner, de conduire et d'élever la jeunesse».

En pratique, toutefois, une seule école préparatoire, installée à Paris, ouvre ses portes. Or, dans la mesure où les élèves de cette école préparatoire sont admis à se présenter directement au concours de l'agrégation, sans faire de stage dans un collège royal, cette école devient un centre de préparation du concours de l'agrégation: la troisième année de scolarité va y être entièrement consacrée. C'est ce système que la monarchie de Juillet consacre, en se bornant à renommer dès 1830 cette école préparatoire «École normale», puis, en 1845, «École normale supérieure» (ENS) et en réintroduisant la règle du concours d'entrée. Par ailleurs, à partir de 1830, seul le concours d'agrégation de l'académie de Paris est ouvert: en pratique, le concours parisien devient concours national. Seuls alors les élèves de l'École normale y sont préparés. Les professeurs non titulaires qui veulent concourir doivent se préparer seuls. En fait, l'ENS va servir à forcer les professeurs non titulaires à hausser leur niveau de connaissance, pour tenter de se mettre au niveau des élèves de l'ENS.

2. Une généralisation seulement pour l'enseignement primaire

2.1 Les écoles normales primaires: formation et normes professionnelles

Si, au début de la monarchie de Juillet, les libéraux conservateurs ont généralisé les écoles normales primaires, c'est parce qu'ils y voient le moyen de hausser le niveau des études primaires, tout en créant un bon *habitus* professionnel parmi leurs élèves. Persuadé que, si la Révolution de 1789 a eu lieu, c'est parce qu'il n'y avait pas suffisamment d'écoles pour graver profondément dans les âmes des milieux populaires les idées religieuses et morales, le ministre de l'Instruction publique François Guizot estime que les écoles normales primaires sont un excellent instrument pour former des maîtres qui sauront diffuser des valeurs d'ordre et de soumission et qui participeront ainsi au maintien de l'ordre dans la société. Le règlement national qu'il impose aux écoles normales départementales va agir en ce sens. L'école normale, en effet, doit délivrer une formation non seulement intellectuelle et professionnelle, mais aussi morale.

Le 11 octobre 1834, le ministre François Guizot envoie une lettre à tous les directeurs d'école normale. Il explique qu'il ne faut pas que les écoles normales primaires imitent les lycées, car les élèves-maîtres doivent comprendre qu'ils sont plus proches du peuple que de la bourgeoisie. Si on les traitait comme des fils de la bourgeoisie, on risquerait de faire d'eux des ambitieux, et ils véhiculeraient alors des valeurs néfastes dans l'esprit du peuple¹⁶.

C'est pourquoi, dans les écoles normales, les élèves-maîtres doivent prendre eux-mêmes en charge les soins du ménage et le service des repas. L'instituteur que l'on veut former, c'est un homme simple, modeste et résigné. Il s'agit, explique le ministre François Guizot, de donner aux élèves des écoles normales primaires «les habitudes de simplicité, de frugalité et de travail personnel qui doivent être celles de leur vie», afin de ne pas créer chez le futur maître «des besoins qui plus tard ne seraient point satisfaits» et qui fomenteraient «en eux ce dégoût de toute situation modeste, cette soif excessive de bien-être matériel qui tourmente de nos jours la destinée de tant d'hommes, en corrompant leur caractère»¹⁷.

À l'école normale, la discipline doit être sévère, afin que l'instituteur apprenne la subordination qu'il devra plus tard inculquer aux enfants: «c'est en raison de la vigueur ou du relâchement de la discipline que la jeunesse puise dans les écoles [...] ce mépris de toute règle qui la rend plus tard rétive au frein des lois»¹⁸. On ne peut qu'être frappé par la ressemblance entre l'instituteur que doivent former ces écoles normales et le membre des congrégations religieuses, lui aussi simple, modeste et résigné¹⁹. En fait, l'héritage des recommandations lassaliennes reste présent dans ces écoles normales organisées par l'État. Autre recommandation: que le niveau des études reste modeste, afin de ne pas faire des orgueilleux. «N'oublions jamais que le but des écoles normales est de former des maîtres d'école, et surtout des maîtres d'école de village»²⁰. Il s'agit que les élèves-maîtres

¹⁶ Ch. Nique, *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires*, Paris, Nathan, 1991, p. 88.

¹⁷ «Bulletin universitaire contenant les ordonnances, réglements et arrêtés concernant l'instruction publique», 1^{er} juillet 1834, p. 86.

¹⁸ *Ibid.*, p. 90.

¹⁹ Nique, *L'impossible gouvernement des esprits*, cit., p. 91.

²⁰ «Bulletin universitaire contenant les ordonnances, réglements et arrêtés concernant l'instruction publique»,

ne deviennent pas des raisonneurs, des contestataires qui pourraient ensuite propager des idées qui engendrent le désordre social.

Rapidement, néanmoins, des critiques furent adressées aux écoles normales, suspectes de trop hausser leur niveau d'études et de produire des «demi-savants», des déclassés perturbateurs de l'ordre social. Déjà présentes pendant la monarchie de Juillet, ces critiques s'amplifièrent après les «journées de juin» 1848. Dans son rapport en vue de déposer un projet de loi sur l'Instruction publique, le comte de Falloux, ministre de l'Instruction publique, écrit, le 18 juin 1849:

«L'institution a été attaquée en elle-même comme essentiellement vicieuse: on a dit que des jeunes gens au-dessous de vingt ans ne devaient pas passer dans une fermentation commune leurs plus difficiles années; qu'ils ne pouvaient voir de près les villes que la plupart n'habiteront pas, toucher à toutes les connaissances et n'en approfondir aucune, sans prendre un sentiment exagéré de leur situation, une trompeuse idée de leurs devoirs; qu'ils ne se voyaient pas décorés de titres superficiellement acquis sans en garder une ambition inquiète et qu'il était d'une souveraine imprudence de ramener à la vie des champs des esprits qu'on avait préparés d'avance à la prendre en dégoût et en haine»²¹.

Finalement, la loi du 15 mars 1850 ne supprime pas les écoles normales, mais les rend facultatives. Les instituteurs peuvent être formés soit dans une école-modèle, soit dans une école normale. En pratique, seuls deux départements suppriment leur école normale. Mais le niveau d'études est abaissé et le concours supprimé (arrêté du 31 juillet 1851). Cependant, dans les années 1860, Victor Duruy rehausse le niveau d'études et rétablit le concours, ouvrant ainsi la voie à la politique menée après 1879 par les républicains, qui vont généraliser les écoles normales primaires, et cette fois aussi pour la formation des institutrices.

2.2 *Les normaliens du secondaire: seulement la référence*

Pour la formation des professeurs du secondaire, en revanche, l'ENS va rester le seul centre de formation (du moins jusqu'à ce que le concours de l'agrégation soit ouvert aux étudiants des facultés, en 1880). La vocation de l'ENS, c'est donc de fournir l'élite des professeurs du secondaire. Mais pourquoi ne pas avoir créé et généralisé des écoles normales secondaires régionales? Sans parler des raisons financières, on peut émettre l'hypothèse que l'on n'a pas voulu prendre le risque de niveaux d'études trop disparates dans les lycées. En effet, les élites sociales ont besoin d'établissements secondaires qui préparent à l'examen national du baccalauréat, nécessaire pour aller faire des études supérieures, souvent à Paris. Or il était apparu que les écoles normales partielles régionales fournissaient des élèves de niveaux différents. Si le système est donc centralisé au niveau secondaire, c'est que les élites sociales envisagent des études supérieures sur le plan national (facultés ou Grandes Écoles, telle l'École polytechnique). Le système est donc le suivant. Les élèves de l'École normale supérieure servent de référence pour le niveau du

²¹er juillet 1834, p. 87.

²¹ Cité par O. Gréard, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Paris, Delalain frères, 1892, III, p. 167.

concours de l'agrégation. Aux professeurs non titulaires de travailler pour se mettre à ce niveau et d'essayer de passer le concours de l'agrégation avec succès. S'ils veulent progresser dans la carrière, les non-normaliens doivent s'élever au niveau des normaliens.

Si, à l'ENS, la vie est rigidement organisée autour des études, le règlement ne vise pas à habituer, comme dans les écoles normales primaires, à la modestie. Les élèves de l'ENS sont habitués à se penser comme une élite. Par ailleurs, alors que les élèves des écoles normales primaires doivent préparer le brevet de capacité simple ou supérieur, qui comprend, pour le premier, une épreuve sur les «procédés pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture», et, pour le second, une épreuve sur «les méthodes d'enseignement simultané et mutuel» (arrêté du 16 juillet 1833)²², au contraire, le concours de l'agrégation ne comporte que des épreuves scientifiques.

C'est pourquoi l'ENS ne comprend pas de cours de pédagogie. En 1845, le ministre de l'Instruction publique Salvandy entend modifier les études à l'École normale en y introduisant des leçons de pédagogie: «Des maîtres tels que ceux que forme l'École normale peuvent-ils ignorer les méthodes accréditées qui ont prévalu en divers temps, les auteurs consacrés qui ont écrit en ces matières? Une science qui comprend tant d'études et tant de devoirs mérite un enseignement spécial» (exposé des motifs de l'ordonnance du 6 décembre 1845). De fait, en 1847, Charles Thurot se voit confier à l'ENS des «conférences de pédagogie et d'histoire de l'éducation». Mais il en est déchargé dès l'année suivante²³. Quant au stage pédagogique de six semaines à deux mois dans un collège royal de Paris prévu par l'arrêté du 14 août 1838, il ne fut jamais pris au sérieux par les élèves de l'ENS. Le mépris dans lequel est tenue la pédagogie à l'ENS explique l'échec des écoles normales secondaires prévues par l'ordonnance du 6 décembre 1845. Visant à former les régents des collèges communaux et les maîtres d'études des collèges royaux et communaux, ces écoles auraient pu permettre la généralisation de la formation des enseignants du secondaire dans des écoles normales. Mais une seule ouvre, à Aix, en 1847, pour fermer l'année suivante, sur la base d'un rapport rédigé par deux inspecteurs généraux anciens élèves de l'ENS, qui témoigne à la fois du mépris pour l'enseignement de la pédagogie et de la crainte que ne se généralisent des écoles qui pourraient faire concurrence à l'ENS²⁴.

3. Conclusion

Au début du XIX^e siècle, quatre modèles étaient en concurrence pour la formation des enseignants du primaire: les cours normaux installés dans les lycées; le système composé d'une école normale formant les maîtres d'écoles-modèles; les écoles normales départementales; le noviciat dans une école primaire. Critiqué aussi bien par les ultra-royalistes que par les libéraux, le modèle des écoles normales départementales semblait avoir bien peu de chances de triompher. C'est pourtant lui qui a été généralisé par les libéraux conservateurs en 1832-1833. Il faut dire que le modèle du noviciat, si possible

²² D. Toussaint, *Un examen pour les instituteurs: le brevet de capacité de l'instruction primaire dans le département de la Somme (1833-1880)*, in «Histoire de l'éducation», 94, 2002, pp. 75-101.

²³ Verneuil, *Les agrégés*, cit., pp. 39-40.

²⁴ M. Gontard, *Une expérience scolaire au XIX^e siècle: l'école normale secondaire d'Aix de 1848*, in «Provence historique», 21, 84, 1971, pp. 147-176.

dans une école tenue par des congréganistes, était soutenu par les partisans de l'Ancien Régime, tandis que le système formé d'une école normale privée formant les maîtres d'écoles-modèles était soutenu par les libéraux. Chacun de ces modèles semblait donc frappé d'esprit partisan. Les écoles normales départementales telles qu'elles sont conçues par les libéraux conservateurs, avec leur règlement national, ont donc pu apparaître comme le meilleur moyen d'écartier la politique de l'école, tout en imprimant aux élèves un esprit uniforme mêlant instruction intellectuelle et respect des hiérarchies sociales. Par ailleurs, comme l'a bien vu Marcel Grandière, leur généralisation contribue à renforcer le rôle de l'État en matière d'enseignement et, comme le souhaitait Guizot, à détacher l'instituteur de l'esprit de localité qui l'enferme:

«La formation intellectuelle [des instituteurs] tend à se détacher des contrôles locaux, et à dépendre de directives nationales [...]. Il est significatif que les commissions de surveillance des écoles normales sont peu à peu déchargées de tout rôle dans le suivi et le contrôle du travail scolaire des élèves [...] Dans les faits, les études ne sont plus de leur ressort, puisque des programmes nationaux sont imposés par le ministère»²⁵.

En 1879, quand les républicains vont arriver au pouvoir après la chute du Second Empire, le modèle des écoles normales va être généralisé aux filles comme aux garçons. Mais cette fois pour diffuser les valeurs républicaines. Les écoles normales vont d'ailleurs être surnommées «séminaires laïques».

Dans les années 1820, la question formation des professeurs du secondaire a elle aussi été affectée par des enjeux politiques, les ultra-royalistes témoignant là aussi de leur préférence pour une formation sur le tas. Finalement, après qu'a été reconnu le risque que faisait peser sur la formation des élites sociales des concours d'agrégation académiques de niveaux disparates, le système s'est stabilisé, mais de façon différente que dans l'enseignement primaire. Alors que, pour les enseignants du primaire, l'objectif est que la majorité des instituteurs soient formés dans les écoles normales, dans le secondaire, l'objectif de ce qui est devenu l'École normale supérieure est seulement de former l'élite du personnel. En pratique, l'ENS devient un instrument de préparation au concours de l'agrégation. Corollaire de ce système: l'École normale, qui, selon Napoléon, devait enseigner aussi l'art d'enseigner, va se limiter à la formation scientifique, au préjudice de la formation pédagogique. Le modèle formé par les anciens élèves de l'ENS ayant passé avec succès le concours de l'agrégation va faire que, jusqu'à la fin du XX^e siècle, il sera le plus souvent admis que le bon professeur est celui qui maîtrise sa matière.

C'est seulement la création en 1991 des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) qui va unifier les modes de formation des enseignants du primaire et du secondaire. L'ENS devient alors, en pratique, un centre de préparation à l'enseignement supérieur – du moins pour ceux de ses élèves qui ne se dirigent pas vers d'autres professions²⁶.

²⁵ Grandière, *La formation des maîtres en France*, cit., p. 55.

²⁶ Voir en général J.F. Condette, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007.

Il prefetto Adrien de Lezay-Marnésia e la scuola normale di Strasburgo del 1810

SIMONA NEGRUZZO

Professore associato di Storia moderna – Università di Pavia

Corresponding author: simona.negruzzo@unipv.it

Abstract. The pedagogical experiences that took place in the years of the French Revolution laid the foundations for the creation of new educational institutions with the aim of training a generation of teachers prepared and attentive to new teaching methods. In 1810, thanks to the initiative of the prefect Adrien de Lezay-Marnésia, an upholder of the dignity of the civil service and a catalyst for Austro-German pedagogical innovations, the normal school of Strasbourg came to life. From the Rhine border, this became the model for subsequent foundations in the Kingdom of France.

Keywords. Normal School – Adrien de Lezay-Marnésia – Strasbourg, France, Early Nineteenth Century

Con il decreto prefettizio del 24 ottobre 1810 venne creata la prima «classe normale» all'interno del liceo imperiale di Strasburgo¹. L'edificio che già da un secolo era adibito all'istruzione secondaria apriva le sue porte a venticinque nuovi allievi che, nello spirito interconfessionale del suo promotore, il prefetto Adrien de Lezay-Marnésia, avrebbero dovuto formarsi come maestri per le scuole cattoliche e luterane della città, senza escludere studenti ebrei, tutti accomunati dal medesimo obiettivo: prepararsi e votarsi all'insegnamento della lingua francese per plasmare il cittadino nuovo². Si dovette però

¹ Quando nel 1681 Luigi XIV conquistò la città libera di Strasburgo, città di lingua tedesca e di confessione luterana, avviò un progressivo processo di francesizzazione e cattolicizzazione attraverso la creazione di un collegio reale affiancato al seminario e affidato ai padri della Compagnia di Gesù della Provincia di Champagne (cfr. S. Negruzzo, *Larmonia contesa. Identità ed educazione nell'Alsazia*, Bologna, Il Mulino, 2005, pp. 193-215). Il complesso degli edifici, costruiti secondo i canoni dell'architettura classica, ospitò la gioventù alsaziana educandola in francese nella fede cattolica, un compito esercitato anche negli anni rivoluzionari, seppur in forma precaria e intermittente, ospitando una scuola centrale. Nel 1804 le aule dell'antico collegio gesuitico accolsero il liceo imperiale, istituzione a cui Napoleone Bonaparte affidò il compito di forgiare le *élites* della nazione. La struttura, unico liceo maschile della città dal 1804 al 1920, è tutt'ora attiva, dedicata dal 1919 a Numa-Denis Fustel de Coulanges (1830-1889), uno fra i maggiori storici francesi della stagione positivista: cfr. M.N. Diener-Hatt (avec la collaboration d'A. Volklinger), *Chronique d'un vieux lycée strasbourgeois. Le Lycée Fustel de Coulanges*, Strasbourg, DNA-Sogéna, 1987. Sul periodo: S. Negruzzo, *L'Alsace après les Jésuites. Religion, politique et culture au milieu du XVIII^e siècle*, in «Revue d'Histoire de l'Église de France», 96, 237, 2010, pp. 429-445.

² L. Spach, *Adrien Comte de Lezay-Marnésia, préfet du Bas-Rhin. Notice biographique*, Strasbourg, Impr. Huder,

attendere l'anno successivo affinché l'atto fosse controfirmato il 1º ottobre 1811 dal marchese Jean-Pierre Louis de Fontanes (1757-1821)³, *Grand-Maître de l'Université Impériale*, e approvato dal Consiglio dell'Università il 18 ottobre con il titolo di «classe normale du Lycée impérial»⁴. La documentazione ufficiale, conservata oggi presso le Archives d'Alsace, sanciva insieme il punto d'arrivo e di partenza di un complessivo progetto d'istruzione per ogni ordine e grado che, elaborato dal governo francese, trovava nella città un terreno già abbondantemente arato da una ricca e vivace tradizione educativa nutrita dal valore della duplicità culturale, linguistica e confessionale⁵.

Tuttavia, i primi decenni del XIX secolo si caratterizzarono in Alsazia per l'esigenza di conformare istituzioni e strutture al rafforzamento del potere centrale attraverso l'intermediazione dei prefetti e dei rettori delle accademie, la generalizzazione della scolarizzazione, lo sviluppo dell'industria e un massiccio esodo rurale teso ad alleviare le campagne sovrappopolate e migliorare i redditi insufficienti⁶. Il ruolo dei prefetti in questo periodo fu determinante specie nel tentativo di favorire la conoscenza e l'uso della lingua francese, come nel caso di Louis-Antoine Victore de Malouet (1780-1842), il quale nel 1823 dichiarò che «le devoir était de parler français». Ma la loro relativa moderazione può essere spiegata in parte dall'atteggiamento tollerante di Napoleone che dichiarò in merito al dialetto alsaziano: «Laissez-les parler leur jargon pourvu qu'ils sabrent à la française»⁷.

Il conte de Lezay-Marnésia fu fra coloro che giocarono un ruolo attivo a partire dalla creazione della scuola normale strasburghese per maestri allo scopo di «répandre la connaissance de la langue française dans toutes les classes de la société», una meta raggiunta anche grazie alle convinzioni maturate e alle esperienze vissute nel corso di un'esistenza permeata anch'essa all'insegna della doppia componente franco-tedesca⁸.

1. Un prefetto educatore

Quando il 12 febbraio 1810 Napoleone Bonaparte nominò Lezay-Marnésia a capo della prefettura del Bas-Rhin, si trattò di un'investitura politica mirata a garantire l'esecuzione di un compito particolarmente delicato e insieme prestigioso: accogliere il successivo 22 marzo a Strasburgo la principessa Maria Luisa d'Austria in viaggio da Vienna verso Parigi, dove sarebbe andata in sposa all'imperatore dei francesi⁹. La figlia di Fran-

1854.

³ Cfr. A. Wilson, *Fontanes (1757-1821). Essai biographique et littéraire*, Paris, Boccard, 1928.

⁴ Archives d'Alsace, Strasbourg, *Lois et actes du gouvernement. Arrêtés et correspondances des préfets. Conseil de préfecture*. In particolare, il riferimento per l'École normale è la Série T, mentre per la documentazione ufficiale la Série N.

⁵ R. Reuss, *Notes sur l'instruction publique en Alsace pendant la Révolution*, Paris-Nancy, Berger-Levrault, 1910.

⁶ B. Vogler, *Histoire culturelle d'Alsace. Du Moyen Age à nos jours, les très riches heures d'une région frontière*, Strasbourg, La Nuée Bleu, 1994, pp. 205-210.

⁷ P. Leuilliot, *L'Alsace au début du XIX^e siècle. I: La vie politique*, Paris, SEVPEN, 1959-1960, pp. 265-347.

⁸ R. Aubenas, *Une préfigurations des Écoles Normales*, in «L'Éducation nationale», 14, 28 (30 ottobre 1958), pp. 7-8.

⁹ Mairie de la ville de Strasbourg, *Réception de S.M. l'Impératrice-Reine, Marie-Louise d'Autriche*, 1810; Z.-É. Har-sany, *La vie à Strasbourg sous le Consulat et l'Empire*, préface de P. Pfimlin, Strasbourg, DNA, 1976, pp. 215-220.

cesco II d'Asburgo-Lorena avrebbe salutato la capitale austriaca il 13 marzo alla testa di un corteo di ottantatré carrozze e una volta giunta al confine, sul ponte di Kehl decorato da filari di abeti, sarebbe stata ricevuta dal prefetto con tutti gli onori e con l'orgoglio che il dipartimento alla cui guida era stato posto potesse essere il primo a manifestare alla futura nuova sovrana la gioia e la devozione dell'intera nazione¹⁰.

L'incontro avrebbe dovuto richiamare quello che, quarant'anni prima, il 7 maggio 1770 aveva avuto come protagonista l'arciduchessa Maria Antonietta, destinata a convolare a nozze con il Delfino, il futuro Luigi XVI, tanto che anche il rito della «consegna della sposa» si svolse sulla Île-aux-Épis al centro del Reno, simbolo rinnovato di congiunzione tra Austria e Francia su uno dei confini cruciali della storia d'Europa. Lo scrittore Stefan Zweig, nella biografia dedicata alla giovane figlia di Maria Teresa, non ha mancato di evidenziare la magnificenza che traspariva dal seguito nuziale, un gigantesco corteo di trecento quaranta cavalli a cui assistette tra la folla il giovane Johann Wolfgang von Goethe, giunto da appena un mese in città per compiervi gli studi universitari¹¹.

Paul-François-Marie-Adrien de Lezay-Marnésia era nato il 9 agosto 1769, un anno prima dell'arrivo di Goethe e Maria Antonietta a Strasburgo. Originario di una famiglia di antica nobiltà della Franca Contea con ascendenza spagnola stabilitasi a Moutonne nel Jura, era figlio di Claude-François-Adrien, letterato e agronomo, deputato degli Stati generali che aveva sostenuto la causa del Terzo Stato, e di Marie-Claudine de Nettancourt-Vaubecourt¹². Dopo gli studi nel *Collegium Carolinum* di Braunschweig nella Bassa Sassonia presso Hannover, dal 1785 al 1787 si avviò agli studi diplomatici nell'Università olandese di Groningen. A Forges-les-Eaux incontrò la sua futura sposa, Françoise de Bricqueville, appartenente all'antica nobiltà normanna. Allo scoppio della rivoluzione lasciò la Francia trascorrendo alcuni anni in Germania (frequentò corsi di letteratura all'Università di Gottinga dal 1791 al 1792) e in Inghilterra¹³. Rientrato in patria dopo il colpo di Stato del 9 termidoro anno II (27 luglio 1794), si distinse come pubblicista attaccando sulla stampa e redigendo opuscoli politici contrari alla Convenzione e al Direttorio. Dopo aver partecipato all'insurrezione del 13 vendemmiaio anno IV (5 ottobre 1795), venne esiliato dal Direttorio e fu costretto a riparare in Svizzera, dove divenne amico della poetessa Isabelle de Montolieu (1751-1832)¹⁴, tradusse in francese il *Don Karlos* di Johann Christoph Friedrich Schiller, per poi rientrare definitivamente in Francia il 27 floreale anno IX (17 maggio 1801), diventando redattore del «Journal de Paris» al fianco di Pierre-Louis Roederer (1754-1835)¹⁵.

¹⁰ E. Graf von Westerholt, *Lezay-Marnésia, Sohn der Aufklärung und Präfekt Napoleons (1769-1814)*, Meisenheim am Glan, A. Hain, 1958.

¹¹ S. Zweig, *Maria Antonietta. Una vita involontariamente eroica*, trad. it. Roma, Castelvecchi, 2013 (ed. orig. 1932).

¹² C. Eckert, *Adrien de Lezay-Marnésia. Esquisse biographique*, in *L'École Normale à 150 ans, 1810-1960*, Strasbourg, Istra, 1960, pp. 73-97.

¹³ A. Saada, *Les universités dans l'empire au siècle des Lumières. L'exemple de Göttingen: une réussite inédite*, in F. Attal, J. Garrigues, T. Kouamé, J.-P. Vittu (sous la direction de), *Les universités en Europe du XIII^e siècle à nos jours*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2005, pp. 257-268.

¹⁴ C. Jaquier (sous la direction de), *La sensibilité dans la Suisse des Lumières. Entre physiologie et morale, une qualité opportuniste*, Genève, Slatkine, 2005; B. Lovis, *Isabelle de Montolieu, une romancière qui fut d'abord auteure de société*, in «*Études de Lettres*», 315, 2021, pp. 83-106.

¹⁵ Nato a Metz, studiò legge a Strasburgo e divenne prima consigliere al parlamento messino, poi deputato agli Stati generali e procuratore del dipartimento della Senna. Durante il Terrore visse in clandestinità e dopo il 18

Intanto, dal 1799, era iniziata la sua ascesa in campo diplomatico. Il governo consolare lo inviò dapprima come ambasciatore a Salisburgo, dove ebbe modo di osservare il funzionamento e l'utilità delle scuole normali nella vicina Austria, poi gli affidò la missione di negoziare con il governo svizzero l'annessione del Vallese alla Francia. Fu durante il suo secondo soggiorno in Svizzera nel 1801 che Lezay-Marnésia, sempre più attratto dalle questioni educative, visitò l'*Erziehungsinstitut* di Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) nel castello di Burgdorf¹⁶. Ciò che vide di persona lo colpì molto tanto da scrivere al conte Roederer, divenuto consigliere di Stato e responsabile della Direzione dell'istruzione pubblica, raccomandò di inviare istitutori francesi ad apprendere quel metodo di insegnamento euristico che, ai suoi occhi, risultava tanto innovativo perché basato sull'acquisizione di esperienze sensibili (*Anschauung*) nel rispetto dello sviluppo naturale del fanciullo, quanto socialmente utile perché coniugava fede e lavoro al servizio della popolazione¹⁷.

Tornato in Francia, Lezay-Marnésia continuò a interessarsi ai lavori del pedagogo svizzero e quando questi giunse a Parigi alla fine del 1802 come membro della Consulta elvetica, lo contattò affinché si disponesse a cooperare fattivamente per la formazione del personale scolastico¹⁸. Pestalozzi coltivò il rapporto con Lezay-Marnésia e dietro sua richiesta si offrì di invitare uno dei maestri del proprio istituto accompagnato da un allievo, così da unire alla riflessione teorica una dimostrazione pratica dell'efficacia dei processi educativi proposti. Visto che questo progetto non poté essere realizzato, nell'aprile 1803 Lezay-Marnésia suggerì a Pestalozzi di convocare a Parigi l'alsaziano Joseph Neef (1770-1854), suo stretto collaboratore, a cui venne dato l'incarico di insegnare, in via sperimentale, in un orfanotrofio¹⁹. Quella che poteva apparire la premessa di una fase promettente si vanificò già l'anno successivo, quando si tenne l'esame degli allievi istruiti da Neff alla presenza del Primo Console, il quale non considerò le dimostrazioni e le riflessioni teoriche sostenendo di non avere il tempo per occuparsi dell'ABC. Le autorità non furono incoraggiate a promuovere il metodo pestalozziano e i primi tentativi di Lezay-Marnésia

brumaio anno VIII (9 novembre 1799) fu fra i sostenitori di Bonaparte. Entrò prima al Consiglio di Stato e poi al Senato (1802) e nel 1806 divenne ministro delle Finanze del re Giuseppe Bonaparte a Napoli. Nel 1810 fu amministratore del Granducato del Belgio e nel 1832 Luigi Filippo lo nominò pari di Francia: J. Godechot, *La Rivoluzione francese. Cronologia commentata 1787-1799*, trad. it. Milano, Bompiani, 2001 (ed. orig. 1988), p. 370.

¹⁶ K. Silber, Pestalozzi. *Luomo e la sua opera*, trad. it. Brescia, La Scuola, 1971 (ed. orig. 1957); P. Stadler, Pestalozzi. *Geschichtliche Biographie*, I-II, Zürich, Neue Zürcher Zeitung, 1988-1993; D. Tröhler, Pestalozzi et le monde francophone, une relation difficile, in «Revue germanique internationale», 23, 2016, pp. 35-50.

¹⁷ Per un inquadramento generale: J. Van Horn Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988; H. Klutting, *The Catholic Enlightenment in Austria or the Habsburg Lands*, in U. Lehner, M. Printy (eds.), *A Companion to the Catholic Enlightenment in Europe*, Leiden-Boston, Brill, 2010, pp. 127-164; M. Buchardt, *Church, Religion, and Morality*, in D. Tröhler (ed.), *A Cultural History of Education in the Age of Enlightenment*, London, Bloomsbury Academic, 2020, pp. 25-46; U. Lehner, *Illuminismo cattolico. La storia dimenticata di un movimento globale*, trad. it. Roma, Studium, 2022 (ed. orig. 2016); S. Polenghi, *The Tension Between Religious and Secular Ethics in School Textbooks of the Italian Habsburg Dominions from Joseph II to Political Unification*, in M. Buchardt (ed.), *Educational Secularization within Europe and Beyond: The Political Projects of Modernizing Religion through Education Reform*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2025, pp. 85-104.

¹⁸ L. Chalmel, Pestalozzi: entre école populaire et éducation domestique. *Le prince des pédagogues, son fils et Mulhouse*, Paris, L'Harmattan, 2012.

¹⁹ Nel 1808 François Joseph Nicolas Neef, collaboratore di Pestalozzi, ne esportò il metodo negli Stati Uniti, pubblicando a Filadelfia a proprie spese l'opera: *Sketch of a Plan and Method of Education*.

di fornire alla Francia un migliore sistema educativo popolare rimasero infruttuosi, ma pochi anni dopo trovò l'opportunità di rendere un servizio eminente alla causa dell'istruzione primaria, prendendo l'iniziativa di realizzare un'istituzione allora unica.

Lezay-Marnésia si era distinto presso Napoleone proprio per la conoscenza della cultura e della lingua tedesca, tanto che nel 1803 gli affidò una prima missione diplomatica in Ungheria, mentre nel 1805 lo inviò come rappresentante a Salisburgo (passata all'Austria dopo il trattato di Presburgo)²⁰. Se del diplomatico ne apprezzava lo spirito di iniziativa, non altrettanto gli risultava piacevole la lettura dei suoi rapporti infarciti, a suo giudizio, da troppe digressioni filosofiche tributarie del pensiero di Schiller. La città di Salisburgo, dal 1772 al 1803, durante la reggenza dell'arcivescovo-conte Hieronymus Colloredo (1732-1812), fu un centro del tardo illuminismo con un sistema scolastico riformato secondo l'esempio austriaco, e numerosi artisti e scienziati vennero convocati in città dove, nel 1784 lo stesso arcivescovo aveva avviato una scuola normale²¹. Gli studenti salisburghesi acquisivano una formazione adeguata grazie a insegnanti che avevano seguito un seminario annuale, attivo finché non prevalse la *Neue Schulreform* elaborata da Franz Michael Vierthaler (1758-1827)²². Questi, come Bernhard Heinrich Overberg (1754-1826)²³, considerava la personalità dell'insegnante il prerequisito più importante dell'azione educativa, tanto da mostrarsi in anticipo sui tempi, a partire dalla profonda stima verso l'insegnamento delle scienze naturali e dell'addestramento fisico, ma anche dalla netta opposizione alle punizioni corporali, già auspicata dallo stesso Pestalozzi.

Fu proprio negli anni tra la fine del Settecento e l'inizio Ottocento che la crescente sensibilità di Lezay-Marnésia verso queste tematiche si trovò a coincidere con quella svolta pedagogica che, nell'Europa del crinale secolare, registrò un'autentica moltiplicazione di metodi e pratiche. Alla conoscenza pestalozziana associò quella dei responsabili delle scuole pedagogiche austriache, una generazione tributaria delle intuizioni del pedagogista slesiano Johann Ignaz von Felbiger (1724-1788)²⁴.

Ma nello stesso periodo si verificarono fondamentali rivolgimenti geo-politici dovuti alle mire espansionistiche francesi che influenzarono direttamente l'operato di Lezay-Marnésia: dopo una fase di occupazione militare dal 1794 al 1798 i territori sulla riva

²⁰ L. Goldberger, *Adrien de Lezay-Marnésia, ministre de France (1803-1806)*, in «La Révolution française. Revue d'histoire moderne et contemporaine», 1, 1935, pp. 111-136.

²¹ R. Gratz, T. Mitterecker (hrsg.), *Fürsterzbischof Hieronymus Graf Colloredo. Reformer in neuem Licht 1772-1803/1812. Katalog zur 44. Sonderausstellung des Dommuseums Salzburg* 26. Jänner 2023 bis 29. Mai 2023, Salzburg, DomQuartier Salzburg – Dommuseum, 2023; G. Ammerer, E. Lobenwein, J. Baumgartner, T. Mitterecker, *Herrschaft in Zeiten des Umbruchs. Fürsterzbischof Hieronymus Graf Colloredo (1732-1812) im mitteleuropäischen Kontext*, Salzburg, Anton Pustet, 2016.

²² F.V. Zillner, *Vierthaler, Franz Michael*, in *Allgemeine Deutsche Biographie*, 39, Leipzig, Duncker & Humblot, 1895, pp. 679-682; T. Benes, *The Rebirth Revelation. German Theology in an Age of Reason and History, 1750-1850*, Toronto-Buffalo-London, University of Toronto Press, 2022, pp. 172-175.

²³ A. Hanschmidt (hrsg.), *Elementarschulverhältnisse im Niederstift Münster im 18. Jahrhundert. Die Schulvisitationenprotokolle Bernard Overbergs für die Ämter Meppen, Cloppenburg und Vechta 1783/84*, Münster, Aschendorff, 2000; G. Kraemer, *Bernard Overberg. Religionspädagogik zwischen Aufklärung und Romantik*, Frankfurt am Main, Lang, 2001.

²⁴ Di questi temi tratta l'articolo di Simonetta Polenghi in questa rivista. Per un inquadramento storiografico generale, i tempi e le diverse declinazioni geografiche del metodo felbigeriano: J. Winandy, *National and Religious Ideologies in the Construction of Educational Historiography. The Case of Felbiger and the Normal Method in Nineteenth Century Teacher Education*, New York, Routledge, 2022.

sinistra del Reno vennero di fatto incorporati alla Francia²⁵. Si avviò così una fase di forte omogenizzazione imposta dall'alto nei piccoli principati come per i grandi elettori di Colonia, Magonza, Treviri, Palatinato e Prussia, definendo la nuova suddivisione del territorio in dipartimenti secondo il modello francese, con i dipartimenti di Roer (Aquisgrana), Rhin-et-Moselle (Coblenza), Mont-Tonnerre (Magonza) e Sarre (Treviri). Per i primi tre il Reno divenne confine politico e doganale pregnante con uso del passaporto o documento d'identità, calendario rivoluzionario, sistema metrico, la moneta e la lingua francesi, oltre che l'apparato amministrativo e giudiziario. Per imporre e attuare tutto ciò non mancarono metodi coercitivi che miravano a trasmettere alla popolazione una nuova idea di società, dallo *status* di «sudditi» a quello di *citoyens* francesi, un processo molto sfaccettato con risposte differenti a seconda dei gruppi sociali e che, allo stesso tempo, toccava l'ambito educativo. Tale modernizzazione coinvolse la società nel suo insieme? Incise solo superficialmente lasciando immutato il sostrato dei modelli tradizionali di comportamento e dei percorsi formativi? In realtà, fra le regioni annesse alla Francia la Renania, nel *Rheinbund*, fu una delle più tranquille, dove la borghesia, soddisfatta della politica economica napoleonica, intuiva una maggior possibilità di ascesa sociale nel quadro del sistema del notabilato napoleonico. Anche la mobilità doveva essere riservata alla popolazione «migliore», cioè rispondente a un certo standard borghese e di conseguenza ben istruita ed educata. Vi fu un'ambivalenza di fondo: le riforme francesi liberarono il cittadino, ma di fatto lo assoggettarono direttamente al potere statale e ne consentirono le modalità di sorveglianza proprie del moderno Stato di polizia.

Se dopo lo scoppio della Rivoluzione francese Coblenza, situata sulla riva sinistra del Reno, era diventata il quartiere generale degli emigrati francesi, nell'ottobre 1794, dopo averla bombardata per alcune ore, i francesi la conquistarono designandola capoluogo del nuovo dipartimento mosellano²⁶. Fu in questa città che il 15 maggio 1806 Lezay-Marnésia venne trasferito in qualità di prefetto e fu esercitando tale ruolo per un quadriennio che dimostrò un credibile talento come amministratore e artefice di proposte innovative adottando uno stile pragmatico, convincente e tenace insieme²⁷. Coblenza si rivelò un vero laboratorio dove si occupò di agricoltura e della costruzione di strade (a lui si deve l'impostazione della prima passeggiata rivierasca sul Reno), sperimentando le convinzioni pedagogiche acquisite in precedenza con l'intento di risolvere uno dei problemi più cogenti: organizzare e garantire l'insegnamento del francese, lingua dell'Impero, un impegno quanto più complesso tenendo presente la situazione linguistica e comunicativa del dipartimento, i cui abitanti possedevano il tedesco come lingua madre. Fu per rispondere a questa esigenza che aprì una scuola normale finalizzata a preparare il corpo insegnante e una scuola per ostetriche facendo proprie anche le germinali istanze igienico-sanitarie e assistenziali dell'epoca. Nel 1806 istituì nella casa natale dello statista austriaco Klemens von Metternich (1773-1859) una scuola di diritto di livello universitario e nel 1808 la *Casinogesellschaft*²⁸.

²⁵ L. Klinkhammer, *Tra controllo francese e nuova identità. I confini della libertà in Renania e in Piemonte sotto il dominio francese*, in L. di Fiore, M. Meriggi (a cura di), *Movimenti e confini. Spazi mobili nell'Italia preunitaria*, Roma, Viella, 2013, pp. 111-114.

²⁶ Solo nel 1814 con la pace di Vienna Coblenza tornò alla Prussia.

²⁷ W. Schütz, *Koblenzer Köpfe. Personen der Stadtgeschichte. Namensgeber für Straßen und Plätze*, hrsg. B. Weber, Mülheim-Kärlich, Anzeigenblätter, 2005².

²⁸ R. Jägers, «Enthusiasme et expertise». *Der französische Präfekt Adrien de Lezay-Marnésia und sein Engagement für den kommunalen Wegebau im Rhein-Moseldepartement 1806-1810*, in F. Selgert (hrsg.), *Externe Experten in*

Come prefetto dell'Impero, tuttavia, Lezay-Marnésia non mancò di intervenire sul sistema giudiziario, considerato essenziale per la stabilizzazione del potere, «l'administration la plus importante pour une dynastie qui commence». Era sua convinzione che i cattivi giudici erano da considerarsi i peggiori nemici del principe: «Ce ne sont ni les conscriptions ni les contributions, ni aucune des charges publiques»: mentre le tasse o il servizio militare potevano esser giustificati dalla loro necessità o per i successi che potevano derivarne, nulla, invece, poteva giustificare una cattiva giustizia²⁹!

L'esperienza di governo maturata a Coblenza consentì a Lezay-Marnésia di affrontare il mandato successivo con maggior consapevolezza, intessendo rapporti con il ceto dirigente locale e puntando ancora una volta a promuovere l'integrazione culturale e linguistica: dai primi mesi del 1810, infatti, venne nominato alla prefettura del Bas-Rhin.

2. L'officina alsaziana

Attraversando il Reno la pianura alsaziana si estende fiancheggiando il massiccio dei Vosgi, una regione integrata alla Francia da più di un secolo, la cui popolazione aveva continuato a esprimersi abitualmente in tedesco tanto che la maggior parte dei notabili, come i sindaci e i funzionari, padroneggiavano il francese con difficoltà. Questa situazione aveva suscitato l'indignazione di alcuni zelanti rappresentanti dell'autorità centrale, come il prefetto della Mosella, Vincent-Marie Viénot de Vaublanc (1756-1845)³⁰, che in visita alla scuola di Saint-Avold in Mosella si era lamentato con veemenza di fronte agli alunni scagliandosi contro i libri in tedesco presenti nella biblioteca della classe e minacciando l'insegnante di rappresaglie poiché si era ostinatamente servito di quelle letture.

Se l'arrivo di Lezay-Marnésia fu inizialmente monopolizzato dall'organizzazione del sontuoso ricevimento a Strasburgo dell'arciduchessa Maria Luisa d'Austria, futura moglie di Napoleone, il suo lavoro di amministratore si concentrò principalmente sul miglioramento delle condizioni di vita della popolazione nelle aree rurali: sviluppò la rete stradale e le vie di comunicazione con la piantumazione di alberi sui margini e l'installazione di panchine ogni sei chilometri; favorì la coltivazione della barbabietola da zucchero, del tabacco e del luppolo incentivando la creazione di impianti per la loro lavorazione; in occasione delle fiere premiò i migliori agricoltori con cavalli normanni e tori svizzeri; creò posti per medici cantonali e una commissione medica, organizzando la distribuzione dei vaccini contro il tifo e il vaiolo e proibendo ai contadini di ammucchiare il letame per strada davanti alle loro case; aprì una scuola di ostetriche come quella di Coblenza e diede inizio alla scuola normale per la formazione degli insegnanti.

Lezay-Marnésia aveva già intuito quanto fosse necessario puntare alla formazione

Politik und Wirtschaft, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2020, pp. 31-64.

²⁹ Archives Nationales, Paris, F7/8389, fasc. 7435: *Rapport sur l'esprit public 1810-1814 du préfet du département du Rhin et Moselle, Adrien Lezay-Marnésia, au conseiller d'État Pierre-François comte de Réal*, lettera riservata del 18 dicembre 1808.

³⁰ Deputato monarchico alla Legislatura (1791), eclissatosi sotto il Terrore, condannato a morte in contumacia per la sua partecipazione all'insurrezione del 1º pratile anno III (20 maggio 1795), deputato ai Cinquecento e proscritto dopo il colpo di Stato del 18 fruttidoro anno V (4 settembre 1797), fu con Napoleone deputato, prefetto e conte dell'Impero. Nella Restaurazione si segnalò per lo zelo ultrarealista e fu per breve tempo ministro dell'Interno. Per approfondire: V.M. Viénot, comte de Vaublanc, *Mémoires de M. le comte de Vaublanc, avec avant-propos et notes par M. F. Barrière*, Paris, Firmin Didot frères, 1857.

dei docenti partendo dalla pratica del tedesco e incoraggiando a sviluppare un autentico bilinguismo, secondo un ideale che lui stesso incarnava. Nel decreto prefettizio del 24 ottobre 1810, redatto in francese e in tedesco, egli precisava che l'obiettivo della scuola normale che stava per inaugurare sarebbe stato quello di diffondere la conoscenza della lingua francese in tutte le classi sociali, ma che la lingua tedesca sarebbe stata rispettata e la sua conoscenza rafforzata dall'insegnamento della letteratura.

Il primo istituto pedagogico di Francia³¹ aprì le sue porte nel capoluogo alsaziano come frutto di un percorso già avviato in precedenza e non ancora pienamente giunto a maturazione. Nel corso del XVIII secolo era stata denunciata da più parti la mancanza di una formazione sistematica degli insegnanti³². Il desiderio di creare scuole speciali per preparare i maestri di scuola venne espresso nel 1789 in undici *cahiers de doléances*, cinque dei quali provenienti proprio dalle regioni nord-orientali del regno. Fu nel corso della Rivoluzione che si scontrarono due concezioni relative alla realizzazione nel confine orientale di una scuola normale: quella che prevedeva un'unica scuola nazionale a Parigi, e l'altra che sosteneva una scuola per dipartimento come quelle che operavano all'estero (in particolare in Germania e Austria). Nelle assemblee rivoluzionarie crebbe l'idea di fondare uno o più «seminari per insegnanti» disseminati sul territorio e un primo progetto di scuola normale venne avviato dalla Convenzione a Parigi nel 1794 e predisposto l'anno seguente³³. In realtà, si trattò di una breve esperienza che solo dietro l'impulso del prefetto Lezay-Marnésia poté trovare una concreta realizzazione.

Questi era rimasto colpito dal fatto «qu'après cent vingt ans de reunion à la France la langue nationale était encore une langue étrangère en Alsace». Le sue opinioni erano realistiche e mirava a un'educazione concreta: «Je ne veux pas qu'il soit question du kangourou d'Australie, déclarait-il, mais de la taupe et du henneton! Aver perseguito tale iniziativa non gli garantì l'immediato plauso del governo centrale tanto che Fontaines, *Grand Maître de l'Université*, la sconfessò chiedendone la chiusura, un provvedimento che il prefetto escluse.

L'Alsazia non si era mostrata immediatamente recettiva alle misure adottate nel periodo rivoluzionario: quando con il decreto dell'8 piovoso anno II (27 gennaio 1794) si erano lasciati dieci giorni per installare insegnanti di lingua francese in ogni comune della regione, il termine non fu rispettato tanto che il 13 germinale anno II (2 aprile 1794) si sollecitava il sindaco di Strasburgo «de prendre les mesures les plus promptes» ricordandogli che «l'organisation devra être terminée le 15 courant», ossia a quasi due mesi dalla scadenza del termine fissato dal decreto³⁴.

Tuttavia, la sensibilità verso un personale scolastico non era assente, come poté dimostrarlo Jean-Etienne Bar (1749-1801), rappresentante del governo rivoluzionario.

³¹ M. Grandière, *La formation des maîtres en France, 1792-1914*, Lyon, INRP, 2006, pp. 31-33.

³² Per un quadro complessivo, si veda nella rivista il contributo di Yves Verneuil.

³³ Fondamentali D. Julia (sous la direction de), *L'École normale de l'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves. Introduction historique à l'édition des Leçons*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2016, e *L'École normale de l'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves. Textes fondateurs, petitions, correspondances et autres documents, janvier-mai 1795*, édition critique de D. Julia, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2016.

³⁴ P. Lévy, *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine. II: De la Révolution française à 1918*, Paris, Les Belles Lettres, 1929, p. 51. Il 5 germinale anno II (25 marzo 1794) il consiglio municipale di Strasburgo spiegava e giustificava il ritardo nell'organizzazione delle scuole francesi per la carestia di soggetti capaci che possedevano le due lingue.

Inviato in missione nel dipartimento e resosi consapevole della mancanza di insegnanti che potessero far apprendere il francese, il 29 ventoso anno II (19 marzo 1794) concesse a Jean-Frédéric Simon (1751-1830)³⁵, di aprire e dirigere a Strasburgo una scuola normale incaricata di preparare i docenti di lingua francese. Simon, in realtà, mal sostegno dalle autorità giacobine, non ebbe mai un solo allievo, nonostante la circolare degli amministratori del Bas-Rhin, del 16 termidor anno II (3 agosto 1794) prevedeva la possibilità di «licenziare gli insegnanti che non adempivano o non potevano adempiere a questo obbligo di legge»³⁶. Nonostante gli sforzi dei municipi e delle società popolari per reclutare persone in grado di insegnare il francese, fu impossibile trovarli e l'istituzione chiuse i battenti³⁷.

Dopo l'esperienza mancata dell'anno III, l'idea delle scuole normali non fu subito ripresa, ma non venne neppure abbandonata³⁸. Nell'ottobre 1795 il Comitato d'istruzione pubblica incaricò la Commissione delle relazioni estere d'informarsi in dettaglio sulle scuole normali organizzate a Leipzig. Il governo sentiva maggiormente il problema del reclutamento dei maestri, ma le circostanze non apparivano favorevoli a una soluzione che, tuttavia, interessò il Direttorio riprendendo l'idea non più di una scuola normale unica, nazionale e centralizzata, ma applicando la formula tedesca della scuola dipartimentale.

L'iniziativa riprese quota quando con la legge del 20 maggio 1806 Napoleone ordinò che sotto l'«Università imperiale»³⁹ si sarebbe formato un corpo incaricato esclusivamente dell'insegnamento e dell'educazione pubblica in tutto l'Impero⁴⁰. Questa legge fu completata col decreto del 18 marzo 1808 relativo all'organizzazione dell'università che all'articolo 108 prevedeva specificatamente che si sarebbe stabilita presso ogni Accademia e all'interno dei collegi o dei licei una o più classi normali destinate a formare dei

³⁵ Fu autore dell'importante e fortunata *Grammaire allemande élémentaire, pour les Français*, Paris, Firmin Didot frères, 1822.

³⁶ Lévy, *Histoire linguistique*, cit., II, p. 43 (mia traduzione).

³⁷ *Ibid.*, p. 45: «Gli sforzi d'altro canto vani del club giacobino di Colmar sono un esempio tipico di questo aspetto della attività dei propagatori. Per cominciare il club nomina un comitato di dieci membri incaricato di esaminare le capacità e il civismo dei cittadini che si sarebbero presentati per diventare istitutori di lingua francese. Poiché i richiami non portarono a risultati concreti e dopo aver constatato questa sconfitta in numerosi incontri, il comitato decise, infine, nella riunione del 29 fiorile anno II (18 maggio 1794), di scrivere a tutte le società popolari della Repubblica pregandole di indicare dei cittadini atti e disposti a diventare istitutori di lingua francese nella regione di Colmar. Dopo aver utilizzato tutti i mezzi affinché ci procurassimo degli istitutori votati, inviò questa missiva sia in questo Dipartimento che in quello del Bas-Rhin, dove l'idioma schiavo è tanto naturalizzato. Noi abbiamo disposto di rivolgervi a voi nostri fratelli e amici per fare impegnare e conoscere i cittadini che possiedono le due lingue e che, d'altro canto, riunirebbero nelle qualità richieste il desiderio che noi abbiano di vederli votati nell'istruzione della gioventù in questo dipartimento. Attendendo l'arrivo di questi cittadini istitutori che permetterebbero l'apertura delle scuole, ci si occupa ardentemente delle modalità di applicazione dei nuovi programmi e dei dettagli di installazione delle scuole francesi. Nello stesso tempo si sceglie il luogo dove si terranno questi corsi e si decide di dare a ogni istitutore degli aiuti nel numero che sarà giudicato necessario» (mia traduzione).

³⁸ Per quanto concerne la tempistica sulle leggi relative alla scuola e, in particolare, all'impulso rivoluzionario e imperiale dal 1793-1815: R. Grevet, *L'avènement de l'école contemporaine en France*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2001, pp. 59-81.

³⁹ B. Lesnodorski, *Les universités au Siècle des Lumières*, in *Les Universités européennes du XIV^e au XVIII^e siècle. Aspect et problèmes*, Genève, Droz, 1967, pp. 143-159.

⁴⁰ B. Parchemal, *Universités françaises et allemandes à la sortie des Lumières: entre modèle républicain et liberal*, in «Lumières», 27-28, 2016, pp. 137-161.

maestri per le scuole primarie, decreto, però, applicato solo a Strasburgo. In essa si sarebbero esposti i metodi migliori, i più adatti a perfezionare l'arte di insegnare a leggere, a scrivere e a fare di conto.

La nomina di Lezay-Marnésia alla prefettura del Bas-Rhin il 12 febbraio 1810 avrebbe colmato l'assenza e apportato delle nuove soluzioni in vista della diffusione del francese in Alsazia. Alla prefettura, suo consigliere giuridico fu Georges-Daniel Arnold (1780-1829), conosciuto a Coblenza come professore di diritto civile e poi, una volta trasferitosi a Strasburgo al seguito del prefetto, nominato titolare della cattedra di storia all'università.

Sempre più convinto che l'apprendimento della lingua nazionale non poteva che passare attraverso una miglior formazione dei maestri locali, il prefetto Lezay-Marnésia, dopo l'infausto tentativo del 1794, decise poco dopo la sua nomina di fondare quella che sarebbe stata la «seconda» scuola normale primaria⁴¹. Fin dal suo arrivo nel Bas-Rhin tra il febbraio e il marzo 1810, accarezzò l'idea di istituire un'alta scuola di formazione di maestri in quel dipartimento dove l'idea di una scuola normale era stata sempre presente. Fin dalla sessione ordinaria di luglio del Consiglio generale, la terza commissione chiese formalmente la creazione di una scuola normale e votò un credito di 4.000 franchi. Fra i commissari sedevano negozianti, commercianti e proprietari terrieri, persone poco qualificate per occuparsi di questioni di insegnamento, ma convinti nel sostenere il progetto ventilato dal prefetto, il quale confessò loro che, fin dal suo arrivo, esaminando le richieste e nelle udienze giornaliere, spiccava quella della mancanza di buoni istitutori. Il rimedio avrebbe potuto essere la ripresa dell'esperienza già avviata a Coblenza. Il credito votato dal Consiglio generale rappresentò solo l'inizio: poiché nettamente insufficiente per garantire il funzionamento a tempo pieno, il complemento finanziario venne suddiviso tra i comuni del Bas-Rhin. La sentenza prefettizia del 24 ottobre 1810 ordinava che, all'interno del liceo di Strasburgo, sarebbe stata stabilita una scuola normale per l'istruzione e la formazione degli istitutori primari del Dipartimento organizzata sul modello tedesco, con il compito prioritario di trasmettere norme di contenuto e metodo dell'insegnamento, di diffondere la conoscenza della lingua francese in tutte le classi della società oggetto costante delle cure del governo «sur le modèle de ce qui avait donné tant satisfaction, et depuis si longtemps, en Autriche, en Bavière, dans le pays de Salzbourg et même à nos portes dans ceux de Bade et de Brisgau»⁴².

Gli inizi furono estremamente modesti, una classe dai 20 ai 25 studenti borsisti, un direttore assistito da un professore di matematica, uno di lingua francese, un altro di lingua tedesca, e infine uno di scrittura⁴³. Gli ostacoli sorsero ovunque, anzitutto sul piano amministrativo come dimostra una lettera di Jean-Pierre Louis de Fontanes, *Grand Maître* dell'università (funzione e titolo associato al capo dell'Università francese, il corrispettivo del ministro dell'Istruzione), inviata da Parigi al prefetto. In essa, dopo aver ripercorso tutti i documenti emanati dall'imperatore e, in particolare, i decreti imperiali del 17 marzo 1808 con i quali era stato stabilito di fondare presso ogni accademia, all'in-

⁴¹ J. Woerz, *L'école normale d'instituteurs. Genèse et réalisation de l'idée*, in *L'École Normale à 150 ans*, cit., pp. 15-71.

⁴² F. L'Hullier, *Recherches sur l'Alsace Napoléonienne de Brumaire à l'invasion (1799-1813)*, Strasbourg et Paris, Istra, 1947, p. 662.

⁴³ C. Schneider, *La première école normale de Strasbourg*, in *L'École Normale à 150 ans*, cit., pp. 99-119.

terno dei collegi dei licei diverse classi normali destinate a formare maestri di scuola primaria, Fontanes ricordava che, con il decreto del 17 marzo, la scuola normale avrebbe dovuto essere unica nell'Impero con sede a Parigi, che i suoi allievi apparivano già numerosi, ricevevano l'insegnamento previsto e che a breve sarebbe stata in piena attività⁴⁴. Fontanes non considerava le classi normali istituite dall'articolo 108 del decreto imperiale come istituzioni superiori con un'amministrazione autonoma, ma si trattava di classi aggiuntive che dovevano essere sottomesse al regime delle altre classi liceali o collegiali ad esse associate. L'università non poteva stabilire queste classi prima di conoscere su quali mezzi finanziari avrebbero potuto contare per la loro sopravvivenza. In conclusione, si dichiarava disposto ad assecondare il desiderio dell'apertura di una classe normale nel liceo di Strasburgo, sebbene tale proposta fosse un'apparente chiusura al progetto del prefetto. Questi non desistette e, seppur nel rispetto dei ruoli e dell'autorità governativa, attraverso un atto ufficiale, il 3 agosto 1811 chiese l'approvazione della classe normale che, seppur stabilita nel medesimo edificio del liceo strasburghese, era autonoma finanziariamente. Proprio su questo piano le difficoltà non mancarono e per permettere alla scuola di sopravvivere, occorreva dare stabilità ufficiale alle prime disposizioni provvisorie. Il direttore generale della contabilità dichiarò che per poter accreditare i fondi bisognava che la classe normale fosse autorizzata dall'università, mentre da parte dell'università si richiedeva che, prima di accordare la propria autorizzazione, i fondi fossero individuati.

Su questo nodo Lezay-Marnésia dovette riprendere i contatti con Parigi sollecitando insistentemente un atto ufficiale che finalmente giunse il 1º ottobre 1811: il consiglio dell'Università imperiale concesse alla classe normale degli istitutori del Bas-Rhin il riconoscimento formale e legale⁴⁵. Il numero degli allievi crebbe tra i borsisti proposti dai sindaci delle comunità locali e alcuni allievi paganti, la cui età variava dai sedici ai trent'anni. Il montante delle borse doveva essere ripartito tra i comuni del Dipartimento in maniera proporzionale alla loro popolazione, alle loro entrate, al numero e all'importanza delle loro scuole. I candidati dovevano saper leggere e scrivere correttamente la lingua tedesca, conoscere il francese tanto da poter seguire i corsi con profitto, padroneggiare le prime quattro regole dell'aritmetica, esser stati vaccinati o aver avuto il vaiolo, e possedere un corredo conveniente e decoroso. Il corso di studio, fissato a quattro e poi a tre anni, comprendeva le lingue francese e tedesca, l'aritmetica, degli elementi di fisica, la calligrafia, la geografia, il disegno, la musica, il canto, delle nozioni di agricoltura, la ginnastica, l'istruzione religiosa e beninteso alcuni elementi di pedagogia, un insegnamento semplice, concreto e pratico come lo desiderava il prefetto Lezay-Marnésia.

La gestione didattica non mancò di incontrare alcuni inconvenienti. Il cappellano incaricato dell'insegnamento del francese, padroneggiando maggiormente la lingua tedesca, non fece progredire gli studenti nella conoscenza della lingua nazionale limitando l'insegnamento nel corso dell'anno alla pronuncia delle lettere e alla coniugazione dei verbi. Inoltre, solo una quindicina di allievi usufruirono delle lezioni del maestro di cal-

⁴⁴ P. Dupuy, *L'École normale (1810-1883)*, in «Revue internationale de l'enseignement», 6, 1883, pp. 887-918.

⁴⁵ Sulla fondazione e organizzazione dell'Università imperiale: A. Aulard, *Napoléon I^r et le monopole universitaire. Origine et fonctionnement de l'Université*, Paris, Armand Colin, 1911; P. Del Negro, L. Pepe (a cura di), *Le università napoleoniche. Uno spartiacque nella storia italiana ed europea dell'istruzione superiore*. Atti del Convegno internazionale di studi (Padova-Bologna, 13-15 settembre 2006), Bologna, CLUEB, 2008.

colo. Nel primo caso il rimedio venne trovato rapidamente: Monsieur Staehlé, che insegnava con successo agli allievi la lingua tedesca, visto che conosceva approfonditamente le due lingue, avrebbe potuto impiegare alcune ore la settimana per esercitarli nel francese impartendo loro delle traduzioni, mentre il cappellano avrebbe intensificato gli esercizi di scrittura, i dettati, l'apprendimento mnemonico e la recitazione di testi correggendo la pronuncia.

La sollecitudine del prefetto si manifestava con molta frequenza visitando più volte la scuola, invitando alla sua tavola gli allievi più meritevoli come ricompensa per l'impegno profuso e incoraggiando il lavoro dei migliori, come racconta in una lettera al rettore dell'Università Louis de Montbrison (1768-1841):

«J'ai reçu les 49 exemplaires du petit ouvrage destiné à être donné en prix aux élèves. J'irai incessamment les leur remettre en votre nom et distribuer des billets de satisfaction à ceux des élèves qui auront fait le plus de progrès; car pour l'application au travail elle est générale, ainsi que la bonne volonté, et j'éprouve une véritable satisfaction à vous annoncer ces heureux résultats d'une institution si utile!»⁴⁶.

Occorre ricordare che l'insegnamento elementare, pur essendo pubblico, veniva erogato in forma confessionale e che quindi era indispensabile per gli allievi contare su un maestro di musica che insegnasse loro a suonare il clavicembalo e un altro che apprendesse loro il *plain chant* (canto semplice), visto che queste conoscenze erano indispensabili per i futuri maestri delle scuole protestanti e basilari alla maggioranza di quelli cattolici, destinati a insegnare in comuni dove, a causa delle modeste entrate, si accomunava per un'unica persona il posto di maestro di scuole e di organista. Lezay-Marnésia chiese, quindi, al rettore di contattare gli amministratori della parrocchia di Santa Madalena, situata sulla sponda prospiciente l'Ill, affinché autorizzassero il loro organista a tenere lezioni agli allievi al di fuori degli orari dei servizi di culto e aggiungendo, con spirito pratico, che il compenso sarebbe ricaduto sulle tasse mensili della classe normale.

Infine, al termine della loro formazione, i borsisti erano obbligati a impegnarsi per almeno un decennio nell'insegnamento primario. Dalla fine del 1813 l'amministrazione dipartimentale poteva disporre di una trentina di maestri con una solida istruzione, capaci di insegnare la lingua francese così come le altre materie necessarie alle giovani generazioni. Anche se l'istituzione diede un potente impulso alla lingua nazionale, occorse un certo tempo perché i suoi effetti si dimostrassero efficaci. In un rapporto del 23 gennaio 1815 il prefetto dei Cento giorni, Jean-François René Marie de Kergariou (1779-1849), stimava ancora che un terzo della popolazione sapeva al massimo il francese, mentre la totalità parlava ordinariamente il tedesco.

Malgrado gli sforzi impiegati fin dalla rivoluzione, durante il Consolato e l'Impero, l'insegnamento della lingua nazionale in Alsazia non raccolse a breve i risultati sperati, un rallentamento che ebbe delle conseguenze impreviste a livello internazionale a partire dalla confinante Germania che, in piena fase di risveglio patriottico, non tardò a esprimere le proprie rivendicazioni fondate sull'identità linguistica. Occorre ricordare che, nel corso del periodo napoleonico, il progresso nella conoscenza del francese nel dipartimento alsaziano fu anzitutto tributario della complicata situazione generale, del passag-

⁴⁶ Archives d'Alsace, Strasbourg, Série T.

gio e acquartieramenti delle truppe militari impiegate sul fronte orientale, delle relazioni politiche ed economiche sempre più strette che la regione sviluppò con l'intero territorio nazionale.

A Lezay-Marnésia non riuscì di assistere al successo della sua creazione morendo prematuramente a causa di un fatale infortunio. Dopo la restaurazione nell'aprile 1814, cosciente di garantire lo svolgimento del proprio mandato al servizio della nazione francese, da prefetto imperiale passò all'obbedienza del nuovo sovrano Luigi XVIII di Borbone. In autunno venne designato a svolgere un compito di rappresentanza: accogliere e accompagnare nella visita al dipartimento Carlo Ferdinando d'Artois (1778-1820), duca di Berry e nipote del sovrano, un personaggio disinvolto, probabilmente non stimato dal prefetto, un dovere a cui il protocollo lo obbligò e a cui non si sottrasse⁴⁷. All'uscita dalla cittadina di Haguenau, in direzione di Brumath, si verificò l'incidente mortale: il calesse sul quale i due uomini viaggiavano cadde in un fosso e il prefetto si infilò con la sua spada cerimoniale. Morì il 9 ottobre per i postumi delle ferite riportate. Ehrenfried Stöber scrisse: «Pianete per l'Alsazia, lui è caduto il nostro Lezay, lui che, più di chiunque altro, era nostro padre». Inizialmente tra il 1814 e il 1853 il suo corpo fu sepolto a Krautergersheim nella tomba privata di Jean-Frédéric de Turckheim (1780-1850)⁴⁸, già sindaco di Strasburgo, per poi essere trasferito in una cripta della cattedrale di Strasburgo. Oggi ha trovato nuova collocazione nella galleria dell'abside della cattedrale segnalata da un busto scolpito in arenaria grigia, anche se agli abitanti della città è più familiare la statua in bronzo realizzata da Philipp Graß nel 1853 e posta all'angolo sinistro dell'Hôtel du Prefet.

Di Adrien de Lezay-Marnésia, oltre a ricordarlo come brillante pubblicista e come personaggio politico di spicco, rimane l'istituzione della scuola normale, una realtà fiorita accanto a tutta una serie di altre fondazioni influenzate dai principi del dispotismo illuminato, e ispirata dall'esempio del pastore Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826), attivo nel territorio di Ban-de-la-Roche⁴⁹.

Se «la création des écoles normales était une entreprise d'éducation du peuple»⁵⁰, a essa ne seguirono altre: l'iniziativa venne ripresa a Bar-le-Duc nel 1820, a Commercy tre anni dopo, a Belfort nel 1828 e a Colmar nel 1833, anno nel quale il ministro dell'Istruzione pubblica, François Guizot (1787-1874), impose una scuola normale in ogni dipartimento di Francia. Nel rapporto al sovrano del 2 marzo dello stesso anno ebbe modo di constatare che «sous tous les rapports, la superiorité de l'École populaire dans l'académie de Strasbourg est frappante, et la conviction aussi juste que générale du pays l'attribue surtout à l'existance de l'école normale primaire»⁵¹. Nel 1850, la legge Falloux del 15

⁴⁷ Dopo qualche anno, anche il duca di Berry morì tragicamente nell'agguato teso da un bonapartista il 14 febbraio 1820 all'uscita dall'Opéra di Parigi.

⁴⁸ Jean-Frédéric de Turckheim (1780-1850), banchiere, deputato del Bas-Rhin (1824-1831 et 1836-1837), sindaco di Strasburgo (1830-1835), consigliere generale del Bas-Rhin (1833-1842).

⁴⁹ Pastore protestante e filantropo, fondò uno dei primi asili per bambini e un istituto di risparmio e prestito nella sua parrocchia. Col suo nome vennero designati molti istituti protestanti di assistenza e asili per bambini (*Oberlinvereine*). Cfr. L. Chalmel, *Oberlin. Le pasteur des Lumières*, Strasbourg, La Nuée Bleue, 2006; R. Lollo, *The Patience of Education. Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826)*, in L. D'Alonzo, G. Mari (a cura di), *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, Milano, Vita e pensiero, 2010, pp. 189-199.

⁵⁰ J.-M. Gillig, *Histoire de l'école laïque en France. Une histoire inachevée*, Paris, L'Harmattan, 2014, p. 27.

⁵¹ J.-M. Chapoulie, *L'enseignement primaire supérieur, de la loi Guizot aux écoles de la III^e République*, in «Revue d'histoire moderne et contemporaine», 36, 3, 1989, pp. 413-437. Una lettura comparativa è offerta da C.A. Richardson, H. Brûlé, H.E. Snyder, *La formation du personnel enseignant: Angleterre, France, États-Unis d'Am-*

marzo portò all'abolizione delle scuole normali, a cui si opposero la destra monarchica e i cattolici. Verso il 1880, il desiderio di Jules Ferry⁵² e di Ferdinand Buisson di creare una *Haute école de pédagogie* portò all'apertura dell'*École normale supérieure d'institutrices* di Fontenay-aux-Roses, mentre la *École normale supérieure de garçons* di Saint-Cloud fu fondata con decreto del 22 dicembre 1882.

Nell'Alsazia occupata dopo la guerra franco-prussiana e la sconfitta di Sedan nel 1870, il cancelliere Otto von Bismarck aprì un collegio di formazione cattolica per istitutrici a Sélestat, assicurando nuova vita al progetto di Lezay-Marnésia⁵³.

rique, Paris, UNESCO, 1954.

⁵² Nel 1846 l'allora *Collège royal de Strasbourg* accolse Jules Ferry, politico, uomo di governo e grande protagonista della storia francese, proveniente dal collegio di Saint-Dié nei Vosgi. Nel 1848 fu iscritto nell'albo d'onore vincendo il premio d'onore per la filosofia, mentre nel 1851 ottenne il baccalaureato e si iscrisse alla Facoltà di Giurisprudenza di Strasburgo: P. Baquast, B. Sabot, *Jules Ferry*, Paris, Éditions Ellipses, 2024; C. Lelièvre, *Jules Ferry. La République éducatrice*, Paris, Hachette, 1999.

⁵³ P. Adam, *Histoire religieuse de Sélestat*, I-III, Sélestat, Société des Amis de la Bibliothèque de Sélestat, 1975, pp. 173-174.

L'esportazione del metodo normale in Sardegna (1826-1844)

FABIO PRUNERI

Professore ordinario di Storia della pedagogia e dell'educazione – Università di Sassari

Corresponding author: pruner@uniss.it

Abstract. How did the transfer of the Metodo Normale, employed in the model school of Milan in the first quarter of the 19th century, take place in Sardinian elementary schools? The correspondence between Francesco Cherubini, who was deeply committed to the translation of the Metodo Normale in the Kingdom of Lombardy-Venetia, and the Sardinian priest Antonio Manunta, who had the opportunity to experiment with the application of the simultaneous method during an internship in Brera, illustrates the expectations that the new system aroused on the island and accounts for the dissatisfaction stemming from its initial practical implementation. The migration of new teaching practices from Central Europe to Southern Italy also serves as an opportunity to examine the hopes and disillusionments arising from educational reforms that were carried out without a profound transformation in the training of teachers.

Keywords. Normal method – Teacher training – Sardinia – Antonio Manunta – Francesco Cherubini

Premessa

Nel presente saggio s'intende mettere in luce come avvenne la «contaminazione» che portò all'esportazione e quindi all'adozione del metodo normale dalla Lombardia alla Sardegna. Il contributo costituisce a tutti gli effetti il completamento di precedenti ricerche sulla storia dell'istruzione nell'isola in età moderna. Esso si basa su nuove fonti archivistiche, in particolare l'intera corrispondenza tra Antonio Manunta e Francesco Cherubini conservata presso la Biblioteca Nazionale Braidense di Milano¹. Per definire cos'è la scuola normale in Lombardia possiamo affidarci alla voce dialettale milanese

¹ F. Pruner, *L'istruzione in Sardegna, 1720-1848*, Bologna, Il Mulino, 2011, pp. 207 ss. La trascrizione delle lettere è ora disponibile in Id., *Le riforme della scuola e dei metodi didattici in Sardegna attraverso la corrispondenza Manunta-Cherubini (1826-1844)*, Nuoro, Il Maestrale, 2023, pp. 80-222. A integrazione dell'epistolario si aggiungono la decina di lettere trascritte e messe in appendice al mio «Potrebbe divenire il Mentore di qualunque Principino, se avesse studiato la Metodica». Attorno ad alcune lettere d'un precettore a metà dell'Ottocento. La corrispondenza Bajetta-Cherubini (1839-1840), in «Rivista di storia dell'educazione», 10, 1, 2023, pp. 109-120.

Scœula normal del *Vocabolario milanese-italiano* del Cherubini, che recita «Scuola comunale. Così chiamasi fra noi quella scuola il cui maestro è pagato dal comune perché insegni gratuitamente e coi metodi approvati dal governo»².

Nel presente saggio ci chiediamo come avvenne la diffusione delle scuole comunali elementari e, soprattutto, come si diffusero i metodi approvati dal governo, cioè i metodi normali/normati da regole omogenee. La pubblicazione ministeriale avente per titolo *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, pubblicata in tre volumi fra il 1868 e il 1872, è un punto di partenza illuminante proprio per descrivere lo «Stato dell'istruzione elementare nelle province meridionali e settentrionali d'Italia» all'indomani dell'Unità. Nell'ampia introduzione del ministro Emilio Broglio, ci rendiamo immediatamente conto di quanto la Lombardia facesse da capofila delle politiche scolastiche nazionali. Fin dalla premessa è chiaro che era in gioco l'instaurazione di un «nuovo regime dell'istruzione elementare», soprattutto, alla luce della disparità tra quanto era avvenuto «nelle provincie meridionali» e quello che si era «fatto per le popolari scuole nell'Italia superiore»³.

Il confronto era impari, dato che nel caso del Sud si parlava di «scuole sorte di recente», mentre per il Nord dei frutti «della lunga opera spesa [...] per giungere ad ottimo ordinamento di scuole»⁴, senza tacere di «inconvenienti» al regolare procedimento e miglioramento dell'istruzione.

Il testo descriveva, in modo circostanziato, la disillusione, a meno di un decennio dall'unificazione nazionale, circa il potere trasformativo dell'istruzione diffusa⁵; inoltre illustrava i limiti dei nuovi metodi didattici. Relativamente al meridione, si lamentava il fatto che l'istruzione elementare continuava a essere in mano a «preti di campagna» che operavano un insegnamento

«tutto meccanico. I fanciulletti si addestrano a leggere e scrivere senza intendere verbo che passi per le labbra o dalla penna; imparano a guisa di pappagalli pagine e pagine di grammatica, senza cavarne tanta perizia che basta a comporre per iscritto correttamente e con senso una sola frase, né spiegare un pensiero senza usare il dialetto; stendono sul foglio o sulla lavagna lunghe file di numeri, e vi lavorano sopra mesi e mesi senza divenir capaci di fare i conti più semplici ed usuali»⁶.

Per la maggior parte, i maestri «non svegliano», ma piuttosto «addormentano l'intelletto». La colpa non era tanto degli insegnanti, quanto delle gravi carenze, su tutte l'assenza di formazione nel personale. Non andava tacita anche la scarsa attrattiva della professione. Infine veniva fatto notare che, se nelle province meridionali era «manchevo-

² Su Cherubini si vedano S. Morgana, M. Piotti (a cura di), *Francesco Cherubini. Tre anni a Milano per Cherubini nella dialettologia italiana*. Atti dei Convegni 2014-2016, Milano, Ledizioni, 2019, e G.B. De Capitani, *Della vita e degli scritti di Francesco Cherubini*, Milano, Pirotta, 1852, nonché F. Vittori, *Cherubini, Francesco*, in *Dizionario biografico degli italiani*, 24, Roma, Istituto della Encyclopædia italiana, 1980, *ad vocem*. La voce *Scuola normale* è contenuta in F. Cherubini, *Vocabolario milanese-italiano*, Milano, Stamperia reale, 1814, p. 144.

³ *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, parte I, Firenze, Eredi Botta, 1868, p. 1.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Broglio scriveva: «nei promotori della popolare cultura fu non di rado visto all'effervescenza succedere la stanchezza» *Ibid.*, p. 2.

⁶ *Ibid.*, p. 3.

le» l'istruzione elementare maschile, «affatto nulla» poteva dirsi quella femminile⁷.

Di tutt'altro tenore la scuola nel Lombardo-Veneto. L'ordinamento scolastico tenuto vivo per tanti anni dall'Austria e applicato prima dell'Unità nel nord Italia era considerato buono e sagacemente pensato sul modello delle istituzioni della Germania superiore. Veniva in proposito ricordata la riforma del 1818 che aveva diviso l'istruzione elementare nelle tre classi che fornivano la prima cultura, a cui seguivano nelle principali città le scuole reali con un biennio d'insegnamento di lettere, scienze e disegno⁸.

Erano stati rinnovatori della scuola in Lombardia figure come Antonio Rosmini, Alessandro Parravicini e Ferrante Aporti. In particolare, si ricordava come quest'ultimo si fosse recato in Piemonte e attraverso le scuole di metodo avesse dato «un potente sussidio alla primaria e popolare istruzione»⁹. Quanto al Piemonte, Carlo Boncompagni, Domenico Berti e Vincenzo Troya istituirono qui fin dal 1844 le conferenze magistrali di durata trimestrale e a seguire le scuole normali¹⁰.

Un prospetto statistico pubblicato nel 1852 (di cui però non si fornivano gli estremi bibliografici) attestava «che nel breve periodo di tre anni, cioè dal 1847 al 1850, il numero delle scuole elementari maschili nel regno sardo, parlando delle provincie di terraferma, da 3784 salì a 4042 e così crebbe di 258; ed i comuni sprovvisti di scuola che nel 1847 erano 431, nel 1850 erano scemati a 372»¹¹.

1. L'istruzione normale in Sardegna

Per spiegare come venne recepito il metodo normale in Sardegna occorre, però, partire da molto prima rispetto alle considerazioni del ministro Broglio, cioè dalle regie patenti che istituirono, dagli anni Venti del XIX secolo, l'istruzione elementare in ogni villaggio del Regno omonimo. Com'è noto, fin dal 1720 l'isola era stata ceduta dalla Spagna all'Austria la quale, a sua volta, la consegnava al duca di Savoia Vittorio Amedeo II. Dal punto di vista scolastico operavano in Sardegna dalla metà del XVI secolo i gesuiti e qualche tempo più tardi gli scolopi. La riforma del Ministro degli Affari di Sardegna Bogino degli anni Sessanta del XVIII secolo aveva riformato gli studi inferiori, intendendo però con questo termine i collegi che preparavano all'università, e successivamente le Università di Cagliari e Sassari. Sul piano dell'istruzione elementare, almeno fino all'arrivo dei Savoia, ci si affidava all'iniziativa di precettori privati e alle scuolette di latinità presenti nei capoluoghi più popolosi.

Si deve al re Carlo Felice l'emanaione delle regie patenti che portavano anche nell'isola, con alcune modifiche, le riforme attuate in terraferma per normare l'istruzione primaria. Le sessanta lettere scambiate tra Antonio Manunta, sacerdote di Osilo, teologo, canonico, ma soprattutto educatore a Cagliari – una figura chiave nella storia della propagazione del metodo normale – e Francesco Cherubini, che nel periodo in esame, ricopriva la carica di direttore della scuola elementare maggiore stabilita a Milano nel gennaio del 1787, in conformità con le disposizioni dell'Imperial Regio Governo

⁷ *Ibid.*, p. 6.

⁸ *Ibid.*, pp. 12-13.

⁹ *Ibid.*, p. 14.

¹⁰ Sul contesto piemontese si rimanda al contributo di Matteo Morandi in questo dossier.

¹¹ *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, parte I, cit., p. 14.

austriaco, sono uno strumento fondamentale per ripercorrere i termini di questa vicenda. La corrispondenza copre un periodo di quasi vent'anni, dal 1826 al 1844, un arco cronologicamente molto significativo per ciò che attiene alla disseminazione in Europa del metodo normale¹².

La lettera inaugurale della raccolta è stata inviata da Torino il 6 febbraio 1826. Il suo autore, Antonio Manunta, un uomo ormai prossimo ai sessant'anni, manifesta un vivo interesse per il confronto intellettuale, lo scambio di opinioni e la condivisione di suggerimenti di natura didattica con Francesco Cherubini. Quest'ultimo, oltre a essere un eminente lessicografo, rappresentava un punto di riferimento autorevole per i maestri lombardi. Manunta e Cherubini avevano avuto occasione d'incontrarsi personalmente a Milano durante l'estate del 1825, quando il sacerdote sardo aveva potuto svolgere un tirocinio in una realtà che apparteneva alle migliori esperienze d'istruzione popolare nordeuropee.

Mi riferisco alla diffusione delle riforme introdotte da Johann Ignaz von Felbiger negli Stati ereditari degli Asburgo, le quali, già nel 1774, avevano superato le Alpi. In particolare, nel 1786, su iniziativa del ministro plenipotenziario dell'arciduca Ferdinando d'Austria-Este, Johann Joseph Wilczek, una delegazione fu inviata nel Tirolo italiano. Tra i suoi membri figuravano il somasco Francesco Soave, professore presso il ginnasio di Brera, e il domenicano Wolfgang Moritz¹³, chiamati a studiare le innovazioni didattiche già applicate da un decennio in quella regione alpina. L'obiettivo era migliorare l'insegnamento primario e strutturare la formazione dei maestri secondo criteri uniformi dal punto di vista sia organizzativo che didattico. Al suo rientro, Soave elaborò il *Compendio del metodo delle scuole normali*, un testo destinato a diventare un punto di riferimento per la scuola elementare in Lombardia e altrove. In quest'opera, la pedagogia di Felbiger venne ripresa e adattata alla lingua e al contesto italiano¹⁴.

Alla fine del Settecento, gli austriaci riorganizzarono l'istruzione per separare nettamente l'educazione popolare da quella ginnasiale, basata sul latino. Per questo motivo, vietarono ai maestri di rudimenti latini di occuparsi della prima alfabetizzazione. Il regolamento austriaco prevedeva quattro classi: due dedicate a leggere, scrivere e far di conto, una propedeutica allo studio della lingua classica e un'ultima orientata alle professioni, alla meccanica e alla geometria. A capo di questo sistema ampiamente uniformato si trovava la scuola normale di Brera nel capoluogo della Lombardia austriaca. Scuola modello che aveva delle «copie», per così dire, nelle scuole dette capo normali, in ciascun capoluogo di provincia.

Le disposizioni normative introdotte dal regime napoleonico nel 1802, destinate a rimanere in vigore fino alla Restaurazione, stabilirono un'organizzazione amministrativa precisa del sistema scolastico. In base a questa ripartizione, le scuole elementari furono

¹² Le informazioni su Manunta, oltre che dal carteggio in questione, derivano dal volume di G. Spano, *Cenni sulla vita del teol. cav. Antonio Manunta, di Osilo, canonico preb. nella cattedrale di Cagliari*, Cagliari, A. Alagna, 1867. Le fonti documentali disponibili evidenziano la natura unilaterale della corrispondenza, limitandosi alle missive inviate dal teologo di Osilo all'educatore lombardo. Le risposte di quest'ultimo non sono pervenute, rendendo necessaria l'analisi indiziaria per la loro ricostruzione.

¹³ *Compendio del metodo delle scuole normali per uso delle scuole della Lombardia austriaca*, Milano, Giuseppe Marelli, 1786.

¹⁴ G. Micheli, Soave, Francesco, in *Dizionario biografico degli italiani*, 93, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 2018, *ad vocem*.

affidate alla gestione dei comuni, mentre quelle di livello intermedio rientravano sotto la competenza dei dipartimenti, e le istituzioni di istruzione superiore – ovvero le università – erano finanziate dallo Stato. Tale assetto normativo favorì una ripresa delle scuole rurali di latino. Successivamente, il Regolamento elementare del Regno Lombardo-Veneto del 1818 riaffermò la possibilità per i comuni di minore entità d'istituire scuole latine, subordinando tuttavia tale facoltà alla condizione che avessero già attivato una scuola elementare articolata in tre classi e una scuola femminile di almeno due classi, nonché alla copertura degli oneri economici relativi alla retribuzione dei docenti per almeno il primo triennio del ginnasio¹⁵.

I dati statistici relativi al primo quindicennio del XIX secolo attestano l'efficacia dei provvedimenti introdotti dai governi teresiano-giuseppino e napoleonico nel settore dell'istruzione, evidenziando come il metodo normale fosse ormai ampiamente adottato dalla quasi totalità degli insegnanti lombardi. In questo contesto si colloca il primo corso di metodica con lezioni settimanali per docenti diretto da Francesco Cherubini a Milano, nella scuola in piazza dei Mercanti, a partire dal 1822. Si trattava di una forma di professionalizzazione della figura magistrale grazie a corsi a cui seguiva il tirocinio, e in virtù dello studio di moderni libri di pedagogia. Cherubini aveva le carte in tavola per esercitare una leadership in questo campo, perché era un intellettuale colto e apprezzato, come autore del Vocabolario milanese-italiano in due volumi (1812), più volte riedito, ma soprattutto per essere stato traduttore, nel 1821, di due opere di metodica e una per la composizione in lingua, scritte in tedesco, dal direttore delle scuole normali di Vienna Joseph Peitl¹⁶.

2. Francesco Cherubini

Antonio Manunta incontrò Francesco Cherubini quando quest'ultimo dirigeva stabilmente le scuole normali a Milano, un incarico, tradizionalmente riservato ai religiosi, ricevuto dal governo austriaco grazie alle sue competenze culturali e didattiche. Egli mantenne la carica fino al 1847, distinguendosi per l'attenzione verso i tirocinanti, che seguiva direttamente nella scuola elementare annessa alle scuole capo normali. La pedagogia di Cherubini era improntata alla vicinanza con gli allievi: non condivideva il

¹⁵ *Regolamento ed istruzioni per le scuole elementari*, Milano, Imp. Regia Stamperia, 1820.

¹⁶ *Insegnamenti di metodica, ovvero precetti intorno al modo di ben insegnare proposti ai maestri delle scuole elementari maggiori e minori. Opera di Giuseppe Peitl tradotta dal tedesco e accomodata ad uso delle scuole italiane da Francesco Cherubini*, Milano, Imp. Regia Stamperia, 1821; *Manuale dei maestri elementari o sia Compendio dei metodi d'insegnamento e d'educazione prescritti per le scuole elementari nel Regno Lombardo-Veneto*, Milano, Imp. Regia Stamperia, 1821. Il testo era destinato ai maestri delle scuole elementari minori. Insieme al *Regolamento ed istruzioni per le scuole elementari* emanato nel 1818, avrebbe costituito la guida per l'istruzione degli aspiranti maestri e assistenti nelle scuole elementari. Per un pubblico di allievi delle classi superiori era invece l'*Instradamento al comporre o sia precetti intorno al modo di esprimere i propri pensieri ed esempi di quelle scritture delle quali è più frequente il bisogno nella civil società*, Milano, Imp. Regia Stamperia, 1821. L'opera riscosse un notevole successo, al punto da essere ripubblicata in una versione significativamente più concisa, destinata all'insegnamento nelle scuole elementari e intitolata: *Dell'arte di esprimere per iscritto i propri pensieri. Trattatello tolto da un esemplare postillato dell'istradamento al comporre di Francesco Cherubini*, Milano, Società tipografica de' classici italiani, 1863. Probabilmente per le classi più avanzate: *Precetti ed esempi del modo di scrivere lettere tratti da un esemplare postillato dell'istradamento al comporre di Francesco Cherubini*, Milano, Società tipografica de' classici italiani, 1859.

distacco tra maestri e scolari, neppure durante la ricreazione, momento utile per osservare il carattere dei bambini. Inoltre, rifiutava il «banco della vergogna», una punizione diffusa dopo l'abolizione dei castighi corporali. Sul piano didattico, prediligeva un apprendimento approfondito e mirato, opponendosi a un sapere superficiale ed encyclopedico e rifiutando l'idea che gli studenti dovessero temere servilmente l'autorità del maestro.

Questo sintetico profilo biografico e pedagogico permette di comprendere le ragioni della consonanza intellettuale con Antonio Manunta. Il sacerdote sardo, nato a Osiolo il 20 aprile 1776, proveniva da una famiglia agiata e aveva intrapreso gli studi classici a Sassari, dove frequentò il seminario tridentino, conseguendo la laurea in teologia nel 1799. Parallelamente, si dedicò a diversi ambiti del sapere, tra cui medicina, fisica, scienze matematiche e agronomia. Secondo quanto riportato dal suo primo biografo, Giovanni Spano, Manunta fu incaricato da Carlo Felice di coordinare e supervisionare la stampa del Regolamento delle scuole normali del Regno di Sardegna¹⁷. Tale compito lo portò a recarsi a Milano, autofinanziandosi il viaggio, per approfondire le metodologie didattiche più avanzate. È significativo notare che, all'epoca, il capoluogo lombardo rappresentava, secondo Manunta stesso – in una visione pervasa da un certo entusiasmo – l'«Atene d'Italia», ovvero il centro in cui il principio dell'insegnamento simultaneo e il metodo normale venivano applicati con maggiore rigore e innovazione¹⁸. La «scuola modello» di Cherubini era di fatto il centro più qualificato per la formazione di molti insegnanti, non solo milanesi: era nel capoluogo, infatti, che confluivano gli aspiranti maestri per seguire i corsi, effettuare il tirocinio, svolgere l'esame di approvazione. La sua fama crebbe a tal punto da essere considerato un sicuro punto di riferimento della pedagogia lombarda, come lo era, per esempio in Toscana, Raffaello Lambruschini.

Se spostiamo il nostro sguardo al vicino Piemonte e alla politica scolastica dei Savoia negli anni della Restaurazione, ci rendiamo conto della necessità di operare un'ulteriore distinzione tra le regie patenti del 1822, emanate da Carlo Felice, relative alle scuole elementari e a quelle pubbliche e regie nei territori continentali del Regno di Sardegna, e la normativa di un anno più tardi destinata alla sola isola. Le prime impongono ai docenti di possedere una patente d'idoneità per accedere all'insegnamento elementare. Le scuole primarie, denominate «comunali», offrivano classi gratuite, suddivise per genere, con un limite massimo di settanta alunni per sezione. La loro supervisione era affidata alle autorità ecclesiastiche. Secondo un regolamento specifico, veniva rigorosamente distinta l'istruzione primaria, da promuovere il più possibile «in tutte le terre» attraverso l'insegnamento della lingua italiana, dalle scuole pubbliche e regie, finanziate dai comuni o

¹⁷ Il Regolamento fu integrato dalle *Istruzioni date al maestro della scuola normale del villaggio di Bunnanaro in Sardegna*, redatte dal sacerdote Maurizio Serra in ottemperanza al regio editto del 24 giugno 1823 e pubblicate a Torino dalla Stamperia reale nel 1824. Tale testo, configurandosi come un manuale didattico destinato ai futuri maestri sardi, includeva esplicite citazioni di Manunta, descritto come «institutore in un tempo de' seminaristi della Diocesi, e uomo che arde dal desiderio di procurar tutti i lumi e tutti i vantaggi possibili ai suoi connazionali». Serra intrattenne un duraturo rapporto intellettuale con Manunta, presumibilmente suo docente presso il seminario, e aveva tratto ispirazione dai suoi scritti per la composizione delle *Istruzioni*. Cfr. M. D'Ascenzo, *Un manuale per i maestri: Le Istruzioni di Maurizio Serra*, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e pensiero, 2003, pp. 287-330.

¹⁸ Lettere 49, 7 maggio 1841, e 52, 24 giugno 1842.

dallo Stato, dedicate allo studio del latino. A differenza del passato, tuttavia, l'istituzione di una scuola di latinità era subordinata all'apertura preventiva di almeno due classi della scuola comunale elementare in lingua italiana.

La situazione in Sardegna si presentava con caratteristiche peculiari. Il *Regio editto sulla pubblica istruzione* del 24 giugno 1823 introdusse aggiornamenti significativi, parzialmente armonizzando il sistema scolastico dell'isola con quello delle regioni continentali del Regno sabaudo. Sebbene non sia noto con certezza l'autore materiale di questa normativa e del successivo *Regolamento delle scuole normali*, promulgato il 25 giugno 1824¹⁹, si può concordare con l'opinione di Spano – che in gioventù aveva ricoperto il ruolo di precettore nelle scuole sassaresi di San Carlo – secondo cui fu lo stesso Manunta a ricevere l'incarico di redigere il *Regolamento* per volere del ministro degli Affari di Sardegna. Il sacerdote di Osilo aveva da tempo dimostrato una spiccata sensibilità pedagogica sia nel ruolo d'istitutore in seminario sia come membro dell'Università di Sassari e aveva già stabilito contatti con la terraferma. Durante un soggiorno a Torino, ebbe modo di confrontarsi con numerosi intellettuali e politici sardi, tra cui il filosofo Giovanni Maria Dettori, il senatore Giuseppe Musio, il patriota Domenico Simon, l'erudito Ludovico Baille e, soprattutto, Giuseppe Manno, all'epoca segretario privato di Carlo Felice e a lui particolarmente vicino. Don Antonio, per quanto riguarda la scuola, guardava a Milano più che a Torino, e in particolare alla figura di Cherubini, con il quale condivideva l'idea dell'impiego per una nuova metodologia didattica, l'apertura verso le innovazioni in campo agricolo e tecnico, la valorizzazione e lo studio delle lingue locali.

La scuola normale comunale nell'isola si basava su un curricolo analogo alle scuole elementari riformate piemontesi, ma all'insegnamento della lettura, scrittura e dottrina cristiana si aggiungeva il catechismo agrario. Le nozioni di agricoltura impartite a ogni fanciullo dell'isola potevano non solo condizionare l'istruzione popolare, ma anche impattare sul curricolo non ufficiale costituito per lo più dalla trasmissione, per esperienza, delle usanze pastorali. Invece, nel catechismo agrario si mirava ad affinare la coltivazione, l'allevamento stanziale e la proprietà perfetta dei fondi. Infine, vi era un'ulteriore differenza: il costo delle scuole inferiori in Sardegna sarebbe gravato indirettamente sui bilanci comunali, perché veniva suggerito agli enti locali di non tassare il popolo con nuove imposte, ma di sottrarre proprietà ai latifondisti e feudatari. Infatti, il *Regio editto sopra le chiudente*, emanato nel 1820 ma pubblicato poco prima dell'editto del 24 giugno 1823, consentiva la recinzione di terreni privati, ma soggetti all'uso collettivo, al fine di migliore la produzione agricola. L'obiettivo era destinare i beni fondiari non esclusivamente al pascolo brado, ma anche alla creazione di imprese agricole private caratterizzate da una gestione dinamica e competitiva. È opportuno ricordare che, per sostenerne l'istituzione della scuola pubblica elementare, le comunità avevano la facoltà di espropriare una parte dei terreni appartenenti ai feudatari, destinandoli alla coltivazione. I prodotti agricoli, coltivati a rotazione dai capifamiglia, venivano successivamente venduti per finanziare l'istruzione. Va fatto notare come la decisione di contenere l'aristocrazia feudale locale si sposasse, idealmente, con l'obiettivo di educare il popolo, piuttosto che di lasciarlo nell'ignoranza.

¹⁹ *Raccolta degli atti del governo di S.M. il re di Sardegna dall'anno 1814 a tutto il 1832*, 24, Appendice, parte II, Torino, Ferrero, Vertamy e comp., 1848, pp. 1317-1329. Il *Regio editto sulla Pubblica Istruzione nel Regno di Sardegna* del 24 giugno 1823, un anno dopo quello per le scuole primarie di Torino, emanato da Carlo Felice, chiamava «normali» le scuole comunali. Ad esso seguì il *Regolamento approvato da Sua Maestà Carlo Felice per le scuole normali del Regno di Sardegna*, Torino, 25 giugno 1824, costituito da 34 articoli.

L'editto istitutivo della scuola normale, emanato il 24 giugno 1823, rese obbligatoria l'istruzione primaria nei villaggi, ponendola sotto l'ispezione dei parroci e la sorveglianza degli intendenti provinciali. Inoltre, concesse esenzioni dalla giurisdizione feudale a coloro che finanziassero adeguatamente una scuola normale. La normativa includeva richiami, forme di pubblico biasimo e castighi per quei genitori (perfino nobili) che, pur potendo, non si occupassero dell'educazione dei figli.

Come apprendiamo dalla prima lettera di Manunta a Cherubini, il sacerdote auspicava un adattamento della Metodica milanese alle esigenze dell'isola, dove mancavano maestri in grado di impiegare il nuovo metodo in uso nelle scuole austriache. Invitava perciò l'amico lombardo a produrre una Metodica semplificata, *ad usum Sardiniae*. L'incarico di dirigere a Cagliari «uno stabilimento in cui si riceveranno e si educheranno i ragazzi poveri per avviarli nell'agricoltura e nelle arti» distrarrà per qualche tempo Manunta dalla preoccupazione di adottare il metodo normale in Sardegna, ma il canonico sardo auspicava di essere sempre aggiornato e di ricevere libri «in materia d'educazione, istruzione, agricoltura ed arti», purché fossero elementari, mentre rifiutava testi di taglio umanistico «giacché d'opere classiche non vorrei comprarne oltre quelle che ho»²⁰.

Presso l'Ospizio di San Lucifero nel quartiere di Villanova a Cagliari, il sacerdote osilese, ormai trasferito nel «Capo di Sotto», ebbe però modo di sperimentare nuovi metodi didattici in un istituto pensato «per ricovero dei poveri inabilitati a procacciarsi la sussistenza altrimenti, che col mezzo della questua», cioè poco più di una ventina di fanciulli con un'età compresa tra i 7 e i 10 anni d'età²¹.

Egli era al corrente del fatto che nelle scuole elementari tradizionali i sacerdoti o i precettori, spesso in forma individuale, davano una prima infarinatura del leggere e, talvolta, scrivere a pochi allievi. Questo avviamento all'alfabeto, che si compiva attraverso lo studio del «compendio della dottrina cristiana a memoria»²², proseguiva necessariamente presso i pochi collegi nei principali centri dell'isola propedeutici a un approdo umanistico e secondario, di fatto poco interessato a fornire gli scolari di contenuti spendibili in ambito professionale. Manunta, invece, seguiva un'altra direzione, cercando di far fiorire una scuola primaria obbligatoria con conoscenze «di base» che, in qualche misura, fossero orientate alla formazione professionale e, conseguentemente, il rinnovamento nelleconomia e nella cultura isolana. Questo richiedeva una serie d'interventi apparentemente semplici, come la distribuzione gratuita di libri ispirati al nuovo metodo simultaneo normale in uso in Lombardia e di testi come la *Lettura per i fanciulli di campagna*²³, le *Novelle per istruzione ed esercizio*, il *Sillabario per l'infima classe* e i *Principi d'aritmetica parte prima*²⁴.

Nel 1828, il Magistrato sopra gli studi di Cagliari, l'ente preposto alla supervisione dell'istruzione pubblica nei principali centri del Regno, affidò al teologo osilese la gestione delle scuole del Capo di Sotto, con l'obiettivo d'introdurre un metodo didattico uniforme. Il compito era quello di visitare le sei «province» del Capo meridionale, e, al contempo, istruire tre o quattro insegnanti alle nuove metodologie. Analogi compiti vennero svolto, nel Capo settentrionale, da un allievo di Manunta, anch'egli osilese, Maurizio Serra,

²⁰ Lettera 1, 6 febbraio 1826.

²¹ Archivio di Stato di Cagliari, Regia Segreteria di Stato e di Guerra, II serie, vol. 72.

²² Lettera 3, 11 marzo 1826.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Lettera 2, 18 febbraio 1826.

un sacerdote di umili origini che svolse vari compiti prima come insegnante privato, poi come viceparroco e, infine, come parroco per più di venti anni nel paese di Bonnanaro.

Nel 1835 Manunta rinunciò alla direzione dell'Ospizio e si dedicò con maggior piglio alla riforma della scuola elementare. Per accelerare il cambiamento didattico aveva fatto ristampare direttamente nell'isola, con tutta probabilità presso la tipografia Timon, gli abbeccedari in uso a Milano e confidava che il medesimo editore potesse ristampare la *Guida* scritta da Cherubini²⁵. Tuttavia, secondo il teologo, il governo aveva commesso un grave errore nell'isola: aveva aperto scuole con il metodo simultaneo, ma non aveva provveduto a formare adeguatamente i maestri. Questa scelta si sarebbe rivelata, nel tempo, un fallimento totale, poiché gli alunni, privi di guide autorevoli, si disaffezionarono alle scuole, che finirono per essere prima disertate e poi chiuse.

Dall'autunno del 1836, Manunta iniziò a cercare una soluzione al problema. Voleva portare a Cagliari un istruttore che rinnovasse i metodi d'insegnamento, sostituendo i vecchi testi, come quelli del grammatico latino Donato, con nuovi sussidi. Cherubini avrebbe dovuto trovare una persona esperta nel nuovo metodo d'insegnamento e disposta a trasferirsi sull'isola. Il futuro insegnante sarebbe stato pagato dai padri di famiglia che accettavano questo nuovo approccio educativo per i loro figli. Se l'insegnante fosse stato un sacerdote, avrebbe potuto integrare il suo stipendio con le elemosine delle messe. Tuttavia, l'importante era che fosse familiare con il nuovo metodo, che avesse «la perizia del disegno almeno lineare e, se fosse possibile, della musica vocale»²⁶, meno rilevante che fosse religioso. L'ospitalità di Manunta arrivava persino a offrire all'educatore continentale vitto e alloggio presso la sua abitazione.

Nell'ottobre del 1838, Manunta, colpito dalla lettura del libro *Giannetto* del direttore delle scuole di Como Luigi Alessandro Parravicini, che probabilmente stava studiando in quegli anni, riprese con determinazione il tentativo di risolvere la questione magistrale. Il libro di Parravicini affrontava aspetti carenti tra i suoi conterranei: l'industriosità, la determinazione a ottenere una posizione contando solo sulle proprie forze e sulla buona volontà, la ricerca del benessere raggiunto con ingegno. Questo romanzo fortunato, ispirato all'etica del lavoro tipica degli operosi centri lombardi, sembrava un modello esemplare per diffondere, anche nei piccoli borghi sardi, i principi di alacrità, sollecitudine e solerzia che fondavano la scuola milanese di Cherubini. La speranza era di trovare un Parravicini anche per la Sardegna. Un sogno che parve avverarsi nel 1839 quando il suo corrispondente riuscì a inviare a Cagliari un giovane, di nome Giuseppe Bajetta²⁷, a quel tempo diciannovenne, disposto a mettersi al servizio di Antonio Manunta. L'investimento andava in una duplice direzione: poter disporre, finalmente, di un istruttore in grado d'insegnare a un suo nipote, di soli 9 anni ma già in grado di analizzare il *Giannetto* – «secondo le regole della *Guida* di Cherubini» – e alle prime armi con la traduzione in lingua madre «delle parabole di Salomone»²⁸, e poter presentare un modello magistrale in un'ipotetica scuola di formazione degli insegnanti elementari in Sardegna.

²⁵ Archivio di Stato di Cagliari, Regia Segretaria di Stato e di Guerra, serie II, vol. 841.

²⁶ Lettera 25, 11 agosto 1838.

²⁷ Bajetta era figlio del custode dell'Ospedale Maggiore di Milano, come apprendiamo dalla lettera 34; aveva frequentato ginnasio e liceo nel capoluogo lombardo e probabilmente collaborato con Cherubini. Si veda anche la corrispondenza Bajetta-Cherubini conservata a Brera, d'ora in poi «B-C», lettera 1, 30 giugno 1838.

²⁸ Lettera 31, 22 febbraio 1839.

Dopo un eccitante viaggio Bajetta scrisse immediatamente a Cherubini per narrare l'ottima impressione provocata dalla scoperta dell'isola. Con lettera del 10 maggio anche il suo datore di lavoro partecipava al suo corrispondente milanese l'entusiasmo dell'arrivo del promettente giovane a Cagliari. L'istitutore entrava così a far parte della famiglia del canonico, affiancandosi ad altri due istitutori già impegnati nelle lezioni ai suoi due – non più uno solo – nipoti. L'accoglienza dell'ospite avvenne presso la prebenda di Serramanna a cinque ore dal capoluogo per un periodo di acclimatamento, villeggiatura, occasione di conoscenza reciproca e di studio. Dopo qualche settimana di permanenza il canonico espresse a Cherubini le sue impressioni. Il tutore si era molto divertito in campagna, avendo potuto appagare la sua innocente passione per oggetti di storia naturale. Di salute stava bene, anzi era addirittura «ingrassato notabilmente forse per i nostri cibi molto nutrienti»²⁹. Il primo salario era stato accompagnato dalla promessa di un aumento in relazione ai progressi che avrebbero manifestato i due allievi a lui affidati. Traspariva però, già da questa lettera, il dispiacere d'aver scoperto che Bajetta era sì istruito e colto, avendo frequentato il ginnasio e il liceo, ma era tutt'altro che esperto sul piano didattico, non avendo assistito alle lezioni di metodica e quindi visto, con l'esempio pratico, la conduzione delle quattro classi nelle scuole elementari normali milanesi. Tuttavia, Manunta pareva disposto a far credito al suo collaboratore che, del resto, aveva mostrato di riuscire a entrare in sintonia con i suoi piccoli allievi. Presto, già nell'estate del 1839 la felicità che aveva accompagnato i primi mesi di permanenza del Bajetta era del tutto scemata tanto nel giovane quanto nel canonico. Il primo, riservatamente, scriveva a Cherubini affinché lo difendesse dall'accusa di aver denigrato gli abitanti dell'isola e tramato per rientrare in Lombardia. Vi erano state poi incomprensioni finanziarie, e soprattutto l'accusa d'imperizia da parte di Manunta, visti gli scarsi risultati ottenuti dai suoi nipoti.

Nonostante ciò, a distanza di quasi un anno dall'arrivo di Bajetta (nel marzo del 1840) Manunta rinnovava a Cherubini la richiesta di un altro precettore per i figli di un'altra famiglia nobile (i Siotto), riconoscendo il parziale fallimento del tentativo di aprire in Sardegna una scuola di metodica per l'istruzione dei maestri. Egli ricordava d'aver coltivato il desiderio di poter chiedere al Ministero a Torino la nascita di un'istituzione fino a quel momento assente in Sardegna. Al contempo, aveva constatato che il tutor milanese, figura attorno alla quale si sarebbero potuti avviare i corsi magistrali, si rivelava didatticamente impreparato, avendo persino trascurato lo studio della *Metodica*, distratto dalle suggestioni intellettuali derivanti dalla lettura dell'*Enciclopedia* rinvenuta nella biblioteca personale del sacerdote. La disponibilità di una pubblicazione di tale interesse aveva, infatti, alimentato la curiosità di Bajetta verso le lingue orientali e, in particolare, l'apprendimento dei «caratteri chinesi». Il «mentore continentale» si dimostrava, pertanto, più incline allo studio delle lingue esotiche presso l'Università cagliaritana che all'applicazione nell'insegnamento³⁰. Bajetta aveva in animo di diventare maestro aggiunto nelle costituende scuole politecniche milanesi e di continuare a dare sostegno, e al tempo stesso fare pratica nella classe di metodica. Tuttavia, Manunta non intendeva cedere e insistette per richiamare il precettore ai suoi doveri. Stabili, per esempio, che, tempo nove mesi, avrebbe sottoposto gli allievi a un esame di verifica

²⁹ Lettera 34, 8 giugno 1839.

³⁰ Lettera 41, 11 maggio 1840.

degli apprendimenti ricevuti. Il sacerdote riconosceva di essersi illuso che con l'arrivo di un abile pedagogo in Sardegna si sarebbe potuto replicare quanto accaduto a Lugano, dove l'assiduo impegno del Parravicini, già direttore dell'imperial regia scuola elementare maggiore di quattro classi di Como, era bastato per aprire una scuola di metodica.

Sappiamo che Bajetta era determinato nei suoi propositi di rimpatrio, ne aveva fatto parola con un servitore, prima ancora che con Manunta, e quest'ultimo, con una punta d'orgoglio, non volle dar a credere all'interessato che ne fosse dispiaciuto. In verità, il canonico non poteva nascondere a Cherubini, in via confidenziale, tutta la sua insoddisfazione. È plausibile che il fallimento dell'esperimento avesse deluso anche il sacerdote, totalmente fiducioso nel potere taumaturgico del metodo lombardo da credere fermamente in una sua rapida diffusione nell'isola.

Nelle lettere inviate da Cagliari a Milano nel 1840 traspariva un doppio rimpianto: quello di non aver potuto dare prova dei vantaggi che sarebbero derivati agli educatori dell'isola dall'attuazione del metodo milanese, unito all'amarezza di non aver ottenuto quanto era stato pattuito nelle lezioni domestiche. Insomma, Bajetta si era mostrato superiore alle aspettative quanto a cultura, soprattutto in rapporto alla sua età ancora acerba, me decisamente inesperto quanto a competenze pedagogiche per non aver compiuto un tirocinio diretto a Milano. Ad esacerbare gli animi specie negli ultimi mesi di convivenza vi furono anche questioni economiche. Se infatti il progetto di Manunta era quello di far ottenere a Bajetta uno stipendio mensile di 600 franchi da parte del governo come riconoscimento della fondazione di una «Scuola metodica per formare i Maestri»³¹, successivamente egli ridimensionò le sue ambizioni, così che al precettore restava la sola paga da istitutore. Evidentemente un salario molto più contenuto.

A ogni modo, il giovane riuscì a rientrare in terraferma non senza uno strascico di accuse che testimoniavano la perdita della reciproca fiducia. Venne addirittura chiesto a Cherubini d'intervenire a sedare il dissidio che sembrava essersi allargato oltre i confini della buona educazione, dato che, a parere di Manunta, il suo ex collaboratore aveva persino coinvolto il padre per calunniare il sacerdote. Il lessicografo milanese, nel luglio del 1840, quando ormai Bajetta era rientrato in Lombardia, scriveva seccato al suo compagno epistolare di non voler entrare nella polemica («La prego di non valersi più di me a questa briga – scriveva – ma sibbene a intendersi col Bajetta»)³², tanto più che in passato Manunta era stato particolarmente complimentoso con un giovane che, proprio in virtù della sua tenera età, doveva ancora maturare. In realtà, nel retro della lettera di Cherubini vi è una preziosa indicazione che consente di dare una luce nuova alla vicenda. L'appunto del direttore delle scuole normali recitava testualmente «Non mandata per non danneggiare il Bajetta, se mai il torto (sostanziale) fosse dalla banda del Canonico»³³.

3. L'apertura delle scuole di metodo in Sardegna

Al netto della vicenda del tutto peculiare che si è descritta restava il fatto che in Sardegna si registrava l'assenza di buoni precettori e questo aveva causato un deciso peggioramento nella penetrazione dell'alfabeto nell'isola. Manunta aveva infatti scritto:

³¹ *Ibidem*.

³² B-C, lettera 10, 16 luglio 1840.

³³ *Ibidem*.

«finora questo balsamo [le regie patenti che avevano istituito le scuole normali] si è convertito in veleno perché si vollero aperte le scuole in ciascuna popolazione della Sardegna senza che in tutto il Regno vi fosse un solo Maestro che conoscesse il metodo dell'istruzione, quindi in tutte le Scuole elementari si videro introdotti i Donati ed altri libri destinati allo studio della lingua latina, che pure nel R. editto si disse dover essere esclusa dalle dette Scuole»³⁴.

Il problema doveva essere da tempo noto anche al Viceré. Nel settembre del 1838 egli, evidentemente al corrente della difficoltà che stava riscontrando il mantenimento della scuola diffusa nell'isola, aveva insistito perché gli intendenti provinciali dessero informazioni più dettagliate in merito alla presenza delle scuole normali. Secondo una lettera conservata presso l'Archivio di Stato di Cagliari, gli intendenti lamentavano «la scarsità di buoni Precettori»³⁵. Carenza che poteva essere ovviata istituendo, presso l'esistente scuola primaria San Giuseppe a Cagliari, diretta dagli scolopi, un corso «modello» che potesse formare i sacerdoti «affinché ritornando poi nelle rispettive Diocesi si occupassero della istruzione degli altri Maestri di quelle scuole [...] così rendere uniforme e regolare l'insegnamento in tutto il Regno»³⁶. È tuttavia solo nella corrispondenza con Cherubini di oltre due anni più tardi, nel novembre del 1840, che Manunta poté dare la notizia dell'invio di «due chierici delle Scuole pie per imparare nella Scuola di Milano [...] il metodo dell'istruzione elementare delle scuole normali»³⁷. Infatti, nell'inverno del 1840 partirono alla volta di Torino, per ricevere istruzioni governative, e poi vertere su Milano, quattro scolopi: Michele Todde, Giuseppe Maria Scipioni, Francesco Melis e Serafino Usai. Gli aspiranti insegnanti in realtà avevano un *background* piuttosto tradizionale, essendo stati per lungo tempo docenti delle classi di grammatica, e perciò, a giudizio del canonico, non sufficientemente flessibili ad adattarsi a nuovi metodi.

Il 7 settembre 1841 il re Carlo Alberto emanava alcune disposizioni che, partendo dalla denuncia circa «la condizione poco soddisfacente, in cui trovansi in molti luoghi del Regno Nostro di Sardegna le Scuole Normali, ossia elementari, create col Regio Editto del 24 Giugno 1823»³⁸, riconoscevano come una delle principali cause «la mancanza di metodo e di sufficiente istruzione ne' Maestri delle elementari medesime». Per dare ordine all'istruzione pubblica venne nominato un ispettore generale a Cagliari e un suo vice a Sassari chiamati a collaborare con le due Magistrature sopra gli studi dei due Capi. Finalmente vennero riconosciute giuridicamente tre scuole (magistrali) di metodo dirette da Padre Todde sul modello di quella di Cherubini, nei conventi dei padri scolopi a Cagliari, Sassari e a Oristano (in alternanza con Isili). I corsi per gli insegnanti avrebbero avuto una durata trimestrale e preparato gli aspiranti insegnanti elementari al «metodo da usarsi nel distinguere i caratteri dell'alfabeto italiano, nel sillabare, leggere, scrivere, nell'aritmetica, nei principi d'agricoltura e nei precetti di esprimere decen-

³⁴ Lettera 47, 8 gennaio 1841. In realtà la metafora balsamo/veleno ricorre in diverse lettere fin dal 1836.

³⁵ Lettera all'arcivescovo e magistrato sopra gli studi di Cagliari del 7 settembre 1838, in Archivio di Stato di Cagliari, Regia Segretaria di Stato e di Guerra, serie II, vol. 841.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Lettera 46, 9 novembre 1840.

³⁸ *Regie patenti colle quali S.M., lasciando alcune disposizioni circa al metodo d'istruzione per le scuole elementari nel Regno di Sardegna, nomina un Ispettore generale per la direzione, visita e sorveglianza delle medesime, un Vice-ispettore in Sassari e stabilisce tre apposite scuole di metodo*, 7 settembre 1841, in Archivio di Stato di Cagliari, Atti Governativi e Amministrativi, serie 07 Carlo Alberto, sottoserie 04 1840-1841, b. 1447, pp. 323-324.

temente per iscritto le proprie idee» (art. 9)³⁹. Una spinta al miglioramento della qualità della didattica sarebbe dipesa dal fatto che, per insegnare, tutti gli aspiranti maestri (in genere i chierici e i viceparroci) avrebbero dovuto superare un esame di abilitazione davanti all'ispettore generale, o al vice ispettore, al «Professore di Metodica, e ad uno dei Prefetti delle pubbliche scuole da nominarsi dal Viceré volta per volta». Quanto all'orario dell'istruzione elementare, questo era limitato a «sole ore tre alla mattina, non compresa mezz'ora per la Messa o gli esercizi di religione» (art. 16). L'ora d'inizio della scuola dipendeva dall'ispettore generale «avuto riguardo alle circostanze dei luoghi e delle stagioni»; in ogni caso le lezioni si sarebbero svolte in tutti i giorni non festivi (a eccezione del giovedì). In merito alla disciplina, le decisioni pedagogiche da assumere nei confronti di allievi «incorreggibili» sarebbero state di spettanza del parroco, ma nei casi più gravi si poteva salire nella gerarchia fino ad arrivare al vice ispettore o all'ispettore generale.

Nella normativa del 1841 possiamo rinvenire le «impronte digitali» lasciate da Manunta e dalla tradizione lombarda di Cherubini. Infatti l'art. 24 recitava:

«Essendo le scuole elementari destinate principalmente all'istruzione delle Classi inferiori, proibiamo ai Maestri sotto pena della destituzione l'insegnamento nelle medesime della lingua latina»⁴⁰.

Già nel giugno del 1842 si erano avuti i primi licenziati tra i «candidati di pedagogia» frequentanti le tre scuole di metodo sarde. Tra questi vi era anche un cugino di Manunta che, come viatico alla professione, ricevette dallo zio, oltre alla *Metodica* e *All'istradamento al comporre, il Manuale per Maestro elementare* e una «dozzina di fogli di carta rigata per la nota degli scolari», come s'usava fare a Milano.

Per un bilancio conclusivo in merito al tardivo intervento per la qualificazione dei maestri possono bastare alcuni dati: il secondo censimento del Regno del 1848 certificò che l'analfabetismo, con lievi differenze territoriali, toccava nell'isola tra l'85 e il 95% degli abitanti maschi e il 93 e 99% delle femmine⁴¹. Non molto diversi i dati del primo censimento del Regno d'Italia del 1861, che attestò che la percentuale di analfabeti in Sardegna toccava il 91% degli abitanti. Delle considerazioni di Broglio del 1868, pubblicate a un anno dalla morte di Antonio Manunta si è detto all'inizio del presente saggio. Il canonico sardo si era spento, novantenne, il 22 gennaio 1867, senza poter annoverare, tra i molti meriti, l'aver risolta l'annosa questione della formazione magistrale nell'isola, ma certamente con il pregio d'aver speso la sua vita per cercare di porre rimedio a un ritardo, quello dell'alfabetizzazione «universale» in Sardegna, che avrebbe pesato ben oltre i confini dell'Ottocento.

³⁹ *Ibid.*, p. 327.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 335.

⁴¹ Si veda in proposito Pruner, *L'istruzione in Sardegna*, cit., p. 309.

L'approdo del metodo normale nella formazione del maestro italiano

MATTEO MORANDI

Ricercatore di Storia della pedagogia e dell'educazione – Università di Pavia

Corresponding author: matteo.morandi@unipv.it

Abstract. This essay retraces the last stage in the articulated history of the normal method, after the Pietist, the Habsburg Chamberlain and the French revolutionary seasons. In Restoration Italy, «normal» is no more than a synonym for method (for *good* method), without further specification, so much so that «normal» or «method» schools are called the schools for the teachers training, on which Piedmont, for example, would focus from 1840 onwards. This is the starting point for the so-called Piedmontese Methodical Movement, inspired by the lesson of Ferrante Aporti and made up of politicians and schoolmen such as Giovanni Antonio Rayneri, Domenico Berti, Vincenzo Troya, Carlo Boncompagni, Vincenzo Gerelli and Agostino Fecia, whose ideas would inspire teacher training in united Italy.

Keywords. History of education – School history – Piedmontese pedagogical school – History of primary teacher training

Proponendo nel proprio Dizionario una definizione di «scuole normali» a partire da «norma» (in generale, «normale dicesi quell'assenso dato a un giudizio probabile limitato all'intento di farlo divenire base d'operazione»), Niccolò Tommaseo e Bernardo Bellini scrivevano, nel 1869: «Così le chiamano perché lì dovrebbero gl'insegnanti apprendere le comuni norme del concordemente insegnare; ma i più v'apprendono certe regole triviali e gli abiti della discordia»¹. Le poche righe appaiono significative per almeno due ordini di ragioni: la prima, per l'accettazione conforme dell'aggettivo «normale» (= che serve a fissare una norma, più che assunto come norma stessa), accezione nei fatti disattesa evidentemente già all'indomani della legge Casati, fondamento del sistema scolastico nazionale; la seconda, per il carattere morale di tale operazione, per cui l'insegnamento lì impartito, anziché modellare atteggiamenti virtuosi, avrebbe incentivato, a detta degli autori, comportamenti viziati sul piano sociale.

1. Istanze di «formattazione»

Resta questo – apparentemente solo questo – nel secondo Ottocento italiano di quel metodo normale nato in Germania poco meno di due secoli prima in un contesto pie-

¹ N. Tommaseo, B. Bellini, *Dizionario della lingua italiana*, III/1, Torino [etc.], Utet, 1869, p. 511.

tista permeato di motivi etici. Il che non è poco, però, se pensiamo all'attenzione posta, ancora lungo l'intero arco liberale, per una pedagogia del dovere incentrata sull'obbedienza alle norme del cielo e della terra². Del resto, la scuola normale, nata dalla trasformazione e progressiva risignificazione, di contesto in contesto³, dei seminari per la preparazione docente progettati dal pastore luterano August Hermann Francke, continua a essere, in Italia come in Francia, almeno fino ai primi decenni del Novecento, un potente dispositivo di formazione, o meglio (per riprendere la felice espressione di Jean-François Condette) di «formattazione» degl'individui⁴, chiamati a condividere e veicolare i valori e l'ideologia del regime dominante.

Se cioè sembra sfumare, fra gli elementi qualificanti siffatta rivoluzione didattica, il portato più strutturale, ovvero la specifica «forma scolastica» insita nel metodo e recepita ormai pienamente dalla vicenda istruzionale moderna (aula, banchi, cattedra, lavagna e tabelloni murali, registri e manuali d'insegnamento)⁵, più insistito rimane, nei decenni, il richiamo all'eredità disciplinante, che traghettta la tradizione normale verso la contemporaneità.

Argomenta Foucault in *Sorvegliare e punire*:

«Dal secolo XVIII, [il potere della Norma] è venuto ad aggiungersi ad altri poteri [...]: quello della Legge, quello della Parola e del Testo, quello della Tradizione. Il Normale si instaura come principio di coercizione nell'insegnamento con l'introduzione di un'educazione standardizzata e con l'organizzazione delle scuole normali [...]. Da una parte il potere di normalizzazione costringe all'omogeneità, ma dall'altra individualizza permettendo di misurare gli scarti, di determinare i livelli, di fissare le specialità e di rendere le differenze utili, adattandole le une alle altre. Si comprende come il potere della norma funzioni facilmente all'interno di un sistema di uguaglianza formale, poiché all'interno di una omogeneità che è la regola, esso introduce, come imperativo utile e risultato di una misurazione, tutto lo spettro delle differenze individuali»⁶.

Non è un caso, dunque, che le fonti italiane ottocentesche insistano sul retaggio francese (l'ultima, sulla linea del tempo, delle tappe di questa metamorfosi culturale, dopo la stagione pietista e quella cameralista asburgica), certo il più spinto in questa direzione «formattante».

Per Pietro Cavazzuti, ispettore scolastico esperto di educazione infantile, autore del-

² In generale, sull'argomento cfr. S.S. Macchietti, *Dai «doveri del cittadino» all'«educazione civica e costituzionale»* in L. Corradini, G. Refrigeri (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Bologna, Il Mulino, 1999, pp. 139-155, e A. Ascenzi, R. Sani, *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. Linsegnamento dei diritti e dei doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, Macerata, Eum, 2016.

³ Si vedano É. François, *L'École normale: une création allemande?*, in D. Julia (sous la direction de), *L'École normale de l'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves. Introduction historique à l'édition des Leçons*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2016, pp. 31-49, e M. Pisari, *Il metodo normale in prospettiva europea*, in M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2020, pp. 207-228.

⁴ J.F. Condette, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 8.

⁵ Cfr. J. Van Horn Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988. Il concetto di «forma scolastica», di matrice sociologica, si deve a G. Vincent, *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1980, a sua volta debitore di R. Chartier, D. Julia, M.-M. Compère, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur, 1976. A cura dello stesso Vincent, si veda più compiutamente anche *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.

⁶ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, trad. it. Torino, Einaudi, 2014, pp. 201-202 (ed. orig. 1975).

la voce *Scuola normale* per il *Dizionario illustrato di pedagogia* Martinazzoli-Credaro, il termine era stato usato «per la prima volta dal Lakanal, nel rapporto presentato in nome del Comitato d'istruzione pubblica, alla Convenzione, nel 1794. Il Lakanal stesso spiegò il senso della sua parola in una nota al suo rapporto, che suona così: «*Normales*, du latin *norma*, règle. Ces écoles doivent être en effet le type et la règle de toutes les autres»⁷. Certo, al di là del nome (peraltro di origine austriaca), non si trascuravano qui radici più antiche, tuttavia rinvenute, ancora in Francia, nel seminario voluto dall'abate Jean-Baptiste de La Salle nel 1684, oltre un decennio prima di quello istituito «dal duca di Sassonia-Coburgo-Gotha ne' suoi stati, e [...] quasi mezzo secolo [avanti] al seminario che Federico il Grande fondò, in Stettino, affidandolo alle cure del celebre Francke»⁸.

La matrice è palesemente il *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* di Buisson, monumento della cultura pedagogica d'oltralpe⁹; l'idea, come ha ben illustrato Étienne François, quella che l'assimilazione del modello austriaco da parte della Francia rivoluzionaria sia stata così rapida e potente da mettere in sordina le sue origini straniere. Ciò che, tuttavia, occorre sottolineare è che, all'epoca, l'aggettivo «normale» non è più riconducibile a un metodo preciso (quello, per intenderci di Felbiger nei territori asburgici all'epoca di Maria Teresa), ma diventa *tout court* sinonimo di metodo (di *buon* metodo), senza altre specificazioni. Tant'è che, quando in Piemonte, nel 1845 i Savoia istituivano le scuole destinate alla formazione dei maestri, condizione necessaria per una più ampia riforma degli studi, preferiranno la locuzione, ancor più generica, di «scuole di metodo».

2. Un metodo misto, reciproco e simultaneo

Scopo era quello «diffondere universalmente la cognizione e la pratica delle migliori dottrine d'educazione»¹⁰, non senza ricorrere, se necessario, a sistemi e tradizioni differenti. Mentre infatti nel 1844 Ferrante Aporti, funzionario del governo austriaco a Cremona esperto d'educazione, fondatore nel 1828 dei primi asili infantili d'Italia, dimostra di recuperare il metodo di Felbiger in occasione del primo corso di metodica tenuto, per volere degli amici piemontesi, all'Università di Torino¹¹, già nel 1850 Giovanni Antonio Rayneri, suo allievo e collaboratore, avanza nei *Primi principii di metodica* una soluzione spuria, risultante dal giusto mix «di insegnamento reciproco e simultaneo».

⁷ P. Cavazzuti, *Scuola normale*, in A. Martinazzoli, L. Credaro (dir.), *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Vallardi, s.d. [1894-1908], III, p. 472.

⁸ *Ibid.*, pp. 472-473.

⁹ Alla voce *Normales primaires (écoles)*, in 1^{ère} partie, t. 2, Paris, Hachette, 1888, pp. 2058-2101.

¹⁰ Regie lettere patenti 1º agosto 1845, art. 1, in *Raccolta degli atti del governo di Sua Maestà il Re di Sardegna*, XIII, Torino, Stamperia reale, 1845, p. 284.

¹¹ Mi riferisco, ad es., al sistema delle lettere iniziali, volto a facilitare la memorizzazione dei passi più significativi tratti dai testi scolastici. Il resoconto delle lezioni è in E. Mayer, *Scuola Normale di Metodo aperta in Torino dall'Abate Cav. D. Ferrante Aporti*, in «*Guida dell'educatore*», n.s. 1, 1844, pp. 396-398. Altri articoli sul tema sono raccolti in F. Aporti, *Scritti pedagogici editi e inediti*, a cura di A. Gambaro, II: *Pedagogia elementare, progetti e rapporti*, Torino, Chiantore, 1945, pp. 425-485. Sulla figura dell'educatore lombardo rimando a C. Sideri, *Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore*, Milano, FrancoAngeli, 1999; M. Pisari, *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.

Così era stato, d'altronde, nella scuola del francescano Grégoire Girard a Friburgo, fra i principali riferimenti del pedagogista piemontese:

«Il P. Girard [...], nemico com'era di meccanismo, non ha mai ammesso nella scuola altro che il solo spirito del reciproco insegnamento. E di più, insieme con questo metodo, solo idoneo ad alcune parti dell'istruzione, ha conservato per altro lo insegnamento magistrale o simultaneo. Vi sono in fatti in una medesima classe soggetti che permettono, che richiedono anzi, per riuscir bene, una rigorosa gradazione; e perciò in ognuna delle quattro classi si davano più corsi, per ciascuno dei quali vi aveva i suoi monitori. Vi sono poi altri oggetti, dove quella assoluta gradazione sarebbe nocevole anzi che no; e per questi fa di mestieri comprendere tutti gli scolari in una classe generale, e fare insegnar dal maestro, il quale allora è come un padre che da se stesso istruisce tutta la propria famiglia»¹².

«Evitare ogni esagerazione» – è la raccomandazione di Rayneri –, camminare in mezzo agli estremi contrarii nella regione del vero e del buono, pigliare il meglio ovunque si trova: ecco il dovere d'ogni uomo saggio, e perciò ancora del maestro, che deve, per necessità del suo uffizio, far somma prova di senno»¹³.

Ne consegue per lo stesso Rayneri, non a caso teorico della «convenienza», ovvero di un insegnamento sempre rispondente alla natura degli alunni e al loro fine¹⁴, la proposta di un modello ancorato ai seguenti principi:

«1º. Il maestro insegni egli medesimo quello di che non possono essere capaci i decurioni. Nel modo reciproco il maestro direttamente non insegna nulla. Egli non fa che preparare i modelli da copiare, le lezioni da insegnare, i problemi ed i calcoli da fare. Tutto questo deve anche fare, ed esattissimamente, il maestro nello insegnamento simultaneo, e di più insegnare egli stesso [...].

2º. I decurioni vengano tolti almeno uno per classe dalle classi superiori, ed insigniti per premio di questo uffizio. Lassistente potrà esser preso fra gli allievi della medesima classe. Sotto la direzione del primo eviterà gli errori e potrà avvantaggiarsi anch'egli nello studio.

3º. I decurioni non siano incaricati d'altro che di far ripetere la lettura, lo scritto, fare una prima correzione ai lavori che verrà poi riveduta dal maestro, e far recitare le cose studiate.

4º. I decurioni debbono inoltre, secondo il bisogno, venir esercitati privatamente dal maestro.

¹² Il passo è tratto dalle «Notizie autobiografiche, scopo, mezzi, risultati della scuola del Padre Gregorio Girard in Friburgo in Svizzera», allegate a G.A. Rayneri, *Primi principii di metodica con un saggio di catechetica*, Torino [etc.], Paravia, 1881¹¹, p. 373. Sul volume, fortunatissimo, cfr. C. Betti, *Arte educativa e scienza pedagogica nella manualistica magistrale*, in G. Chiosso (dir.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. CXXX-CXXXII; sulla diffusione del modello «misto» nel Piemonte preunitario, P. Bianchini, *Educare all'obbedienza. Pedagogia e politica in Piemonte tra Antico Regime e Restaurazione*, Torino, Sei, 2008, p. 301. Più in generale, su Rayneri si vedano J.M. Prellezo, *Pensiero pedagogico e politica scolastica. Il caso di G.A. Rayneri (1810-1867)*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1, 1994, pp. 149-167; F. Farotti, *Il pensiero pedagogico di G.A. Rayneri*, Lecce, Pensa multimedia, 2006; G. Gozzelino, *L'abate ribelle. Antonio Rayneri e il movimento metodico*, Torino, Tirrenia, 2007.

¹³ Rayneri, *Primi principii di metodica*, cit., p. 165.

¹⁴ Ad es.: «L'azione [...] dell'educatore debb'essere conveniente a quella dell'alunno e variare all'infinito, come variano le umane individualità, nelle quali son differenti le forze fisiche, le costituzioni ed i temperamenti, differenti le tempre degl'ingegni e degli animi, differenti i fini speciali ossiano gli stati a cui son chiamati dalla natura e dalla loro condizione, differenti finalmente l'età ed il sesso». Id., *Della pedagogica libri cinque*, Torino, Tip. scolastica di Sebastiano Franco e figli e c., 1859, p. 121. Sull'argomento, cfr. L.M. Billia, *Saggio intorno alla legge suprema dell'educazione. Studi sul Rosmini e sul Rayneri con alcune osservazioni*, Cuneo, Tip. Fratelli Isoardi, 1883.

5°. Il maestro deve dividere la scuola nel minor numero possibile di classi per aver tempo sufficiente alle spiegazioni in ciascuna di esse. Ciò non toglie però che le classi si dividano in più sezioni, a ciascuna delle quali sia preposto un decurione»¹⁵.

Queste, in sostanza, le modifiche introdotte al metodo Bell-Lancaster (sovraposto, a ben vedere, alla didattica gesuitica, da cui, non a caso, derivava la traduzione italiana di «decurioni», a indicare gli allievi assistenti, *monitors* in inglese) già nella piemontese *Istruzione ai maestri delle scuole elementari* datata 15 luglio 1840. Fermo restando, proseguiva l'abate Rayneri, che «l'insegnamento simultaneo è preferibile al mutuo» allorquando si abbia disponibilità d'insegnanti «per dividere la scuola in classi distinte, dirette ciascuna dal proprio maestro»¹⁶.

È nota d'altronde la simpatia manifestata negli ambienti liberali europei per il sistema del mutuo insegnamento, simpatia studiata tra gli altri, in anni recenti, per la sua valenza ideologica dal comparativista svizzero Alexandre Fontaine¹⁷. A giudizio dei conservatori, aspramente critici nei suoi riguardi, il metodo assegnava troppa importanza all'acquisizione delle competenze di base (linguistiche e aritmetiche), a danno di una formazione etico-religiosa giudicata nei fatti inconsistente¹⁸.

Allo stesso modo, l'equalitarismo proprio dell'approccio lancasteriano minava dalle fondamenta il dogma autoritario derivante dalla presupposta asimmetria maestro-allievi. In tal senso, il ricorso all'opzione normale, ancorché mitigata, se vogliamo, da qualche timida apertura al *mutual teaching*, garantiva la sussistenza dei cardini sui quali si sarebbe retta ancora nei decenni successivi l'istruzione scolastica di Stato: disciplina e autorità.

Affermava lo stesso Rayneri nell'introduzione ai suoi cinque libri *Della pedagogica*:

«Che l'educazione pratica manchi di quel nerbo, di quella forza che non può scaturire da altra fonte che dall'autorità, chi non vede? Il principio dell'uguaglianza naturale degli uomini, predicato dai pubblicisti nel secolo decimottavo, dal campo della politica passò in quello della pedagogica: esagerato nel consorzio civile, fu esagerato ancora nella famiglia, e G.G. Rousseau, che l'aveva spinto fino all'assurdo nel Contratto sociale, scalzò le basi della patria podestà nell'Emilio, e negò alla religione di essere il fondamento dell'educazione. I suoi paradossi acclamati dalla leggerezza francese, diffusi per furor di moda nel mondo elegante, penetrarono nelle famiglie agiate; e di là, come avviene in forza dell'imitazione, sparsi nel popolo corrupsero il buon senso educativo e prepararono una colluvie di mali di cui i contemporanei non videro ancora la fine. [...] Chi sa leggere ne' fatti le cause che li produssero non ha che da visitare le scuole pubbliche od informarsi dai maestri del loro andamento, per imparare quanto ancor duri il morbo fatale»¹⁹.

Non basta. Esprimendo una concezione centrale per l'epoca, l'abate siciliano Mercurio Ferrara, propugnatore del metodo normale, comunque aperto, anch'egli, all'introdu-

¹⁵ Rayneri, *Primi principii di metodica*, cit., p. 178.

¹⁶ *Ibid.*, p. 173.

¹⁷ A. Fontaine, *Transferts culturels et déclinaisons de la pédagogie européenne. Le cas franco-romand au travers de l'itinéraire d'Alexandre Daguet (1816-1894)*, thèse de doctorat, Université de Fribourg en cotutelle avec l'Université de Paris VIII Vincennes-Saint Denis, 2013 (rapporteurs V. Reinhardt et M. Espagne), p. 42.

¹⁸ 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. 8. Sull'argomento, cfr. in generale P. Brotto, *Le scuole di mutuo insegnamento*, in Id. et al., *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, I: *L'istruzione elementare*, Milano, SugarCo, 1977, pp. 187-300.

¹⁹ Rayneri, *Della pedagogica*, cit., p. IX.

zione di quello lancasteriano per le realtà più popolose e meno provviste di mezzi, aveva sostenuto nel 1822: «ogni classe non rappresenta, che una sola massa intenta ad apprendere le stesse lezioni». Da qui la necessità di dotare i maestri di strumenti «per dare un impulso uniforme a quel movimento, che desiderano d'imprimere, senza recare alcuna interruzione, o disturbo all'intera disciplina della scuola»²⁰.

Certo il metodo normale, di cui si rifiutava ormai universalmente lo sterile meccanicismo, fu oggetto a metà Ottocento di una sostanziale rivisitazione, che, puntando soprattutto sui principi già presenti del dialogo socratico (per domande e risposte) e della gradualità (si pensi alla «legge di graduazione» di Antonio Rosmini²¹), lo traghettava da una concezione utilitaristica dell'istruzione, di stampo settecentesco, a quella della sua necessità, propria del mondo contemporaneo²².

3. Il quadro teorico e normativo piemontese

Ma facciamo un passo indietro. Nate in forza delle regie lettere patenti 1º agosto 1845, sulla scorta del magistero aportiano, le scuole provinciali di metodo, di durata trimestrile, si rivolgevano tanto agli aspiranti maestri quanto a quelli già in servizio. Secondo Domenico Berti, discepolo di Rayneri e seguace di Aporti, esse prospettavano una soluzione altra rispetto a quanto era avvenuto e stava avvenendo nel resto d'Europa²³. Anzitutto il metodo, a cui il Magistrato della riforma (vale a dire il ministro della Pubblica istruzione) «aggiungeva il pleonasio di *normale*», in linea con quanto prescritto già nel Regolamento del 1822 e di fatto ampiamente applicato dai Fratelli delle scuole cristiane di La Salle²⁴, riprendeva in realtà la già ricordata *Istruzione ai maestri* dettata da Vincenzo Troya nel 1840²⁵, configurandosi piuttosto come «misto», ovvero partecipe «del simultaneo e del reciproco»²⁶. Tale era appunto, lo abbiamo detto, la particolare interpretazione che il movimento metodico piemontese aveva dato di quel sistema atto a «insegnare», ma ancor prima a «educare insegnando», che i Savoia avevano importato nei decenni precedenti dalla Lombardia. «In gran parte», ma non completamente, esso riprendeva, per citare le parole del milanese Giuseppe Sacchi sugli «Annali universali di statistica», la «così detta Metodica», vale a dire «quel metodo d'insegnamento stato prescritto fino dal 1777 da Maria Teresa, imperatrice di pia e gloriosa memoria, [e] già da molti anni praticato in vari paesi di Germania, introdotto poscia in Italia per opera principalmente di [Francesco] Cherubini, perfezionato e professato dall'illustre [Luigi Alessandro] Parravicini». Si

²⁰ M. Ferrara, *Sul metodo normale che si osserva in Sicilia e sul metodo lancastriano. Memoria*, Palermo, Reale Stamperia, 1822, p. 5.

²¹ Circa l'evoluzione del metodo rosminiano, F. De Giorgi, *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*, Brescia, Scholé, 2023, pp. 11 ss.

²² Cfr. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte*, cit.

²³ D. Berti, *Del metodo applicato all'insegnamento elementare*, Torino, Paravia e c., 1849, p. 17.

²⁴ Cfr. G. Chiosso, *I Fratelli delle Scuole Cristiane nel dibattito pedagogico piemontese*, in W.E. Crivellin (a cura di), *Istruzione e formazione. La Provincia Piemontese dei Fratelli delle Scuole Cristiane*, Cantalupa, Effatà, 2016, pp. 115-140.

²⁵ Sul personaggio, N. Pettinati, *Vincenzo Troya e la riforma scolastica in Piemonte*, Torino [etc.], Paravia, 1896 e, più recentemente, V.G. Cardinale, L. Antonetto, F. Primosich, *Vincenzo Troya. Vita e opere di un educatore piemontese*, Magliano Alfieri, Pro loco, 1983.

²⁶ Berti, *Del metodo*, cit., p. 19.

trattava pertanto, a quell'epoca, non più del metodo di Felbiger, ma della versione per così dire «di seconda generazione» rappresentata dalle opere di Milde e Peitl, peraltro citate dallo stesso Sacchi²⁷. Accanto a ciò, il sistema del mutuo insegnamento era invece richiamato «in ciò ch'è meccanismo d'istruzione ed affare di memoria»²⁸, oltre che in relazione al «governo», ossia all'organizzazione della classe, secondo quanto sopra specificato²⁹.

La preferenza per il «metodo misto» a livello nazionale era peraltro confermata, ancora nel 1865, dalla relazione *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia*, predisposta dal vicepresidente del Consiglio superiore Carlo Matteucci su incarico del ministro Giuseppe Natoli³⁰.

Il problema principale delle scuole di metodo, tuttavia, era che una durata così limitata, buona al massimo per l'aggiornamento di chi già insegnava, finiva di necessità per ridurre il programma a una precettistica didattica ristretta all'abc, considerato che, aggiungeva Berti, il popolo aveva ormai, dopo i fatti del 1848, «altri bisogni che quelli di compitare e di sillabare; e il governo [...] altri doveri verso questo popolo e questa maggioranza»³¹. Fu in particolare il cenacolo stretto attorno a educatori, politici e uomini di scuola come Rayneri, Berti, Troya, Carlo Boncompagni, Vincenzo Gerelli e Agostino Fecia ad animare il dibattito, in particolare dalle colonne della rivista «L'Educatore primario», la cui fondazione, nel 1845, era stata ancora una volta suggerita da Aporti³².

Nel 1849 lo stesso Berti avanzava la proposta di un istituto nazionale per la formazione dei docenti elementari, unico per il Piemonte e la Liguria, volto a favorire «l'uniformità d'insegnamento e di educazione», funzionale al progetto di *nation building*³³. Il modello era individuato nell'Istituto di educazione di Battersea, in Inghilterra, il cui curricolo, di durata annuale, prevedeva lezioni di catechismo e storia sacra, storia nazionale, greca e romana, grammatica, matematica, meccanica e chimica, agrimensura, calligrafia e metodo fonico della lettura, oltre alla «metodica ossia l'arte di insegnare»³⁴. Analogi riferimenti era preso, in quello stesso tornante, dall'abate Rayneri, che non mancava di trascurare la differenza culturale fra l'Istituto inglese e le scuole italiane³⁵.

²⁷ G. Sacchi, *Istruzione elementare in Piemonte*, in «Annali universali di statistica», 71, 212, 1842, pp. 172 ss. Sull'incontro tra il sistema scolastico sabaudo e quello asburgico della vicina Lombardia, si veda anche P. Bianchini, *La ricezione della pedagogia austro-lombarda nel Piemonte sabaudo*, in S. Polenghi (a cura di), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, Sei, 2012, pp. 149-178.

²⁸ «L'Istitutore» (giornale didattico fondato da Berti), 9-10 maggio 1861, p. 73, recensendo il *Manuel de l'enseignement primaire* di Eugène Rendu (non Rondu). Per le analoghe posizioni espresse da Raffaello Lambruschini in Toscana, si veda «La Famiglia e la scuola», 31 agosto 1861, pp. 148-149.

²⁹ Cfr. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte*, cit., p. 244.

³⁰ *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale*, Milano, Stamperia reale, 1865, pp. 451 ss. Circa l'inchiesta Matteucci si veda G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960.

³¹ Berti, *Del metodo*, cit., p. 28.

³² Cfr. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte*, cit., p. 213 ss.

³³ Berti, *Del metodo*, cit., p. 43.

³⁴ *Ibid.*, p. 51.

³⁵ G.A. Rayneri, *Scuola di Metodo di Battersea in Inghilterra*, in «L'Educatore», 1848, p. 534. Inoltre, Id., *Della istituzione di Scuole di Metodo provinciali superiori*, in «Giornale della Società d'istruzione e di educazione», 3, 1851, pp. 194-199. Si vedano sull'argomento R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dalle scuole di metodo all'istituto magistrale*, Torino, Sintagma, 1998, pp. 28 ss. e Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte*, cit., pp. 287 ss.

Occorrerà però attendere il 1853 (R.D. 21 agosto, n. 1599) perché, per iniziativa del ministro Luigi Cibrario, le scuole di metodo vengano trasformate in scuole magistrali, distinte, a seconda del tipo di patente rilasciata, in inferiori (annuali) e superiori (seminari). Queste ultime soprattutto contemplavano un maggior approfondimento sul piano pedagogico, non senza tralasciare qua e là specifici affondi psicologici e antropologici. Tuttavia, anche queste non diedero i risultati sperati, per la mancanza di docenti preparati, oltre che per il carattere encyclopedico e farraginoso dell'insegnamento, ancora troppo limitato sul piano temporale e senza alcun tipo di tirocinio pratico.

Fu il successore di Cibrario al Dicastero della Pubblica istruzione, Giovanni Lanza, a varare la legge che istituiva nel 1858 (L. 20 giugno, n. 2878) le scuole normali statali, di durata triennale. Vi s'insegnavano morale e religione, lingua ed elementi di letteratura nazionale, elementi di geografia generale, geografia e storia nazionale, aritmetica e contabilità, elementi di geometria, nozioni elementari di storia naturale, di fisica e di chimica, norme d'igiene, disegno lineare e calligrafia, pedagogia. Le Istruzioni firmate dal ministro Carlo Cadorna nel febbraio 1859 prendevano a riferimento le opere di Rayneri, in particolare la *Pedagogica* e soprattutto i già ricordati *Primi principii di metodica*³⁶, prioritariamente concepiti per la Scuola normale di fanteria e in seguito adottati anche al di fuori del ristretto ambito militare.

4. Il tramonto definitivo

Di fatto, la legge Casati non fece che recepire questa novità, introducendo le scuole normali nell'ordinamento scolastico nazionale. Da allora il dibattito unitario sulla formazione dei maestri, che si svolse in parallelo con l'intensa azione di regolamentazione di tali istituti (ben sette regolamenti fra il 1860 e il 1896)³⁷, vide contrapposti i sostanziosi di un percorso acculturante a quelli di un più efficace progetto di professionalizzazione della categoria. Ancora nel 1883, il «campione» del metodo positivisticamente inteso, Aristide Gabelli, avrebbe affermato: «La scuola normale dovrebbero essere una scuola di metodo, una scuola professionale in cui si apprendesse sopra tutto l'arte di insegnare, un'arte lunga, fine, delicatissima, che non si acquista punto cacciando a memoria,

³⁶ Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle leggi, regolamenti, istruzioni ed altri provvedimenti governativi emanati in base alla legge 13 novembre 1859, con note spiegative e raffronti colle leggi preesistenti, Torino, Tip. scolastica di Sebastiano Franco e figli e c., 1861, p. 548. Cfr. ancora Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità*, cit., pp. 36 ss.

³⁷ Sulla storia della scuola normale e dei suoi insegnamenti si vedano, oltre al citato volume di Di Pol, S. Olivieri, *I maestri*, in T. Tomasi et al., *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, pp. 163-211; R. Gentili, *L'insegnamento della pedagogia nelle scuole normali italiane fino alla riforma del ministro Gianturco*, in «Studi di storia dell'educazione», 1, 1984, pp. 3-35; F. De Vivo, *La formazione del maestro. Cultura e professionalità dalla legge Casati ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986; C. Covato - A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i Beni culturali e ambientali - Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994; G. Genovesi, P. Russo (a cura di), *La formazione del maestro in Italia. Atti dell'VIII Convegno nazionale Cirse (Cassino, 8-11 novembre 1995)*, Ferrara, Corso, 1996; A. Santoni Rugiu, *Maestri e maestre. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006; V. Schirripa, *Insegnare ai bambini. Una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*, Roma, Carocci, 2022. Ad essi si aggiunge, per completezza, la ricognizione di C. Betti, *Maestre e maestri. Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio*, in «Annali online della didattica e della formazione docente», 12 suppl., 2016, pp. 79-96.

come si fa quasi dappertutto, definizioni, distinzioni, schemi»³⁸. Certo, a quel tempo la pedagogia era notevolmente progredita, sostituendo alle formule astratte l'osservazione e il metodo sperimentale, anche grazie agli sviluppi della psicologia. Principio cardine era diventata in tutto il mondo occidentalizzato la cosiddetta «lezione di cose», «metodo naturale per eccellenza» da cui dipendeva ogni altra norma generale, come quella sopra menzionata «di graduazione, dal facile al difficile, dal noto all'ignoto ed altre consimili [...]: da che il dato primo, più chiaro, più facile [...] è appunto il fatto esterno, che a mezzo dei sensi presentiamo all'intelletto»³⁹.

Sappiamo che contro questa concezione, giudicata «rozzamente naturalistica» e liquidata come «banalità illuministic[a]», si scagliò, agl'inizi del Novecento la pedagogia neoidealista, tra l'altro impegnata a difendere una cultura magistrale nazionale, libera dai difetti «d'importazione e della peggiore»⁴⁰. Principale oggetto d'accusa era «l'angusto e miope utilitarismo dei Lakanal e dei Bouquier», per dirla con le parole di Ernesto Codignola, l'artefice del nuovo istituto magistrale nato nel 1923 dalle ceneri della scuola normale piemontese. «Non si è smesso ancora di combattere accanitamente pro e contro due fantocci morti e sepolti da un pezzo, laicismo e confessionalismo. Si continua a riporre, come ai più bei tempi dell'invasamento giacobino, le più rosee speranze nella dottrinella laico-scientifico-sperimentale o nel trionfo definitivo dell'alfabeto sui mali sociali». Era il *de profundis* del metodo normale e di qualsiasi sua sopravvivenza, «marca di fabbrica «Secolo XVIII»»⁴¹. Del resto, i tempi erano ormai radicalmente mutati.

³⁸ A. Gabelli, *Le riforme urgenti nell'istruzione*, in «Nuova Antologia», s. II, 37, 1883, p. 487.

³⁹ A. Martinazzoli, *Metodo*, in Martinazzoli, Credaro (dir.), *Dizionario illustrato di pedagogia*, cit., II, p. 667. Per una storia dell'insegnamento «oggettivo» in prospettiva comparata, rinvio a M. Morandi, *La leçon de choses: évolution et déclinaison d'une méthode didactique dans la pédagogie mondiale*, in «Paedagogica Historica», 60, 2024, 1, pp. 74-86, nonché il recente numero 21, 2025 della rivista «Historia y memoria de la educación», dedicato a *La circulación de la enseñanza intuitiva en Europa y Latinoamérica (1870-1920): una revisión historiográfica*.

⁴⁰ E. Codignola, *La riforma della cultura magistrale*, Catania, Battiatore, 1917, p. 8. Circa le rivendicazioni nazionali di un metodo che si volle in realtà far risalire, nel corso dell'Ottocento, all'umanista Vittorino da Feltre e a Galileo, si rinvia ancora a De Giorgi, *Il Metodo Italiano*, cit.

⁴¹ Codignola, *La riforma della cultura magistrale*, cit., p. 8.

ARTICOLI

Polarizzazioni antinomiche su IA e digitale: il ruolo della pedagogia

GENNARO BALZANO

Associato di Pedagogia Generale e Sociale - Università degli Studi di Messina

Corresponding author: gennaro.balzano@unime.it

Abstract. In an era marked by the pervasiveness of Artificial Intelligence and the emergence of digital life forms increasingly integrated into human everyday life, this contribution aims to outline a pedagogical phenomenology of being onlife. Starting from a critical-hermeneutic stance, the present reflection advocates the abandonment of an antinomic paradigm – one inherently shaped by the logic of opposition, the *versus* – in favor of an educational framework conceived to enact a maieutic and generative role.

Keywords. Artificial Intelligence - School - Citizenship - Participation

1. Il superamento della logica del *versus*

Nel contesto attuale, attraversato da processi di trasformazione tecnologica sempre più pervasivi, il campo educativo è sollecitato a rivedere i propri paradigmi interpretativi. Appare ormai anacronistica una lettura della realtà educativa che si fonda su dicotomie rigide e oppositive – come reale/virtuale o umano/macchina – le quali appartengono a una logica del *versus* che non intercetta più la complessità del presente. Tale logica, propria di un pensiero binario, tende a semplificare ciò che invece richiede letture sfumate e approcci relazionali, come suggerisce anche la prospettiva della complessità elaborata da Edgar Morin (2001), secondo cui le grandi opposizioni devono essere pensate insieme, non isolate l'una dall'altra.

L'Intelligenza Artificiale è questione a cui non si può porre argine, dunque, esser contrari; piuttosto è un elemento connaturato alla vita di ogni giorno, fortemente in relazione con la persona – sia alunno, insegnante, lavoratore o educatore – e certamente causa di complessità per le questioni educative in senso ampio e/o stretto (Biesta, 2020; Bozkurt & Sharma, 2021).

Superare la logica del *versus* significa dapprima accettare un confronto dialogico maturo con le questioni inerenti l'IA (Williamson & Hogan, 2020), successivamente

aprirsi a nuove significazioni nei diversi contesti, non ultima la scuola (Selwyn, 2019). In prospettiva generativa (Mannese, 2024), costruzione di significati condivisi e nuovi orizzonti di senso.

2. Dall'essere online all'essere *onlife*: una condizione ontologica e pedagogica

L'espressione *essere onlife*, coniata da Luciano Floridi (2014), descrive un mutamento radicale nell'ontologia dell'esperienza umana: la distinzione tra online e offline perde rilevanza, poiché la vita quotidiana si svolge in un intreccio costante e irrinunciabile tra dimensioni fisiche e digitali. Tale ibridazione si manifesta come condizione strutturale della nostra esistenza, trasformando i luoghi, i tempi e i linguaggi dell'educazione. Nella scuola – intesa non solo come istituzione, ma come luogo antropologico di formazione – tale condizione impone una riconsiderazione delle pratiche educative, non più pensabili come trasmissione di contenuti ma come costruzione di significati condivisi in ambienti liquidi, reticolari e multicanali (Balzano, 2023).

La riflessione pedagogica è, dunque, chiamata a confrontarsi con quella che Floridi definisce *infosfera*: uno spazio cognitivo e comunicativo globalmente connesso, in cui ogni atto di apprendimento è potenzialmente partecipato e contaminato da logiche algoritmiche. In tale scenario, l'educazione non può più limitarsi all'erogazione di saperi canonizzati, ma deve strutturarsi come processo critico e riflessivo, capace di orientare i soggetti nella complessità dell'*iperstoria*.

Quest'ultima rappresenta, secondo Floridi, la fase in cui le tecnologie dell'informazione non sono solo strumenti, ma condizioni abilitanti dell'essere e del pensare. La scuola, in quanto luogo simbolico di transizione e di apertura al mondo, deve acquisire consapevolezza di questo passaggio, promuovendo una cittadinanza digitale non subalterna, ma agentiva (Costa, 2011; Margiotta, 2015).

3. Cittadinanza *onlife* e partecipazione autentica: oltre l'illusione del coinvolgimento

L'emersione di un paradigma *onlife* ha modificato in profondità la comprensione pedagogica della cittadinanza. Essa non può più essere concepita come un insieme di diritti e doveri esercitati esclusivamente nello spazio politico fisico, bensì come una prassi multidimensionale che si articola simultaneamente nello spazio digitale e in quello sociale, culturale e relazionale. Lungi dall'essere una semplice trasposizione in rete dei modelli tradizionali, la cittadinanza digitale (o, potrebbe dirsi, *onlife*) si configura come una forma inedita di partecipazione, che richiede di essere decostruita e ricostruita criticamente per non cadere nella trappola della *cittadinanza simulata*.

È necessario interrogarsi se la partecipazione digitale rappresenti una reale opportunità per la costruzione di soggettività critiche e responsabili o se, al contrario, non si traduca in un'espressione superficiale di agency, spesso eterodiretta e svuotata di senso deliberativo (Balzano, 2024). Tale dubbio, pedagogicamente fondato, si radica nell'osservazione dei meccanismi algoritmici che governano l'*infosfera*, i quali tendono a ridurre la complessità del pensiero a dinamiche di appartenenza tribale. In questo scenario la scuola assume un ruolo decisivo nel formare soggetti capaci di esercitare un pensiero cri-

tico e una cittadinanza epistemica consapevole (Capurso, 2015; Cambi, 2023). Seppure, il rischio di una cittadinanza *disincarnata*, ridotta a performance interattiva su piattaforme digitali, rimane elevato. Occorre, dunque, costruire dispositivi educativi che restituiscano alla cittadinanza il suo valore esperienziale, dialogico e situato. In questa direzione, una *pedagogia della partecipazione* autentica deve ispirarsi a modelli comunitari e deliberativi, in cui la dimensione digitale non sostituisca ma integri e rafforzi la relazione educativa. La proposta di una *cittadinanza partecipata onlife* si fonda proprio sul riconoscimento della coappartenenza dei soggetti alla medesima condizione esistenziale interconnessa, superando la dicotomia fra il *dentro* e il *fuori* dalla rete (Dron & Anderson, 2017).

È emblematico, in tal senso, il concetto di *bene comune* come costrutto pedagogico e non solo giuridico o politico. Esso diventa il centro di una riflessione formativa che restituiscce senso alla convivenza, alla cooperazione, alla responsabilità reciproca, richiamando i fondamenti di una pedagogia pubblica, inclusiva e generativa (Baldacci, 2022; Mannese, 2024, pp. 85-116). Educare alla cittadinanza digitale, in tale ottica, non significa solo insegnare l'uso corretto degli strumenti tecnologici, ma promuovere una visione etica della condivisione, della cura dell'altro e del rispetto dei diritti nella sfera pubblica connessa.

Un ulteriore livello di analisi riguarda il concetto di *esilio digitale*. Per alcuni soggetti, la cittadinanza online rappresenta l'unico spazio possibile di espressione e partecipazione, a fronte di esclusioni sistemiche e marginalizzazioni nel contesto offline. Ma tale rifugio rischia di trasformarsi in una prigione, in un simulacro di inclusione che non modifica le strutture materiali della diseguaglianza. Il sapere pedagogico è qui chiamato a farsi strumento di risignificazione, capace di tenere insieme le dimensioni dell'agire politico, della riflessività personale e della giustizia sociale, ma anche a qualificare il fare quotidiano contestualizzato. In altri termini, si tratta di accompagnare le persone nell'e-laborazione di una cittadinanza capace di *abitare consapevolmente* l'ecosistema digitale, esercitando agency e non subendo passivamente dinamiche sistemiche o tecnicistiche (Margiotta, 2011; Costa, 2011).

Fattivamente, l'*educazione alla cittadinanza onlife* non può ridursi a una trasmissione di competenze funzionali, ma deve farsi dispositivo critico e generativo (Livingstone & Third, 2017). Essa deve fondarsi su una pedagogia della responsabilità, della relazionalità e della cura (Balzano, 2023, pp. 68-80), che restituiscra profondità all'esperienza digitale e costruisca una partecipazione che non sia soltanto attivazione, ma assunzione di senso. Solo attraverso questa ridefinizione di paradigma sarà possibile immaginare una scuola realmente emancipativa, capace di formare cittadini del presente e non solo semplici utenti della rete.

4. Il ruolo della pedagogia tra scuola, intelligenza artificiale e fratture epistemologiche

Nel quadro di una realtà educativa trasformata dall'intelligenza artificiale e dalla crescente ibridazione tra dimensioni analogiche e digitali dell'esistenza (Erstad & Sefton-Green, 2021), la pedagogia è chiamata a ridefinire la propria funzione non solo teorica, ma soprattutto etico-politica. La scuola, nella sua configurazione storica, non può più essere pensata come luogo educativo neutro, ma necessita di essere spazio simbolico

e laboratoriale in cui si elabora un nuovo ethos partecipativo, capace di attraversare e superare le fratture culturali tra *online* e *offline*, tra corporeità e virtualità, tra esperienza materiale e interazione algoritmica (Macgilchrist, 2021; Peters & Heraud, 2022). Quindi l'istituzione scolastica non è semplicemente uno dei tanti nodi della rete educativa, ma si pone come ambiente generativo in cui la complessità della cittadinanza digitale può essere tematizzata, discussa e agita in chiave formativa e trasformativa.

Così la cittadinanza digitale, invece che adesione strumentale e passiva alle logiche tecnologiche dominanti, viene intesa come una pratica politica dell'educazione, una forma di partecipazione situata che interroga le condizioni di possibilità di una socializzazione autentica nell'epoca dell'interconnessione pervasiva. Si compie un passo oltre l'idea di cittadinanza come insieme di competenze digitali, per ridisegnarne una natura relazionale, deliberativa e generativa. La pedagogia, in questa cornice, non può che assumere un ruolo maieutico, ovvero capace di facilitare l'emersione di nuovi orizzonti di senso condivisi, rendendo pensabile e praticabile una comunità educativa che non sia solo gruppo, ma tessitura dialogica e costruzione di significati. «Le macchine digitali sono un nuovo strumento di governo ma possono essere anche uno strumento di autocoscienza [...] Il cittadino è ridotto a utente di servizi digitali. L'illusoria convinzione di avere a disposizione una crescente potenza di calcolo porta a perdere il senso del limite e della misura. La presenza di macchine digitali finisce per essere un benvenuto monito: ci spinge a tornare ad apprezzare, per differenza, la nostra umanità. Saggezza e consapevolezza ci indicano la strada che può condurci a usare le macchine per essere pienamente sé stessi» (Butera & De Michelis, 2024, p. 35).

Questa postura pedagogica richiama un paradigma complesso, in cui la formazione sia pensata come processo intersoggettivo, dinamico e aperto, capace di accogliere la pluralità delle esperienze e confrontarsi con l'alterità delle intelligenze, umane e artificiali. Si rende necessaria una pedagogia della relazione e della responsabilità, che assuma come proprio compito non la normalizzazione del soggetto, ma la sua liberazione dalle rigidità cognitive e sociali imposte da un sistema educativo spesso ancorato a logiche prestazionali ed efficientistiche (Costa, 2011; Balzano, 2023).

Su tale scenario il concetto di *bene comune* assume centralità e diventa il baricentro di una pedagogia che si interroga sul senso profondo dell'educazione come esperienza condivisa, orientata alla costruzione di una convivenza equa, plurale e consapevole. Così, la scuola si trasforma in un luogo politico in cui si esercita una forma di resistenza alla semplificazione algoritmica del reale, promuovendo un pensiero critico e riflessivo capace di confrontarsi con la complessità e con le sfide etiche dell'epoca post-digitale, provando a superare anche l'idea – politico-scolastica attuale – di una restaurazione di modelli pedagogici del passato. L'IA può risultare, epistemologicamente, poetica per «un mondo in cui le persone associate in organizzazioni reali vitali sono protagonisti di processi collaborativi in progetti grandi e piccoli su cui esse hanno controllo e voce. In questi progetti le persone e le organizzazioni innovano e creano nuova conoscenza. Quindi un'arena di democrazia sostanziale, da sviluppare e rafforzare» (Butera & De Michelis, 2024, p. 36).

Non si deve, dunque, solo reagire agli effetti dell'innovazione tecnologica, ma contribuire attivamente alla sua ridefinizione culturale. La pedagogia è chiamata – mai come adesso – a elaborare modelli di coesistenza tra umanità e intelligenze artificiali.

5. Conclusioni

La proposta verte su una riconcettualizzazione della pedagogia come pratica formativa e politica, fondata sulla relazione interconnessa tra persona, sapere e mondo (Peters & Heraud, 2022). «Oggi tutti parliamo di intelligenza artificiale, ma la circostanza più interessante, dal punto di vista intellettuale, è provare a capire cosa ci sarà dopo65. Pertanto, le riflessioni sul futuro sono fondamentali e in tale contesto le università – certamente non da sole – risultano ancora decisive. Le tecnologie sono fatte per migliorare la vita dell'uomo ed è all'uomo che occorre ritornare. La riflessione sull'uomo richiede di ripensare all'organizzazione sociale e ai modelli di sviluppo che sono oggi imposti quasi totalmente dalla tecnica» (Caliguri, 2024, p. 30).

L'educazione, nel tempo dell'*onlife*, deve tornare a essere luogo di elaborazione di senso, di cura della comunità e di emancipazione epistemica. Non si tratta di scegliere tra integrazione o rifiuto della tecnologia, ma di problematizzare l'abitare pedagogico dell'*infosfera* in termini etici, ecologici e partecipativi. Solo in questo modo i contesti di vista, e tra essi lavoro e scuola, potranno riappropriarsi del proprio ruolo generativo e rifondativo, trasformando l'inquietudine del presente in occasione di crescita condivisa, con lo sguardo sempre rivolto al futuro.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., *La via pedagogica della pace*, in «Pedagogia più Didattica», n. 1, 2022, pp. 1-3.
- Balzano G., *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*, Pensa Multimedia, Lecce, 2023.
- Balzano G., *Comunicazione come formazione: media, linguaggio e impegno sociopolitico*, in «Formazione & Insegnamento», n. 2, 2024, pp. 11-17.
- Biesta G., *World-centered education: A view for the present*, Routledge, London-New York, 2020.
- Bozkurt A., Sharma R. C., *Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic*, in «Asian Journal of Distance Education», n. 1, 2021, pp. 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Butera F., De Michelis G., *Intelligenza artificiale e lavoro, una rivoluzione governabile*, Marsilio Editori, Venezia, 2024.
- Caliguri M., *Intelligenza Artificiale: con il Medioevo nel cuore*, in «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», n. 2, 2024, pp. 17-35. <https://doi.org/10.36253/ssf-15793>
- Cambi F., *Una breve riflessione sulla complessità della pedagogia oggi. Tra molte specializzazioni e visione unitaria/critica comune*, in «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», n. 2, 2023, pp. 7-9. <https://doi.org/10.36253/ssf-14965>
- Capurso M., *Pedagogia e neuroscienze. Una riflessione epistemologica*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Costa M., *Il valore dell'azione formativa nelle reti del biocapitalismo globalizzato*, in «Formazione & Insegnamento», n. 3, 2011, pp. 139-154.

- Dron J., Anderson T., *Teaching crowds: Learning and social media* (2nd ed.). AU Press, Edmonton-Alberta (Canada), 2017.
- Erstad O., Sefton-Green J., *The recontextualisation of digital learning: Towards a new educational imaginary*, in «Learning, Media and Technology», n. 1, 2021, pp. 6-19. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1809452>
- Floridi L., *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*, Oxford University Press, Oxford, 2014.
- Livingstone S., Third A., *Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda*, in «New Media & Society», n. 5, 2017, pp. 657-670. <https://doi.org/10.1177/1461444816686318>
- Macgilchrist F., *Students and digital education governance: Reframing student agency in data-rich environments*, in «Pedagogy, Culture & Society», n. 3, 2021, pp. 431-449. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1823831>
- Mannese E., *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*, Pensa Multimedia, Lecce, 2024.
- Margiotta U., *Formazione e partecipazione: la cittadinanza nell'era del learnfare*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Margiotta U., *Formazione e complessità*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011.
- Peters M. A., Heraud R., *Education and the knowledge economy: The new AI-based education regimes*, «Educational Philosophy and Theory», n. 1, 2022, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1854692>
- Selwyn N., *Should robots replace teachers? AI and the future of education*, Polity Press, Cambridge, 2019.
- Williamson B., Hogan A., *Commercialisation and governance of education data: Strategic thinking, big data and the automation of policy*, in «Learning, Media and Technology», n. 1, 2020, pp. 76-89. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1656238>

L'archetipo educativo gentiliano

GAETANO BONETTA

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale – Università di Catania

Corresponding author: tanobonetti@gmail.com

Abstract. The paper consists in the study and analysis of political and cultural phenomena, on the one hand, and educational and anthropological phenomena, on the other, that have led to making Giovanni Gentile's grand ideological design into a sort of universal category of education, something that resembles a true educational archetype. This has generally taken hold across Europe, and particularly in Italy, as a distinct «era» that has marked the formation of Nations. An educational era that, beginning with romantic Enlightenment, has traversed contemporary history and the development of capitalist and mass societies, and continues to persist and strengthen to this day, thanks to the digital and informational revolution and the enhanced virality of memes.

Keywords. Capture - Phenomenology - Ideology - Unconscious - Meme - Retrotopia, Schooling - School system - Socialization

1. Il secolo bino diventa un'era

Cento anni, portati benissimo! Eh sì, è proprio così, è giusto il caso di dirlo: la scuola gentiliana sopravvive abbastanza bene malgrado i suoi dati «anagrafici». In particolare, la scuola secondaria tradizionale, con il suo assetto disciplinare a forte caratterizzazione umanistica, resiste e persiste nonostante sia trascorso il «suo» secolo, il travagliatissimo Novecento. Secolo che si è tra l'altro caratterizzato per aver forgiato finalmente una cultura scolastica italiana, nazionale, attraverso sovrapposizioni importanti e decisivi con il secolo che l'ha preceduto e con quello che lo ha seguito. In particolare, cento anni d'istruzione secondaria gentiliana che, secondo il più diffuso e indubbio senso comune pedagogico, nei fatti mostrano un'ulteriore ed intima ambizione che, unitasi ad altre manifeste aspirazioni culturali, ha operato per tipicizzarsi come un' »era» educativa. Nel contempo ha lavorato per dare forza alla «naturale» e strutturale presunta «trascendenza» della scuola gentiliana. Questa ha voluto delineare e diffondere quella empirica operazione storiografica che intende detemporalizzare e decontestualizzare, nonché universalizzare sincronicamente nel tempo e nello spazio la scuola e la pedagogia di Gentile. Il fine è stato quello di renderla, così, la scuola di sempre e per sempre, la migliore formalizzazione possibile dell'educazione. Tale disegno ha imposto ed impone ancora di portare a compimento il comprensibile disegno di «allungare» il suo secolo facendolo

diventare un'era. Come? *Mutatis mutantis*, «retrocedendolo» nel tempo appena passato e «proiettandolo» nel tempo futuro malgrado più volte le classi dirigenti e governative abbiano sbandierato la sua reale modernizzazione e il suo conseguente smantellamento istituzionale.

Scindendo i pezzi della semplicistica ed elementare logica storicistica e della meccanica e osmotica sovrapposizione fra tempo e cultura, il secolo educativo gentiliano coltiva l'anelito di «inglobarsi» e «comprendere», da un lato, il precedente cinquantennio ottocentesco della legge Casati, e, dall'altro, alcuni decenni di resistenza e resilienza dell'inizio del terzo Millennio che stiamo vivendo senza riforme. Bramosa e interiore aspirazione, questa, che vuole tendere a rappresentare e a connotare un'epoca più «estesa», quella appunto gentiliana, che non può essere identificata con le sole disposizioni legislative e i confini temporali fascisti e post-fascisti. In altre parole, pare che si voglia e si stia accreditando silenziosamente un'era formativa in ragione di un pregiudizio ontologico e di un riduzionismo culturale e formativo che nega il funzionalismo e l'evoluzionismo «darwiniano» concatenato delle istituzioni scolastiche e della soggettività sociale nel processo di scolarizzazione adolescenziale. Il fine è quello di fare in modo che l'ontologia educativa dominante, la struttura formale e istituzionale, la determinazione antropologica egemone, la coscienza dell'educazione formale, gli abiti legislativi e didattici esprimano una continuità oggettiva indipendentemente dai risultati conseguiti e dalla simmetria fra il sistema educativo e gli altri sistemi sociali, sia formali che informali. Così, la schiera degli invalsi storicismi generati dalle varie filosofie dell'educazione che popolano la cultura della società italiana, e in specie della sua *intelligenzia*, hanno elaborato una congettura storiografica su cui è stato edificato un assioma sociologico e antropologico. Quello relativo alla coincidenza esclusiva fra istruzione gentiliana e forma «trascendentale» e universalizzata della scuola e della formazione adolescenziale, ora senza tempo, che trovano la loro attualizzazione diversificata in ragione dei contesti epocali, storici e politici.

La falsificazione di tale fenomeno, tutto fondato su elementi ideologici, è avvalorata da un generico storicismo che ha accreditato la cognizione secondo cui, ancor prima della raggiunta Unità d'Italia, a partire dagli anni della restaurazione e fino ai giorni nostri, l'idea di scuola secondaria *in corpore vivo* avesse prefigurato già l'idea pedagogica «gentiliana» e che fosse condensata e raccolta nella locuzione «ginnasio-liceo». In prima istanza, tale dinamica era alimentata dal grande prestigio di cui godeva la *Ratio studiorum* dei Collegi dei Gesuiti e sul cui stampo fu edificata l'istruzione secondaria del Regno di Sardegna che sarebbe stata estesa successivamente al Regno d'Italia. E ciò senza che vi fosse un'esplicitazione formale, senza che se ne avesse coscienza, perché da oltre due secoli era notorio che i *Collegia nobilium* avessero preparato le classi dirigenti di quasi tutti i paesi europei.

Tale cognizione storica, sedimentatasi nella cultura implicita e nell'inconscio collettivo, divenne un trainante e qualificante luogo comune che trovava la propria legittimazione sociologica nella sua funzione di «cultura civile» che avrebbe dovuto essere quella di formare e selezionare una classe dirigente non estesa, ma precipua, ben preparata sulle basi di una cultura umanistica imposta quale valore unificante per l'élite e come filtro identitario per le altre classi sociali. In breve, la scuola risorgimentale e poi unitaria si era inconsapevolmente auto-determinata secondo quelle modalità e finalità che,

attraverso il «raffinato» e potenziato modello «ginnasio-liceo», avrebbero costituito più tardi l'architettura pedagogica e spirituale della scuola gentiliana. Questa sarebbe stata quindi tale nella realtà prima di poterlo essere formalmente. Insomma, la *Ratio* conteneva *in nuce* gli elementi preziosi che costituiranno l'impianto scolastico e pedagogico della Riforma fascista del '23: questa è come se fosse stata *in mente Dei*, nella dimensione spirituale degli individui e della comunità nazionale in formazione culturale e in costruzione politica.

La preesistenza e l'attualità della scuola gentiliana, così conclamate, hanno svolto sempre, in anni di crisi e di congiuntura riformatrice, una funzione decisiva nella caratterizzazione dell'antica e reiterata «civilizzazione» che si è fatta incessante modernizzazione della Nazione. A testimonianza di ciò vanno ricordati quei fenomeni formativi alternativi che anche in anni di soverchia democratizzazione e socializzazione venivano disinnescati dalla «fisiologia» istituzionale e sistematica con iniziative di segno retrogrado, quando conservatore quando reazionario. In tale panorama, si verificarono innumerevoli circostanze di totale «schizofrenia» educativa e pedagogica in quanto certe ondate innovative, anche se accolte formalmente, finirono con l'essere devitalizzate, ma non estirpate. In tal modo, costumi rinnovatori e progressivi, senza potersi radicare nel tessuto reale, finirono con l'essere tollerati e ostacolati da quelli tradizionali. Innovazioni che hanno soltanto convissuto con realtà antagonistiche, attivando una sorta di «gattopardismo» pedagogico e formativo in nome della condivisa e glorificata istituzione dell'identità culturale del popolo italiano e della sua Nazione, quella per eccellenza, appunto erogata dal «ginnasio-liceo». Questo è stato perno e memoria dei saperi nazionali e snodo per la diversificazione e la stratificazione sociale del potere culturale. In altre parole, tutto è avvenuto e si continua a verificare nell'ordine secondario, in una scuola piena di contraddizioni che si rinnova costantemente nello spirito dei tempi e in cui, in contenitori tradizionalistici, si sono adottate improvvise e parziali atmosfere didattiche, artificiali e alternative, sotto la spinta forte dell'attivismo e del cognitivismo. «Venti rivoluzionari» che hanno lasciato rovine, che hanno soffiato per apparecchiare modalità e finalità compromissorie di tipo gestionale e mai di reale mutamento del fare scuola, di vero cambiamento di stili, di normazioni, di comportamenti prima pedagogici e poi formativi.

Koinè ingarbugliata, confusa, arruffona, che persiste malgrado l'Unione Europea e il «decantato» ma molto formale e reificato rinnovamento della cultura pedagogica attraverso l'attivismo pluralistico e sovvertitore e la variegata marea cognitivistica.

In tal modo, si è riproposta e continua a reiterarsi la «scuola dei paradossi», così definita nel 1989 dal CENSIS, che denunciava tale carattere strutturale assunto dalla scuola secondaria italiana. Appunto il paradosso fra il dovere essere istituzionale, formativo, legislativo, regolamentare e le attività didattiche, istruttive ed educative che divaricava, sdoppiava e schizofrenizzava i processi formativi e culturali, etici e psicologici. «Otri di vino in otri di oli» e viceversa! Tale fenomeno non ha riguardato la scuola primaria e popolare, ove è stata vissuta una significativa e diffusa riforma che ha allontanato quest'ordine da quello medio e ha provocato la dismissione difficile della necessaria continuità avendo introdotto nel suo seno nuovi e reali orizzonti pedagogici, quasi antitetici. L'educazione gentiliana a cui in modo specifico ci riferiamo è quella secondaria, quella media fra istruzione elementare e università destinata all'adolescenza tarda, alla prima giovinezza e a coloro che progettano di accedere al livello della formazione «scien-

tifica» universitaria. Ci riferiamo a quell'educazione e a quell'istruzione che, messe assieme, hanno il fine di trasmettere il sapere sociale per la riproduzione della specie e della comunità economica. Esse costituiscono l'indispensabile processo di acculturazione che coincide con la scolarizzazione dell'adolescenza e della giovinezza, oggi sempre più senza tempo e di difficile comprensione e conoscenza. Quindi a quell'ordine di studi che non contempla l'istruzione elementare e popolare che ora, fra le altre cose, si de-scolarizza sempre più e intraprende un percorso formativo che sviluppa una gestione più di cura che di condotte pedagogiche ove il primato educativo è detenuto dalla relazione d'aiuto e dai processi d'inclusione.

Del resto, l'ordine elementare degli studi non è stato mai quello più connotato dal punto di vista gentiliano, poiché l'alfabetizzazione dell'infanzia aveva già preso l'abbrivio dello sviluppo e proceduto speditamente e autonomamente, migliorando la socializzazione culturale delle classi sociali popolari. E ciò non avvenne per caso. A reggere le redini del potere ministeriale alla Minerva c'era il corregionale Giuseppe Lombardo Radice, Direttore Generale dell'ordine degli studi elementari e popolari.

Diverso il discorso sulla formazione degli adolescenti che, come si ricorderà, era già ben strutturata dalla legge Casati del 1859, ma a cui bisognava dare qualcosa che andasse oltre l'istruzionismo di matrice positivista e facesse sorgere ed affermare una più pregnante caratterizzazione ideologica. Questa, in chiara epopea desanctisiana, viene espressa in maniera pluralistica dal mondo culturale ed è tutta centrata da un punto di vista storico per essere funzionale allo sviluppo spirituale degli italiani che coincideva con quello che animava lo spirito della nostra Costruzione della Nazione. Così, i decreti del '23, passati alla storia come «Riforma» Gentile, non sono stati né sono soltanto leggi. Sono molto di più: soltanto in parte sono dispositivi legislativi e normativi validi per la gestione culturale e didattica delle forme d'istruzione erogate dal nostro nuovo Stato fascista e successivamente da quello repubblicano. Attraverso tecniche giuridiche e istituzionali incorporano ben altro, racchiudono valenze e valori extra-legislativi fino a farsi manifestazione non solo pedagogica, culturale, politica, sociologica, economica, ma anche e principalmente strutturale condizione antropologica.

2. L'archetipo educativo

L'idea di educazione e di scuola, quindi l'idea di pedagogia e didattica di stampo gentiliano, si sono costituiti e caratterizzati per il nostro tempo storico come una sorta di *magna charta* della socializzazione dell'essere e del fare educazione, come una sorta di archetipo educativo dell'umanità, frutto dell'espressione del suo genotipo e delle influenze ambientali, ovvero un paradigma dell'essere genetico e della fenotipica formazione umana, permanente e immanente, che trascende la caducità e la varietà fenomenologica. E ciò anche se l'impianto istituzionale e culturale su cui e per cui agisce la scuola gentiliana non è sempre storicamente e formalmente ancorato alla pedagogia e alla didattica gentiliane da cui le stesse derivano. Il fatto che il dispositivo formativo permetta l'innovazione e un formale adeguamento ai tempi non significa che tolleri le alternative: consente l'accensione di fuocherelli di «riforma» che si dissolvono solo in diversificazioni che generano sdoppiamenti comportamentali e schizofrenie metodologiche e poi finiscono con l'essere assorbiti e assimilati nell'egemone e permeabilissimo insieme di attività

didattiche gentiliane. Questo è costume volgare di maniere formali e non è metodo: è una prassi che rassomiglia più ad un'usanza legalizzata di atti educativi nuovi e progressivi attraverso le invalse e intramontabili «maglie» sfaccettate e dinamiche della relazione «spirituale» di Gentile, genoma e fondamento didattico sì plasmabile ma strutturalmente inalterabile.

Si, quello di Gentile, è diventato un vero e proprio archetipo educativo che ha partecipato, e lo fa maggiormente adesso, alla grande diffusione di un'utopia distopica che vede nell'educazione la ricerca e la scoperta della verità. Ed è quindi un archetipo che combatte l'inerzia reale del «principio originario» dell'essere umano che nella sua esistenza evolutiva non vuole e non deve educare alla verità e al dogma ma alla ricerca dell'utile e del vantaggio nella lotta per la migliore sopravvivenza e la più efficace riproduzione della specie. È di chiara ma parziale derivazione junghiana: un patrimonio di quell'educazione implicita, invisibile, *underground* che negli anni più intensi dell'inculturazione e dell'acculturazione, nel corso dei processi inconsci preriflessivi e in quelli dinamici, raccoglie memorie interiori, immagini irrazionali dell'essere umano. Fa ciò per poi elaborare e determinare pensieri consci che adotta esperendo comportamenti coerenti alle finalità razionali dell'istruzione scolastica. E lo fa sulla scia naturale della vocazione dell'uomo a rappresentare pensieri e atti come forme a priori di rappresentazione dell'essere e dei tratti sia universali che individuali dell'esistenza umana. L'archetipo educativo è o diviene, dunque, una organizzazione inconscia che tenta di orientare e gestire la vita dei soggetti all'interno di gruppi sociali e di istituzioni. Esso, un insieme complesso a vocazione sistemica, esprime infatti i modelli elementari e necessari di pensiero e di comportamento che si sono selezionati e costituiti nel corso dell'esperienza storica dell'uomo e delle classi sociali a cui è appartenuto. Questi, adeguatamente elaborati e sospinti da una eclatante ed efficace risonanza psichica, ne hanno universalizzato la credibilità esistenziale al punto di divenire, per trasporto emotivo e significanza cognitiva, l'orientamento più diffuso e condiviso nell'evoluzione interiore e coscienziale dei soggetti sociali. Nel nostro archetipo, in cui i simboli sono indissolubilmente legati alle emozioni, si raccolgono categorizzate, appunto, esperienze simboliche che esprimono culture antropologicamente intese e mentalità collettive e sociali che rispecchiano l'attività educativa esplicitata e funzionalizzata all'interno di più generali sistemi comunitari. Così, attraverso i meccanismi della risonanza psichica l'archetipo educativo incorpora nello spazio mentale di ogni soggetto depositi permanenti di «materiale» cognitivo e di esperienze collaudate e ritenute idonee per le generazioni che si susseguono senza soluzione di continuità. Esso non opera sempre in esclusiva maniera inconscia. Spesso appare e si configura come fenomeno di una formazione di energia inconscia che tende ad autonomizzarsi dalla coscienza; altre volte acquista una energica intenzionalità e si mette al servizio di una storica e certa coscienza civilizzatrice. In tal modo genera attaccamenti relazionali, associazioni simboliche, catene significanti, mappe di senso e configurazioni del Sé. Infine, il fatto di essere mosso o innescato prevalentemente dall'inconscio, di potere accedere e potere utilizzare la memoria educativa dell'esistenza umana, coniugandola con l'immaginazione, lo pone in una dimensione collettiva, in una dimensione che occupa uno spazio senza confini e un tempo senza termini iniziali e finali, senza *dies a quo* e senza *dies ad quem*.

Ad indurci a tale rilevazione e valutazione è la percezione di una grande intelaiatura

cognitiva di chiara ispirazione idealistica e attualistica che ha prodotto un'immagine di uomo, e per essa una strategia formativa, attraverso dispositivi istituzionali e didattici, quelli che a tutti sono noti e che dominano in Italia da quasi due secoli, appunto.

L'archetipo educativo, che oggi definiamo gentiliano, è quello che trova nell'essere e nell'esperienza educativa del filosofo neo-idealista l'espressione più alta e la coscienza più chiara e congruente da un punto di vista ontologico. Comincia a nascere, oppure, meglio, inizia a conformarsi molto prima del 1923 e dell'avvento del fascismo. A fare cenno di ciò fu per primo lo stesso Gentile nella nota intervista del 1929 data al *Corriere della sera* ove riprendeva i temi della sua annosa polemica con i sostenitori della cosiddetta «politica dei ritocchi». Costoro, come si ricorderà, attaccavano Gentile per non avere reso fascista quella che lo stesso Mussolini definiva la più fascista delle riforme. E avevano ragione! E ad esprimerne le giuste argomentazioni fu lo stesso Gentile che anzi ammise con orgoglio e compiacimento che la sua riforma veniva da molto lontano, dal Risorgimento, e questo dall'illuminismo liberale e secolarizzante. Risultava essere il frutto di lunghi studi sui fenomeni più universalmente conosciuti su cui si sono fondate l'edificazione degli istituti scolastici e le strategie pedagogiche nonché le popolari mentalità antropiche dei processi educativi al servizio dei costituenti Stati Etici caratterizzati dalla civiltà borghese-capitalistica. Non era una riforma territoriale: sì, prendeva le mosse dalle esperienze di aree europee e cattoliche e dalla realtà italiana, ma da essa finiva con il trascendere. Era il risultato dell'impegno dei maggiori intellettuali del Vecchio Continente che si concentrarono sulla determinazione di un'educazione che avrebbe dovuto sorreggere, caratterizzare e qualificare i processi di *Nation Building* che non potevano fare a meno di un sistema formativo funzionalizzato nei tre grandi ordini scolastici e che fosse ricco di cultura umanistica e scientifica, che fosse il più grande e importante fattore di veicolazione cognitiva di saperi di una società classista e gerarchica che aveva bisogno di distribuzione e funzionalizzazione sociale della cultura e del suo potere. Era in particolare l'esito pregiato dell'impegno di coloro che muovevano dall'idealismo quale filosofia promotrice e garante di una nuova scienza dell'educazione. Di una educazione che avrebbe dovuto reggere la rete valoriale dell'etica dello Stato nazionale e dare ad esso l'energia e la forza morale. Educazione nuova per uno Stato altrettanto nuovo che per necessità si andava secolarizzando, che andava lentamente de-monarchizzandosi e progressivamente liberalizzandosi. Insomma, l'archetipo educativo gentiliano voleva un sistema scolastico che rassomigliasse molto all'apparato ideologico di Stato, per usare l'immarcescibile locuzione di Louis Althusser, sempre semanticamente molto ricca.

Il bisogno di una nuova grande forma di educazione nasce molti decenni prima. Sicuramente prima del 1848, anno della promulgazione della legge piemontese del ministro Carlo Boncompagni, con cui si dette maggiore corpo alla liberalizzazione e popolarizzazione dell'istruzione. Quindi anche un bel po' prima della legge Casati del 1859 e della sua estensione. Processi sociali, questi, innescati dal travolgente spirito post-restauratore e da quel vento riformista che soffiava in tante parti dell'Europa e che voleva fare dell'educazione/istruzione il volano dello sviluppo sociale e dell'affermazione delle nuove forme economiche di chiaro stampo capitalistic, in un contesto culturale di tipo borghese e in un contesto politico di tipo liberale. E nei paesi europei fu necessario fare la «rivoluzione» liberale, attuare una corrispettiva trasformazione sociale dall'alto per creare la Nazione. Come in Italia, si rese necessario fare ricorso alla forza politica per affer-

mare l'introduzione di nuove forme educative a salvaguardia e sostegno dello sviluppo del novello Stato. Gentile intuì, capì la necessità di un simile passaggio. Così non intese e non fece Benedetto Croce che precedette Gentile alla Minerva. Il filosofo siciliano afferrà al volo l'opportunità del movimentismo fascista e della disponibilità di Mussolini a politicizzare la riforma scolastica e quindi a dare forza ed energia politica alla pedagogia, scienza della formazione spirituale di uno Stato Etico.

Tutta l'utopia educativa gentiliana si fondava su una filosofia morale dai cardini culturali, giuridici, politici, religiosi, economici di un paese e di uno Stato che voleva difendersi, da un lato, dal socialismo prima e dal comunismo dopo, e, dall'altro lato dalla pluto-crazia economica, dall'imperialismo tradizionale, che voleva farsi esso stesso neo-imperialista e colonizzatore. A tal fine la pedagogia di Gentile, siffatta e tradotta in legge e in istituzione, non aveva bisogno di fascistizzarsi: era già una dottrina militante anche senza indossare la camicia nera. E cosa più importante trovò la legge Casati che accolse e agevolò l'opera e confermò la stretta continuità fra la vecchia e la nuova legge. Si ottenne così facilmente ciò di cui si aveva bisogno: quello di svegliare la Nazione, di produrre energia morale, di dare impulso ad una didattica soggetta a norme rigide, non dispersiva e concentrata, autocratica, gerarchizzata, ispirata ovviamente all'attualismo neo-idealistico. Era questo l'impianto filosofico in grado di raffigurare e rappresentare al proprio interno, legalizzandoli moralmente, i valori e i principi giuridici, politici, economici, religiosi, etici che legittimavano i rapporti sociali di produzione e di proprietà, che rendevano fluide, nella doppia dimensione individuale e comunitaria, le relazioni interumane della sfera privata e di quella pubblica tipicizzate dalla stratificazione culturale e sociale dominante, fascista. In questa prospettiva non fu difficile a Gentile trovare il consenso opportuno anche fra i suoi avversari in politica e in filosofia.

3. La pedagogia gentiliana a scuola

La pedagogia e la scuola che Gentile «sogna» sono un tutt'uno che parte da prima del Diciannovesimo secolo e sviluppa un pensiero che muove dalle esperienze teoriche dei cosiddetti «classici», da Comenio a Rousseau, da Locke ad Herbart, a Pestalozzi, ai giganti dell'idealismo tedesco in specie, fino ad arrivare agli innovatori dell'empirismo e del pragmatismo nord-americano e poi europeo. Da qui la necessità di una fase d'incubazione che precisasse le priorità teoriche della pedagogia e da essa facesse nascere il «metodo spirituale», fattore e condizione indispensabile per potere aspirare a fare della pedagogia una disciplina autonoma e «rivoluzionaria». Successivamente, superata l'Unità e fino alla fine del secolo si è entrati in quella che Antonio Banfi ha definito la «fase prescientifica» della pedagogia italiana che dette vita ad una costellazione di «pensieri» che non permisero l'affermazione di una pedagogia dominante. E ciò nonostante ci fosse stato un corale impegno ad edificare assieme alla Nazione anche la pedagogia per l'appena costituito sistema scolastico secondo i dettami della legge sabauda e le necessità della neo-società capitalistica. Ciò che si diffuse fu un movimentismo positivistico fatto di retorica educativa, la quale funse da «colonna sonora» a costumi pedagogici e didattici che si ispiravano a praticonerie empiriche contrabbandate come chiara adesione e applicazione del metodo «positivo». Ciò che si era invece realizzato spontaneamente fu la creazione informale di una sorta di «partito della scuola» che venne costituito dal-

le due componenti storiche della realtà culturale ed educativa italiana, quella cattolica e quella laica. Aggregazione spirituale, questa, che ebbe comunque una rappresentanza nelle istituzioni parlamentari e agì molto a livello sindacale. L'uno e l'altro orientamento, ovviamente, costituiranno le forze motrici dell'educazione italiana fino ai nostri giorni. Il polo cattolico e quello laico finiranno con l'essere i binari guida su cui scorreranno i convogli teorici delle pedagogie italiane. Queste ultime, pur differenti, a volte conflittuali, alla luce della nostra percezione intellettuale e sociologica saranno come due parallele che si dipartono con la loro giusta distanza. Progressivamente, però, con il procedere nella prospettiva visuale del tempo lungo, alla luce del sentire storico, alla luce di una ridotta conflittualità fatta più pluralista e pacificata, all'orizzonte degli eventi che superano la cronaca e il presente, le due grandi «scuole» pedagogiche sembrano congiungersi in un cammino comune e a volte sinergico, vivono in una consistente alleanza culturale, morale e pedagogica. Fino alla Grande Guerra, il discorso pedagogico che attraversò in lungo e in largo l'opinione pubblica colta e incolta fu più che altro un espediente retorico e simbolico per la pubblicizzazione della costituenda ideologia nazionale e poi nazionalistica. In quella tempesta culturale, il canone pedagogico che ne derivò fu soltanto simulato, imposto dall'alto dalla politica che se ne appropriò, sottraendolo alla pedagogia. Esso fu dettato dal discorso ideologico del destino della Nazione e divenne elemento rappresentativo della storia d'Italia. Trovò consistenza nell'ideologia della formazione etica del popolo e nella socializzazione culturale di natura letteraria ed educationistica che pervase il paese sotto la spinta vigorosa e appropriata dello storicismo di Francesco De Sanctis. Il canone pedagogico si fondò sulla sovrapposizione e poi identificazione fra educare e istruire. «Educare è istruire» era il motto magistrale. Tutto si insegna. S'insegnano l'emancipazione e l'uniformazione linguistica. S'insegnano la morale. S'insegnano la spiritualità, la fede, la religione cattolica, la solidarietà, il classicismo, le scienze.

Così, quando la giovane Nazione italiana prese a vivere la sua prima modernizzazione, la sua prima industrializzazione, la sua prima democratizzazione, il pluralismo del pensiero in generale dette vigore alla riflessione pedagogica che ai primi del Novecento riacquistò la ribalta e divenne un punto di sviluppo trainante per le sorti del paese. Considerevoli e decisive furono le attenzioni che seppero produrre i grandi intellettuali di ambito idealistico e progressista (Benedetto Croce, Gaetano Salvemini, Maria Montessori, Tommaso Galletti, Luigi Credaro, Giuseppe Kirner e tanti altri). Ad essi non mancò il variegato sostegno di tanta intellettualità cattolica (per citarne alcuni, Romolo Murri, Luigi Sturzo, Giuseppe Allievo, Rosa e Carolina Agazzi, Luigi Stefanini, Giuseppe Toniolo, Agostino Gemelli, Aldo Agazzi) che costituirono una magmatica galassia di contributi pedagogici che finirono per creare un grande orientamento su cui si sviluppò anche una condivisione politicamente pluralistica. Questa finì con il dare intenzionalmente una mano a Giovanni Gentile nella formulazione dell'idealismo attualistico che, traducendosi in istituzioni e prassi educative e sociali diversificate, dominerà la scena dai primi decenni del secolo Ventesimo fino ai nostri giorni.

L'affermazione dell'attualismo gentiliano è il momento topico della storia del sistema scolastico italiano. Con i decreti del '23, voluti e sostenuti dal governo fascista, quindi agli albori del regime, la scuola che aveva partorito il ministro siciliano susciterà un consenso sociale e popolare sempre più vasto. E ciò malgrado le accuse di antifascismo educativo che gli furono lanciate dal populismo più viscerale. Il vigore della moderniz-

zazione etica di cui il costituente regime aveva bisogno finì con il neutralizzare ogni forma di critica. Attraverso una politica più sagace, meno radicale e più accondiscendente al confronto, un'attenzione maggiore alle esigenze sociali delle classi popolari, grazie alla creazione e formazione di una classe ministeriale più avveduta e competente, grazie all'operosità di nuovi intellettuali, tipo Giuseppe Bottai, Gentile gettò le basi per il radicamento, per l'attualizzazione e realizzazione della sua grande forma di educazione scolastica, dell'archetipo educativo che oggi definiamo gentiliano. Egli, al di là della perdita del potere ministeriale, grazie all'enorme prestigio di cui godeva, a causa dell'attività leaderistica dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana, di cui fu direttore dall'anno della fondazione, 1925, al 1943, riuscirà a caratterizzare in maniera incisiva, diremmo strutturale, l'idea dell'educazione scolastica giusta per l'Italia e il suo popolo, non solo fascista ma semplicemente italiano.

Così il canone pedagogico che s'insedia, gentiliano volente o nolente, quando vistosamente, quando parzialmente, ha finito con l'esprimere una dominanza culturale e pedagogica che ha determinato una lunga continuità le cui propaggini strutturali, «architettoniche» e antropologiche hanno resistito e resistono fino ai giorni nostri. È il canone che ha esaltato l'insegnamento e il suo luogo esclusivo, ove si sono celebrate l'esclusività e l'eccellenza dell'educazione «insegnata». È il canone che ha «santificato» la relazione educativa fra educatore ed educando, fra insegnanti e scolari, fra offerta scolastica e disciplinare e fabbisogni formativi, che ha gerarchizzato l'istruzione etica e culturale secondo la stratificazione sociale, secondo le sovrapponibili mappe del potere culturale e dell'ascesa sociale controllata e veicolata dalla modernizzazione delle masse popolari. La scuola era una e una sola, anche se molteplici potevano essere gli obiettivi educativi all'interno del vasto universo della società fascista.

In ragione di tutto ciò, nei decenni che seguiranno, fino alla fine del secolo ed oltre, si va diffondendo nella scuola e nella sua utenza una vulgata culturale di rafforzamento del gentiliano impianto filosofico dell'educazione. La centralità dell'insegnamento impone attività pan-istruzionistiche: è l'istruzione che educa e che sviluppa la dimensione spirituale della soggettività scolare quale via regale per raggiungere la sapienza filosofica, quale porta regale per accedere al mondo scientifico dell'istruzione universitaria.

Nella seconda metà del Novecento i due tradizionali poli pedagogici, il cattolico e il laico, scateneranno una guerra serrata a quello che comincia ad apparire il quasi strutturale carattere gentiliano della scuola italiana. Personalismo e attivismo, teorie variamente composite e adottate, fatte entrambe di elementi di comportamentismo, cognitivismo, marxismo, fenomenologia, esistenzialismo, problematicismo, ermeneutica, ecc. hanno tentato di svuotare dall'interno i contenuti disciplinari e di rinnovare i costumi didattici. I risultati sono stati modestissimi.

I non frequenti successi arrisi alle tante iniziative riformatrici si sono rivelati più formali che sostanziali. La situazione strutturale non è stata colpita e scalfità adeguatamente. Tanta parte della scuola gentiliana è ancora lì! Le scuole, infatti, sembrano dei contenitori ove ci si muove in spazi gentiliani, si respira un'interazione gentiliana, si afferma il primato dell'istruire, vigono regole e procedure che respirano atmosfere gentiliane. Per cui la scuola, civile e liberale «Panopticon», ospita spesso forzatamente masse di soggetti adolescenziali all'insegna della loro libertà, la quale, tradita, de-culturalizza e impoverisce la formazione attraverso esperienze di emarginazione e frustrazione. Una scuola che

sembra essere animata invero da un costume pedagogico che, benché professatosi progressista e innovatore anti-gentiliano, si muove come se fosse controllato da un «Super Io» gentiliano, fosse vigilato e valutato da una tassonomia della formazione spirituale quale *medium* della relazione educativa che incorpora la reale semantica del verbo pedagogico, centralistico, autoritario e denso di sensazioni e pensieri reificati. Ancora, una scuola che appare come fosse indagata costantemente da un invisibile occhio teleologico proprio di un'ancestrale e immodificabile concezione della relazione educativa esplicitamente spirituale, appunto gentiliana, che non può che essere tale. Infine, una scuola che «offre» la possibilità di successo solo a chi sente la motivazione ad identificarsi con la rappresentazione del mondo e dell'essere concepita dal filosofo siciliano.

In questa nostra orwelliana scuola sembra, in ultimo, che regni ancora pedagogicamente l'espressione di un profondo inconscio tutto gentiliano, radicatosi e incarnatosi nel nostro essere educativo e scolastico, nel nostro modo di pensare e di dettare i tempi, i luoghi, i ruoli e gli itinerari pedagogici che hanno approdo ultimo in una formazione largamente condivisa che non può che essere spirituale, sempre in cerca di fuggire dal tempo storico.

4. La licealizzazione popolare

Una e forse la maggiore delle cause dell'odierno stato di degrado e di fallimento della nostra scuola secondaria è quella che determina e gestisce quella licealizzazione di massa che è stata concepita e realizzata da Gentile nel suo ventennio ministeriale. Ovvvero la contemporanea e acefala alfabetizzazione digitale, abbinata alla scarsa formazione del pensiero critico, è da ricercare nello stato di resistenza e di persistenza della cultura scolastica caratterizzata oltremodo ancora dallo spirito pedagogico e didattico gentiliano. Questo non fronteggia e non elabora adeguatamente, funzionalizzandola dal punto di vista educativo, l'evoluzione della comunicazione tecnologica quale *medium* per educare l'umanità ad esaltare e valorizzare se stessa nella sua modernità. È questo, a nostro parere, il fattore principale di ostacolo al rinnovamento formativo della scuola italiana.

I fenomeni irreversibili del decadimento odierno hanno preso avvio molto tempo addietro quando è stato necessario gratificare le istanze rivendicazionistiche dei ceti medi in rapida ascesa sociale, rappresentativi del populismo militante delle camicie nere. Era questa, la licealizzazione popolare, la risposta al bisogno della basilare e non più rinviabile modernizzazione sociale che nella scuola avrebbe dovuto edificare la più coerente «fabbrica del consenso». Infatti, un'intramontabile antropologia educativa, pedagogica e didattica, un diffuso senso comune educativo, incolto e qualunquistico, hanno finito con il sovrapporsi ad una imperitura antropologia scolastica fino ad omogenizzarsi con essa. Fu creato un ventaglio di offerte scolastiche, graduate e caratterizzate da un punto di vista culturale e professionale a forte fruibilità popolare. Dalla sovrapposizione all'osmosi il passo è stato breve. Si è creata un'unicità sintetica su cui è stato edificato un elemento identificativo della cultura italiana, sia elitaria sia popolare, che quando «pensa» all'educazione «pensa» all'istruzione scolastica declinata secondo i contenuti disciplinari e la rete istituzionale realizzata dal Gentile. E proprio da qui che prendono impulso e poi vengono concepiti e realizzati l'istituto magistrale, il liceo scientifico, l'istituto tecnico e con il tempo gli istituti tecnici e professionali. Ovvero quando si realizza una arti-

colata rete istituzionale e disciplinare per la licealizzazione popolare destinata alle fasce sociali non abbienti e in rapida ascesa economica che non potevano accedere al ginnasio-liceo. Era questa un'offerta secondaria gerarchizzata e costituita da programmi redatti per sottrazione disciplinare. Dal nucleo delle materie canoniche del mondo classico, ovvero le arti del trivio e del quadrivio, da quella specie di paideia novecentesca a forti contenuti valoriali, venivano ridefinite le quantità del sapere classico e umanistico socialmente fruibili e funzionali: una sorta di *ratio studiorum* dei poveri a cui si andavano ad aggiungere le quote congrue di saperi e competenze di natura scientifica. L'istituto magistrale, per esempio, non aveva il greco e una parte di latino letterario e annoverava quel tanto di scientifico e matematico necessario alla professione. Il liceo scientifico, stretto sempre nella morsa delle «due culture», nelle sue plurime versioni vedeva frequentemente modificarsi il proprio rapporto quantitativo fra materie del mondo classico e materie del mondo scientifico, in cui era comunque preponderante la componente umanistica, in particolare quella linguistico-letteraria, seguita da quella etico-filosofica.

Così tutta l'offerta formativa secondaria si carica della forma della licealità classica e tradizionale e sembra essere destinata, così come il ginnasio-liceo, all'educazione spirituale e culturale della scolaresca adolescenziale, ora non solo elitaria ma anche di massa. Il caso più appariscente è quello dell'istituto magistrale che perde i caratteri professionalizzanti e non è più «un esercizio di scuola». «Scuola umanistica più che professionale», diventa il luogo formativo per l'affermazione di «una nuova potenza spirituale» che deve sostenere e corroborare, attraverso l'immagine dell'*uomo dotto* e del *docente esperto*, l'opera di socializzazione culturale di massa delle fasce popolari. Quindi, l'istituto magistrale diventa qualcosa che rassomiglia ad un liceo, ma non è un liceo: è una scuola minore, appunto, un liceo minore. Prepara il maestro o colui che come un «buon padre di famiglia» dovrà condurre il cambiamento sociale a sviluppare e diffondere lo spirito nazionale e l'identificazione con principi politici ed ideologici dello Stato italiano.

Negli anni a venire la licealizzazione si andò sempre più «arricchendo» e diversificando non perdendo il sociologico tratto finalistico, anzi anteponendo proprio questo ai precipui obiettivi formativi delle sei grandi aree disciplinari (umanistica, scientifica, tecnica, tecnologica, artistica, musicale) su cui si articoleranno negli anni gli istituti d'istruzione secondaria.

La reiterazione e il ritorno in auge della grande forma pedagogica e didattica gentiliana si è registrata e si continua ad adottare anche quando il canone educativo viene ribaltato. Infatti, nel mondo della ricerca educativa e pedagogica le tante e variegate teorie dell'apprendimento sembrano volere detronizzare le teorie dell'insegnamento. Elevare e rinnovare il processo di apprendimento, affidandolo anche alla sperimentazione didattica, diviene la modalità che sembra informare la più importante procedura alternativa alla centralità e «dominio» dell'insegnamento. Apprendere e apprendere ad apprendere per ora e per sempre divengono il fine ultimo ed esistenziale della pedagogia odierna: costituiscono il suo obiettivo canonico. Oltre tutto ciò appare acquistare più senso alla luce della società della conoscenza e del ruolo della formazione culturale nello sviluppo delle risorse e dei capitali umani. Sembra finalmente a portata di mano la possibilità di esaltare quel fenomeno psico-culturale, forse il più distintivo dell'uomo e che oggi domina e ispira i «comandamenti» pedagogici: la facoltà e l'azione di apprendere.

Il certo e auspicato successo scolastico che si pensava di raccogliere con il primato

dell'apprendere purtroppo non c'è stato. Sarebbe inutile snocciolare il fallimentare rendimento del nostro sistema scolastico e formativo. Quest'ultimo è ricco di analfabetismi vari, dispersione, NEET, bassi livelli e qualità di apprendimento, incapacità di comprendere linguaggi, povertà linguistiche, patrimoni lessicali ristretti, incapacità di calcolo caratterizzano gli ultimi lustri della nostra storia. L'apprendimento in chiave deweyana e piagettiana, attivista e cognitivista, al centro del processo formativo non c'è stato, se non parzialmente, e si è continuato ad apprendere secondo la vecchia maniera senza che vi fosse la necessaria riforma della relazione educativa che, invece, ha continuato ad essere quella tradizionale docente/discente. L'apprendimento «viene insegnato», da una parte, e «imparato», dall'altra parte. Diviene funzione di accreditamento formale, acquisizione di abilità intellettuale piuttosto che opportunità di crescita cognitiva e di trasformazione umana. L'apprendere si risolve in un nozionismo più partecipato, in un'acquisizione di cognizioni «insegnate» che lo svuotano della sua implicita formatività che si sarebbe dovuta attivare nell'evoluzione del soggetto. Quest'ultimo si ritrova limitato nella sua autonomia e nella vocazione partecipativa e cooperativa. Anche la personale costruzione della conoscenza se non è soggettivizzata e resa imprescindibile dimensione biografica di generatività cognitiva e culturale si riduce ad atto formale, non coinvolgente e non formativo. Si accrescono le competenze e i bagagli cognitivi che acquistano valenze formali e strumentali, asettiche, emotivamente povere. L'apprendere è attività priva di processi d'interazione umana piena e feconda che finisce con il formare soggetti che vivono le conoscenze come freddi arnesi di vetro, avrebbe scritto Montale. L'apprendimento formale, nella degenerazione della relazione educativa gentiliana, non è esperienza di vita totale, psichica, empatica, neuro-emozionale, intellettuale, culturale, corporea, psicomotoria.

L'apprendere contemporaneo, nel mondo post-moderno e post-industriale, nel tempo dell'economia immateriale, rimane vittima di due fenomeni che inibiscono e frustrano il coinvolgimento emotivo. Il primo riguarda la «confezione» e la direzione dell'informazione, la quale è emessa da una fonte per finire in un soggetto che la immette in sé e in cui collassa esaurendosi e senza creare un circuito umano di tipo cibernetico. Il secondo riguarda la totale ed esclusiva valenza tecnicistica che si attribuisce alla cognizione «insegnata» e che accredita l'emittente e ridimensiona la soggettività acquisitiva e critica di chi apprende.

L'uno e l'altro fenomeno escludono la «globalità» psichica e la complessa realtà umana del soggetto nella sua attività di apprendimento e di processuale e unitaria creazione cognitiva in un contesto fenomenologico ed enattivo. Cioè manca la coscienza della relazione educativa quale fondamento e fattore strutturale dell'intersoggettività che, a sua volta, è il fondamento della relazione e della trasformazione umana.

5. La retrotopia

Al volgere del nuovo millennio, così impedita, la scuola secondaria sembra gettare la spugna e si dichiara incapace di andare al passo della storia e delle strutturali trasformazioni dell'esistenza umana. Proprio quando con l'avvento della società della conoscenza si spera di rivivere una intensa secolarizzazione e una nuova socializzazione culturale ecco il grande «tradimento» scolastico. La scuola risulta non essere in grado di organiz-

zare e gestire la diffusione e l'esaltazione della conoscenza, nuovo motore della storia del Terzo Millennio. Ecco la grande delusione: la scuola secondaria non è assolutamente attrezzata e, al di là di certi clamori «pedagogistici», rimane immobile, come se avesse una grande palla di ferro ai piedi. Addirittura e paradossalmente si afferma una raggardevole descolarizzazione della formazione giovanile di cui abbiamo già trattato. La socializzazione culturale dell'adolescenza e della gioventù avviene di fatto fuori dalla scuola e dagli istituti formativi pubblici. L'utenza della scuola di massa, pur vivendo fisicamente la scolarità all'interno della scuola, si allontana sempre più da essa e percorre strade e opportunità formative che vive in maniera autonoma e individuale in una condizione di profonda e reale descolarizzazione. In tal modo i processi educativi si scollano dalla scuola, si frammentano da un punto di vista ideale ed empirico, assiologico e culturale.

Alla rivoluzione sociale silente, inavvertita politicamente e istituzionalmente, non fa seguito alcuna congruente, parallela e sinergica iniziativa. Piuttosto prende corpo una restaurazione ideologica. L'angoscia e il terrore provocati dalla crisi economica e dagli sconvolgimenti bellici della geografia umana fanno scattare anche in campo educativo e scolastico una forte paura e una maniacale fobia del cambiamento, che, a loro volta, producono un'incontrollata nostalgia del passato e di ciò che di quel passato è sopravvissuto. Ecco, dunque, sorgere e diffondersi una imperante, invalsa, condivisa quanto nefasta retrotopia formativa, magnificamente individuata e definita da Zigmunt Bauman. Ossia la voglia e la prospettiva reale di ripristinare e mettere al timone un costume scolastico elitario, appunto di tipo gentiliano. Costumanze e comportamenti didattici che si avvalgono di un «leviatano» pedagogico fondato sulla meritocrazia, sulla competitività, sulla selezione dei talenti, sull'emarginazione e sulla penalizzazione dell'inclusione. Il ritorno al passato si fa aspettativa per il futuro. E qui da noi, nel Bel Paese, ciò significa restaurare anche formalmente e ufficialmente la pedagogia di Gentile, che trascende la caducità della realtà e che, sempre in trincea, non è mai scomparsa ed ha vissuto in un suo proprio «sottosuolo». Ciò grazie a drappelli di insegnanti che non hanno mai riconosciuto i nuovi verbi pedagogici e didattici, così come quei soldati giapponesi che hanno continuato a combattere nelle isole filippine perché non sapevano della fine della Seconda Guerra mondiale e che quindi non riconoscevano. Tale cecità ha accelerato e caratterizzato l'indubbio declino funzionale della scuola progressiva. Ha finito con il produrre un «mostro» educativo, una teratologia pedagogica, una sorta, appunto, come l'abbiamo definito, di «leviatano» pedagogico che nella processualità formativa tradisce e dissolve la pedagogia dell'emancipazione e della liberazione, che disinnescata la pedagogia critica e l'anti-pedagogia fondata sulla ricerca educativa, che inibisce la necessaria esaltazione della soggettività fenomenologica dell'apprendimento, che impedisce all'*education* di divenire la fonte esclusiva e più credibile di giustizia sociale, che tenta di arrestare la forma dominante del processo planetario d'inclusione universale.

L'arretramento culturale e civile è grande e profondo. La pedagogia, scienza empirica della formazione, perde il suo centro di gravità, vede svanire l'apprendimento in chiave fenomenologica e creativa quale legge imprescindibile della vita e della libertà intellettuale, quale propria condizione strutturale ed esistenziale. Tale nefasta prospettiva, il rischio concreto di perdere la libertà e la capacità di apprendere da parte degli esseri viventi sembra poter compromettere l'incessante processo di «umanizzazione» e l'elaborazione e realizzazione psichica della formatività, che di per sé ogni soggetto uma-

no detiene poiché di essa è fatto. L'uomo è in quanto è l'espressione della propria forma: il suo sè stesso è la forma possibile della propria formatività, dell'ipseità formativa. Quest'ultima può essere insidiata o esaltata, comunque determinata, dalla qualità e dalla tipologia della libertà dell'apprendimento.

In tal modo i processi educativi si allontanano dalla scuola, si frammentano da un punto di vista ideale ed empirico, assiologico e culturale. In uno stato di *lassez faire* auto-formativo essi si descolarizzano in apprendimenti individualistici acefali da un punto di vista pedagogico e sociale. Da ciò conseguono nuove realtà o condizioni reali che stravolgono la realtà esistenziale dell'uomo contemporaneo.

Sembra, pertanto, che nella nostra scuola panottica e digitale si siano rinvigorite certe tendenze dell' «*underground*» spirituale e che regni ancora pedagogicamente l'espressione di imperiture credenze educative e di un profondo inconscio antropologico tutto gentiliano. Questo sembra essersi radicato e incarnato nel nostro essere formativo e scolastico, nel nostro modo di pensare e di dettare i tempi, i luoghi, i ruoli e gli itinerari pedagogici che hanno approdo ultimo in una formazione largamente condivisa dalle classi dirigenti che non può che restaurare l'antica «spiritualità» gentiliana quale dimensione dello sviluppo umano. Così, in una scuola a forte struttura auto-referenziale, tutta tesa a riprodurre sè stessa come istituzione sistemica, la pedagogia, alle sue origini scienza critica, continua ad essere espropriata del proprio ruolo analitico e progressivo, seguita a perdere il controllo sui fenomeni della contemporaneità che bussano insistentemente alla coscienza intellettuale e morale del paese. Un'antropologia formativa tipica di una istituzione autoreferenziale non può che privarsi del ruolo scientifico della pedagogia, della ricerca pedagogica quale scienza del sistema scolastico. Così deprivata e di conseguenza senza una *leadership* pedagogica progressiva, senza la insopprimibile funzione della ricerca pedagogica, la scuola è costretta alla retrotopia educativa e così a mantenere in vita e a rianimare la tradizionale «relazione» educativa gentiliana. Così va incontro ad una evidente distopia, ad una invalidante inversione dell'utopia progressiva e scientifica che in tal modo viene negata, «cancellata» dalla coscienza alienata dagli operatori e dagli utenti.

La restaurazione di tal passato ha determinato la sovrapposizione inscindibile fra antropologia scolastica e «antropologia» gentiliana e ha prodotto una unicità sintetica su cui poggia e va reiterandosi un elemento identificativo della cultura italiana, sia elitaria sia popolare, che quando «pensa» all'educazione «pensa» a quella tipica della nostra tradizione che si svolge attraverso l'istruzione scolastica declinata secondo il verbo gentiliano.

Di simile valore culturale si nutrono ancora le professioni educative, pedagogiche e le innumerevoli utenze scolastiche. In particolare le famiglie, con genitori e figli ora alleati in un rivendicazionismo simbolico, con il loro qualunquista «senso comune» combattono e continuano a devitalizzare la carica alternativa dell'emergere della formatività che anima la viva soggettività adolescenziale attuale e che viene spenta dalla reiterazione gentiliana. Il segno più appariscente sta nella palese povertà dell'offerta scolastica italiana che è decisamente non congruente e non aderente ai fabbisogni della popolazione scolastica e che fa della scuola medesima un'istituzione che «rilascia» improbabili e inservibili identità. Stando così le cose, la reiterata e dominante pedagogia gentiliana, sotto mentite spoglie, ritorna a cavalcare la centralità del valore spirituale che diventa l'energia giusta per adottare la moralità civile a favore dello Stato. Valore spirituale che è costituito

da meritocrazia, competizione, selezione, discriminazione, gerarchia. Sui binari di tanta retorica la scuola passa o vola sulla testa della stragrande maggioranza della scolaresca, di cui, secondo certe statistiche, gran parte di essa va ad ingrossare quel 70% della popolazione italiana che è formalmente alfabetizzata e scolarizzata e che sa leggere ma che non capisce cosa legge. Per questa fetta enorme di popolazione la scuola è stata ed è muta. Ciò che essa offre non è contemplato nelle aspettative di vita, non è appetito né desiderato dalla realtà umana in crescita e in formazione. Questa, ignara e ignorante, non sa da che parte stanno il male e il bene. All'oscuro di opportunità formative e di paradigmi formativi, anela a vivere in benessere per inalienabile diritto umano e per bisogni bio-fisici e psichici. L'unica *chance* che ha è legata a quella involontaria formatività interiore che può sviluppare inconsapevolmente e autonomamente, partecipando, creando, comunicando, socializzando conoscenza, non imparando *ex-cathedra* e «sotto dettatura».

Sono l'insuccesso e l'inappagamento di tale fabbisogno che inducono a rifiutare l'offerta scolastica e a volte costringono a confriggere con l'istituzione autoreferenziale e con quella scolaresca che accoglie l'offerta ad essa destinata per identità sociale e per interesse di classe egemone.

Così, paradosso dei paradossi, maggiore è il fallimento dell'offerta scolastica più cresce il bisogno del passato, di quel passato in cui si stava meglio quando si stava peggio. Infatti, la disastrosa crisi di una scuola che ora vive «senza educazione» e con gli esiti statistici negativi a tutti noti, sta entrando negli interessi della politica soltanto adesso. Ma lo sta facendo eleggendo la scuola come primario terreno di intervento riformatore a cui vanno destinati maggiori investimenti economici. Più soldi stanno a significare maggiore progresso: successo ed efficacia scolastica significano reiterazione dell'archetipo gentiliano. Gli impegni promessi dalle classi politiche hanno però finora rappresentato soltanto l'opportunità per potersi sollevare da colpevoli e gravi responsabilità per lo stato di abbandono in cui è stata tenuta la scuola del paese. Più risorse economiche alla scuola diventa un *refrain* che incorpora ancor di più nell'anima della scuola l'antropologia pedagogica gentiliana tutta fondata sulla forza spirituale degli insegnamenti variamente espressa nella storia dell'umanità. Modalità primaria per tale percorso è quell'insegnamento disciplinare che è sempre stato il modello didattico che ha avuto sì il maggiore rendimento nel sistema scolastico italiano, ma che lo stesso è stato sempre attestato ai livelli più bassi, e drammatici sottolineiamo noi, fra i rendimenti dei sistemi scolastici di tutti i paesi dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, per l'Occidente più civile.

Val la pena ribadire quindi che l'attuale insistenza sul tema economico che è espressa da tutto l'universo politico italiano, banale e scontata, sembra essere una emendazione, una sorta di pulizia morale, di igiene della coscienza relativa ad errori gravi ed antichi. Il nostro sistema politico, che non può più sorreggere altri debiti finanziari e non cadere in spese improduttive e rischiare la definitiva *debacle*, ora è pronto a fare ammenda. Tenta di espiare una colpa che impone di penitere al cospetto del tribunale morale e sociale della Nazione e che obbliga di ritornare ai tempi della gloria gentiliana. In tal modo la classe dirigente italiana si deresponsabilizza e si affida al passato educativo e scolastico, fugge dai nodi formativi tipici della società complessa e digitale in cui si era «incagliata» per inseguire con armi spuntate ed anacronistiche la fede nel futuro.

6. Perché non possiamo non dirci «gentiliani»: i memi educativi

Simile ed errata coscienza politica del problema scolastico ha trovato insperati alleati nella più generale opinione pubblica e in particolare nel mondo genitoriale. Pur avendo rotto con la scuola il patto morale per il comune tuturato educativo che durava da gran tempo, i genitori sono diventati il primo «sindacato» degli studenti e rivendicano anch'essi il ripristino della vecchia e «credibile» scuola, autorevole e poco permissiva che era stata conosciuta e vissuta con la costituzione ottocentesca della nostra Nazione e nel prosieguo del Novecento. E tutto ciò sembra paradossale.

Il fenomeno non è di difficile e impossibile lettura, anzi, al contrario, risulta di facile interpretazione. La persistenza dell'immagine scolastica gentiliana è determinata anche dai nuovi climi culturali e dalle nuove conoscenze sull'esistenza umana che ci permettono di comprendere e descrivere meglio i fenomeni culturali e la loro naturale interazione comunicativa. A venirci in soccorso è la memetica, ovvero la disciplina di forte impianto evoluzionistico che da alcuni decenni, in particolare dalla pubblicazione nel 1976 del volume di Richard Dawkins, *Il gene egoista*, tiene banco sulla comprensione degli sviluppi della comunicazione e delle relazioni universali dell'umanità prodottisi con le reti umane e in particolare nella formazione delle mentalità collettive. La memetica così, in una prospettiva alternativa alla visione antropocentrica della «volontà» umana, riduce e sfata la centralità in cui l'uomo razionale si pone come artefice della propria intenzionalità e in definitiva si situa fuori e ai margini dai processi culturali decisionali.

Il meme, termine inglese di estrazione greca, *minema* (imitazione), come si sa, è un elemento culturale che per imitazione si propaga da un individuo ad un altro, da un cervello ad un altro in forma virale variamente graduata. I memi non sono di recente esistenza: esistono da che mondo è mondo e da quando l'uomo è uomo. La nostra mente è strutturata anche dai memi fin dalla più tenera età e come tale entra e fa parte dei processi di diffusione e sopravvivenza memetica. L'habitat dei memi è ciò che noi chiamiamo la nostra realtà: sono espressione dell'uomo e parte costitutiva dell'uomo. Oggi in particolar modo, l'universo mediatico è il regno dei memi. Esso si configura, da un lato, come un ecosistema digitale visibile e trasparente che produce e verbalizza informazione e comunicazione e, dall'altro lato, si caratterizza come un virus mentale che si cela in ogni cosa e in ogni discorso e parola e che alberga ovunque nell'universo della quotidianità universalizzata. Così come il gene, il meme è soggetto a selezione naturale e ha la proprietà di replicarsi e di mutare. Esso è dato da una o più unità di trasmissione culturale, da un'idea, un pensiero, un concetto, una «particella» d'informazione, da un'eredità culturale, un'emulazione, una credenza, una teoria, una fede, un artefatto mentale e culturale il cui obiettivo è quello di diffondersi nella società secondo un processo evolutivo di tipo darwiniano. Senza essere entità dotate di coscienza e di intenzionalità, senza essere nemmeno animati, hanno per loro «natura» l'istanza vitale di sopravvivere e per loro destino biologico e culturale quello di non morire. Perseguono questo scopo saltando di mente in mente e propagandosi attraverso una sorta di contagio virale di molecole mentali. Il «mondo» dei memi naviga nella sempre più complessa e più ricca relazione ecologica e culturale che sostiene e cerca di arricchire le capacità e le *chance* di riproduzione dell'ecosistema della cultura umana. Questo, sociologicamente determinatosi, intende migliorare la riproduzione psico-fisica dei singoli individui e delle grandi

collettività, dell'umanità tutta. Il «mondo» del meme, ove si tracciano le infinite vie dei memi, è senz' altro l'universo mediatico, dinamico, interattivo e interconnesso della rete e in maniera ancora più strutturale e principale dell'universo quantistico. È un «mondo» che non è giustapposto alla restante realtà umana: non è separato dalla coscienza umana che è elemento fondante della medesima realtà. Infatti, la coscienza non è un fenomeno stravagante generato dal cervello, ma è la realtà medesima. La coscienza è così tutt'uno con il mondo. Ne è parte integrante e costitutiva sia dell'una che dell'altra. L'esperienza di una cosa è la cosa stessa. Non c'è separazione fra mente e natura. L'esperienza cosciente non è un fantasma interiore, spirituale, ma è la realtà stessa di cui si è cosciente. È anche e specialmente il mondo dell'invisibile, dell'infinitamente piccolo, appunto della fisica quantistica, delle vibrazioni della risonanza energetica della specie umana. Di quella specie dell'essere umano figlia dell'immagine generata in ogni impatto emozionale e in ogni coinvolgimento estetico dell'*embodied mind* e dei meccanismi psichici, sensoriali e cognitivi che la animano.

Il meme, in breve, nella dimensione esistenziale prende il posto del gene, rappresentando l'effetto della trasposizione delle dinamiche e dei concetti della biologia evoluzionistica. E come il gene, il meme acquista il ruolo di elemento fondamentale del codice della vita e delle esperienze evoluzionistiche. Diventa quindi come il gene: «la parte immortale di ogni essere vivente». È il fattore e gestore unico del modulo ereditario concettuale, cognitivo, culturale che diventa il «replicatore» funzionale della riproduzione antropologica. Un'idea rivoluzionaria è come una nuova e poi replicabile molecola. Il meme così tende a rappresentarsi come elemento di ogni cultura umana duplicabile in altri cervelli attraverso una procedura selettiva di trasmissione analogamente alla repli-cazione biologica dell'acido nucleico che contiene le informazioni genetiche per le varie operazioni di sintesi.

Più recentemente, sempre Dawkins ha diffuso fra le fila dei memetisti l'idea che i memi non siano soltanto simili e analoghi ai geni, ma che addirittura siano in grado di trasmettersi nelle teste come agenti patogeni e infettivi, contagiando quante più persone possibili. Ma non solo! Ha fatto nascere l'ipotesi, facilmente verificabile e credibile, che i memi abbiano anche una natura virale, una viralità variamente graduata, soprattutto quelli che riguardano e costituiscono le credenze religiose o le varie modalità religiose di pensare. Pertanto, i memi sarebbero divenuti leggibili e classificabili come virus mentali e geni della cultura, malgrado, come accade in ambito biologico fra le due tipologie, non ci sia una differenziazione netta e comprensibile. E ancora sembrano avere trovato dimora, come particelle virali, anche nelle intelligenze senza cervello che popolano il mondo vegetale e botanico.

Alla luce della scoperta dell'opera e delle funzioni dei memi, il fenomeno della reiterazione ideologica del pensiero pedagogico gentiliano acquista una maggiore comprensione. Infatti, un insieme incalcolabile di memi su che cosa è l'educazione e su come deve essere impartita a scuola ha preso dimora nei cervelli «culturalmente massificati».

Per cui la grande forma educativa animata e caratterizzata dal canone pedagogico «fondato» negli ultimi decenni sulle teorie dell'apprendimento, connotato dal *mare magnum* del cognitivismo e del costruttivismo ha finito per consumarsi come un'esperienza fallimentare. Infatti, quel canone pedagogico ha avuto sì una grande fortuna letteraria e saggistica ed è diventato una sorta di colonna sonora di istanze culturali ed

educative. Però non è riuscito ad incidere nella strutturazione dell'attività scolare sempre e prevalentemente ancorata ai costumi storici e tradizionali, gentiliani. Per cui si è venuta a determinare una disastrosa esperienza «schizofrenica», in cui le finalità didattiche cognitiviste e costruttiviste, fenomenologiche ed enattive, hanno tentato invano di essere perseguiti e raggiunte in un dominante e permanente impianto relazionale ancora di stampo attualistico e gentiliano. Purtroppo, al di là di talune lodevoli e progressive esperienze, il tessuto culturale e professionale non è cambiato e ha continuato a caratterizzarsi per il centralismo dell'insegnamento *ex-cathedra*. Questo era soltanto edulcorato da espressioni formali, ma non sostanziali, di adesioni a svolte metodologiche condivise a livello teorico ma ben lungi dall'essere tradotte nella realtà.

Un meme pedagogico e scolastico, educativo e formativo fra i più deleteri è quello della scuola popolare che invoca nuove spese per la scuola. Il tanto parlare che si fa sulla riforma della scuola si riduce sempre all'assegnazione di fondi, di tanti fondi con cui migliorare la scuola che solo se più ricca potrà adire uno sviluppo certo e una qualità migliore dell'apprendimento. I soldi fanno la qualità formativa afferma l'aforisma memetico. Tale aspirazione viene condivisa dalla stragrande maggioranza dei genitori e di quelle famiglie che oggi, non abbienti, spesso indigenti, pagano i prezzi più alti dell'inefficienza scolastica. Il consenso al motto «più soldi alla scuola» espresso sempre più a livello di massa popolare è certamente dovuto all'opera nefasta dei memi intorno al mondo della scuola e della formazione in genere. Di quei memi che, privi della giusta conoscenza, senza cognizioni precipue, vagano nel *cyberspazio* della *cybercultura*, «saltellano» da un pensiero all'altro sotto la spinta delle correnti della rete umana, dei *social*. Di quei memi che si autodeterminano in ragione della loro forza nel creare e diffondere «credenze» virali che sono nelle aspettative di inculti ciberneti. Non poteva succedere altro in ragione della caratterizzazione cibernetica della cultura e dello spazio della comunicazione in generale. Difatti, a promuovere e a caratterizzare tale situazione «memetica» intorno alla riforma della scuola, ha sicuramente inciso il concorso involontario dei fenomeni tipici della captologia di Brian Jeffrey Fogg. I nostri memi, senza saperlo, si sono giovati della tecnologia della persuasione per determinare orientamento e cambiamento d'idee e di comportamenti. Lo hanno fatto attraverso l'interattività virale con i mezzi informatici e digitali che incorporano una «naturale» e «spontanea» forza di «captazione» e di ideologizzazione culturale, appunto «memetica».

In una incontrollabile situazione come quella appena descritta si va determinando un ridimensionamento del problema scolastico che sembra sfuggire alla sua stessa realtà. Questa è esperienza esistenziale sempre più alienata che va a collocarsi e radicarsi in una realtà reificata che sfugge al controllo dell'intelligenza culturale, sociale e umana. Così, tutti si arroccano nella difesa, protezione e garanzia dell'autoreferenzialità della scuola, del sistema scuola che, espressione di potere simbolico, deve sopravvivere economicamente al di là degli obiettivi formativi. La scuola, siffatta, ontologicamente falsificata, resa bandiera di una speranza nata morta, è un dispositivo sistematico all'interno del macro sistema sociale del nostro paese. Scuola che trova la sua essenza sociologica ed economica nell'erogazione sociale di una istruzione obbligatoria che non può essere altro rispetto a ciò che oggi è. Condizione questa che si protrarrà fin quando tutto l'ordinamento scolastico continuerà a muoversi ancora secondo le trame delle relazioni «spirituali» umanamente non formative fra docenti e discenti, secondo l'empirica anima

mondana dell'antico archetipo gentiliano. Tutto ciò: per dare quello che ancora si crede di potere essere un orizzonte di senso all' indispensabile edificazione di una non credibile utopia educativa e sociale; per dare poi vita alla simulazione di una variegata attività legata alla codificata istruzione pubblica e obbligatoria; per dare obiettivi formativi indipendentemente dalle finalità educative progressive ed eticamente ispirate che possono esserci come possano non esserci.

Fin da bambini, fin dalla più tenera età, la nostra mente è strutturata dai memi. Pertanto, ogni ordine e grado educativo e scolastico costituisce una formidabile fucina memetica. In essa lo scolaro svilupperà un'assuefazione incancellabile, una dipendenza non solo cognitiva, ma antropologica. Dai memi acquisiti lo studente e la famiglia non si potranno liberare facilmente perché saranno decisivi per la formazione della propria soggettività e per lo sviluppo della propria personalità. Per tali ragioni, parafrasando Benedetto Croce, gli italiani non hanno potuto e non potranno non dirsi «gentiliani».

Collodi educatore dell'Italia unita: tra scuola e cittadinanza

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale – Università di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. The essay focuses on the last part of Collodi's life and pedagogical work: this part was aimed at promoting the school system of unified Italy, indicating its task of shaping a new citizenship and spreading it through schools. According to Collodi, however, this action must always be accompanied by a critical and ironic attitude, which leaves room for a spirit of adventure in the education of young people. He therefore argues for the need to educate citizens with a strong ethical conscience but who are at the same time free and critical, through a democratic and liberal ethos, which Collodi had already defined as early as 1848!

Keywords. Collodi - Children's Literature - Bildung - Citizenship

1. Il polimorfismo dell'attività collodiana e la pedagogia scolastica

Attraverso *l'Opera omnia* di Collodi, in corso di pubblicazione nell'Edizione Nazionale, la mente dello scrittore fiorentino ci appare in piena evidenza nei suoi caratteri di originalità e di polimorfismo, che lo rendono un giornalista-scrittore molto *sui generis*. E di notevole qualità. Lì, infatti, c'è il Collodi narratore, tra scritti maggiori (come *Pinocchio*) e minori (come *Storie allegre*, etc.) con una vena inventiva di altissimo valore sia pedagogico sia narrativo, come si è più volte rilevato e riconoscendo lì la funzione assegnata all'ironia, centrale e che ora apre al comico ora invece a una riflessività che fa spirito critico e proprio nel borghese Ottocento.

C'è poi il Collodi educatore, che fissa il ruolo-chiave della scuola in una società moderna, in cui i ragazzi crescono e nei saperi acquisiti e in una esperienza di vera vita comunitaria, senza punizioni né autoritarismi, manifestando lì la creatività infantile e il ruolo partecipe e attivo di ogni ragazzo: una scuola che si sviluppa sul dialogo (e di cui la produzione collodiana anche più matura è vera e organica testimonianza) e secondo una didattica di tipo attivistico già prima del suo modello primo-novecentesco, diciamo dalla Montessori a Freinet e a tanti altri.

Ma c'è anche il Collodi che parla agli adulti e come giornalista e come scrittore, con testi teatrali propri e di critica perfino musicale, e poi con romanzi e racconti, presentando forme di cultura alta come il giusto loro *habitat* formativo di cittadini colti, consapevoli e riflessivi. Un modello ancora oggi di vera attualità in quanto richiama, già

nello stile, l'attenzione interiore dei lettori: uno stile vivace, vario e sempre comprensibile capace di coinvolgere l'attenzione partecipe del lettore stesso. E poi attuale anche nel messaggio, rivolto a sollecitare coscienze critiche e autonome e sempre attive.

Infine c'è il Collodi umorista che è centrale in tutta la sua produzione e che si fa leggere con gusto e attenzione: nutrito di una bella lingua toscana, che si fa anche in lui nazionale, alla Manzoni, ma tenuta sempre su un registro fresco, mobile e in cui anche il parlato popolare toscano si affaccia ma secondo un'ottica di buon uso borghese. Uno stile che si fa leggere poiché vivace ed estroso al tempo stesso.

Ma lì ritroviamo al centro anche il Collodi ideologo di una politica nazionale, di orientamento mazziniano che gli è propria già dal 1848, in cui veniva dichiarato, appunto, «mazziniano sfegatato» e in cui è l'idea democratica che fa nutrimento ideale dello stato unitario. Anche se dopo il '60-'61 riconoscerà il ruolo decisivo del Piemonte e della Casa Savoia per costruire la Nuova Italia come nazione. Forse una lezione di realismo ma che non cancella la passione democratica come ci ricorda nella valorizzazione che fa dell'incontro di Teano tra Vittorio Emanuele II e Garibaldi evocato nello scritto *La lanterna magica di Giannettino*, che con questo incontro si chiude e col titolo *Una lezione di patriottismo*. Va sottolineato che tale patriottismo non è mai retorico, bensì che spesso affronta anche problemi sociali in una società molto distintiva tra ricchezza e povertà, rispetto ai quali le capacità personali e l'impegno di studio possono e devono fare promozione sociale: come accadde al giovanissimo Giotto, ricordato come esempio che inizia la galleria di questi cittadini di qualità; e ciò viene presentato nella scuola da Giannettino che la indica così come l'agenzia centrale dell'Italia nuova in quanto aperta a tutti e che delle capacità di tutti può fare promozione.

E qui si sente ancora la voce del mazziniano Collodi rimasta attiva, ma che ora vede proprio nella scuola la vera costruttrice di una coscienza più democrazia diffusa e personalmente vissuta. E qui anche i programmi che vengono svolti (a scuola), soprattutto di geografia e storia, guardano a formare un'idea di cittadino-ideale di cui solo la scuola stessa è matrice poiché proprio essa viene a coltivare in ogni soggetto la coscienza per sviluppare la cura-di-sé, mettendo al centro capacità e vocazioni personali. Come pure promuove la crescita di una comunità-di-uguali-e-diversi, ma che vivono lì un'esperienza di etica sociale rivissuta e compresa in comune e che li fa tutti cittadini di uno stato moderno e tendenzialmente democratico. Così tramite l'opera della scuola nasce un soggetto nuovo, che non è più il «discolo» ma il ragazzino-perbene che il finale di *Pinocchio* inaugura come modello e di cui Giannettino si fa rappresentante maturo, assumendo in classe un po' perfino il ruolo di maestro-sostituto. Così emerge davvero il nuovo volto del cittadino nel suo bagaglio etico-sociale e personale e civile su cui potrà rinnovarsi e totalmente un'autentica società connotata come democratica. E qui il messaggio di Collodi si manifesta perfino come veramente perfino attuale, se ci riflettiamo un po' con mente libera e sempre con impegno sociale e, appunto, democratico.

2. L'immagine complessa della formazione

Sì, attraverso quelle sue polimorfe e integrate insieme attività comunicativo-letterarie, diverse ma convergenti nella mente di Collodi, ci viene consegnata una veramente ricca e significativa pedagogia per formare uomini-e-cittadini per una vera società

moderna, complessa nelle sue strutture ma animata e viva per formare soggetti/cittadini coscienti, colti e attivi in modo consapevole. Infatti tutta la produzione di Collodi che si inaugura col *Giannettino* del 1877 e che lo vede protagonista a vario titolo dell'avventura della scuola, lo fa poi interprete e attore di essa ben consapevole della sua funzione e del suo valore fondativo in e per una vera società liberale e democratica, dove porta avanti anche un progetto etico-politico di alto significato e letterario e ideologico. E formativo. Quanto all'ideologico, dopo la rivoluzione nazionale realizzata simbolicamente già con Teano, si tratta davvero, come disse Massimo D'Azeglio, di fare-gli-italiani come popolo cosciente di sé e della sua cultura e della sua luminosa storia, di cui solo la scuola pubblica e nazionale può e quindi deve farsi con decisione e impegno formatrice. E si riflette come a questo compito Collodi dedichi tutte le sue energie per sviluppare un'immagine della scuola con i suoi ricchi programmi di studio, rendendo gli allievi soggetti lì attivi e partecipi, con maestri che dialogano in modo costante coi ragazzi e senza autoritarismi, costruendo una vera comunità di studio che poi cresce anche con l'uso di tecnologie nuove e stimolanti per i ragazzi stessi: e si pensi solo all'uso della lanterna magica. In questo *habitat* di soggetti uguali e diversi e affratellati cresce davvero il nuovo cittadino italiano nei suoi aspetti di crescita e umana e sociale. Una scuola rivolta a far capire ai giovani il mondo nella sua ricchezza e varietà, con programmi organici e ricchi che fanno intelligenza moderna e comunicati attraverso un dialogo aperto che stimola e promuove apprendimento partecipe e interiorizzato, in cui si uniforma la relazione educativa anche tra scuola e famiglia, ma consegnando alla scuola il compito di fare-cittadini umanamente e socialmente ben coltivati e proprio per svilupparli quali attori convinti di vita democratica. E per tutto ciò si rileggano *Le lezioni per la seconda classe elementare* e poi anche quelle per la terza classe del 1889, tutte così ricche di temi antropologici, sociali e organizzativi oltre che geostorici.

Presentate con una capacità rara di parlare-ai-ragazzi. E non è un caso che lì proprio Giannettino si faccia poi anche un po' maestro, poiché capace di comunicare coi ragazzi e stimolando la loro partecipazione e presentando in modo piano e appassionato le varie nozioni, soprattutto nel testo su *La lanterna*. Ma riflettendo meglio possiamo dire che lo stesso Giannettino rappresenta il nuovo italiano informato e responsabile, che pertanto può davvero interpretare proprio anche la figura del nuovo maestro di scuola; un adulto giovane che rivive insieme ai suoi scolari l'entusiasmo delle varie conoscenze che viene a comunicare. Sì, ma Giannettino è anche il nuovo italiano in generale, più colto, impegnato nella vita sociale e che vive con gli altri un fine spirito di cittadinanza, egualitaria e promotrice di intelligenza condivisa. Così Giannettino va ben oltre il Giannetto del Parravicini (di cui richiama, polemicamente forse, il nome), rispetto a quel suo modello piccolo borghese molto di tradizione, per farsi invece cittadino di un'Italia ormai di orientamento più liberal-democratico in cammino e di cui deve esser testimone e promotore insieme. E che proprio per questo nella scuola presentata da Collodi avrà un ruolo così rappresentativo, partendo dal testo che ce lo presenta nel suo *identikit* personale, il *Giannettino* del '77, su su fino ai testi dedicati alla grammatica, all'abbaco, alla geografia di cui è il primo attore, fino ai viaggi in Italia, al Nord, al Centro e al Sud, dove è ancora il vero protagonista delle narrazioni e la guida formativa per i lettori.

E formativa, vale ripeterlo, di quel nuovo cittadino italiano nutrito di coscienza nazionale e generatore di vita comunitaria tra i diversi tipi di cittadini, ma annullando

tra loro ogni pregiudizio. Qui siamo davvero davanti a un modello alto di nuova cittadinanza che Collodi negli anni postunitari espresse con una riflessione, sì letteraria, ma esposta con decisione nel suo significato alto in campo formativo. E ottenendo un successo di apprezzamenti e di adozioni dei suoi testi scolastici su su fino agli anni Ottanta e oltre, pur tra qualche critica che ne rilevava il tono narrativo poco scolastico secondo il modello tradizionale del manuale per gli scolari.

Ma per tutto ciò dobbiamo riconoscere e valorizzare la pedagogia scolastica collodiana come un vero momento di autocoscienza nazionale che si è offerto attraverso una elaborazione veramente innovativa ed esemplare, anche se poco riconosciuta in questo suo disegno complesso e che oggi ritorna ben attuale e significativo nel nostro tempo che anche sulla scuola fa troppa confusione e le indica un cammino talvolta troppo sviluppato a ritroso.

3. Per una lettura più analitica dei due testi per la scuola elementare

Ma entriamo meglio nei due manuali per la scuola elementare scritti da Collodi per «ragazzi perbene» che sono «compiti, studiosi, educati e ammodo», nutriti con informazioni corrette di geografia e di storia, stimolati nell'impegno cognitivo e formativo con esempi da interiorizzare, ma anche con nozioni da correlare ad aspetti scientifici (come le carte geografiche per la geografia, ad esempio), curando le tecniche del far di conto e la scrittura dei numeri, opponendosi ai pregiudizi popolari (come quelli relativi ai vampiri!) e favorendo un parlare sempre corretto della lingua nazionale, bandendo del tutto le espressioni «sudice» o «cattive», sviluppando la conoscenza del corpo umano e nelle varie età della vita, con norme di igiene ma anche etiche presentate come «doveri», tipo «ubbidire ai genitori», rispettare i maestri, amare la patria, testi poi animati da brevi racconti o poesie tra Grecia, Roma e il cristianesimo.

Fin qui il primo manuale per la classe seconda elementare. Segue poi quello per la terza classe, nel quale si presenta un po' la storia della cultura umana tra pittura e scultura poi poesia, musica, medicina, all'interno di un dialogo tra maestro e ragazzi, animato anche da vignette, passando poi all'abbaco con le varie operazioni, ma anche all'agricoltura tra colture e animali, per arrivare poi alla grammatica per rendere corretta la lingua orale e scritta. Qui anche la geografia si allarga, ora parla del pianeta-Terra, dell'Europa, dell'Italia conosciuta attraverso un viaggio ideale fatto dal maestro nel suo paesaggio e nelle sue norme socio-politiche attuali come nel suo ammodernamento tecnologico, tra strade, porti, telegrammi etc.

Siamo davanti a due testi base per la formazione del nuovo italiano, ricchi e vari ma utili a dargli una coscienza e del reale in cui vive e delle regole della vita sociale da far proprie. E qui c'è il Collodi postunitario che primeggia, il quale promuove principi di nazionalità e anche di conformazione civile, ma che lo fa con una scrittura viva e dialogica che va ben oltre le prassi della scuola del tempo, autoritaria anche nei suoi manuali. E qui si sente all'opera il Collodi nutrito di Sterne e di Mazzini che rinnova la stessa scuola nazionale con uno spirito di tipo apertamente più democratico. Negli altri testi raccolti nel VII volume delle *Opere*, *Il regalo di Capodanno* (1084) e *La lanterna magica di Giannettino* (1889), si guarda anche al ruolo cognitivo che può svolgere la famiglia presentando nel testo-sul-regalo la varietà delle tipologie umane, rese tra loro come equipollenti o quasi.

Con *La lanterna* Giannettino si presenta come quasi-maestro, e lo si è già ricordato, che informando per immagini offre una visione ricca e varia della storia italiana attraverso i suoi maestri dell'arte ma chiudendo con la politica unitaria e patriottica che si venne a realizzare con l'incontro di Teano. Così in questo volume dell'Edizione Nazionale di Collodi (con gli altri dal IX al XII con Giannettino sempre al centro) emerge una immagine significativa e in senso politico nazional-patriottico del paese-Italia, ma dentro un *habitat* scolastico che forma «ragazzini perbene», di cui Giannettino si fa, appunto, modello, e lo fa con coscienza ancora nutrita di quello spirito-del-1848 che, sì, Collodi ha ora superato come ideale centrale e radicale in campo politico, ma che è ancora vivo e presente nel suo guardare al rapporto educativo in una scuola moderna ed emancipatrice per tutti i cittadini, che essa deve ormai formare *in primis* e *in toto!*

4. Conclusione

Ricordiamo allora la fine de *Le avventure di Pinocchio*, con la metamorfosi del burattino in ragazzino perbene, anche se sospeso tra ricordo e nostalgia del sé burattino, come ci indicò Giorgio Manganelli: dopo il romanzo sarà la scuola a divenire il «laboratorio» del nuovo giovane italiano e di cui Giannettino sarà il modello e il formatore insieme, poiché esso entrerà nella scuola e lì sarà figura-guida. Così il «ragazzino perbene» si fa prototipo del nuovo cittadino e che solo la scuola può realizzare in quanto *habitat* di vita intellettuale che fa mente evoluta e di vita sociale democratica che fa comunità vissuta e interiorizzata da ciascuno e da tutti. Allora il pieno successo dei testi scolastici di Collodi ci manifesta la loro capacità di parlare agli italiani, genitori e maestri, e agli allievi stessi, specialmente nel tempo della sinistra storica al governo e al ruolo che essa assegnava appunto all'educazione.

Tutto ciò innalza davvero la pedagogia di Collodi, che, come già detto di sopra, è ricca, polimorfa e centrale nella sua produzione, ma che proprio negli anni Ottanta sviluppa tra la figura di Giannettino e l'allievo-cittadino ideale, come pure il formatore che innova e matura, democraticamente, il clima stesso del fare-scuola e secondo un modello quasi attivo di scuola che la rende davvero più autenticamente formativa, emancipandola dal suo modello ufficiale e tradizionale, burocratico e autoritario e ben formale anche nella relazione educativa lì posta come regola. Non che Collodi presenti però una «scuola attiva» alla Montessori, ma ne anticipa e la funzione emancipativa e la struttura aperta e dialogica. Anche qui si rivela una voce pedagogica innovativa e sensibile alle prerogative da interpretare e valorizzare anche a scuola e che sono proprie della natura reale e profonda dell'infanzia/adolescenza.

Riferimenti bibliografici

- Bertacchini R., *Collodi narratore*, Pisa, Nistri Lischi, 1961.
Bertacchini R., *Collodi educatore*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
Bertacchini R., *Il padre di Pinocchio. Vita e opere del Collodi*, Milano, Camunia, 1993.
Collodi C., *Opere*, a cura di D. Marcheschi, Milano Mondadori, 1995.

Edizione Nazionale delle Opere di Carlo Lorenzini. Vol. VII, Firenze, Giunti, 2023.
Frabboni F, *Collodi autore di testi scolastici*, in AA. VV., *Pinocchio oggi*, Pescia, Fondazione nazionale Carlo Collodi, 1980.
Marcheschi D., *Collodi ritrovato*, Pisa, ETS, 1990.
Manganelli G., *Pinocchio: un libro parallelo*, Torino, Einaudi, 1977.
Tempesti F, *Collodiana*, Firenze, Salani, 1988.

Formarsi con la poesia di tre poeti: Pascoli, Saba, Montale

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale – Università di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. Pascoli, Saba and Montale are three poets capable of offering important lessons and proposing significant values, both in human and poetic sense. The voices of these three authors are diverse and original, and their poems offer meaningful reflections on the various ideal and lived experiences: they explore the very value of life, reinterpreting it with exquisite personal and human sensitivity. These are therefore three poetic voices that should be read and reread, precisely to always keep alive by rereading them, precisely to enrich each person's awareness of themselves and of life itself.

Keywords. Poetry - Saba - Pascoli - Montale

1. Come ci forma la poesia

Tra le forme della cultura cresciute in modo esponenziale nella tradizione occidentale e moderna in particolare, tra innovazioni e trasformazioni di modelli espressivi e creativi (e si pensi solo alla scienza fatta scienza-di-scienze o alla pittura nella sua tradizione medievale e rinascimentale, su su fino alle avanguardie del Novecento, tanto per esemplificare), anche la poesia si è qualificata in modo sempre più nuovo e articolato, sviluppando insieme il suo ruolo di presa di coscienza personale e umana delle forme del mondo e della vita in modo da parlare davvero a ogni coscienza e cambiando anche il suo linguaggio e le sue forme di struttura poetica. Soprattutto si è via via imposta la centralità della lirica, ponendosi come la forma più alta del poetare stesso, andando oltre alla grande tradizione dell'*epos*, che narrava eventi basici e illustri della coscienza collettiva (e si pensi a Omero e alle sue due opere veri fondamenti della poesia occidentale o a tanti poemi antichi e moderni, da Dante ad Ariosto, a Manzoni etc. e a molte altre opere narrative-celebrative un po' in tutto il mondo). Anche nell'Italia moderna tale tradizione è durata a lungo, possiamo dire fino agli *Inni sacri* di Manzoni e a tanto poeta-re di Carducci, poco cambiando anche la forma stessa del poetare, tra sonetto, carme a endecasillabi, l'ode etc. che hanno fatto scuola per millenni. A partire dal romanticismo ottocentesco assistiamo a un cambiamento che esalta soprattutto la lirica, ovvero

lo scandaglio da parte dell'io-del-poeta del suo sentire e volere e agire tenendo ferma la sua esperienza personale e in tutte le sue forme: una metamorfosi che cresce in Europa e altrove con voci sempre più ricche, umanissime e complesse e si pensi alle voci inglesi con Shelley etc., a quelle francesi con Baudelaire etc., a quelle tedesche con Novalis etc., a quelle degli USA come la Dickinson etc. Così è stata la lirica moderna a interpretare il poetare stesso come via espressiva che vuole essere « un tutto autosufficiente, plurivalente nel significato che da essa si irradia», connessa «a forze assolute» che rivoluzionano e il discorso e il suo valore. Come il nostro sentire. E ciò vale anche per il lettore, che viene immerso in un mondo intimo e sublime che si fa visione e di sé e del mondo (e si pensi solo a cosa accade in noi tutti mentre leggiamo, ad esempio, il poetare del grandissimo Leopardi, che nei vari temi che tratta e in come li tratta: resta sempre un *exemplum* altissimo di poeta lirico, vivo e appassionato). Nella lirica ciascun lettore ritrova il proprio sentire, tra entusiasmi e angosce, smarrimenti e speranze e tutti stati d'animo vissuti in prima persona che ci riguardano, più o meno, direttamente come soggetti umani e fanno crescere la nostra sensibilità personale e un affinamento creativo del nostro linguaggio. E qui ricordiamo cosa ci ha detto Bertoni a conclusione del suo studio sulla poesia: lì ci ha indicato ben otto aspetti che sviluppano il lettore in senso e culturale e spirituale.¹⁾ L'incontro con un linguaggio e nuovo e altamente espressivo; 2) leggere il reale con occhi nuovi; 3) fa emergere in ciascuno un nuovo modo di pensare; 4) sviluppa introspezione; 5) porta oltre il vissuto quotidiano; 6) si fa «patente d'infinito»; 7) fa colloquio col reale interiorizzato; 8) fa crescere in ciascuno la vita dello spirito. Sono tutti aspetti che ciascuno ritrova in un leggere intenso e partecipato. Così si toccano e il significato e il valore della poesia lirica che fa riflettere su se stessi e affina il nostro sentire immaginare, esprimersi.

Facciamo una prova, leggendo insieme *Alla sera* di Foscolo, testo che tutti conosciamo:

«Forse perché della fatal quiete/ tu sei l'imago a me si cara vieni/ o sera! E quando ti corteg-
gian liete/le nubi estive e i zeffiri sereni, //e quando dal nevoso aere inquiete/ tenebre e lunghe
all'universo meni/ sempre scendi invocata, e le secrete/vie del mio cor soavemente tieni.//Vagar
mi fai co' miei pensier su l'orme/che vanno al nulla eterno; e intanto fugge/ questo reo tempo,
e van con lui le torme// delle cure onde meco egli si strugge;/e mentre io guardo la tua pace,
dorme/quello spirto guerrier ch'entro mi rugge».

Un testo personale ma che evoca in tutti la metamorfosi della sera che placa e rasserenà e distoglie dalle cure e le ansie del viver quotidiano, elevando ciascuno a pensieri più alti e tutti interiori. Sviluppando in profondità la vita spirituale (interiore e personale e umana).

Nel XX secolo o secolo delle avanguardie rivoluzionarie nell'arte anche la poesia lirica si affina e nel suo sentire e nelle sue forme espressive, coinvolgendo lo stesso lettore in un più radicale ripensamento di sé e della sua sensibilità, aprendogli spazi e forme di sensibilità nuova, come vedremo meglio e in profondità attraversando le voci dei tre poeti che andremo guardare da vicino nel corso e tenendo ben fermo che essi nel loro poetare parlano anche di noi e ci invitano a render più fine la nostra sensibilità e dell'umano, dell'immaginazione e della lingua stessa. Allora leggere i poeti lirici è davvero un nutrire la nostra sensibilità e anche un affinarla e svilupparla in forme nuove e del sentire e del dire. Così la poesia è un «messaggio di notevole concentrazione informativa ed espressiva», che fa rivelazione attraverso l'uso della metafora che «porta oltre» e/o arricchisce *en*

profondeur il nostro *experiri*, dilatandone i confini in modo polimorfo e ri-vissuto.

Anche la poesia italiana si è radicalmente rinnovata nel passaggio dall'Ottocento al Novecento e ripensando tutti i registri e le forme del poetare lirico (e non solo: poiché permangono anche varie forme di tipo retorico, in D'Annunzio e anche perfino in Pascoli), aprendosi ai sentimenti nostalgici dei crepuscolari, alle sperimentazioni dei futuristi, alle voci diverse e nuove di Ungaretti, Palazzeschi, Penna, Quasimodo e molti altri, su su fino a Pasolini, Zanzotto o Luzi. Siamo davanti comunque a forme di poesia lirica spesso ora legata alla tradizione formale ora invece legata al verso libero e a temi sempre più personali e di sentire privato: ma qui è l'uomo nella sua spiritualità variegata che si fa tema del poetare e che ci parla appunto proprio nella nostra umanità ricca di vissuti, di fantasticerie, di inquietudini e di speranze. Anche i tre poeti che andremo più da vicino ad analizzare, se letti con attenzione e passione, ci parlano ora del nostro fare un'esperienza fine e luminosa di momenti del nostro vivere umano e personale e di innalzarli lì a rivelazioni di significato esistenziale (come accade spesso in Pascoli), ora invece del nostro più occasionale vissuto, nobile o comune che sia, ma riletto come segnale del valore di una vita, ripensata *in toto* nel suo *Canzoniere* (come fa Saba), ovvero analizzata nel suo fondo tragico ripercorrendone i momenti rivelativi che lì si fanno simboli inquietanti e rivelativi (come avviene con Montale). Tre voci diverse, tre intenzioni diverse del dire poetico, tre lezioni differenti sul senso del nostro umano esistere su cui tornare in più modi a riflettere, spingendo ogni lettore a immedesimarsi nell'esperienza lirica lì narrata e a renderla nutrimento di sé. Allora leggiamo la poesia per far crescere la nostra umanità e veramente a tutto campo.

Facciamo un esempio, risalendo a un altro classico del Novecento come Ungaretti. Leggiamone tre poesie.

Mattina. «M'illumino/d'immenso» (l'autore è in guerra nel 1917, ma anche tra gli orrori della guerra si nutre della luce del giorno e va oltre il dolore: un testo brevissimo e felice; un inno alla vita).

Quarto canto. «Mi presero per mano nuvole./Brucio sul colle spazio e tempo,/come un tuo messaggero,/come il sogno, divina morte» (è un testo del 1932, parla di una situazione di concentrazione tra spazio e tempo che si fa, nel sogno, messaggera di morte, ricordandoci la brevità della vita).

Finale. «Più non muggisce, non sussurra il mare,/ Il mare./Senza i sogni, incolore campo è il mare,/Il mare./Fa pietà anche il mare, /Il mare//Muovono nuvole irriflesse il mare,/Il mare./ A fumi tristi cedè il letto il mare,/Il mare./Morto è anche, vedi, il mare//Il mare.»(una poesia forse del 1953, da *La terra promessa*, che ci ricorda la permanenza e la variabilità del mare, che è vita ma che porta morte e che finisce per esser stravolto dagli uomini e dai loro mezzi che lo solcano: i «fumi tristi»; testo singolare e nuovo anche per la costruzione e per una sensibilità ecologica).

2. La poesia lirica in Italia dallo Stil-novo al Romanticismo

Già il dolce-stil-novo, nel Duecento, sviluppò una poesia che esaltava la gentilezza e la spiritualità dell'amore, richiamandosi alla tradizione troubadorica francese, ma con

un linguaggio allegorico e con alte riflessioni filosofiche (Spagnoletti) di cui Dante con la sua *Vita nova* fu l'interprete più significativo: e ricordiamoci di alcuni suoi testi celebri tipo «Guido i' vorrei che tu e Lapo ed io/fossimo presi per incantamento» etc. (che possiamo ritrovare su *Google ad vocem*: Dante: «Guido i' vorrei», come per tutte le altre poesie via via citate) oppure «Tanto gentile e tanto onesta pare / la donna mia quand'ella altrui saluta» etc. che sono esemplari dello stiavnismo tra centralità dell'amore cortese e esaltazione della donna, come pure per le tensioni interiori prodotte da quest'amore o dai vari sentimenti vissuti nella vita. Nel Trecento sarà poi la voce di Petrarca a farsi modello alto ed europeo e con lunga funzione di modello espressivo, su su fino al Settecento italiano (con Alfieri ad esempio). Sì il *Canzoniere* petrarchesco tocca i temi d'amore e l'idealizzazione di Laura, ma sviluppa anche i problemi della vita quali l'invecchiamento («Movesi il vecchierel canuto e bianco» etc.), la solitudine («Solo e pensoso i più deserti campi» etc.), una vita più proba («...piacciati omai col tuo lume ch'io torni/ ad altra vita ed a più belle imprese», che è un'invocazione a Dio) e l'amore idealizzato («Chiare, fresche e dolci acque/ ove le belle membra/pose colei che sola a me par donna» etc.). Un modello espressivo che sviluppa una sensibilità quasi moderna tra fuga del tempo, corporeità e analisi morale di sé.

Nel Quattrocento sarà, ad esempio, la voce di Lorenzo de' Medici che esalta la vita giovanile («Quant'è bella giovinezza/ che si fugge tuttavia» etc.) o quella di Poliziano («I mi trovai, fanciulle, un bel mattino/ di mezzo maggio in un verde giardino» etc.) che unisce fanciulle e fiori esaltandone la profonda simmetria, testi che si richiamano a un poetare di tipo lirico, personale ed espressivo. Nel Cinquecento sarà la voce di Michelangelo con le sue *Rime* che nutre la lirica di tensioni quasi moderne in una coscienza personale lacerata e inquieta e poi le stesse voci femminili, da Vittoria Colonna a Gaspara Stampa, che ripensano e la natura e l'amore, infine con parti liriche anche nei grandi poemi del secolo come quelli di Ariosto (*L'Orlando furioso*) e Tasso (*La Gerusalemme liberata*). Nel Seicento poi si pensi al poema di Marino (*Adone*), nel Settecento a quello di Parini (*Il giorno*) e poi al petrarchismo già ricordato di Alfieri. L'Italia ha promosso e custodito una lunga tradizione di poesia lirica se pure accorpata spesso a un *topos* classicistico che via via ne ha spento l'originalità e la sincerità espressiva. Ma insieme si è imposta, come già detto, a canone europeo, e si pensi solo ai sonetti d'amore di Shakespeare. Sì, il petrarchismo ha fatto scuola per secoli fino alla rivoluzione del Romanticismo!!

Il rinnovamento deciso e radicale avverrà proprio col Romanticismo europeo che anche in Italia viene conosciuto e ripreso nelle lezioni più alte della poesia lirica: con Foscolo tra i sonetti e *I sepolcri*, nutriti di una tradizione colta ma rivissuta con sensibilità nuova e inquieta nella ricerca del senso della vita e nel culto della memoria, temi trattati in versi sublimi; in parte anche con Manzoni e i suoi cori delle tragedie e in parte gli *Inni sacri*, con la sensibilità giansenista inquieta e radicale rispetto al messaggio cristiano che circola in quelle pagine. Poi è col sublime Leopardi che si esalterà al massimo la poesia lirica nutrendola di riflessioni e di sofferenze e di speranze vissute e di tensioni filosofiche: una voce esemplare nei suoi *Canti* come scandagli nell'umanità-dell'uomo, dei suoi sogni e delle sue sconfitte. E qui siamo davvero ad un punto altissimo della lirica moderna (e si rileggano e *L'infinito*: «Sempre caro mi fu quest'ermo colle» etc.; ma anche *Il passero solitario*, «D'in su la vetta della torre antica» etc. o *Le ricordanze* «Vaghe stelle dell'Orsa io non credea/tornare ancor per uso a contemplarvi» etc.; come la

più filosofica *La ginestra*: «Qui su l'arida schiena/del formidabil monte/terminator Ves-vo» etc.; tutte poesie veramente da comprendere come liriche altissime e mirabili).

Ma la lirica sta in quegli anni cambiando temi e lessico e strutture di versificazione e un po' in tutta Europa: nasce allora quella lirica moderna studiata da Friedrich e che da lì (da Baudelaire in poi etc.) arriva fino a noi. Sviluppando un'avventura letteraria di alto valore e di riconferma della funzione altissima del dire poetico. Esso affina il nostro linguaggio, portandolo oltre il suo uso quotidiano e pragmatico e innalzandolo verso espressioni inedite e nuove e sottili. Così il leggere la poesia matura in noi una quota più alta del fare esperienza e fissandocela poi nella memoria: arricchendoci. Essa si fa per tutti espressione e «di sofferenza» e «di gioia», di «amore» e di scoperte di forme del sentire, «di incantesimo», che per Friedrich «è il logos di Dio» per la sua assolutezza. Per altri, come Bertone, essa fa «utopia», attraverso, come disse Calvino, immagini «nitide, incisive, memorabili».

Allora la poesia ci viene incontro da questa innovazione dichiarata moderna con tre punti-forza: il sentire ricco e autentico, la lingua rinnovata rispetto all'uso, il libero gioco espressivo e profondo che nutre la nostra umanità. Quindi leggere la poesia, possiamo ripetere, 1) risveglia e nutre il nostro io interiore, sensibile e riflessivo rispetto al vissuto; 2) è anche un riappropriarsi della lingua al suo livello più nobile e puro e creativo; 3) sviluppa il nostro sé personale dilatandone sotto molti aspetti la coscienza ed elevandone l'umanità e in modi molteplici. Un messaggio altissimo da tenere sempre presente. Anche come compito personale di lettura e rilettura.

Tra Ottocento e Novecento, anche in Italia, tutto il poetare si radicalizza e si rinnova ancora decisamente, e si pensi solo alle innovazioni del crepuscolarismo di Gozzano con le sue malinconie, poi col futurismo e il suo nuovissimo e rivoluzionario dire poetico, lì (in questo cammino di rinnovamento espressivo intervengono anche i tre poeti su cui ci soffermeremo decantano tre vie di nuovi modelli poetici che rinnovano la sensibilità del poetare, tra sentimenti personali e vissuti, eventi esemplari e loro contesto sia naturale sia umano, operando così una vera rivoluzione poetica, come avvenne con Pascoli. Poi dilatando questa sensibilità umana che contempla ed esalta il viver quotidiano, leggendo-ne il valore nel concreto vissuto umano, come fa Saba col suo *Canzoniere*.

Con Montale sarà «il male di vivere» che verrà messo al centro, indagandone i segnali che lì fanno significato e assumendoli come nuclei su cui incardinare il nostro vivere per renderlo umanamente significativo, innalzandone la lingua con cui questi aspetti di rivelazione o salvezza (forse) ci vengono incontro. E sono tre voci tutte radicalmente moderne che parlano di e ad un uomo desolato, inquieto e che ricerca in se stesso il significato del vivere e della sua umana esperienza. Poesie che emergono su uno sfondo più o meno carico di dubbi, attese, sofferenze? Forse! Ma proprio per questo alte e significative. E da far proprie con letture e riletture costanti. Rendendole un po' un *vademecum* nella e per la propria vita! E nella tradizione nazionale siamo chiamati, ciascuno, a farsi un po' il proprio *Canzoniere*, ripercorrendo il proprio rapporto con la poesia italiana e non solo, e partendo dalla formazione scolastica e arrivando poi agli incontri avvenuti in età giovanile e adulta.

Tradizione di lirica moderna che poi cresce nell'Italia del Novecento con molte altre voci, da Gozzano e Palazzeschi, a Quasimodo (insignito del premio Nobel nel 1959), a Penna, a Luzi e Pasolini e molti altri poeti lirici.

3. La rivoluzione poetica di Pascoli

Partiamo da qualche cenno alla vita di Giovanni Pascoli: nasce il 31. 12. 1855 a San Mauro in Romagna in una famiglia piccolo borghese. La sua infanzia fu ricca di sentimenti e di rapporti familiari intensamente vissuti (Baldacci) con al centro la tragedia dell'assassinio del padre nel 1867 (Ruggero Pascoli, amministratore della tenuta dei Tornonia, dove la famiglia Pascoli viveva dal 1862); il delitto avvenne per rivalità, si disse, professionali, ma mai accertate. Così gli otto figli rimasero affidati solo alla madre e si trasferirono a San Mauro. E lì in breve tempo morirono una sorella e un fratello (Luigi a lui molto caro) e anche la madre nel 1868. La tragedia di queste morti Giovanni la riprese più volte nella sua poesia e lì presentò questi eventi come una crisi del nido affettivo della famiglia a cui dare una soluzione salvifica, di cui si fece ricostruttore e protagonista. Intanto seguì le scuole a Urbino e poi a Firenze presso gli Scolopi dove ebbe maestri che lo nutrirono di cultura classica. Finite le scuole secondarie, con una borsa di studio si iscrisse all'università di Bologna, nella Facoltà di Lettere, dove ebbe a docente il Carducci con cui mantenne un rapporto rispettoso e altri notevoli maestri, come Acri, e dove si avvicinò al socialismo di Costa e scrisse su riviste e giornali. Nel 1879 fu arrestato per le sue idee politiche messe in pratica con riunioni (e fu carcerato per circa quattro mesi). Nel 1882 si laureò con una tesi su Alceo.

Poi fu docente di lettere nei licei di Matera e di Massa, dove si legò in amicizia con Severino Ferrari, e nel 1885 ricostruì lì il «nido familiare» con le sorelle Ida e Mariù e cominciò a scrivere poesie. Passò poi nel liceo a Livorno dove dava anche lezioni private per aiutare le sorelle e i fratelli. Nel 1991 stampa *Myricae*, il suo capolavoro giovanile, poi ristampato fino all'edizione definitiva nel 1900. Nel 1992 vince il premio Amsterdam per le sue poesie in latino, che vinse per ben dodici volte. Intanto la sorella Ida si sposa e il poeta vive con dolore la rottura del suo «nido» e resta solo con la sorella Mariù. Nel 1896 diviene Professore di grammatica greca e latina a Bologna, all'Università, si fidanza con la cugina Imelde Morri, ma poi la lascia per l'opposizione di Mariù. Intanto crescono le sue raccolte di poesie e i testi di critica letteraria, ad esempio sulla *Commedia* di Dante, con tre volumi di temi diversi. Per le poesie escono nel 1897 i *Primi poemetti*, poi nel 1903 i *Canti di Castelvecchio*, nel 1904 i *Poemi conviviali*, nel 1906 *Odi e inni*, nel 1909 i *Nuovi poemetti*. Si sposta come professore di letteratura latina a Messina e poi a Pisa. Ma nel 1905 verrà chiamato a Bologna per la letteratura italiana, sostituendo Carducci. Poi, già alla metà degli anni Novanta Pascoli e la sorella Mariù si spostano a vivere a Castelvecchio di Barga in una casa aperta sulla vallata e in cui sviluppa i suoi diversi studi (infatti lavora in una ampia stanza con tre tavoli: uno per le poesie italiane, uno per quelle latine e infine uno per gli studi critici). Intanto anche la sua poesia risente del nazionalismo d'epoca e pubblica *Poemi italici* nel 1911, poi *Poemi del Risorgimento*, uscito postumo nel 1913. E ancora i saggi su *Patria e umanità* che usciranno nel 1914 curati da Mariù, in cui parla ai cittadini di varie professioni, dai maestri delle scuole ai medici, agli studenti bolognesi del valore della nazione-Italia. Intanto Pascoli deve trasferirsi a Bologna nel 1912 per curare un tumore al fegato e dove in quell'anno muore.

Una vita quella di Pascoli di scarsi eventi significativi ma vissuta nel privato e nell'immaginario con forte passione culturale e poetica in particolare legate a una sensibilità naturale e sociale nuova nella tradizione italiana: pertanto come poeta fu davvero una voce innovativa riproponendo proprio la poesia-come-lirica al centro del suo lavoro

letterario e segnando una svolta esemplare che il nuovo secolo farà propria. La sua poesia si sviluppa in modo netto dentro un sentire quasi virgiliano (ripreso dalle *Georgiche*) verso la natura, accolta nei suoi aspetti molteplici e animata di una sensibilità partecipativa che lo porta ad analizzare quel mondo anche contadino in cui si trovava a vivere con finezza e con vicinanza autentica, cogliendone sia il linguaggio tipico sia i suoi stati d'animo profondi e diffusi come pure le pratiche di vita. Ma insieme mette al centro anche i suoi affetti: l'amore fraterno o l'amicizia, l'infanzia stessa; su cui leggiamo nei *Primi poemetti* le poesie «L'aquilone» o «I due orfani» (una poesia che è fatta solo di un colloquio tra fratelli) ma anche «Suor Virginia» col tema della morte o «Digitale purpurea» su quello dall'amore forse carnale. Oggi poi dopo i molti studi critici che lo hanno analizzato (da Serra a Devoto) Pascoli ci sta davanti quale un fermo richiamo alla lirica come poesia del vissuto e di sentimenti e pulsioni private ma radicalmente umanizzate che fanno appunto innovazione nella tradizione italiana spesso troppo classicista e molto ufficiale (aspetti presenti anche in lui, ma rimasti ai margini dell'altissima voce poetica e di poesia squisitamente lirica). Da ricordare c'è poi il linguaggio poetico di Pascoli che innalza a poesia quello dei contadini o boscaioli etc. (come già detto di sopra) ponendo attenzione al parlato comune da accogliere ed esaltare in una poesia che ci parla del sentire umano nella sua universalità e che gioca verbi e aggettivi con una creatività precisa e sottile. Accogliendo anche le onomatopeie, i vari rumori degli animali o delle stagioni, le espressioni popolari e facendone un tessuto del suo linguaggio e messaggio poetico. Come pure integrando nelle sue poesie anche appelli a dar corpo a una storia nuova, emancipatrice e pacifista: un esempio? Ecco: l'avvio della terza parte de «I due fanciulli», in *Primi poemetti*.

«Uomini, nella truce ora dei lupi,/pensate all'ombra del destino ignoto/che ne circonda, ed a' silenzi cupi//che regnano oltre il breve suon del moto/vostro e il fragore della vostra guerra,/ ronzio d'un ape dentro un bugno vuoto.//Uomini, pace! Nella prona terra/troppò è il mistero; e solo chi procaccia/d'aver fratelli in suo timor, non erra.»

Ma guardiamo più da vicino e *Myrcae* e i *Canti di Castelvecchio*, forse coi *Poemetti*, i testi poeticamente più alti di Pascoli: un po' forse i suoi capolavori. Leggiamo in *Myrcae*, poesie in cui vivono »frulli d'uccelli, stormire di cipressi, lontano cantare di campane» dice Pascoli, e fermiamoci su «Carrettiere» e «Lavandare», «Orfano» e «Fides», poesie brevi ma intense che ci parlano di esperienze minime ma che il poetare esalta a modelli significativi di esistenza, come accade anche per «X agosto» (sulla morte del padre) o in «Romagna» (dedicata alla sua terra d'origine che qui viene esaltata), poesie più articolate e personali ma anch'esse molto expressive. Lì, come ci ha indicato Baldacci, c'è «una geniale combinazione di tradizione ed eresia, di continuità e rottura», che attinge alla «poeticità popolare e contadina» in chiave antiborghese, ma per il Pascoli più grande «la vita è la bolla di un sogno sopra l'oceano del nulla». Nei *Canti* entriamo in poesie più complesse che si aprono con il tema «La poesia» (come «lampada ch'arda / soave» e illumina i momenti centrali della «pallida via della vita»), anche «Nebbia» che riprende sì il tema della natura ma la lega alla vita umana; il poemetto «Il ciocco», un testo molto ambizioso, poi «Gelsomino notturno», «La cavalla storna» (ancora sulla morte del padre), la finissima «La mia sera» e la splendida «L'ora di Barga». Una raccolta di vera sintesi della poetica pascoliana, che connette e vita e morte attraverso il ricordo

«della mia giovane madre», «umile» e «forte» che suscitò in me «la mia abitudine contemplativa» e «la mia attitudine poetica», scrive nella Prefazione ai *Canti*. Si è detto i *Canti* contengono anche «bassure» (?) con testi meno alti e pertanto minori, ma alla fine essi stanno sulla frontiera stessa di *Myricae*. Allora torniamo a rileggere Pascoli e la sua poesia che ci ha dato una voce nuovissima e rispetto alla natura, agli affetti e all'infanzia che stanno al centro di tutta la sua produzione, anche se poi, come hanno rilevato vari critici, sviluppò anche una poetica, quella del «fanciullino» (che vuole risvegliare in ciascuno lo sguardo magico del bambino che fummo) per arricchirci di una sensibilità e umana e poetica che fa sguardo vivo e partecipato sul reale che ci circonda e sulle vie articolate della vita e per tutti.

Ma anche una visione del mondo di ragionevole pessimismo, più tardi integrata da ideali patriottici e da echi nazionalistici, come ci fa rilevare il testo di raccolta di conferenze uscito postumo, che già nel titolo unisce e la nuova ideologia pascoliana e la sua sensibilità etico-esistenziale che esalta l'umanità dell'uomo come valore sentito e fondante per ogni *sapiens*. Sì, in quella poesia c'è anche un'etica e personale e sociale e politicamente tarata sull'umanità dell'uomo erede di un socialismo umanitario e di una sensibilità di tipo cristiano. Su cui riflettere con impegno proprio oggi, in un tempo assediato dal postumano. Come c'è un dire poetico erede del simbolismo francese che si pone alla base del suo stesso poetare. Stimolando un'apertura verso modelli poetici nuovi! Che vennero dopo di lui. Ma che proprio la sua esperienza venne a sollecitare.

4. Saba e il suo *Canzoniere*

Umberto Poli, poi Saba (come nome *de plume*), era nato a Trieste nel 1883 e morì a Gorizia nel 1957. Fu titolare di una libreria antiquaria a Trieste; vinse alcuni premi letterari, dal Viareggio a quello dell'Accademia dei Lincei; sviluppò una poesia su temi quotidiani animati da una sensibilità nuova. Nel 1913 pubblicò la commedia *Il letterato Vincenzo* (del 1911) ma il testo era modesto e autobiografico con riferimento a una crisi avuta con Lina, la moglie, proprio in quell'anno; poi il romanzo *Ernesto*, rimasto a lungo inedito, fino al 1975, che narra un'esperienza omosessuale, forse di un amico e qui narrata in prima persona.

Saba è stato autore di molte raccolte poetiche poi confluite nel suo *Canzoniere* (e si noti il titolo petrarchesco che fa tradizione e modello di un poetare che accompagna il vissuto stesso del poeta) che vede la luce nel 1948 e poi in edizione più vasta nel 1961, e che raccoglie le poesie giovanili (1907), poi i Versi militari (1908) anche *Trieste e una donna* (1912) e molte altre raccolte da *L'aurora* (1920), *Cuor morituro* (1930), *Parole* (1934), *Letture* (1943), *Quasi un racconto* (1951) etc. Nel 1948 pubblica anche *Storia e cronistoria del Canzoniere* (riproposto da Mondadori nel 2023) che sviluppa le tappe della vita, tra giovinezza, maturità e vecchiaia in cui il privato di Saba e la sua coscienza di cittadino emergono come punti-forti di una vita, con le figure della moglie Lina o dei genitori (ariano il padre, ebraica la madre e tra loro diversi), dipanando lì le occasioni e riflessioni psico-esistenziali del dolore e dell'amore. Il *Canzoniere* è davvero un'autobiografia interiore in poesia, che sviluppa un vissuto articolato tra vita comune ma ripensata «con gli occhi di un bambino» (si è detto) che sottolinea lo stupore e la magia in ogni suo particolare e che manifesta «la profondità dell'animo». E in queste poesie di una vita

del poeta emerge un dualismo nel leggere il reale: la gioia data dalle «piccole cose» e la sua personale «calda» partecipazione ad esse, anche se attraversate da dolori e angoscia, come notò finemente Piovene nel suo *Omaggio a Saba* del 1953. Ma a ben guardare lì è presente e attiva una coscienza sensibile verso i vari momento della vita umana che qui primeggia e che produce «amore» verso ogni sua forma. Sì, in Saba ogni esperienza viene presentata nel suo aspetto umano-molto-umano, vario e diverso, che la poesia esalta e illumina come un vero «inno alla vita», celebrata in ogni accadere anche minimale con un linguaggio piano e comune e sempre leggibile opponendosi a ogni avanguardismo poetico (tipico di futuristi o ermetici) e ponendosi come un «conservatorismo» letterario. Tale condizione poetica ci offre la «cronistoria di se stesso» in modo sensibile e fine, senza mai cadere nella retorica alla Carducci o nel gusto dell'«eloquenza» alla D'Annunzio e riattivando il messaggio di Pascoli col narrare di sé e delle piccole cose (come il poeta di San Mauro fece in *Myricae*) parlando soprattutto al cuore piuttosto che alla mente. Così lì la vita ci si offre nel suo volto molteplice, come lui stesso ci ricorda in «Finale» di *Preludio e canzonette*, del 1922-'23:

«L'umana vita è oscura e dolorosa/e non è ferma in lei nessuna cosa//solo il passo del Tempo è sempre uguale.» (etc.) ma in esso «mi guarisce un bel verso» che mi ricorda che «sono partito da Malinconia/ e giunto a Beatitudine per via.»

Un testo poetico che bene ci rappresenta la «serena disperazione» di Saba e che alimenta tutto il suo *Canzoniere*. Proprio questo aspetto fa di Saba una voce alta e specifica della poesia del Novecento in cui è la complessità e varietà del vivere che si fa canto, che interpreta e rasserenata, salvandoci e dal dolori e poi consegnandoci all'«oblio», «sotto un erboso prato». Ma rileggiamo in questa raccolta anche «Le quattro stagioni»; che fissano il cammino della vita umana: infanzia, giovinezza, maturità e vecchiaia. Oppure «Il dolore» col quale Saba ha lottato per tutta la sua vita. Ma anche procediamo con altre raccolte poetiche, come *Parole* del '33-'34 in cui stanno cinque poesie per il gioco del calcio, tra cui «Goal», «Il portiere caduto alla difesa/ultima vana, contro terra cela/la faccia a non veder l'amara luce.» etc. Da «Ultime cose» del '35-'43 leggiamo «Principio d'estate» con «Dolore dove sei?». etc. o «Sera di febbraio», «Spunta la luna» etc. poi da «Uccelli» del 1948 ancora «Uccelli», «L'alata/genia che adoro», etc. in «Quasi un racconto» del '51 «Amore» che parla ancora di uccelli in amore e «Al lettore» come finale, che è una riflessione autoironica.

Si la voce di Saba ci porta dentro il quotidiano di ciascuno e lì ci fa cogliere il valore umano di ogni accadere, se ad esso ci rivolgiamo con uno sguardo sereno e positivo, anche rispetto al comune e doloroso fare esperienze che ci viene incontro: una lezione di saggezza umana da tener ferma anche nel nostro personale vivere! Saba è un poeta «vittimista», con un'infanzia vissuta tra fuga del padre dalla famiglia e la presenza di due donne la madre Rachele e la zia Regina e difficile sarà lo stesso avvio letterario con l'infatuazione per D'Annunzio, che incontra in modo si è detto «patetico» poiché molto umile da parte sua a Pietrasanta, e le lettere inviate a Slataper e Palazzeschi senza esiti positivi. Solo nel 1946 arriveranno i veri riconoscimenti, anche personali: a Montale infatti è «simpatico». Proprio negli anni del fascismo si tiene lontano dal regime, occupandosi di se stesso e della sua poesia. Rivelando così l'orizzonte tutto privato del suo poetare, ma lì coltivando una sensibilità originale che è stata definita «una cordialità» per tutto l'universo. E proprio qui sta la forza e bellezza del suo poetare.

5. Montale, il maestro dell'ermetismo

Eugenio Montale nasce a Genova nel 1896 in una famiglia della buona borghesia genovese, ultimo di sei figli, studia presso i Barnabiti, poi, per ragioni di salute, viene iscritto alle scuole tecniche dove si diplomera come ragioniere. Intanto coltiva i suoi interessi culturali di tipo letterario frequentando le biblioteche cittadine e seguendo le lezioni private di filosofia della sorella Marianna, iscritta alla facoltà di Lettere, e si appassiona per gli autori classici italiani e per gli autori stranieri, soprattutto inglesi e americani, come pure per il paesaggio della riviera ligure di ponente, dove va in vacanza: luoghi che saranno centrali nella sua poesia. Studia il canto con un baritono e da lì svilupperà la sua viva passione per la musica. Nel 1917 partecipa alla Grande Guerra assumendovi il ruolo di tenente. In quegli anni entrano nel suo vissuto come amiche e ideali di donne sia Anna degli Uberti poi protagonista di sue poesie, con vari nomi, sia Paola Nicoli, anch'essa poi presente nelle poesie. Intanto si afferma il fascismo, ma Montale firma invece il *Manifesto degli intellettuali antifascisti* di Croce, ma restando lontano dalla politica. Cresce invece la sua visione della vita tramata di pessimismo connesso al «male di vivere» e intorno al quale incardinerà un po' tutta la sua attività poetica. Nel 1927 si sposa a Firenze dove diverrà direttore del «Gabinetto letterario Viesseux», e dove incontra presso il caffè «Le Giubbe Rosse» vari intellettuali, come Gadda e Vittorini, scrive su varie riviste a cominciare da «Solaria» e vive una vita sentimentale un po' complicata, ma anche conosce già nel '27 la futura moglie Drusilla Tanzi. Nel 1948 passa a vivere a Milano, come redattore del *Corriere della sera* e critico musicale della Scala, scrive saggi di letteratura anglo-americana e continua la pubblicazione di poesie e prose. Nel 1962 sposa a Fiesole Drusilla, rimasta vedova, con cui conviveva da anni. Nel 1975 riceve il premio Nobel per la sua poesia. Morì a Milano nel 1981 e fu ricordato con solenni esequie nel Duomo, celebrate dal Card. Martini. Fu sepolto poi a San Felice a Ema, vicino a Firenze, accanto alla moglie.

Nel 1925 pubblica *Ossi di seppia*, nel 1939 *Le occasioni*, nel '56 *La bufara ed altro*, nel '66 *Xenia* (poesie dedicate alla moglie), nel'71 *Satura*, nel'73 *Diario del '71 e del '72*, nel '77 *Quaderno di quattro anni*, poi altre piccole raccolte poetiche curate da vari critici. Accanto all'opera poetica ci sono poi le prose: come *La farfalla di Dinard*, del 1956; poi *Auto da Fé* del '66 e *Fuori di casa* del '69 e nel '76 *Sulla poesia*. Si impegnò anche in traduzioni, come lasciò una serie di epistolari con letterati o con critici letterari, come accadde con Contini, suo vero estimatore.

La poetica di Montale ruota tutta intorno al «male di vivere» presentato in tutte le sue forme e che sta alla base dell'esistenza umana. Male che è delusione, tormento e costante coscienza della morte, la quale ci accompagna come finale destino. In questa condizione di disagio e inquietudine e di dolore si aprono, però, incontri con situazioni e figure che attivano un senso positivo della vita e che sono ora paesaggi della sua Liguria ora figure femminili che riaprono alla speranza e al «miracolo» che salva. Una poetica di tipo esistenziale espressa nel linguaggio nobile e complesso dell'ermetismo, che si allontana dal parlare comune e si sviluppa in modo cifrato e nuovissimo. Tale poetica si manifesta come centrale nelle sue tre opere maggiori e lì leggiamo in particolare per *Ossi di seppia*, che sono i relitti di corpi animali dispersi sulla spiaggia (come accade agli uomini nella storia): «Meriggiate pallido e assorto» e «Portami il girasole» ma anche

«Arsenio», tutte animate da una visione di precarietà della condizione umana, evocata attraverso oggetti e riflessioni.

Per «*Le occasioni*» vediamo «Dora Markus» o «Bibe a Ponte all'Asse», legata a Firenze, «La casa dei doganieri» che tocca il tema della ricerca del «varco» per trovare forse il senso della vita. Poesie desolate e alla ricerca di figure o situazioni positive, spesso legate alle donne, come Dora o Clizia. Quanto in «*La bufera e altro*», che sviluppa testi ancora più cifrati (ermetici appunto), leggiamo «Da una torre» e «Anniversario»: testi in cui gioia e morte si intrecciano, come segnali inquietanti della vita. Sono seguite poi «*Xenia*» e «*Satura*» e altri testi, dove lo stato d'animo del poeta si fa più lieve e comune, come vediamo nella poesia rivolta alla moglie come Mosca e ormai scomparsa: «Ho sceso, dandoti il braccio, almeno un milione di scale/ e ora che non ci sei è il vuoto ad ogni gradino». In «*Quaderno di quattro anni*» leggiamo «Elogio del nostro tempo» che ne è una critica radicale o «Il vuoto», una critica del consumismo.

Allora nella lunga carriera poetica di Montale dobbiamo apprezzare questa analisi fine e complessa e senza illusioni della nostra vita e, insieme, il fissarne condizioni di salvezza, personali o oggettive, che aprono al Senso o alla Speranza. Il tutto espresso con un linguaggio che via via passa dalla cifra ardua dell'ermetismo a una scrittura più piana, ma che decanta in quel mondo cifrato i «varchi» sempre più riflessivi che fanno certezze critiche e aprono alla speranza. E coltivano l'autonomia del pensiero che guarda oltre la storia o il presente stesso, per collocarsi in una umanissima libertà di presa di coscienza di tutto il reale: sofferta ma consapevole e reattiva. Una poesia di livello molto alto e cifrato quella di Montale ma che ci spinge a riflettere sul senso e la complessità della vita in modo sottile e umanissimo. In cui il «male» si fa ricerca di «varchi» che si aprono sia sulla natura sia sulle figure femminili, che spingono a vivere la speranza connessa alla bellezza e all'incontro e al dialogo umano. Fermiamoci ora a fissare due richiami di Contini come interprete di Montale, nel saggio sotto indicato: lì c'è «la cura (...) di dare un risalto (...) esclusivo al sentimento (...) d'una vita e d'una natura «petrosa», che fa sfondo e tormento ma che preclude all'attesa del «miracolo» che ci dobbiamo attendere e ciascuno deve cercare per sé e da sé, come Dora Markus de *Le occasioni*.

6. Nota conclusiva

Pascoli è il poeta dell'Italia agricola, che mette al centro e il lavoro dei campi come gli affetti familiari, dentro una natura riletta nel suo incanto e nella sua varietà, consegnata ai lettori come il vero *habitat* del *sapiens* ed esaltata con spirito finissimo, e un po' come maestra del vivere umano stesso. Con Saba siamo dentro un vivere borghese di cui si illuminano i vissuti che la poesia innalza a valori e significati umani da accogliere con sensibile serenità, facendo così in tutti noi emergere una possibile vita più piena. E qui è l'uomo appunto del tempo della borghesia che ci parla, consegnandoci un *iter* umano di saggezza comune. Montale è, invece, l'uomo del Novecento, consciente di sé e delle sue contraddizioni e che vuole fronteggiare il «male» che ci avvolge, cercando lì il senso possibile del vivere ma di cui ciascuno deve cercare per sé il proprio «varco» verso valori che salvano, in una società resa ormai individualistica in cui ciascuno sta davanti all'indifferenza del Mondo e lì sta solo e radicalmente inquieto. Tre voci poetiche esemplari, diverse ma nobili e capaci di consegnarci un loro messaggio di salvezza per la nostra e

propria umanità vissuta. Certo non gli unici del «secolo breve», come fu detto, posti lì con Ungaretti Quasimodo, Luzi etc., ma lì presenti proprio con una voce anche squisitamente formativa e per tutti. Quindi da leggere e rileggere e meditare nella nostra vita interiore. Facendoli maestri di orientamento vitale da coltivare con cura.

Riferimenti bibliografici

- Bertoni A., *La poesia. Come si legge e come si scrive*, Bologna, il Mulino, 2006.
 Binni W., *La poetica del decadentismo*, Firenze, Sansoni, 1961.
 Contini G., *Esercizi di lettura*, Torino, Einaudi, 1982.
 Croce B., *Lettture di poeti*, Bari, Laterza, 1966.
 Eco U., *Metafora*, in *Enciclopedia*, vol. IX, Torino, Einaudi, 1980.
 Friedrich H., *La lirica moderna*, Milano, Garzanti, 1958.
 Momigliano A., *Introduzione ai poeti*, Firenze, Sansoni, 1979.
 Pozzi G., *La poesia italiana del Novecento. Da Gozzano agli ermetici*, Torino, Einaudi, 1967.
 Spagnoletti G., *Poeti del Novecento*, Milano, Edizioni scolastiche Mondadori, 1960.

Per Pascoli

- Croce B., *Pascoli*, Bari, Laterza, 1920.
 Devoto G., *Studi di stilistica*, Firenze, Le Monnier, 1950.
 Gandiglio A., *G. Pascoli poeta latino*, Napoli, Perrella, 1924.
 Getto, G. *Carducci e Pascoli*, Bologna, Zanichelli, 1957.
 Gramsci, A. *Giovanni Pascoli*, in *Il Risorgimento*, Torino, Einaudi, 1949.
 Pascoli G., *Poesie*, Milano, Mondadori 1968.
 Pascoli G., *Poesie* (a cura di L. Baldacci), Milano, Garzanti, 1974.
 Petrocchi G., *La formazione letteraria di G. Pascoli*, Firenze, Le Monnier, 1953.
 Salinari C., *Miti e coscienza del decadentismo italiano*, Milano, Feltrinelli, 1960.
 Serra R., *Scritti critici. I*, Firenze, Le Monnier, 1958.
 Varese C., *Pascoli decadente*, Firenze, Sansoni, 1965.

Per Saba

- Carrai S., *Saba*, Roma, Salerno, 2017.
 Lavagetto M., *La gallina di Saba*, Torino, Einaudi, 1974.
 Lavagetto M. (a cura di), *Per conoscere Saba*, Milano, Mondadori, 1981.
 Mattioni S., *Storia di Umberto Saba*, Firenze, Camunia, 1989.
 Saba U., *Il canzoniere 1900-1954*, Torino, Einaudi, 1961.
 Saba U., *Ernesto*, Torino, Einaudi, 1975.

Per Montale

- Bonora E., *Conversando con Montale*, Milano, Rizzoli, 1983.
 Contini G., *Una lunga fedeltà*, Torino, Einaudi, 1974.
 Luperini R., *Montale o l'identità negata*, Napoli, Liguori, 1984.
 Martelli M., *Eugenio Montale*, Firenze, Le Monnier, 1982.
 Montale E., *L'opera in versi*, Torino, Einaudi, 1980.
 Montale E., *Opera completa*. 4 voll., Milano, Mondadori, 1996.

Forms of *onlife* active citizenship Media use for civic engagement by new generations with migrant background in Italy and the role of education

TIZIANA CHIAPPELLI

Università degli Studi di Siena - Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive

Corresponding author: tiziana.chiappelli@unisi.it

Abstract This article explores the intersection between activism, civic engagement, and the *onlife* dimension, a framework that conceptualizes the inseparability of online and offline experiences. Drawing on a series of in-depth interviews with 20 young activists with migrant background (11 males and 9 females aged between 20 and 31 years), this research investigates the ways in which anti-racist and intersectional practices are shaped and amplified by digital media in Italy. The findings highlight the obsolescence of the online-offline dichotomy, demonstrating how digital technologies are seamlessly embedded in activism and everyday life. Participants recognize the dual role of digital media: as a powerful tool for mobilization and awareness but also as a space where hate speech and harmful stereotypes are propagated. The study underscores the urgent need for educational interventions rooted in media education, critical thinking, and intercultural perspectives. Such approaches can equip younger generations with the tools to counteract online hate speech, foster inclusivity, and leverage the *onlife* dimension for positive social change. This article ultimately calls for reimagining education as a transformative space where the digital and physical converge to promote active, inclusive citizenship.

Keywords. Civic - Engagement against racism and sexism - New generation with migrant backgrounds - Onlife citizenship and activism - Media literacy and education - Intercultural and postcolonial pedagogy.

1. Introduction

«Digital revolution» deserves to be explored in depth from a socio-pedagogical point of view at least for two reasons: 1) because of the undeniable influence that the new media exert on social relations, everyday behaviour and, in general, the life experiences of individuals; 2) because emerging technologies, in a specific historical and cultural context, are not simply a tool for human use but a means through which meanings and social realities are constructed (De Kerckhove, 2014). From the educational perspective, it becomes interesting to ask how new digital technologies influence and restructure the life experiences of individuals as the current world is characterized by a continuous

interaction between the real and the virtual, the online and the offline, the digital and the analogue (Floridi, 2015). So much so that making a clear distinction between these levels not only risks being misleading, but also fails to recognize that their fusion—the dimension of *hyperconnectivity*—is now the natural environment in which we live and, as a consequence, numerous educational challenges arise (Neag, Bozdağ, & Leurs, 2022; Pasta, Rivoltella, 2022; Hasanah, Marini, & Maksum, 2021).

Among these, in order to create inclusive and democratic environments in the current multicultural contexts, it seems increasingly important to integrate media education with critical thinking and intercultural pedagogy, among other approaches, into educational paths (Hoechsmann, Thésée, Carr, 2021; Higdon, Huff, 2021; Council of Europe, 2016; Tarozzi, 2011; Zoleto, 2011, Burgio, 2022). This article presents some examples of online-offline integrated activism, *onlife* active citizenship among new generations of immigrant origin in Italy which show how postcolonial studies and intersectionality theories play a major role in their conceptualization of civic engagement. These examples demonstrate how the use of media and media education can address discriminations, contributing to a more inclusive society by transforming widely held racist and sexist representations.

2. The «new» digital scenario: the right to connectivity and the *onlife* dimension(s)

Attention towards the digital revolution and its impact on social and civic activism, from a pedagogical perspective, is relatively recent. Over the past two decades, many studies and didactic experiments have been conducted to keep up with the rapid development of technologies, particularly in the context of literacy paths for digital tools. There is already a tradition of using these technologies in schools, sometimes with the belief that they can «fix» underperforming educational systems, especially in STEM disciplines (Mochizuki, Bruillard, 2022). However, various authors have also highlighted the risks associated with these technologies:

«Today's advocates of 'digital education'—digital learning, digital pedagogies, digital resources, digital classrooms, digital schools—seem to be convinced of the promises of digital technology in 'revolutionizing' or 'disrupting' ineffective education models. However, it is important to be fully aware that these technologies have also raised serious concerns with profound social and ethical implications.» (Mochizuki, Bruillard, 2022, p. 3)

One of these concerns is related to the risks faced by children when using digital technologies, particularly if their use is not accompanied by the development of critical thinking, inclusive practices, and intercultural perspectives (Piatak, Mikkelsen, 2021). Media education, in particular, aims to foster critical information and the understanding of the nature of the digital tools that young people use on a daily basis (Zadra, Ceretti, 2020; Ranieri, Fabbro, Nardi, 2019). However, this statement does not fully account for the complex scenario in which we are immersed—a scenario that is the natural environment for younger generations. We no longer live solely in a concrete, analog environment where digital devices and internet connections are merely «present». Instead, the spaces we inhabit are deeply permeated by the coexistence of multiple technologies

that continuously connect us to dimensions that were unimaginable just a few decades ago. This includes a pluriverse of real-time information from remote corners of the planet, infinite archives of data, and tools for research, analysis, and processing of information that have become integral parts of our daily lives: the interconnectedness of minds and machines shapes our understanding of intelligence and communication in the digital era (De Kerckhove, 2001 and 2014).

Connectivity is so much a part of common everyday experience that in several countries¹ the possibility of using the Internet is now recognized as a fundamental right of the individual, according to the principle that to access services and information and to exercise their rights to freedom of expression and opinion, people must be able to use it (Klang, Murray, 2005; Mildebrath, 2021):

«With digital technologies permeating all areas of life, and the internet becoming a prerequisite to exercising a number of fundamental rights, its importance for the individual can hardly be overstated. Industry and civil society are clearly in favour of full connectivity, and calls for a human or fundamental right to internet access have recently resurfaced» (Mildebrath, 2021, p. 1).

The interconnections between the virtual and digital worlds, the growing pervasiveness of devices connected to complex systems through the Internet of Things make it impossible to separate one dimension from the other. They mutually influence each other, permeating the daily lives of individuals and communities, and reshaping our interactions with the natural and human environments. As Passarelli and Paletta (2016) explain:

«We experience the reconfiguration of social relationships and power structures, of economy and education, in a continuous ebb and flow of information and communication mediation interfaces. In this remixed culture, new logics, new semantics, and new laws emerge to cope with the new social order that forms and organizes itself on the interfaces (both between humans and machines, and between machines themselves) as surfaces of social relationship mediation within the growing flow of communication among connected actors.» (Passarelli, Paletta, 2016, p. 2)

In short, we live in what Floridi (2015) calls the *onlife*, an inseparable web of connections between online and offline dimensions that demands a rethinking of the distinction between the «real» world and the digital one—a differentiation that is almost incomprehensible to younger generations, as we will see from the interviews conducted for this study. Barone and Barbanti (2020) propose an interpretation of the «new» media using Foucault's concept of semiotechnical devices (Foucault, 1976). These devices consist of codified sets of ideas, ideologies, and representations that, together with specific material apparatuses, influence and transform social behaviors and processes of identity

¹ For instance, in EU, on April 30, 2016, the Regulation of the European Parliament and of the Council of November 25, 2015, on «Measures regarding access to an open Internet «and amending Directive 2002/22/EC on «Universal service and users' rights relating to electronic communications networks and services» and Regulation (EU) No. 531/2012 on «Roaming on public mobile communications networks within the Union» entered into force.

construction. Technologies, in this sense, act as experiential mediators, co-creating daily routines and actions, modifying relationships between individuals, objects, space, time, and bodies, and contributing to the production of new subjectivities (Barone, Barbanti, 2020, p. 104).

3. Xenophobia, racism, hate speech and their antibodies between on- and off-line scenarios

Hyperconnectivity, like other aspects of social interactions, also impacts phenomena such as discrimination, xenophobia, and racism: hate speech is a phenomenon that transcends the boundaries of the online and offline worlds (Matthes, 2022; Izs'ak, R. 2015). Various surveys confirm that since the 2000s, racism and xenophobia have been particularly intense in Europe, reinforced by the current economic crisis, which affects the most vulnerable (Keipi, Näsi, Oksanen, Räsänen, 2016). In combination with other factors, including the neoliberal turn in welfare, this crisis has strengthened anti-immigration discourse promoted by populist movements and political parties (Lazaridis, Campani, 2016). International migrations are often framed as threats to national identities, as well as risk factors for security, social cohesion, and economic burden for the states (Caiani, Parenti, 2013; Pajnik, Fabbro, Kamenova, 2016).

However, in the last decade, with the widespread use of the internet and the ease of communication through social media platforms such as *Facebook*, *Instagram*, *Tik-Tok*, *Twitter* etc., hate speech has taken on new forms and vigor, particularly targeting migrants and refugees as convenient scapegoats². These platforms act as catalysts for social anger, frustration, and a growing sense of insecurity (Ranieri, Fabbro, 2017; Awan, Zempi, 2015). At the same time, research on civic engagement has found that social networks have an increasing impact on public and political discourse (see the meta-analysis of more than 300 researches and studies in Boulianee, 2020). In the United States, for example, one-third of the population is involved in various forms of social media activism, which can also serve as tools to counteract hate speech, discrimination, and racist discourse (Matamoros-Fernández, Farkas 2021).

Many scholars have underlined the opportunities that social media offer to build new relationships between the public and political spheres and young adults as they facilitate the social interaction connecting people, enhancing civic engagement and boosting participation (Goh, Ling, Huang, Liew, 2019; Loader, Vromen, Xenos, 2014) even if «purely social-, entertainment-, and leisure-oriented activities carried out on digital media do not necessarily mobilize individuals for civic or political action.» (Boulianee, Theocharis, 2020, p. 114). From the perspective of the target groups of hate speech, only recently wide-ranging surveys have been carried out to highlight recurring characteristics (Silva et al., 2016).

² Among others, LGBTQ+, body shaming, gender, etc.

4. Forms of activism and intellectual and civic engagement: *onlife* intersectionalities and the need for education

The integration of online and offline dimensions in activism reveals a shift in how young people engage with social causes. This area of research presents challenges in fieldwork, as the research method must necessarily span both the digital and analogue, conceptualizing them as co-present within the social practices of meaning-making mediated by technology. In this context, digital and physical experiences cannot be observed separately, as their intersection shapes contemporary forms of activism and civic engagement. This dual nature is essential for understanding the «*onlife*» dimension, where transitions in space, time, and presence become fluid (Bárcenas Barajas & Preza Carreño, 2019).

4.1 Methodology

To explore this evolving landscape, a series of in-depth interviews were conducted with 20 activists with a migrant background, either born in Italy or who arrived at a very young age, – 11 males and 9 females aged between 20 and 31 years – involved in anti-racism efforts and the promotion of migrants' rights, approached through a gender lens. Participants were identified using a snowball sampling method, a widely used qualitative research strategy particularly effective for accessing hard-to-reach populations (Atkinson & Flint, 2001). The recruitment began with known activists and bloggers engaged in online and offline activism, including those involved in citizenship rights campaigns and migrant or intercultural associations, many of whom, despite their youth, have been long engaged in combating hate speech and fostering social and cultural inclusion. These initial contacts referred other potential participants, expanding the sample in a way that allowed for greater diversity in experiences and perspectives.

The initial research question, broadly formulated so as to leave room for the narratives of the interviewees, concerned the forms of anti-racist activism and the relationship with *onlife* dimension in order to allow interviewees to narrate their own experiences and perspectives. The interviews followed an open-ended format, adapting over time as key themes emerged, consistent with the iterative process of grounded theory (Charmaz, 2006). This approach, which avoids imposing predefined categories, allows theoretical insights to emerge from the data itself, ensuring that the analysis remains closely tied to the activist's lived experiences. Their names have been anonymized, while their age and the place of origin, either their own or that of their parents, have been retained as accurate.

Interviews were transcribed and analyzed through thematic coding, identifying recurring patterns related to digital activism, identity, and civic engagement. The grounded theory methodology ensured that findings were not shaped by preconceived assumptions but were instead developed inductively from the testimonies of the participants (Glaser & Strauss, 1967). This methodological approach aligns with the study's objective of capturing the complexity of *onlife* activism and the evolving intersections between digital and physical spaces.

4.2 Old Concepts, New Perspectives?

One of the most striking findings is the participants' rejection of the traditional online-offline distinction. For many, this binary framework appears not only outdated but also misleading. As E., a 28-year-old Albanian activist, asserts:

«I know that many people continue to make a distinction between online and offline, but it is a fiction, a false concept! How do you, for example, organize a demonstration, a sit-in, if you don't get in touch with someone? And how do you contact people, if not through technology, at least in the last century? Do we really believe that there are other ways?» (E., Albanian, female, 28)

Her words underline the critical role of digital tools in mobilizing and organizing grassroots efforts, illustrating how deeply intertwined these realms have become. Similarly, M., 31 years old and of Peruvian origin, highlights how younger generations seamlessly integrate digital communication into their lives:

«But in short, we can no longer talk about online and 'real' life! There are no barriers. I am already of a certain age (author's note, 31 y.o) but I have a little brother who would not even understand me if I told him that, when he chats with his friends, he is not *really* with them, he is 'only' online.» (M., 31, male, Peruvian origin)

These perspectives reinforce the notion that the «*onlife*» dimension challenges older generational assumptions about the separation between digital and physical realities, reshaping activism as an integrated practice.

4.3 The Social Media Impact

While the integration of online and offline realms can enhance activism, participants recognize the different impacts of digital tools versus traditional methods. S., a 22-year-old Moroccan activist, emphasizes the scale and immediacy achievable through online campaigns:

«Does a strike that affects a few hundred or thousands of people have more impact, or an online campaign that gathers hundreds of thousands of subscriptions in a few days, or a post or video that goes around the world?» (S., female, 22, Moroccan origin)

R., a Congolese participant, highlights the role of social media in amplifying movements like #BlackLivesMatter, questioning whether traditional media could have achieved the same level of engagement or the worldwide spreading of the movement:

«When people meet in person, are together for instance in a contest, the participation is apparent, but if no one else knows, what kind of echo can it have? What would #Blacklivelmatters be without all the circulation it has received in real time through social media? Would the newspapers have talked about it in such depth? Who would have really dealt with it in Italy, for example?» (R., male, 27, Congolese origin)

Such testimonies demonstrate how digital platforms enhance visibility, reach, and engagement, enabling movements to transcend geographic and cultural boundaries.

4.4 The «Risk of Conscience Manipulation», the «Keyboard Lions», and «Hate Propaganda»

However, participants also express concerns about the darker aspects of digital media. They highlight how online platforms can amplify stereotypes, prejudices, and hate speech. As K., a 33-year-old Albanian activist, notes:

«Of course there is a risk of manipulation of consciences. Most people - not only young people, because we always stigmatize them but everyone does it! - use the internet and social media for futile purposes... When they do not indulge in 'easy' hate speech, as the 'keyboard lions' do, things they probably would never do in person or, at least, that's what I hope...» (K., male, 29, Albanian origin)

R., an Ivorian activist, describes this phenomenon as «hate propaganda»:

«[...] and these kind of speech, which I call 'hate propaganda,' manipulates you, makes you recoil, can get you used to the fact that you can offend certain people, you can humiliate them for something they are because of their gender, of their race...» (R., male, 27, Ivorian origin)

The moral and social implications of such dynamics are further elaborated by M., a 28-year-old Tunisian activist:

«So it also changes your moral perception and this can overflow out of the webpage, out of the chat and out of the forum. It has an effect on social relationships, on society... and the worst of society is reflected in hate speech: it is a vicious circle that gets stronger and stronger.» (M., female, 28, Tunisian origin)

4.5 The Role of Education

Participants unanimously stress the crucial role of education in addressing these challenges. They argue for media education programs rooted in intersectional and intercultural approaches to counter the proliferation of online hate speech and foster critical digital literacy. As one participant rhetorically asks:

«But who has ever taught us at school, at home, how to use social media properly? Who made us realize that an online offence actually hurts a person, that it is not a video game?» (Y., female, 21, Egyptian origin)

Others advocate for postcolonial perspectives in school to promote empathy and understanding. R., a Bangladeshi activist, emphasizes the need for curricula to address colonial histories and global inequalities:

«We speak about hate speech on the web... well. But why doesn't the school teach the encounter between peoples, history from many points of view, the beauty of the many countries of the world? Why doesn't it teach us to understand that there are many cultures and many points of view? And that if so many arrive in Europe, it is because they are fleeing from conditions that Europe itself may have created? A lot of lessons on colonialism, that's what we need!» (R., male, 29, Bangladeshi origin)

G., a 25-year-old activist, highlights the importance of countering stereotypical narratives with positive and inclusive representations, emphasizing the communicative power of images besides the language. According to her:

«That is why it is important to work to create a different culture, a narrative of diversity, of migration, on women...that is positive, that is not just stereotypes, that also shows the beautiful things... It is not only a matter of words, of discourses... images are the most effective tools to attack people!» (G., female, 25, Russian origin)

This observation underscores the critical role of visual representations in shaping culture. G. points out that images can be incredibly powerful tools, capable of perpetuating discrimination or driving positive change. Her reflection calls for the conscious use of visual media to create narratives that foster inclusion and celebrate diversity. She also emphasizes the importance of combining online and face-to-face interactions to build meaningful connections in order to build a culture of respect:

«However, it is not enough to respond in kind to insults or hate speech because they are stronger, more widespread. It is necessary to get organized, to create web pages, blogs, profiles where these things are discussed, and to promote face-to-face meetings through them because direct human contact, physical contact, is warm, it is imbued with emotions...» (G., female, 25, Russian origin)

Her words encapsulate the dual necessity of leveraging digital tools while nurturing human connections.

A., a 24-year-old activist, reflects on the balance between digital communication and in-person interactions, highlighting the irreplaceable value of direct human contact. She states:

«I am happy to have chats with the other side of the world but then I also need to see people directly, not just through a screen, to hear the sound of a direct voice, not coming out of a microphone... maybe I am already old, who knows what the 6-year-old think, now!» (A., female, 25, Peruvian origin)

Her comment emphasizes the limitations of digital communication, even in an era of global connectivity. While A. appreciates the ability to connect across distances, she underscores the unique emotional depth and authenticity of face-to-face interactions. Her humorous remark about generational differences adds a thoughtful layer, pointing to how younger individuals might perceive virtual interactions as equally or even more «real» than direct ones.

5. Education strategies for navigating *onlife* landscapes

The interview excerpts highlight how young people perceive the *onlife* dimension as a continuous reality, free from barriers between online and offline. This is clearly expressed by E., 28 years old, who describes such a distinction as «fictitious and misleading,» emphasizing that even seemingly analogue actions, such as organizing a demonstration, require technological tools to be realized. Similarly, M., 31 years old, links this view to

the experience of younger generations, for whom «chatting with friends» is equivalent to «being with them.»

This awareness of the fusion between the digital and the real is also reflected in the capacity of digital media to amplify activist messages, as pointed out by S., 22 years old, who contrasts the impact of a physical strike with that of an online campaign capable of gathering hundreds of thousands of supporters within hours. However, this influence is not without risks. As noted by R., 27 years old, digital media can act as catalysts for hate speech, creating a «vicious cycle» that manipulates moral perceptions and amplifies biases and stereotypes. The ability of digital media to shape behaviors and opinions necessitates an educational approach that includes media education, interculturality, and critical thinking. The literature emphasizes that media education should not be confined to acquiring technical skills but should instead promote the ability to critically analyze digital content (Ranieri, Fabbro, & Nardi, 2019). In a context marked by xenophobia and racism as well as gender discrimination amplified by the internet (Keipi et al., 2016), schools can become key sites for developing critical tools that enable young people to identify and counter hate speech.

An educational approach rooted in the *onlife* perspective must recognize the contamination between digital and physical experiences, leveraging this interplay to promote active and inclusive citizenship. The *onlife* dimension calls for new educational methodologies that integrate critical reflection on the digital representation of migrants, women and in general minorities with practical activities that engage students in creating alternative narratives, as suggested by Griffin and Turner (2021). In this sense, visual culture plays a critical role; images and videos, pervasive in digital communication, not only shape perceptions of identity and otherness but also provide opportunities to construct counter-narratives that challenge stereotypes and foster empathy (Giuliani, 2019).

The interviewees' testimonies support this vision. For example, G., 25 years old, calls for greater awareness of the emotional effects of digital content («an online offense hurts as much as in real life»), underscoring the need to incorporate educational paths that address hate speech phenomena through an interdisciplinary approach. Particularly, M., 29 years old, stresses that schools should teach the «beauty of many cultures» and critically address the colonial past to foster a positive narrative about diversity.

In this regard, the role of schools in fostering an informed, conscious, and responsible use of digital media is crucial. As highlighted by MIUR:

«Responsibility is the attitude that characterizes digital competence. It is only minimally fueled by knowledge and technical skills, which must still be taught. Our young people, even though they are referred to as digital natives, often do not know how to use machines, operate fundamental software, spreadsheets, word processors, or navigate the web to search for information in a conscious manner. These are all skills that need to be taught. However, as European documents on digital education also suggest, technical skills alone are not enough. The majority of competence consists of knowing how to search, select, and evaluate information online and in the responsibility of using digital tools in a way that does not harm themselves or others.»³ (MIUR, 2018, p. 16, Author's translation)

³ MIUR (2018) «La responsabilità è l'atteggiamento che connota la competenza digitale. Solo in minima parte essa è alimentata dalle conoscenze e dalle abilità tecniche, che pure bisogna insegnare. I nostri ragazzi, anche se definiti nativi digitali, spesso non sanno usare le macchine, utilizzare i software fondamentali, fogli di calcolo,

In line with this perspective, the school system must not only provide technical skills but also develop ethical competencies and a culture of respect. This involves promoting active citizenship paths that encourage participation in public life through emerging *onlife* scenarios (Floridi), where presence and connectivity are intertwined. By integrating these elements into the educational framework, schools can empower students to navigate the *onlife* dimension with awareness and responsibility, ensuring that digital spaces become arenas of constructive engagement rather than sites of exclusion or harm.

6. Conclusions

In an increasingly hyperconnected world, education is regarded as central (Delors, 1996), especially in countering racist and sexist hate speech that spreads within the *onlife* dimension. To address these challenges, it is essential to adopt educational strategies that integrate media education, critical thinking, and intercultural approaches. Through educational programs that encourage young people to reflect on their digital experiences and create content promoting inclusion and dialogue, we can build a more equitable and conscious society.

The experiences of the interviewed activists demonstrate that change is possible when education aligns with digital engagement, providing tools for active and committed citizenship. From this perspective, the future of *onlife* citizenship depends on our ability to recognize and harness the opportunities offered by the fusion of the digital and physical worlds, transforming risks into opportunities for collective growth.

However, fostering responsible digital citizenship requires a systemic commitment from educational institutions, policymakers, and society as a whole. Schools must cultivate students' ability to navigate hyperconnected environments with ethical awareness and critical thinking, ensuring they do not become passive consumers but active participants in digital spaces. This entails recognizing the importance of digital responsibility and civic engagement, as well as developing pedagogical frameworks that support a deeper understanding of the social implications of online interactions.

Moreover, the *onlife* dimension challenges traditional pedagogical approaches, demanding a shift towards more participatory, interdisciplinary, and experiential learning models. By integrating digital literacy with ethical reflection, schools can help shape future citizens who are not only proficient in using technology but also conscious of their digital impact. This shift is crucial in promoting a culture of respect, inclusivity, and democratic participation in both online and offline spheres.

Ultimately, in an era where connectivity is an intrinsic part of human experience, the role of education must be reimagined to equip younger generations with the tools needed to engage responsibly and constructively in digital environments. Only by fostering awareness, civic responsibility, and digital ethics can we ensure that the *onlife* landscape becomes a space of empowerment rather than exclusion or division.

elaboratori di testo, navigare in rete per cercare informazioni in modo consapevole. Sono tutte abilità che vanno insegnate. Tuttavia, come suggeriscono anche i documenti europei sulla educazione digitale, le abilità tecniche non bastano. La maggior parte della competenza è costituita dal sapere cercare, scegliere, valutare le informazioni in rete e nella responsabilità nell'uso dei mezzi, per non nuocere a se stessi e agli altri.» (p. 16).

References

- Atkinson R., Flint, J. (2001), *Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies*, «Social Research Update», University of Surrey, 33(1), 1-4.
- Awan, I., Zempi I. (2015), *We fear for our lives: Offline and online experiences of anti-Muslim hostility*.
- Bárcenas Barajas K., Preza Carreño N. (2019), *Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife*, in «Virtualis», 10(18), 134–151. <https://doi.org/10.2123/virtualis.v10i18.287>.
- Barone P., Barbanti C. V. (2020), *I nuovi media come dispositivi semiotecnici. Uno sguardo pedagogico*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni» 10(1) 2020, 104-120 <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/357/275>.
- Boulianne S. (2020), *Twenty years of digital media effects on civic and political participation*, in «Communication Research», 47(7), 947–966. <https://doi.org/10.1177%2F0093650218808186>.
- Boulianne S. Theocharis Y. (2020), *Young people, digital media, and engagement: A meta-analysis of research*, in «Social Science Computer Review», 38(2), 111–127. <https://doi.org/10.1177%2F0894439318814190>.
- Bozdağ C., Neag A., Leurs K. (eds.) (2022), *Inclusive Media Literacy Education for Diverse Societies*, in «Media and Communication» (ISSN: 2183–2439) 2022, Volume 10, Issue 4, <https://doi.org/10.17645/mac.v10i4.6625>.
- Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Milano, Franco Angeli.
- Caiani M. Parenti L. (2013), *Web nero. Organizzazioni di estrema destra e Internet*, Bologna, Il Mulino. <https://www.darwinbooks.it/doi/10.978.8815/314260/toc>.
- Charmaz K. (2006), *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, London, SAGE.
- Chiappelli T., Bernacchi, E. (2023), *Genere e generazioni. Forme di attivismo femminista e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio*, Milano, Franco Angeli.
- Council of Europe (2016), *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. <https://rm.coe.int/16806ccc0c>.
- De Kerckhove D. (2001), *The architecture of intelligence*, Springer Science & Business Media.
- De Kerckhove D. (2014), *Psicotecnologie connettive*, EGEA spa.
- Delors J., (1996), *Learning: the treasure within*, trad. it. *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, I libri dell'Unesco, Roma, Armando Editore, 1997.
- Floridi L. (ed.) (2015), *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer.
- Giuliani G. (2019), *Race, Nation and Gender in Modern Italy. Intersectional Representations in Visual Culture*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Glaser B. G., Strauss A. L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL, Aldine de Gruyter.

- Goh D., Ling R., Huang L., Liew D. (2019), *News sharing as reciprocal exchanges in social cohesion maintenance*, in «Information, Communication & Society», 22(8), 1128–1144.
- Griffin A. A., Turner J. D. (2021) *Toward a pedagogy of Black livingness: Black students' creative multimodal renderings of resistance to anti-Blackness*, in «English Teaching: Practice & Critique», 20(4), 440–453.
- Hasanah U., Marini A., Maksum A. (2021), *Multi-cultural education-oriented digital teaching materials to improve students' pluralist attitudes*, in «Journal Prima Edu-kasia», 9(1), 118-126.
- Higdon N., Huff M. (2022), *Let's agree to disagree: A critical thinking guide to communication, conflict management, and critical media literacy*, London, Routledge.
- Hoechsmann M., Thésée G., Carr P. (eds.) (2021), *Education for democracy 2.0: Changing frames of media literacy*, Leiden, Brill.
- <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>
- Izs'ak R. (2015), *Hate speech and incitement to hatred against minorities in the media*, UN Humans Rights Council, A/HRC/28/64.
- Keipi T., Näsi M., Oksanen A., Räsänen P. (2016), *Online Hate and Harmful Content. Cross-National Perspectives*, London, Routledge.
- Klang M., Murray, A. (2005), *Human Rights in the Digital Age*, London, Routledge. p. 1. Archived from the original on 31 January 2013.
- Lazaridis G., Campani G. (2017), *Understanding the populist shift. Othering in a Europe in Crisis*, London, Routledge.
- Loader B. D., Vromen A., Xenos M. A. (2014), *The networked young citizen: Social media, political participation and civic engagement*, in «Information, Communication & Society», 17(2), 143–150.
- Matamoros-Fernández A., Farkas J. (2021), *Racism, hate speech, and social media: A systematic review and critique*, in «Television & New Media», 22(2), 205-224.
- Matthes J. (2022), *Social Media and the Political Engagement of Young Adults: Between Mobilization and Distraction*, in «Online Media and Global Communication», vol. 1, no. 1, 2022, 6-22. <https://doi.org/10.1515/omgc-2022-0006>
- Mildebrath H. (2021), *Internet access as a fundamental right Exploring aspects of connectivity* Brussels, European Union. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/696170/EPRS_STU\(2021\)696170_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/696170/EPRS_STU(2021)696170_EN.pdf)
- Mochizuki Y., Bruillard É. (eds.), (2022), *Rethinking pedagogy: Exploring the potential of digital technology in achieving quality education*, Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372786>
- MIUR *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma, 2018. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Neag A., Bozdağ Ç., Leurs K. (2022), *Media literacy education for diverse societies*, in «Oxford research encyclopedia of communication», Oxford, Oxford University Press.
- Pajnik M., Fabbro E., Kamenova A. (2016), *The media and migrants' visibility: A European cross-country study*, Palgrave, Macmillan.
- Passarelli B., Paletta F. C. (2016), *Living inside the NET: The Primacy of Interactions and*

- Processes* in «Handbook of Research on Comparative Approaches to the Digital Age Revolution in Europe and the Americas», IGI Global, 1-15.
- Pasta S., Rivoltella P. C. (eds.) (2022,) *Crescere onlife. L'educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*, Brescia, Scholé-Editrice Morcelliana.
- Piatak J., Mikkelsen I. (2021), *Does Social Media Engagement Translate to Civic Engagement Offline?*, in «Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly», 50(5), 1079–1101. <https://doi.org/10.1177/0899764021999444>
- Ranieri M. (ed.) (2019), *Media education for equity and tolerance*, Roma, Aracne.
- Ranieri M., Fabbro, F. (2017), *Review of Policies and Practices on Media, Citizenship and Intercultural Education. Italy*, MEET project, Deliverable 1.1, Firenze, Università di Firenze.
- Ranieri M., Fabbro F. Nardi A. (2019), *La media education nella scuola multiculturale. Teorie, pratiche, strumenti*, Pisa, ETS.
- Silva L., Mondal M., Correa D., Benevenuto F., Weber I. (2016), *Analyzing the targets of hate in online social media*, in «Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media», 10, 687-690. <http://arxiv.org/abs/1603.07709>
- Tarozzi M. (2011), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, Franco Angeli.
- Zadra C., Ceretti F. (2020), *Deep digital citizenship and educational challenge between institutional documents and student voices*, in «MeTis. Mondi educativi», 10(1), 279-295.
- Zoletto D. (2011), *Pedagogia e studi coloniali. La formazione critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, Pisa, ETS.

Verso nuove Indicazioni nazionali? Un'analisi pedagogica e didattica di quelle attuali (2012/'18)

GUILIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica e Pedagogia Speciale – Università di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

Abstract. The National Guidelines for Preschool and First Cycle Education of 2012 attempt to respond to the complexity of the educational challenges of the new century. They are influenced by the thought of E. Morin while on the didactic level the presence of J. Dewey is felt. Pedagogy of complexity, active and inclusive teaching are therefore the foundations on which the entire structure of the Guidelines is based and which make them still extremely current.

Keywords. National guidelines - Complexity - Educational challenges - E. Morin .- J. Dewey - Inclusive teaching

Nel 2024 è stata istituita dal Ministro dell'istruzione e del merito una Commissione scientifica per elaborare delle nuove Indicazioni nazionali per la scuola del primo ciclo che sostituiranno quelle del 2012, già aggiornate nel 2018, ed entreranno in vigore nell'anno scolastico 2025/'26. Nel presente contributo, dopo un breve excursus storico-normativo, tenteremo di mettere in luce i nuclei profondi, culturali, pedagogici e didattici delle Indicazioni 2012/'18, per comprendere se sono ancora validi e attuali oppure se non sono più in grado di rappresentare uno strumento adeguato per progettare la formazione scolastica.

1. Dai Programmi/Orientamenti alle Indicazioni nazionali¹

Quelli che un tempo erano i Programmi per la scuola primaria e secondaria e gli Orientamenti per la scuola dell'infanzia, dagli anni 2000 vengono sostituiti da Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia, per il curricolo del primo ciclo di istruzione, che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e per quello del secondo ciclo di istruzione, che comprende le scuole secondarie di secondo grado. Si tratta di documenti complessi che da una parte rispondono a istanze politiche sul funzionamento del sistema formativo espresse dai Governi in carica nel momento della loro emanazione, dall'altra parte dovrebbero richiamarsi alla più aggiornata ricer-

¹ Di seguito viene presentata non tanto una precisa ricostruzione storico-normativa della scuola italiana, quanto un'ipotesi di periodizzazione culturale, politica e pedagogica, del processo di elaborazione di Programmi, Orientamenti e Indicazioni per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria.

ca psicopedagogica e didattica, per fornire dei riferimenti culturali, pedagogici e metodologici alle/agli insegnanti dei vari ordini di scuola. Anche l'iter di elaborazione delle Indicazioni è particolarmente complesso, dagli indirizzi di politica scolastica del Governo alla formazione di una Commissione per la loro stesura, all'audizione di associazioni e categorie di esperti, alla consultazione della base (insegnanti e famiglie) su una bozza provvisoria, al vero e proprio dibattito politico nelle sedi istituzionali, dal Parlamento al Consiglio Superiore per la Pubblica Istruzione. Una volta emanato il testo ha inizio un percorso di divulgazione e di formazione per insegnanti e dirigenti sulle Indicazioni nonché di sperimentazione e valutazione, su tempi medio lunghi, della loro applicazione e validità. Come vedremo di seguito questa procedura si è dimostrata particolarmente efficace in quella che possiamo definire la stagione del riformismo psicopedagogico del sistema formativo italiano, compresa tra gli anni Ottanta e Novanta del Novecento. In quel periodo sono state attivate dai vari Governi in carica delle Commissioni in buona parte rispettose del pluralismo politico e pedagogico e anche l'impegno del Ministero per promuovere la partecipazione della base e, successivamente, la formazione sui nuovi documenti programmatici, è stato notevole. Si pensi, per fare un esempio, alla promulgazione dei Programmi per la scuola primaria del 1985 e degli Orientamenti per la scuola dell'infanzia del 1991, cui hanno fatto seguito due piani nazionali di formazione e aggiornamento per docenti e dirigenti.

Data la complessità del processo di elaborazione e diffusione di nuovi testi programmatici per la scuola, si comprende come sia necessario innanzi tutto ragionare sui tempi lunghi di una loro reale applicazione. In primo luogo bisogna considerare la progressiva estensione dei nuovi documenti a partire dalle prime classi in essere nel momento della loro promulgazione, che prevede pertanto diversi anni prima che vengano applicati in un intero ciclo di istruzione. In secondo luogo bisogna calcolare i tempi della formazione e dell'aggiornamento di insegnanti e dirigenti, nonché quelli relativi alla 'sedimentazione' delle nuove normative nei comportamenti didattici degli insegnanti. Le normative ministeriali non si trasformano automaticamente in comportamenti didattici, è necessario un lungo e profondo processo di formazione culturale, pedagogica e didattica, ma soprattutto è importante che tale processo si svolga in parallelo con il rinnovamento amministrativo, economico, organizzativo della scuola.

Questo parallelismo tra riformismo pedagogico/didattico e sviluppo di tutti gli altri aspetti del sistema formativo si rivela in tutta la sua complessità in quella che di seguito chiameremo stagione dell'autonomia scolastica e delle Indicazioni nazionali, caratterizzata da una pletora di nuove Indicazioni ma anche da una progressiva riduzione dei fondi destinati alle scuole e da uno stallo delle retribuzioni del personale docente tale da collocare lo stipendio medio di un insegnante italiano tra i livelli più bassi di quelli europei: «La Uil rileva come il «fare cassa» sulla scuola «è usanza della stragrande maggioranza dei Governi che si sono succeduti e trova la sua origine a partire dalla riforma Gelmini, che ha previsto il taglio di 10 miliardi al bilancio di scuola e di università, di cui 8,5 miliardi all'istruzione e 1,5 miliardi all'università. Per la Uil la parte più consistente dei soldi sottratti allora alla scuola sono stati usati per «salvare» Alitalia dall'acquisizione da parte di Air France, «Salvataggio inutile, dato che la compagnia di bandiera si è trovata quasi immediatamente di nuovo in perdita». Nel frattempo, i tagli della riforma hanno tolto al sistema di istruzione italiano 10 mila classi, 90 mila cattedre, 30

mila supplenti e 44 mila posti per il personale non docente. Mentre sul fronte universitario portò i finanziamenti sotto la media europea, dimezzando le risorse destinate ai servizi per studentesse e studenti»²; «Gli stipendi d'ingresso nella scuola sono per una famiglia monoreddito sotto la soglia di povertà. Le buste paga nette mensili a inizio carriera ammontano a 1.360 euro nella primaria e a 1.471 nelle superiori. Le soglie di povertà relativa proposte dall'Istat nel 2021 sono pari a 1.395 euro per una famiglia di tre componenti e a 1.709 euro per una famiglia di quattro persone. Le soglie di povertà assoluta si differenziano in base alle aree del Paese. Per una famiglia composta da due genitori e un figlio di 3 anni che vive al Sud la soglia è di 1.331 euro, mentre per una famiglia con due figli piccoli che vive al Nord la soglia si alza a 1.503 euro»³.

Alla luce di tutte queste precisazioni, prima di passare alla disamina dei contenuti pedagogici e didattici delle Indicazioni nazionali 2012/18, pensiamo sia necessario ricordare alcuni passaggi del percorso storico-pedagogico che le ha precedute.

2. Fasi di sviluppo del sistema formativo italiano

Non possiamo in questa sede ripercorrere il complesso tragitto di vita della scuola pubblica italiana, un percorso complesso culminato nella formazione di un articolato sistema formativo, dal nido all'università⁴, vogliamo piuttosto dimostrare che l'approdo al termine Indicazioni agli inizi degli anni 2000 rappresenta l'esito di un percorso evolutivo, non privo di battute d'arresto, stagnazioni o regressioni, della politica scolastica italiana: «Infine va sottolineato come questo passaggio (dalla scuola al sistema formativo. n.d.a.), che ha in sé qualcosa di epocale per il nostro paese, non sia stato adeguatamente accompagnato da una funzione di guida dei pubblici poteri, rimasti deboli o assenti»⁵.

Lo sviluppo del sistema scolastico italiano successivo al 1945 può essere suddiviso in tre fasi.

1945-1974: democratizzazione del sistema formativo. In questa fase si avvia la formazione di un sistema scolastico universale, libero, gratuito e democratico, in netta rottura con la scuola del periodo liberale e con quella del periodo fascista. La chiave di volta di questo sistema è dato dalla Costituzione in vigore dal 1948 e dai tanti Articoli che direttamente o indirettamente riguardano la scuola. Una scuola aperta a tutti e in cui vige la libertà di insegnamento, obbligatoria per almeno 8 anni, finalizzata alla formazione del cittadino-lavoratore, ovvero di un soggetto in grado di partecipare sia alla crescita culturale e politica del Paese sia allo sviluppo del sistema produttivo tramite l'inserimento nel mondo del lavoro⁶. Il processo di formazione del sistema di istruzione nazionale, pubblico e democratico è attivato ma il suo sviluppo sarà lento e farraginoso. Nel 1955

² Dossier targato Uil: «In 30 anni le istituzioni scolastiche diminuiranno del 40 per cento» «Il Sole 24 ore», Redazione scuola, 11/01/2024, www.ilsole24ore.it, consultato in data 15/01/2024.

³ A. Franchilla, *In Italia i professori meno pagati d'Europa*, «La Repubblica», 28/01/2023.

⁴ Cfr., S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Pearson, 2021, in part. pp. 171/182.

⁵ *Ibidem*, p. 173.

⁶ Per un'analisi dettagliata del rapporto Costituzione/istruzione, si rinvia a D. Capperucci, G. Franceschini, E. Guerin, G. Perticone, *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Milano, Franco Angeli, 2016, in particolare il primo capitolo della parte prima: *Dalle Indicazioni nazionali alla didattica nella scuola primaria*, pp. 15/74.

vengono emanati i Programmi per la scuola elementare che sostituiscono quelli stilati nel 1945 in collaborazione con gli alleati americani e ritenuti troppo liberali dalle gerarchie cattoliche⁷. Nel 1962 viene finalmente istituita la scuola media unificata i cui Programmi vengono emanati nel 1963; nel 1968 viene istituita la scuola materna statale i cui Orientamenti vengono promulgati nel 1969. A questo punto il sistema formativo italiano di base è completato, ma tutto il resto è ancora da costruire poiché il funzionamento amministrativo, disciplinare, retributivo di scuole e ministero è in larga misura ancora legato alla legislazione liberale e fascista. Sarà necessario attendere i Decreti Delegati del 1974, che riordinano l'intero comparto scuola, dall'inquadramento giuridico, economico e professionale di docenti e dirigenti, alla partecipazione di genitori e alunni alla gestione democratica della scuola, dalle norme per organizzare i concorsi a cattedra alla formazione universitaria per i docenti di tutti gli ordini di scuola (norma questa a lungo disattesa)⁸.

1979-1991: la stagione del riformismo pedagogico e didattico. Questa seconda fase è segnata da un profondo spirito riformista psicopedagogico nato dalla consapevolezza che Programmi e Orientamenti elaborati nella fase precedente non fossero più in grado di rispondere alle esigenze di una società in rapido mutamento. I riferimenti di fondo che guidano le varie Commissioni incaricate di elaborare i documenti di questo periodo, composte da docenti universitari di pedagogia e didattica di chiara fama, sono solo in parte politici, nella maggior parte dei casi le scelte operate si rifanno ai risultati della ricerca psicopedagogica: dall'istruzione programmata all'attivismo pedagogico al cognitivismo didattico all'ecologia dello sviluppo umano. In particolare si diffondono l'idea della programmazione educativa e didattica come strumento per adeguare i contenuti di Programmi e Orientamenti nazionali alle esigenze locali, della singola scuola, di ogni alunno/o e quella di apprendimento come processo attivo, costruttivo e sociale. Nel 1979 i nuovi Programmi per la scuola media inferiore intendono rivoluzionarne la didattica, introducendo la pratica della programmazione curricolare, l'individualizzazione dell'insegnamento, l'unitarietà dell'educazione: «La scuola media assume caratteri orientativi e formativi, tende a creare una certa omogeneità della cultura di base contemporanea e cerca di saldare la cultura umanistica con quella scientifica e tecnologica. L'inserimento della metodologia della ricerca, dei curricoli, dei laboratori intende cambiare le modalità dell'insegnamento e dell'apprendimento, anche per garantire una maggiore apertura al mondo esterno ed alle problematiche quotidiane, compresa la vita reale della società, delle famiglie ed in particolare dei ragazzi: si tratta in sostanza di svecchiare il sistema scolastico»⁹. Nel 1985 è la volta dei nuovi Programmi per la scuola elementare che inizia ad essere denominata scuola primaria. Questi Programmi rappresentano un enorme salto in avanti rispetto a quelli del 1955; hanno una forte caratura psicopedagogica basata sul rapporto tra sviluppo della mente infantile, programmazione didattica, esperienza educativa, valutazione formativa, continuità educativa, ecc. Ma soprattutto riprendono

⁷ Sulla questione cfr., E. Catarsi, *Storia dei programmi per la scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, in particolare p. 123.

⁸ Cfr., G. Franceschini (2024), 1974-2024: cinquant'anni di scuola democratica?, in «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 27(1), 103-118. <https://doi.org/10.36253/ssf-15419>

⁹ F. Dal Passo, A. Laurenti, *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Aprilia, Novalogos, 2017, p.51.

dai D.D. del 1974, esaltandola, la necessità dalla collegialità del lavoro didattico evitando sia le chiusure ancora legate alla figura del maestro unico sia la precocità delle barriere disciplinari in una scuola, come quella primaria, che si propone di avviare gradualmente ai saperi disciplinari¹⁰. Le tante innovazioni proposte dai Programmi del 1985 sfoceranno in un complessivo riordino della scuola primaria con la L. 148 del 1990, che, tra le tante novità, introduce la pratica dei moduli didattici ovvero di un team di docenti che si occupa di due o tre classi. L'apoteosi di questo periodo di riformismo psicopedagogico si raggiunge nel 1991 con i nuovi Orientamenti per la scuola materna che finalmente inizia ad essere denominata ufficialmente scuola dell'infanzia. Gli Orientamenti del 1991 rappresentano un testo di pedagogia e di didattica per l'infanzia destinato a restare insuperato dagli interventi successivi, comprese le Indicazioni del 2012, che in larga misura li riprendono ma ne perdono l'organicità e la complessità¹¹. Essi propongono una nuova idea di infanzia, di didattica per l'infanzia e conseguentemente di ruolo del docente. Introducono i 'campi di esperienza' per fornire agli insegnanti dei riferimenti utili alla progettazione (non più programmazione) didattica; l'organizzazione del tempo, dello spazio, delle relazioni, delle risorse, diventa il cardine intorno al quale progettare l'offerta didattica; bambini e bambine sono descritti come soggetti attivi e competenti¹². Gli Orientamenti del 1991 superano quindi la pedagogia e la didattica per obiettivi che informa gli altri documenti programmatici di questo periodo, così come l'idea lineare, graduale, deterministica, di sviluppo infantile viene abbandonata per approdare all'ecologia dello sviluppo umano: «In questo libro propongo una nuova prospettiva teorica concernente la ricerca sullo sviluppo umano. Questa prospettiva è nuova nel modo di concepire la persona in via di sviluppo, l'ambiente, e soprattutto l'evolversi dell'interazione tra la prima e il secondo. Lo sviluppo è definito, in questo contesto, come una modificazione permanente del modo in cui un individuo percepisce e affronta il suo ambiente»¹³.

Interessante sottolineare la struttura dei documenti emanati in questo periodo; una lunga premessa di carattere pedagogico, didattico, socioculturale, cui seguono gli obiettivi e i contenuti delle singole discipline e, nella scuola dell'infanzia, dei campi di esperienza. L'intenzione è quella di superare definitivamente l'idea di programma scolastico inteso come elenco di contenuti di apprendimento e di stimolare invece l'attivazione di percorsi di progettazione formativa che mettono al centro alunne e alunni senza però dimenticare il ruolo formativo dei saperi disciplinari¹⁴. Questo impianto verrà mantenuto dalle Indicazioni nazionali promulgate nel periodo successivo.

¹⁰ Per un'analisi dei fondamenti pedagogici e didattici dei Programmi del 1985, cfr., F. Frabboni, *Il curricolo, motore della continuità educativa*, in A. Canevaro et. al., *Fondamenti di pedagogia e didattica*, Roma-Bari, Laterza, 1999, p. 109/135.

¹¹ Per un'analisi pedagogica e didattica del testo degli Orientamenti del 1991, cfr., E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola 'materna' e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, in particolare pp. 335/368.

¹² Cfr., N.S. Barbieri, *I nuovi Orientamenti per la scuola materna statale del 1991*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruner (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al xxi secolo*, Brescia, Scholè, Editrice Morelliana, 2019, pp. 98/105.

¹³ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, tr.it., Bologna, Il Mulino, 1990, p.31.

¹⁴ Questa tendenza è già presente negli anni '70 del Novecento; cfr., D. Lawton, *Programmi di studio e evoluzione sociale. Dalla teoria alla pratica*, tr.it., Roma, Armando, 1976.

1999-2012: la stagione dell'autonomia e delle Indicazioni. In questa terza fase le Indicazioni sostituiscono Programmi e Orientamenti delle fasi precedenti. Il punto di partenza di questa fase può essere identificato nel D.P.R. 275 dell'8 marzo 1999, ovvero il Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, che di fatto rappresenta l'architrave del sistema scolastico attuale.

Il curricolo scolastico, espresso nel Piano dell'Offerta Formativa (oggi di durata triennale) nasce dalla relazione tra obiettivi generali e di apprendimento, fissati dallo Stato nelle Indicazioni e obbligatori su tutto il territorio nazionale, caratteristiche specifiche dell'ambiente socio-culturale in cui opera la scuola, esigenze particolari di ogni alunno/o. In questa prospettiva attivare l'autonomia didattica significa riuscire ad adeguare il curricolo alle esigenze individuali, del gruppo classe, dell'intero istituto, senza perdere però di vista i traguardi ritenuti obbligatori per tutti. Per rispondere alle richieste del Regolamento sull'autonomia inizia quella che possiamo definire stagione delle Indicazioni nazionali: nel 2000 la Riforma dei cicli scolastici del Ministro Berlinguer subito abolita dal Ministro Moratti che promulga nuove Indicazioni nel 2004, poi abbiamo le Indicazioni nazionali del 2007 del Ministro Fioroni sperimentate e valutate per un quinquennio.

Sulla base dei dati acquisiti durante e al termine di tale quinquennio vengono emanate le Indicazioni del 2012 firmate dal Ministro Profumo: «Nel novembre 2012 il Ministro Francesco Profumo ha firmato il decreto con il quale sono state 'revisionate' le preesistenti Indicazioni per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo. Un atto dovuto, ma non scontato, legato a quanto previsto dal Regolamento per il primo ciclo (il D.P.R. 89/2009) che, nel prorogare al 31 agosto 2012 la validità transitoria delle Indicazioni 2007 (Ministro Fioroni), impegnava l'amministrazione a compiere un'azione di monitoraggio (alias, di dialogo con le scuole) anche in vista di un'eventuale riscrittura 'definitiva' del testo programmatico»¹⁵. Anche le Indicazioni del 2012 verranno sottoposte ad un periodo di sperimentazione assistita che darà vita ad un documento intitolato *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* pubblicato nel 2018. Le Indicazioni 2012 e il successivo aggiornamento del 2018, sono dunque il risultato di un monitoraggio sul campo di quelle del 2007 alle quali sono strettamente collegate.

Perché tutto questo tumulto legislativo? Probabilmente per effetto dei mutamenti della politica italiana dopo la scossa internazionale del 1989 (Berlino) e quella nazionale del 1992 (Mani Pulite) che ne provocano lo spostamento verso posizioni bipolariste e maggioritarie in modo tale che ogni governo che sale in carica tenta di scardinare le riforme di quello precedente.

Questa breve sintesi storica consente innanzi tutto di comprendere perché siamo approdati all'uso del termine Indicazioni nazionali. Nella prospettiva politica dell'autonomia amministrativa, dunque anche di quella scolastica, così come inizia a configurarsi negli anni Novanta del Novecento, lo stato decentralizza alcune sue competenze mantenendo quelle di controllo e di indirizzo generali. Il termine Indicazioni nazionali sembra rispondere a questo mutamento, è più 'tenue' rispetto a quello di Programmi e nel contempo sottolinea comunque la volontà di mantenere un ruolo di guida generale del processo formativo da parte dello stato. Inoltre le Indicazioni degli anni 2000 iniziano a

¹⁵ G. Cerini, USR Emilia Romagna, *Studi e documenti*, p. 3, www.istruzioneer.gov.it, consultato in data 10/1/2025.

recepire le Raccomandazioni in materia di istruzione dell'Unione Europea, aprendosi ad un processo di internazionalizzazione dei processi formativi e proprio in questa dinamica tra locale (autonomia scolastica, territorio, scuole) e sovra-nazionale (Unione europea e non solo) si gioca una delle carte più innovative delle Indicazioni nazionali.

3. Pedagogia e didattica delle/nelle Indicazioni nazionali

3.1 Pedagogia e complessità

I riferimenti pedagogici sottesi alle Indicazioni nazionali 2012 sono prevalentemente rintracciabili nei primi due capitoli del testo, rispettivamente intitolati *Cultura, scuola, persona e Finalità generali*. In queste parti del testo vengono presentati gli aspetti salienti della società contemporanea e le sfide educative che essi prevedono: la rivoluzione digitale, la questione ecologica, la globalizzazione, la questione interculturale. Esse vengono presentate come questioni ambivalenti ovvero che possono trasformarsi in occasioni di crescita e di sviluppo del singolo individuo, delle comunità di cui è parte e dell'intera società umana oppure in situazioni rischiose, in grado di generare nuove forme di marginalità e di esclusione nonché di degrado sociale e ambientale fino al punto di compromettere l'intero l'ecosistema che ci ospita. La sfida pedagogica posta da queste emergenze è dunque assai rilevante e le Indicazioni nazionali la raccolgono mettendo in campo specifiche risposte educative.

3.2 Centralità della persona

Innanzitutto viene sottolineata la centralità della persona, intesa nella sua irripetibilità e nelle sue relazioni con gli altri. La persona è il/al centro del progetto educativo, sia a livello nazionale che a livello locale; ma si tratta di una centralità complessa, non identificabile con il semplice riposizionamento dell'alunno che apprende ma con la più vasta intenzione di educare ogni alunna e ogni alunno alla consapevolezza delle proprie potenzialità e caratteristiche che lo rendono unico e irripetibile e, nel contempo, al riconoscimento dell'importanza delle relazioni sociali che intrattiene con i pari e con gli adulti delle comunità di cui fa parte. In questa prospettiva l'autonomia personale consiste proprio nella capacità di riconoscere i rapporti di interdipendenza che uniscono ogni individuo alla comunità cui appartiene.

3.3 Cittadinanza attiva

Successivamente le Indicazioni nazionali mettono in campo il concetto di cittadinanza attiva. Una nuova cittadinanza che vede interagire la dimensione locale, nazionale, europea, mondiale, per trasformare le tante sfide della globalizzazione in opportunità di crescita individuale e collettiva. Il rapporto tra queste dimensioni non è lineare né deterministico bensì circolare, probabilistico, ricorsivo. L'intensità delle loro relazioni è altresì molto forte e può ridurre il singolo individuo a puro spettatore spingendolo ai margini dei processi di cambiamento dei quali non comprenderà più la vera natura, creando così le basi per una cultura stratificata in comparti che non comunicano tra loro e generatrice

di conflitti sociali altrettanto intensi. Educare alla cittadinanza attiva come suggeriscono le Indicazioni, significa invece favorire la trasformazione del gruppo classe in gruppo educativo di apprendimento ovvero in una piccola comunità educativa che funziona secondo regole condivise e partecipate in vista del raggiungimento di obiettivi comuni nel rispetto delle differenze individuali.

3.4 Neoumanesimo

Il terzo dispositivo pedagogico che le Indicazioni nazionali mettono in gioco è quello del neoumanesimo. E' questo forse il riferimento più marcatamente pedagogico dell'intero testo delle Indicazioni, quello che più di ogni altro permette di identificare la matrice culturale di fondo che le informa: il pensiero di E. Morin e quello di M. Ceruti¹⁶, Presidente della Commissione incaricata della stesura delle Indicazioni nazionali del 2007.

Il neoumanesimo viene presentato come il risultato di una nuova alleanza tra discipline umanistiche, tecnologie, saperi fisico-matematici, finalizzata a rendere il soggetto consapevole dei legami che uniscono microcosmo e macrocosmo e a fornirgli gli strumenti necessari a leggere la complessità del mondo contemporaneo¹⁷:

«In tale prospettiva, la scuola potrà perseguire alcuni obiettivi, oggi prioritari:
– insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza – l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme;

– promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento;

– diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) possono essere affrontati e risolti attra verso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture.»¹⁸

In questa visione pedagogica del rapporto tra scuola, società, individuo è possibile rintracciare gli esiti del dibattito pedagogico nato intorno alla fine degli anni '80 del Novecento anche a seguito della pubblicazione di un volume nel 1985 intitolato *La sfida della complessità*, curato da Mauro Ceruti e Gianluca Bocchi, con un saggio al suo interno di Edgard Morin¹⁹. Una prima traduzione pedagogica degli stimoli presentati in tale volume la possiamo rintracciare in un libro pubblicato nel 19991 intitolato *Complessi-*

¹⁶ Cfr., M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2018, in part. la prefazione di E. Morin, pp. VII/X e il cap. 4 pp. 137/157.

¹⁷ Cfr., E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015, in part. cap. 4, pp.67/90.

¹⁸ Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola dell'infanzia e nella scuola del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier, 2012, p. 11.

¹⁹ G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985.

tà, *pedagogia critica, educazione democratica*, di Franco Cambi, Giacomo Cives, Remo Fornaca²⁰. Gli esiti di questo dibattito, che prosegue per tutti gli anni '90 del Novecento e arriva fino ai nostri giorni anche grazie ai tanti saggi pubblicati nel frattempo da E. Morin, sono al centro della pedagogia della scuola delle Indicazioni nazionali del 2007 e del 2012/18. La scuola resta un'istituzione centrale nella società complessa contemporanea, ma l'istruzione scolastica non gioca più il ruolo esclusivo che poteva permettersi nell'era moderna; oggi deve confrontarsi con altre istituzioni in grado di erogare formazione e istruzione, *in primis* l'industria culturale e dei consumi di massa che attraverso tecnologie sempre più complesse, contro le quali la scuola non può competere, dispiega tutto il suo potenziale (con)formativo prima, durante e dopo la formazione scolastica sia in senso sincronico che diacronico. Inoltre la scuola moderna nasce per la formazione del cittadino nazionale così come viene concepito dalla politica moderna sia in senso democratico che totalitario, oggi si parla invece della formazione di un cittadino planetario e di Terra-Patria, concetti che non rinnegano le appartenenze nazionali ma che richiedono una continua dialettica nelle attività di insegnamento tra dimensioni locali e globali proprio per formare delle menti in grado di riconoscere le interconnessioni esistenti tra esperienze di vita prossimali e fenomeni che si verificano lontano nel tempo e nello spazio. I saperi disciplinari, infine, non sono più quelli identificabili secondo un'epistemologia sette-ottocentesca, rigidamente suddivisi in scienze fisiche e naturali da una parte e scienze umane e dello spirito dall'altra.

Oggi la complessità dei fenomeni che la specie umana deve affrontare, si pensi alla questione climatica, sono tali che solo un approccio genuinamente interdisciplinare può tentare di comprendereli. Come ci ricorda E. Morin, le scienze fisiche, il cui modello è stato fatto proprio anche da molte scienze umane tra le quali la pedagogia oggi frammentata in scienze dell'educazione, sono predisposte verso l'iperspecializzazione ma in questo modo perdono la visione d'insieme e il senso delle singole ricerche; le scienze umane sono al contrario votate alla ricerca globale ma in questo modo rischiano di perdere il contatto con la realtà²¹. Nasce così l'esigenza di garantire una formazione scolastica in chiave interdisciplinare: «Definire un tale quadro d'insieme è compito sia della formazione scientifica (chi sono e dove sono io nell'universo, sulla terra, nell'evoluzione?) sia della formazione umanistica (chi sono e dove sono io nelle culture umane, nelle società, nella storia?).»²²

3.5 Didattica attiva, inclusiva e laboratoriale

La parte dedicata alle questioni più specificamente didattiche sono rinvenibili nel capitolo intitolato L'organizzazione del curricolo e nelle sezioni dedicate ai due ordini di scuola cui si rivolgono le Indicazioni, la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. In questa sede non è possibile tracciare un quadro esaustivo del complesso discorso didattico che si dipana nel testo delle Indicazioni, ci limitiamo pertanto a fissarne tre punti che ritengiamo essenziali.

²⁰ F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

²¹ Cfr., E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, op. cit.

²² Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola dell'infanzia e nella scuola del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier, 2012, p.12

3.6 Progettazione curricolare

Un primo punto riguarda la progettazione curricolare che le Indicazioni suggeriscono di sviluppare in una sequenza composta da traguardi per lo sviluppo delle competenze, obiettivi specifici di apprendimento, organizzazione dell'ambiente di apprendimento, valutazione. A prima vista sembra emergere la logica del *constructive alignment*, che intende la progettazione didattica come la capacità di costruire un ambiente di apprendimento in cui modalità di insegnamento, pratiche di apprendimento e forme di valutazione sono organizzate in modo coerente tra loro e allineate in vista del raggiungimento di precisi risultati di apprendimento.²³

Tuttavia a ben guardare emerge piuttosto una visione circolare, spiraliforme, ricorsiva delle attività di insegnamento e apprendimento. Traguardi e obiettivi sono prescrittivi su tutto il territorio nazionale ma le modalità per raggiungerli sono decisi a livello locale, di scuola, di singola classe. La valutazione ha principalmente una funzione formativa e informativa, serve a regolare le attività didattiche (funzione di retroazione formativa) e a informare i genitori sugli esiti raggiunti dai loro figli (trasparenza e alleanza scuola/famiglia). Si attiva così una dialettica circolare tra gli obiettivi di apprendimento e le singole situazioni didattiche.

3.7 Didattica attiva, socio-costruttiva, laboratoriale

Un secondo punto riguarda la natura attiva, costruttiva e sociale dei processi di apprendimento e insegnamento ripetutamente ribadita dalle Indicazioni nazionali. Nelle sezioni intitolate *L'ambiente di apprendimento*, una per la scuola dell'infanzia e una per la scuola del primo ciclo di istruzione, riecheggiano con forza le suggestioni proposte da J. Dewey sulla natura delle esperienze educative. In particolare quelle proposte nel volume *Esperienza e educazione*,²⁴ all'interno del quale l'autore ribadisce che l'insegnante può agire solo indirettamente sui processi mentali degli alunni, ovvero attraverso la predisposizione di stimoli adeguati a sviluppare quelle abitudini mentali che si ritengono essenziali per la formazione di cittadini in grado di vivere all'interno di uno stato democratico, pronti ad impegnarsi per il suo funzionamento, solidali l'uno con l'altro, abituati alla pratica del pensiero logico-critico.

Da questo assunto di base discendono i suggerimenti proposti dalle Indicazioni nazionali per predisporre un ambiente di apprendimento favorevole allo sviluppo individuale e sociale:

- Valorizzare le esperienze di ogni alunno
- Attuare interventi adeguati nei confronti delle diversità
- Favorire l'esplorazione e la scoperta
- Incoraggiare l'apprendimento collaborativo
- Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere
- Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio.²⁵

²³ Cfr., J. Biggs, C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham, Open University Press/McGraw Hill, 2007.

²⁴ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1981.

²⁵ Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola dell'infanzia e nella scuola del*

3.8 Didattica inclusiva

Come terza e ultima suggestione didattica proposta dalle Indicazioni nazionali sceglio-
mo di soffermarci sulla questione dell'inclusione. Il termine è ripreso più volte all'interno
del testo ed inteso nella sua accezione più ampia, non più e non solo collegato alle situ-
azioni di disabilità²⁶. Nel microcosmo scolastico, nella singola classe, si riflette la comples-
sità del macrocosmo, emergono le differenze individuali che rendono unico e irripetibile
il singolo (identità) e le uguaglianze riferite all'appartenenza di tutti alla medesima specie
animale (identicità): è nella dialettica tra questi due poli che si gioca il ruolo dell'inclusio-
ne, finalizzata innanzi tutto alla volontà di evitare che le differenze (di abilità, di genere,
di cultura, di classe, ecc.) si trasformino in disuguaglianze. La risposta didattica a questo
assunto di fondo non può che essere quella di praticare un insegnamento individualizzato,
in grado di permettere a tutti il raggiungimento degli obiettivi di apprendimenti fissati dal-
le Indicazioni, e personalizzato, in grado di sviluppare le inclinazioni individuali. Nel con-
tempo le Indicazioni suggeriscono una didattica collaborativa, cooperativa, di gruppo, nella
quale ancora una volta sembrano riecheggiare le riflessioni di J. Dewey, questa volta quelle
espresse in *Scuola e società*, all'interno del quale l'autore consiglia di organizzare la scuola
come una società in miniatura, una palestra civica democratica all'interno della quale gli
alunni possano allenarsi al ruolo di cittadini attivi e consapevoli²⁷.

4. Conclusioni

Le Indicazioni nazionali del 2012/’18 si presentano come un testo di pedagogia e di
didattica della scuola in grado di collegare la didattica del Novecento con le sfide poste
dalla società complessa del nuovo secolo. J. Dewey, J. Piaget, J.S. Bruner, L. Vygotskij, solo
per citare alcuni autori presenti sottotraccia nelle Indicazioni, vengono rilanciati nella
scuola attuale, sulla scia delle riflessioni e delle proposte di E. Morin. Emerge così un testo
che da una parte si ricollega ai Programmi e agli Orientamenti promulgati negli anni ’80 e
’90 del Novecento ma dall'altro se ne distingue nettamente, per la caratura europea e mon-
diaле che lo caratterizzano, per il richiamo alla pedagogia della complessità e alla didat-
tica per l'inclusione e per quello alle emergenze che l'umanità tutta è chiamata a risolve-
re o quantomeno a riconoscere ed affrontare. Sono passati 12 anni dalla loro emanazione
e il panorama ecologico e geopolitico si è ulteriormente deteriorato, con l'aggravarsi del
cambiamento climatico che si manifesta in fenomeni metereologici sempre più intensi e
con l'inasprirsi delle tensioni internazionali, sfociate in due guerre (ma in realtà i conflitti
armati sono molto più numerosi) delle quali ancora non si intravede la fine. Quello che
è certo è che un determinato modo di intendere la nostra relazione con la natura e di
comprendere l'ordine geopolitico mondiale è ormai inadeguato ad affrontare la comples-
sità della situazione attuale. Le Indicazioni nazionali sembrano avere colto questa faglia e
propongono riferimenti pedagogici e soluzioni didattiche pertinenti con la formazione di
cittadine e cittadini pienamente consapevoli delle tante sfide che le/i aspettano.

²⁶ primo ciclo, op. cit., pp. 34/35.

²⁷ Cfr., D. Capperucci, G. Franceschini (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione sco-
lastica*, Milano, Guerini, 2020.

²⁷ J. Dewey, *Scuola e società*, tr.it., Roma, Edizioni Conoscenza, 2018.

Riferimenti bibliografici

- Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola dell'infanzia e nella scuola del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier, 2012.
- Biggs J., Tang C., *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham, Open University Press/McGraw Hill, 2007.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it., Bologna, Il Mulino, 1990.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- Canevaro A. et. al., *Fondamenti di pedagogia e didattica*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Capperucci D., Franceschini G., (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Milano, Guerini, 2020.
- Capperucci D., Franceschini G., Guerin E., Perticone G., *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Catarsi E., *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola 'materna' e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Catarsi E., *Storia dei programmi per la scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- Cerini G., USR Emilia Romagna, *Studi e documenti*, p. 3, www.istruzioneer.gov.it, consultato in data 10/1/2025.
- Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2018.
- Dal Passo F., Laurenti A., *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Aprilia, Novalogos, 2017.
- De Giorgi F., Gaudio A., Pruner F. (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al xxi secolo*, Brescia, Scholè, Editrice Morecelliana, 2019.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1981.
- Dewey J., *Scuola e società*, tr. it., Roma, Edizioni Conoscenza, 2018.
- Franceschini G. 1974-2024: *cinquant'anni di scuola democratica?*, in « Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 27(1), 2024, 103–118. <https://doi.org/10.36253/ssf-15419>
- Franchilla A., *In Italia i professori meno pagati d'Europa*, «La Repubblica», 28/01/2023.
- Lawton D., *Programmi di studio e evoluzione sociale. Dalla teoria alla pratica*, Roma, Armando, 1976.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015.
- Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Pearson, 2021.

La Teoria Critica francofortese (1922-1933)

MARIO GENNARI

Professore Emerito di Pedagogia Generale e Sociale – Università di Genova

Corresponding author: mario.gennari@emeriti.unige.it

Abstract. The article examines the Frankfurt School (firstly investigating its Jewish-German origin) and the *Kritische Theorie* elaborated therein: a theory of society that uses Hegel, Marx, and, in part, Freud to develop a radical critique of bourgeois society, capitalist ideology, National Socialism, and the culture industry. Of this School — here considered as the most unusual and original among the schools of thought in early twentieth-century German philosophy — the essay investigates the period ranging from its foundation to the escape of its members from Hitlerian Germany.

Keyword. Frankfurt School - Horkheimer - Marxism - Psychoanalysys - Adorno Fenomenology

1. Rationalität vs Irrationalität

Negli anni che vanno dalla fine della Prima Guerra Mondiale all'ascesa di Adolf Hitler al potere, la borghesia tedesca matura un sentimento comune *conservatore*, presto mutatosi in un senso comune *reazionario*, a sua volta convertito in una convinta disposizione ai più vietati luoghi comuni *nazionalsocialisti*. Così, con il 1933 il *Bürgertum* si scopre – nella sua parte maggioritaria – anticomunista, antisocialista e antimarxista, avversario del capitalismo liberale, quindi antirepubblicano, antidemocratico, contrario allo Stato di diritto oltre che nazionalista, militarista e sciovinista, razzista, xenofobo e antisemita, con una spiccata propensione identitaria contrassegnata dai «supremi valori» del sangue, della terra, della stirpe che fanno dell'immigrato (in genere) e dell'Ebreo (in particolare) i nemici della patria, alla cui protezione provvede il maschilismo patriarcale (antifemminista) incarnato nella figura dell'eroe immolato al culto della forza e della violenza, della guerra e del sacrificio. Questa corrotta *Weltanschauung* trova il proprio vertice nell'idea – rispettivamente conservatrice, reazionaria e nazista – di «destino».

Schicksal diviene qui sinonimo di *Irrationale*, in quanto *unvernünftig*: vale a dire estraneo alla *Vernunft*, ossia alla ragione. Alogica e dialettica, la facoltà irrazionale del *Geist* – ovvero lo spirito – ne diventa il principio costitutivo, schiuso nel chiasmo dell'intuizione quale sentimento e del sentimento come intuizione. L'irrazionale suppone la rinnovata fede nella vita affidata all'esperienza (naturale, scettica e relativista) dell'*Ich* nel

mondo. Suggestioni, sensazioni, credenze lasciano che l'immediatezza del sentimento (di origine romantica) sia il presupposto della vita psichica e dell'agire sociale. Su presunte potenze oscure della mente si fa poggiare il fondo irrazionale (erroneamente considerato «metafisico») dell'esistere, conferendo all'ontologia dell'essere (in quanto *Dasein*) l'ardore politico delle passioni, il cui affermarsi coinvolgerebbe anzitutto l'inconscio. La liberazione dai retaggi razionalisti – e quindi illuministi e positivisti – presuppone la volontà e la potenza, accredita l'intuizione del mondo e l'istanza vitalistica, implica persino la mistica e l'ascesi. Una sintassi dell'ineffabile attribuisce all'istinto il compito di depotenziare ogni giudizio di valore su cui si possa fondare quell'etica che discerne ciò che è bene da quanto è male.

La stessa *bürgerliche Bildung* finisce per assumere caratteri irrazionali. La sua dimensione interiore, intima, profonda, armoniosa e inconoscibile, che distingue ogni essere umano per l'irripetibilità della sua forma – risposta e segreta –, viene considerata come irriducibile alla sola ragione. E buona parte della tradizione su cui poggia la storia della *Deutsche Bildung* sembra improvvisamente confermarlo già nel proprio assetto originario: dal misticismo platonico-scolastico al misticismo speculativo di Meister Eckhart, con la sua teologia negativa e il principio della *göttliche Bildung*; dal Romantismo neoumanistico ingaggiato nell'esaltazione del sentimento all'idealismo estetico di Schelling, all'estetismo magico di Novalis, fino alla poetica dell'insondabile in Jean Paul. Non sempre questa borghesia si avvede del fatto che, abbandonata al vortice della *Irrationalität*, la *bürgerliche Bildung* non solo smarrisce il senso kantiano attribuito alla relazione fra etica e educazione, ma non coglie neppure la radicale opposizione tra *neuhumanistische Bildung* e *nihilistische Bildung*, dove all'interiorità – quella *Innerlichkeit* cui si erano riferiti Goethe e l'intera *Goethezeit* – si sostituisce l'*Unbewußte*: l'inconscio quale territorio privilegiato dell'irrazionalità.

L'intima adesione alla *Irrationalität* è vissuta dalla borghesia come risposta irriflessa dell'inconscio (prima individuale e poi collettivo, o viceversa) alle inibizioni esercitate dalla coscienza, dalla stessa morale borghese e dalla razionalità sociale che regola il commercio, l'industria e la finanza, quindi il mercato e le merci, infine il denaro e il potere. L'individuo borghese ha imparato che queste componenti sistemiche della modernità possiedono un valore materiale capace di creare *felicità*. Frustrato dal non poterla immediatamente conseguire, il borghese si muove alla ricerca di qualcosa che la sostituisca e contemporaneamente la rappresenti: ovvero, un *feticcio* che appaghi irrazionalmente e inconsciamente l'individuo borghese insieme al suo ceto d'appartenenza; un feticcio che attragga su di sé le pulsioni prima poste sotto il controllo della razionalità; un feticcio che venga assunto come simbolo cui tributare culto; un feticcio intorno al quale costruire un mito, una gnosi, una mistica, una religione laica nei cui mitologemi siano inscritti il fervore eroico e l'eccitazione erotica. Lentamente, sul tramonto weimariano e sul suo decadente scenario politico sale la parabola feticistica di un rito idolatra collettivo, volto a celebrare la figura di Adolf Hitler. Una liturgia dell'irrazionalità in cui il fanatismo più fazioso e intransigente, esaltato e settario deborderà nella *Massenhysterie*: qualcosa di inconscio che sfugge alla razionalità e alla coscienza, che apprende e insegna a negare la realtà, che procede per comode rimozioni, che esula dal *Verstehen* – dalla comprensione – poiché lo precede nel processo psichico originario: dunque un archetipo destinato a condizionare la storia e la vita in modo incontrollabile. Il *Fetischismus* (detto, senza equi-

voci, *Abgötterei*) promette qui la *Glückseligkeit* (la felicità) o, quantomeno, il *Glücksgefühl* (il senso della felicità), consegnando alla *Irrationalität* (l'irrazionalità) o all'*Unbewußte* (l'inconscio) una funzione diretta nella genesi del mito nazionalsocialista all'interno della classe borghese.

Se Marx aveva alluso a un feticismo delle merci nella società della produzione capitalistica, dove i rapporti umani si riducono a relazioni materiali tra cose, e se Nietzsche aveva sostenuto che il pensiero cosciente è soltanto una minima parte rispetto a tutto ciò che l'uomo pensa, già dagli anni 1912 e 1915 Freud osservava che l'inconscio dev'essere inteso come lo psichico veramente reale: *das eigentlich reale Psychische*. Se la *Rationalität* trae le proprie origini prima dall'aristotelismo antico e poi dall'Illuminismo moderno, generando nella riflessione marxiana la nozione di coscienza di classe, l'*Unbewußte* matura invece la propria consistenza concettuale prima nei domini della scienza psichiatrica, che designa i processi psichici come estranei alla coscienza (cosciente di sé) e all'introspezione, e poi nella prassi psicanalitica, che tratta i disturbi mentali, le psicopatologie, i sintomi nevrotici, le isterie individuali, le pulsioni incontrollabili come attinenti all'inconscio. Questa irrazionalità dell'inconscio, questo inconscio dell'irrazionalità per Sigmund Freud si circoscrive a contesti precoci nello sviluppo *individuale* e per Carl Gustav Jung coinvolge predisposizioni ancestrali *collettive*.

Nella società tedesca, insieme a una componente *razionale* e *conscia* testimoniata ad esempio dai progressi nelle scienze naturali (governate dal metodo empirico-sperimentale), sorge una componente *irrazionale* e *inconscia* presente nel campo delle scelte politiche. Entrambe sono espressione della cultura e della mentalità borghesi. Entrambe attingono a un deposito simbolico in cui *Rationalität* e *Unbewußte* descrivono due tra i principali ambiti euristici della teoria francofortese: una critica razionale di una società diventata irrazionale (cfr. Wiggershaus, 1986: 14), ove «die Deformation ist keine Krankheit an den Menschen, sondern die der Gesellschaft (la deformazione non è una malattia che colpisce gli esseri umani, ma è la malattia della società)» (Adorno, 1951: 279).

2. L'origine ebraico-tedesca della Scuola di Francoforte

Gli anni Venti del Novecento, la Germania e la città di Francoforte divengono la cornice di quel tempo e di quello spazio in cui un gruppo di intellettuali ebrei, tedeschi e d'estrazione borghese dà vita a una Scuola di pensiero nel campo filosofico, sociologico, economico, politico e delle scienze sociali. La società e gli esseri umani che la compongono costituiscono gli oggetti di una ricerca interdisciplinare la cui matrice risiede in un neomarxismo critico venato d'una carica utopica, refrattaria sia al revisionismo riformista sia all'ortodossia sovietica. L'apparato istituzionale che contiene e sostiene quella che verrà informalmente chiamata *Frankfurter Schule* – consentendole l'elaborazione di una teoria critica della società moderna, capitalista e borghese – sarà l'*Institut für Sozialforschung* aggregato all'Università Johann Wolfgang Goethe di Francoforte sul Meno, nello Hessen. Quanto sembra mancare alla cultura filosofica tedesca è appunto una teoria della società: una teoria dell'epoca presente, una teoria razionale, una teoria per una società che sta diventando irrazionale. Dunque, *Kritische Theorie* intesa come *Gesellschaftstheorie* – una teoria (generale) della società.

Tutto muove da Felix Weil (1898-1975): un giovane ebreo-tedesco, figlio di un ric-

co commerciante in granaglie, politicamente orientato in senso marxiano e marxista, filantropo e mecenate, che finanzia un incontro di studio nel 1923 presso Ilmenau in Turingia, cui partecipano – oltre al più anziano Karl Korsch – un gruppo di altrettanto giovani studiosi tra cui György Lukács, Friedrich Pollock, Karl August Wittfogel. L'orizzonte culturale di sinistra che li caratterizza converge sulla concezione materialistica della storia, intrecciata con la dialettica hegelio-marxiana coinvolta in una filosofia della prassi. Weil, supportato dal convinto sostegno economico assicuratogli dal padre, mette a punto il progetto di «istituzionalizzazione». Insieme a Kurt Albert Gerlach (1886-1922), chiamato nel 1922 a insegnare nell'Università di Francoforte, Weil avvia contemporaneamente i contatti con il Ministero per la Scienza, l'Arte e la Cultura, di Berlino, e con l'Università francofortese al fine di fondare un Istituto affiliato a quest'ultima e tuttavia indipendente, finanziato con 120.000 marchi annui, allocato in una sede appositamente costruita, diretto da un professore dell'Università la cui Cattedra è anch'essa sostenuta economicamente dai Weil. Con Gerlach gravemente malato, Felix Weil si rivolge a Carl Grünberg (1861-1940) – ebreo, austriaco, marxista, Ordinario di Storia economica a Vienna – proponendogli, nel 1923, il trasferimento a Francoforte, la Direzione dell'Istituto e la titolarità sulla Cattedra di Scienze economiche. Il 22 giugno 1924 è inaugurato, nell'Aula Magna dell'Università, l'Istituto per la Ricerca Sociale. L'austromarxista Grünberg – nel discorso ufficiale alla presenza delle autorità accademiche e cittadine – ne delinea l'impronta interdisciplinare della ricerca, «in un'epoca di transizione» che – dice – necessita di «un nuovo ordine» e «una visione del mondo» indirizzata verso il superamento del capitalismo nell'affermarsi della «concezione materialistica della storia» aperta a un socialismo dialettico e antidiomatico, privo di pregiudiziali antiborghesi, orientato in senso marxiano sul piano filosofico-teoretico, ma in senso socialdemocratico sul piano storico-politico. Il congegno scientifico dell'Istituto e la sua linea culturale – afferma Grünberg – non concepiscono «le università come istituti scolastici, scuole di formazione per mandarini, grandi aziende per la formazione di massa di funzionari sociali» (cfr. Wiggershaus, 1986: 35).

L'assetto iniziale dell'Istituto, oltre a Grünberg e lo stesso Weil, comprende alcuni giovani assistenti. Anzitutto Friedrich Pollock (1894-1970). Figlio di un imprenditore ebreo di Friburgo, Pollock appartiene alla borghesia agiata, ha i mezzi per poter studiare all'estero e, in Germania, nelle Università di Monaco, Friburgo e Francoforte ove matura competenze in economia e sociologia. Nel 1923 pubblica *Zur Geldtheorie von Karl Marx* (La teoria monetaria di Karl Marx). Altro apprezzabile profilo è quello di Henryk Grossman (1881-1950). Nato in una famiglia ebraica della borghesia facoltosa polacco-galiziana, studia a Cracovia dove consegne il Dottorato, mentre si impegna politicamente sul fronte socialdemocratico; economista, esperto di statistica, conosce Grünberg a Vienna e ne diviene Assistente a Francoforte, dove dal 1925 lavora per l'Istituto e insegna all'Università. Nel 1929 pubblica il suo principale saggio sulla teoria della crisi: *Das Akkumulations- und Zusammenbruchsgesetz des kapitalistischen Systems* (La legge dell'accumulazione e del collasso del sistema capitalistico).

Ulteriori figure, ma di secondo piano, gravitano attorno all'Istituto negli anni della sua fase iniziale: tra di loro, quali borsisti, collaboratori o dottorandi, si segnalano Julian Gumperz, Hilda Weiss, Paul Massing, Kurt Mandelbaum, Heinz Langerhaus, Franz Borkenau, Rose Schlesinger Wittfogel (una delle bibliotecarie dell'Istituto) e Richard Sorge

(che diventerà una spia dell'Unione Sovietica).

L'orientamento politico nella Scuola è apertamente di sinistra, anche con adesioni alla KPD: la Kommunistische Partei Deutschlands. Come nel caso di Karl August Wittfogel (1896-1988): luterano e marxista, sociologo e sinologo, autore di scritti di estetica e drammaturgo, conseguì il Dottorato a Francoforte e pubblica nel 1924 la *Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft* (Storia della società borghese). Un posto a sé lo occupa Leo Löwenthal (1900-1933): di origine ebraica, sebbene non religioso ma sionista, sarà l'ultimo dei Francofortesi a fuggire dalla Germania nel '33. Docente al *Freies Jüdisches Lehrhaus* di Francoforte, dove insegnano Franz Rosenzweig, Martin Buber, Siegfried Kracauer, Gerschom Scholem, Bertha Pappenheim, il venticinquenne Löwenthal entra nell'Istituto, ma non ottiene da Hans Cornelius l'Abilitazione alla docenza nell'Università. I suoi studi vanno dalla sociologia della letteratura alla critica della cultura di massa, fino alle ricerche su *Das bürgerliche Bewusstsein in der Literatur* (La coscienza borghese nella letteratura).

Insomma: rappresentanti di un clima, emblemi di un'epoca, estrinsecazione di un'*Anschauung* del dissenso, gli studiosi di Francoforte maturano la coesione e la solidarietà che sono anche il risultato della comune origine, originarietà e originalità ebraico-tedesca (cfr. Dubiel, 2001; Stuart, 2016).

2.1. La Direzione dell'Istitut für Sozialforschung: Max Horkheimer

Nel 1928 l'Istituto – annota Wiggershaus (*ibid.*: 39) – «possedeva una biblioteca specializzata [che] comprendeva 37.00 volumi e raccoglieva 340 periodici e 37 giornali nazionali ed esteri. C'era una sala di lettura che, sempre nel 1928, era frequentata da più di 5000 persone. C'era un archivio che (...) disponeva di una collezione (...) di documenti sulla storia della rivoluzione tedesca del 1918 e sui principali avvenimenti riguardanti il movimento operaio degli anni successivi». Nella sede dell'Istituto si contano 18 stanze per laureandi, dottoranti e studiosi che possono anche fruire di borse di studio. L'Istituto è ormai un centro di ricerca internazionale nei campi della filosofia sociale, con interessi sociologici, di economia politica, di giurisprudenza, di storia contemporanea, etica, estetica, filosofia teoretica e pedagogia sociale; possiede un'impronta teorico-critica venata di marxismo (che non sarà priva di convergenze con la psicanalisi) e fortemente schierata in senso antifascista e antinazional-socialista. A questi caratteri di superficie se ne aggiunge uno più profondo: i rappresentanti della Scuola provengono – come detto, con qualche eccezione – dalla borghesia di lingua tedesca e di religione ebraica.

Va ricordato che Grünberg discendeva da una famiglia ebreo-tedesca della Besarabia, si era laureato a Vienna, a Vienna aveva insegnato Storia dell'economia e sempre a Vienna aveva avuto come studenti M. Adler, O. Bauer, R. Hilferding, K. Renner e F. Adler – quindi gran parte dell'austromarxismo. Divenuto Direttore dell'*Institut für Sozialforschung* francofortese da poco più di tre anni, nel gennaio del 1928 un ictus lo costringe alle dimissioni. La successione sia all'Università sia all'Istituto non avviene senza contrasti. Weil, tuttavia, consapevole che Pollock, Grossmann e Wittfogel sono troppo schierati e perciò compromessi per le loro scelte politiche rivolte alla KPD, opta per un giovane studioso poco noto e sostanzialmente esterno all'Istituto. Si tratta di Max Horkheimer, che nel luglio 1930 è chiamato non sulla Cattedra di Grünberg (che andrà

a A. Löwe), bensì su di una Cattedra istituita per l'occasione nella Facoltà di Filosofia. Con l'ottobre del 1930, Weil e Pollock nominano Horkheimer – ormai titolare di Filosofia sociale – Direttore dell'Istituto. Va detto che Pollock era legato a Horkheimer da una profonda e autentica amicizia, che non consentiva alcun sentimento di invidia verso il compagno di studi.

Nato a Stoccarda nel 1895, Max Horkheimer cresce a Zuffenhausen nel Württemberg in una famiglia di imprenditori ebrei nella cui azienda gli viene riservato un ruolo dirigenziale che non vorrà mai ricoprire. Si laurea all'Università di Monaco nel 1919; l'anno seguente è a Friburgo dove ascolta le lezioni di Edmund Husserl e partecipa a una seminario tenuto da Martin Heidegger; nel 1922 riceve a Francoforte il Dottorato da Hans Cornelius, del quale diventa Assistente; l'amicizia con Pollock e l'amore per Rose Riekher – la segretaria del padre, di origini non ebraiche – segneranno profondamente l'intero corso della sua vita.

Ciò che nel giovane Horkheimer prevale è lo sdegno per la degradante condizione dei lavoratori, per la miseria in cui vivono i ceti più disagiati, per l'abbruttimento dei poveri oppressi da un ordine sociale borghese che legalizza giuridicamente e legittima moralmente ogni sfruttamento, corrispondendo con le mistificazioni dell'egoismo, della vanità o del sadismo alla propria disumanità. L'interpretazione di questo stato di fatto, Horkheimer non la trova nella sociologia di Weber, nella fenomenologia di Husserl o nella metafisica di Heidegger, e tantomeno a Francoforte nella psicologia della *Gestalt* di Köhler e Wertheimer, nelle pagine di *Ideologie und Utopie* di Karl Mannheim o nella filosofia trascendentale del suo maestro Cornelius. La riconosce bensì – *per tabulas* – in Marx e nella costruzione critico-dialectica del suo pensiero. La tensione al superamento delle ingiustizie sociali rimane preminente nel lavoro filosofico di Horkheimer, la cui indagine non sarà neutrale né avalutativa, ma s'impegnerà nella rivendicazione di una società non più capitalista. Una tensione utopica, per la quale il processo di liberazione dell'essere umano può avvenire soltanto attraverso la ragione. Essa non va ridotta a strumento di dominio sugli uomini o sulla natura, bensì posta a disposizione dell'emancipazione individuale e sociale, politica e culturale, nel quadro complessivo di una *critica dialettica* dell'economia.

Scrive in *Dämmerung*: «Il corso dell'economia capitalistica è difficile da prevedere al livello delle quotazioni azionarie. Il suo effetto sull'animo umano si può invece calcolare con precisione» (Horkheimer, 1934: 16). Queste considerazioni marxiane confliggo-no con l'aristocrazia intellettuale di Nietzsche, il quale – prosegue Horkheimer – «è ben soddisfatto che ci sia la massa, e non si presenta mai come avversario del sistema fondato sullo sfruttamento e la miseria» (*ibid.*: 29). Peraltro, l'angustia della *Bildung* insieme al «difetto di educazione» (*ibid.*: 17) si riscontrano in particolare proprio nelle classi inferiori: «sono svantaggiate anche in questo» (*ibid.*: l.c.). Ciò, mentre nelle classi agiate la *allgemeine Bildung* – la formazione generale – viene perseguita sia quale motivo di distinzione sia quale opportunità per una carriera (anche accademica) socialmente prestigiosa (cfr. *ibid.*: 53-54).

La rapsodia dei pensieri horkheimeriani espressi in *Dämmerung* non contiene ancora l'elaborazione della *teoria critica* (che avverrà a partire dal 1937), ma separa per il tramite di Marx (e con l'ausilio di Schopenhauer) la dimensione *disumana* della società borghese dalla consistenza *umana* propria di un'etica rivoluzionaria.

2.2. In den Umgebungen: *nei dintorni*

La Direzione di Horkheimer si presenta per alcuni tratti caratteristici: Horkheimer è del tutto disinteressato all'attività amministrativa dell'Istituto; sa però procurarsi investimenti e contributi finanziari; Pollock rimane nella gestione burocratica dell'Istituto il suo principale punto di riferimento. Horkheimer è scrupolosamente attento nella scelta dei collaboratori dell'Istituto; questi devono rispondere a criteri non scritti di fedeltà, sia alle linee di ricerca sia nei rapporti interpersonali. E ciò varrà per figure come Fromm, Marcuse e Kracauer, o quali Adorno e Benjamin: quindi, per i loro differenti gradi di adesione all'Istituto – rispetto ai quali Horkheimer presidierà con stringenti modalità selettive.

Nel contesto del dissidio fra *Rationalität* e *Irrationalität*, e con l'esigenza horkheimeriana di chiarire come esse siano intrecciate nella dimensione umana (pensata fra essenza dell'uomo e sconfitta della povertà, in una società classista), viene prendendo corpo nell'ambiente francofortese la relazione tra il *marxismo* e la *psicanalisi*. La lezione di Marx contiene una tensione rivoluzionaria che si apre alla trasformazione per una futura società senza classi, mentre quella di Freud si muove alla volta di un'analisi del profondo (vale a dire, dell'animo o della psiche: in altri termini, dei processi mentali inconsci). Sono due strade che procedono verso mete differenti: il marxismo guarda al futuro, là dove condurrà la rivoluzione; la psicanalisi esplora il passato, là dove giacciono le ipoteche psichiche e inconsce da cui essere liberati. Tuttavia, sebbene Horkheimer si mantenga sempre su posizioni razionalistiche (proprie della critica francofortese alla società borghese), la teoria freudiana dell'inconscio nel soggetto umano risulta feconda di prospettive per la ricerca sociale (e per quella clinica) in quanto capace di dimensionare la componente materialistica dell'interiorità, dialettizzandone l'essenza razionale con quella irrazionale. Horkheimer, attraverso l'apporto della psicanalisi al neomarxismo critico dell'Istituto, ritiene anche di dare sviluppo a una ricerca empirica sulla mentalità dei lavoratori negli anni della Repubblica di Weimar, radicando così il tema dell'inconscio e dell'irrazionalità nella situazione storica. Ciò conclamerà un altro rapporto decisivo: quello tra ragione e natura. Ma pure una differenza radicale: quella fra l'*Erlebnis*, intesa come esperienza vissuta, e l'*Erfahrung*, quale integrazione dell'esperienza del passato con la proiezione nel futuro.

Chi più di ogni altro intellettuale porta all'interno dell'Istituto la forza dirompente della psicanalisi è Erich Fromm (1900-1980). Filosofo, psicologo sociale, psicanalista, Fromm proviene dall'ambiente rabbinico-ortodosso di una famiglia ebrea di Francoforte, città in cui nasce, studia, si laurea e consegne il Dottorato nel 1922. Intorno alla metà degli anni Venti entra in contatto con la psicanalisi, favorendo la nascita dell'Istituto Psicanalitico di Francoforte, generosamente ospitato da Horkheimer nella sede dell'Istituto per la Ricerca Sociale. Politicamente su posizioni socialiste, culturalmente sensibile a un'escatologia messianica, Fromm mantiene il forte contatto con la tradizione ebraica e la sua religiosità, ma pure con l'antropologismo del giovane Marx. Amico di Löwenthal (che lo aveva presentato a Horkheimer), marito di Frieda Reichmann (che era stata la sua psicanalista), collega di psicanalisti come Siegfried Bernfeld, Anna Freud e Georg Groddeck, Fromm scrive nel 1931 un saggio intitolato *Psychoanalyse und Politik*, dove salda con originalità il freudismo al marxismo. Umanesimo marxiano, dottrina talmudi-

ca, eterodossia psicanalitica agiscono come componenti originarie nell'analisi frommiana della società tedesca, colta anche per la sua struttura libidica sulle cui pulsioni la destra autoritaria svolge un ruolo inibitorio e repressivo.

Di segno affatto diverso è il profilo di Herbert Marcuse. Anche lui ebreo, figlio di un produttore tessile, nasce a Berlino dove compie i suoi studi, ma si laurea a Friburgo nel 1921. Qui incontra Heidegger e con lui vorrebbe svolgere un Dottorato sull'ontologia hegeliana, in cui si riflettano elementi della fenomenologia di Husserl, motivi heideggeriani tratti da *Sein und Zeit* edito nel 1927, ma anche influssi marxiani provenienti da Lukács. Pur essendo nel circolo ristretto degli allievi di Heidegger, questi gli rifiuta la Tesi. Marcuse critica allora l'*Individualismus* di Heidegger, si avvicina al pensiero di Dilthey e nella lettura dei *Ökonomisch-philosophischen Manuskripten* di Marx – risalenti al 1844 e pubblicati per la prima volta nel 1932 – trova il concetto di *entfremdete Arbeit* (lavoro alienato), su cui pone la punta del compasso di tutta la sua futura produzione intellettuale. Essa muove anche da una rilettura di Hegel da cui evince quel principio della libertà così proclive a contrassegnare il carattere rivoluzionario della *Dialektik*, che Marx aveva saputo liberare dall'irrazionalità del sistema filosofico totalizzante dell'hegelismo mettendola a disposizione della storia, e che Marcuse inserisce nel processo di trasformazione esistenziale dell'essere umano realizzato nella sua essenza ontologica, prima ancora che nella componente sociale. Per Marcuse, l'essenza dell'uomo è presente nella libertà del suo essere un essere pensante. Un essere heideggerianamente autentico, il cui *Dasein* – il cui essere dell'ente (cfr. Gennari, 2023) – è investito della preoccupazione (*Sorge*) di autenticarsi nella storicità (*Geschichtlichkeit*) e nella decisività (*Entschlossenheit*) della *Praxis*. La filosofia di Heidegger non trae le conclusioni che Marcuse trova appunto in Marx: le condizioni storiche limitano l'agire umano; la società è divisa in classi e soltanto una classe sociale può farsi soggetto storico; il proletariato attraverso la rivoluzione estende l'essere autentico dal soggetto alla classe e da qui alla dimensione dell'universalità. Con ciò Marcuse si stacca radicalmente da Heidegger, ritorna a Marx e, passando attraverso la fenomenologia husseriana, l'epistemologia diltheyana delle *Geisteswissenschaften* (liberate dalla metodologia empirico-sperimentale delle *Naturwissenschaften*) e l'idea di matrice hegeliana di un *Geist* quale essere storico, entra nella determinazione francofortese d'approntare una teoria critica alla cui gestazione offre – insieme ad altri – il proprio contributo a partire dal 1932.

La lista prosegue. Sociologo, giornalista, storico e filosofo sociale, Siegfried Kracauer (1889-1966) nasce a Francoforte in una famiglia della media-borghesia ebraica. Studia a Darmstadt, Monaco e Berlino, dove entra in contatto con Georg Simmel da cui riceve l'impronta interdisciplinare e multifattoriale della sua epistemologia sociale. Dopo il Dottorato in Architettura, Kracauer ritorna a Francoforte; qui scrive per la «Frankfurter Zeitung» e diviene amico del sociologo ebreo-tedesco Karl Mannheim; frequenta Horkheimer, Fromm e Löwenthal che lo avvicinano all'*Institut für Sozialforschung* nonché al *Freies Jüdisches Lehrhaus*; nell'*Institut* incontra la bibliotecaria Lili Ehrenreich che sposa nel 1930 e nello stesso ambiente trova il diciottenne Adorno, con cui legge Kant. Come redattore della «Frankfurter Zeitung» ritorna nel 1930 a Berlino, dove vive per tre anni, scrive il romanzo *Georg*, pubblica articoli e saggi sulla sociologia degli impiegati, il cinema, la vita quotidiana berlinese. Nel 1930 mette a stampa *Die Angestellten* (Gli impiegati): un'analisi sociologica e insieme giornalistica sui colletti bianchi delle grandi

aziende e la loro mentalità, riflesso degli stili di vita standardizzati della piccola-borghesia la cui evasione dalla condizione lavorativa vissuta come frustrante aderisce ai valori alto-borghesi narcotizzando così la coscienza della propria realtà sostanzialmente proletarizzata, intrisa appunto di *Angestelltenkultur* – la «cultura dei dipendenti».

Da Horkheimer a Weil e Pollock, da Löwenthal a Grossman e Wittfogel, da Kracauer a Fromm e Marcuse, la Scuola di Francoforte costruisce le fondamenta di un pensiero plurale che, nel possedere una propria unità – raccolta già con gli anni Venti nella critica razionale della società borghese –, si rende attento a ulteriori componenti intellettuali. Si erano segnalate da subito le influenze dell'austromarxismo di Grünberg, importato direttamente da Vienna nell'Ateneo di Francoforte. Notevole era l'impronta lasciata dall'ungherese György Lukács, con il suo neomarxismo sviluppato in *Geschichte und Klassenbewusstsein. Studien über marxistische Dialektik* (Storia e coscienza di classe. Studi sulla dialettica marxista), dove la critica della società capitalista evocava la rivoluzione dell'ottobre 1917 e il leninismo riletti attraverso le categorie della totalità, della reificazione, dell'estranegazione, della rivoluzione proletaria. Più giovani di Lukács (1885-1971), anche loro ebrei, Karl Mannheim (1893-1947) e Franz Neumann (1900-1954) attraversano solo tangenzialmente Francoforte e l'ambiente dell'*Institut für Sozialforschung*. Mannheim nasce a Budapest, studia a Berlino, fonda la *Freie Schule für Geisteswissenschaften* nella capitale magiara, riceve il Dottorato nel '18 e si abilita con Alfred Weber – il fratello di Max Weber – nel 1925; insegnava a Heidelberg fino al 1930, quando viene chiamato a Francoforte – dove ha come Assistente Norbert Elias – su una Cattedra di Sociologia. L'anno prima pubblica *Ideologie und Utopie* presentandosi attraverso quest'opera all'Istituto – dove gli è riservato uno spazio per studiare – con una teoria della conoscenza che considera il marxismo come un'ideologia tra le altre, contraddicendo la distinzione tra falsa e vera coscienza propria dei Francofortesi. Neumann nasce invece nella oggi polacca Katowice ma cresce in una famiglia della classe operaia a Berlino; qui studia legge e s'impegna politicamente con l'SPD; consegne il Dottorato in giurisprudenza nel 1923 a Francoforte, dove aveva conosciuto anni prima Löwenthal. I contatti con l'Istituto permangono fino al 1933, per riprendere nell'esilio americano quando Neumann, tra il 1941 e il 1944, scriverà il libro che – pubblicato nel 1942 e nel 1944 con la sua forma definitiva – lo renderà celebre: *Behemoth. Struktur und Praxis des Nationalsozialismus 1933-1944*.

A Francoforte insegna dal 1929 al 1933 il teologo Paul Tillich (1886-1965): una delle voci più autorevoli (insieme a K. Barth, R. Bultmann, K. Rahner e D. Bonhoeffer) della teologia protestante tedesca. Dal 1920 nell'Università di Francoforte è professore di diritto del lavoro e sociologia giuridica l'Ebreo Hugo Sinzheimer (1875-1945), considerato il fondatore del Diritto del lavoro in Germania. Proveniente dall'Ateneo di Kiel, dove aveva insegnato Teoria economica, arriva alla Goethe-Universität Adolph Löwe (1893-1995), l'antico compagno di scuola di Horkheimer, come lui ebreo. Se Löwe aveva studiato con Franz Oppenheimer a Berlino, la madre di Alfred Sohn-Rethel (1899-1990) era una Oppenheimer, quindi anche lei ebrea, colta e d'estrazione aristocratico-borghese. Sohn-Rethel conosce a Capri, nel 1924, Adorno e Kracauer che lo avvicinano alla Scuola francofortese nel cui ambiente sviluppa un'epistemologia materialista dell'economia politica, distante però dall'impostazione di Horkheimer. Gli è invece prossimo il citato Julian Gumperz (1898-1972), rappresentante di una famiglia dell'alta-borghesia industriale

tedesca, studioso di sociologia, arte e scienza della politica; aveva partecipato alla *Marxistische Arbeitswoche* del maggio '23 e diventa collaboratore di Pollock dal 1929. Si è fatto cenno anche a Paul Massing (1902-1979), scienziato sociale che studia a Francoforte dal 1923, poi a Colonia e Parigi, quindi si addottora a Francoforte con il teorico monetario W. Gerloff nel 1928 ed è membro della KPD. Horkheimer e Adorno firmeranno nel 1959 la *Prefazione* al volume di Massing (che non aveva origini ebraiche) su *Vorgeschichte des politischen Antisemitismus* (Preistoria dell'antisemitismo politico), curato da Felix Weil. Pure Kurt Mandelbaum (1904-1995) è parte di questa rete di rapporti amicali: conseguito il Dottorato con Grünberg e divenuto Assistente di Pollock dal 1927 al 1933, Mandelbaum studia a Francoforte (e all'estero durante l'esilio) i processi dell'industrializzazione nel capitalismo di Stato. Anche Hilda Weiss (1900-1981) riceve il Dottorato da Grünberg ed è Assistente nell'Istituto dal 1930 al 1933. Ebrea, marxista, membro della KPD, sociologa, studia le utopie capitaliste, divenendo più tardi collaboratrice di Fromm.

In sintesi: l'ambiente francofortese e lo stesso Istituto sono attraversati da un intreccio complesso di relazioni intellettuali e umane che potremmo definire «a cerchi concentrici», sulle cui circonference si avvicinano e si allontanano, nel decennio 1923-1932, ricercatori di eccellente livello scientifico, ma il cui epicentro almeno fino al 1928 è saldamente occupato da Cornelius – il maestro di Horkheimer, che come già annotato da lui riceve l'*Abilitation* nel 1925.

Tuttavia, Hans Cornelius (1863-1947) non ha alcuna diretta relazione istituzionale con l'Istituto o la Scuola di Francoforte. Cattolico, bavarese, Dottore in chimica, abilitato in Filosofia a Monaco, dal 1910 a Francoforte, qui Ordinario di Filosofia entro un contesto accademico da cui si isola anche a causa di un carattere non facile. Pittore, scultore, amante dell'arte, non privo di interessi pedagogici, docente nei laboratori monacensi di arti applicate diretti da Emil Preterius, Cornelius si segnala per il suo anticonformismo, per l'antidogmatismo, per l'antiinterventismo nel '18, per il progressismo internazionalista, ma pure a causa della sua estraneità rispetto a circoli come il *Kräntzchen* (dove si incontrano regolarmente Tillich, Mannheim, Löwe, Horkheimer, Pollock e pochi altri). Non è un marxista e la sua filosofia contiene solidi riferimenti a Kant, a Mach, ad Avenarius, all'empiricoceticismo così come alla filosofia trascendentale (non ontologica, bensì gnoseologica, e metafisicamente curvata prima di aprirsi alla critica della conoscenza su base esperienziale). Sensibile più tardi alla fenomenologia di Husserl, con il passare degli anni weimariani Cornelius matura un pessimismo politico-culturale sorretto dalla visione umanistica della storia, che diventeranno parte della *Weltanschauung* horkheimeriana e francofortese. Autore di una *Kunstpädagogik* nel 1920, di una *Einleitung in die Philosophie* e della *Transzendentalen Systematik*, Cornelius segna con la sua personalità intellettuale in modo emblematico quelle del suo allievo Horkheimer e, pur indirettamente, di Theodor W. Adorno.

2.3. Adorno e Benjamin

Entrambi ebrei, Adorno e Benjamin – che si erano conosciuti attraverso Kracauer – sono accomunati, oltre che da una forte amicizia, anche per aver trovato in Cornelius un ostacolo alla loro Abilitazione accademica. Cornelius, di fronte a *Begriff des Unbewußten in der transzendentalen Seelenlehre* (Il concetto di inconscio nella teoria trascendentale

le dell'anima), presentato da Adorno nel 1928, esprime parere negativo considerando lo scritto privo di originalità. Nello stesso anno, Benjamin pubblica *Ursprung des deutschen Trauerspiels* (Origine del dramma barocco tedesco), proposto per la *Habilitation* alla Commissione nella quale spicca il nome di Cornelius, che contribuisce a stroncare la carriera accademica di Benjamin considerando tanto il suo scritto quanto il suo pensiero astrusi e poco comprensibili. Anche questo accade nell'ambiente francofortese.

Per parte loro, Adorno e Benjamin resteranno – ben più di Cornelius – nella storia del pensiero filosofico tedesco, europeo e mondiale come due tra le personalità intellettuali di maggiore rilevanza nel Novecento.

Nato a Francoforte sul Meno nel 1903, Theodor Ludwig Wiesengrund è figlio dell'imprenditore ebreo Oscar A. Wiesengrund e della cantante Maria Calvelli-Adorno, cattolica, di origini francesi, se non italiane. Prima firmate Wiesengrund, poi Wiesengrund-Adorno, quindi Theodor W. Adorno, le opere di questo Ebreo, battezzato cattolico, rimangono – insieme a quelle di Horkheimer – come la testimonianza più autentica della Scuola di Francoforte. Nato a Berlino nel 1892, Walter Benjamin è figlio di un commerciante d'arte. Ebreo, berlinese, appartiene a quell'alta-borghesia che fa da sfondo a *Berliner Kindheit um neunzehnhundert* (Infanzia berlinese nel Novecento), pubblicato postumo nel 1950 da Adorno. La vasta opera di Benjamin testimonia un pensiero libero e antidogmatico contrassegnato dall'originalità degli interessi culturali, che lo rendono una figura tanto atipica quanto eccentrica rispetto all'ambiente istituzionale della sociologia francofortese. Gli anni Venti sono per Adorno quelli del «Gymnasium Kaiser Wilhelm» di Francoforte, dell'iscrizione all'Università, degli studi di composizione musicale, della conoscenza di Horkheimer nel '23, dell'amicizia con Benjamin sempre dal '23, dell'incontro ancora nel '23 con Gretel Karplus (che diverrà sua moglie nel 1937). È anche il tempo degli studi a Vienna con Alan Berg e della conoscenza di Arnold Schönberg nel '25, della libera docenza a Francoforte, delle ricerche su Hegel, Husserl, Kierkegaard e delle prime riflessioni che confluiranno in *Zur Metakritik der Erkenntnistheorie* (che andrà a stampa solo nel 1956). Gli anni Venti sono invece per Benjamin – più anziano di Adorno d'un decennio – quelli di opere già mature. Nel 1921 esce *Per la critica della violenza*; con il 1922 arriva il saggio su *Le affinità elettive di Goethe*; del 1926 è *Strada a senso unico*; appartengono al 1927 *Diario moscovita* e *Diario del mio viaggio nella Loira*; lo studio intitolato *Goethe* occupa il 1928; l'anno seguente pubblica pagine su Parigi e Chaplin, sull'*Haschisch* e la pedagogia comunista, su Pestalozzi e Alfred Polgar (del quale cita il malinconico aforisma: «La natura è dove sei solo senza di te»). Dedica nel 1930 la propria attenzione a Brecht, Kracauer, E.T.A. Hoffmann e nel 1931 a Kraus, Baudelaire, Valéry; la raccolta di rapidi testi d'autori tedeschi che Benjamin intitola *Dal borghese cosmopolita all'alto-borghese* è del 1932.

Il *Zur Metakritik der Erkenntnistheorie* adorniano contiene gli elementi della dialettica intesa come «critica immanente» (Adorno, 1956: 13) istituita da Hegel e scortata da Husserl fino alle «riduzioni fenomenologiche». Restano distintivi i luoghi trascendentali del soggetto, quelli metafisici dell'«Essere» e l'esistenza «oggettivo-cosale (*dingshaft*)» del *Dasein* (*ibid.*: 14, *passim*). La gnoseologia – che, scrive Adorno, «non è mai stata altro se non la riflessione sul metodo» (*ibid.*: 19) – si dipana come una critica della conoscenza, che da una teoria delle manifestazioni dell'essere diviene un'ontologia esistenziale. Palese è il rischio che la ragione – sia quella della kantiana cosa in sé contrapposta all'imma-

gine della cosa, sia quella scolastico-medievale dell'*intentio recta* distinta dalla *intentio obliqua* – precipiti nell’irrazionalità. Il passo verso il «feticismo della conoscenza» (*ibid.*: 35) non sarebbe che breve, ignorando l’opposizione tra un «mondo amministrato» (*ibid.*: 42) e il «gergo dell’*Eigentlichkeit* (autenticità)» (*ibid.*: *l.c.*).

Lontologia, quale frutto estremo della fenomenologia, può mettere a repentaglio la teoria della conoscenza riducendola a un formalismo gnoseologico se non al mero psicologismo intuitivo (cfr. Jay, 1973: 100-101), del tutto refrattario a un’avvertita *gnoseologia* o a una sorvegliata *epistemologia*. Le pagine centrali della *Metakritik* si occupano appunto della dialettica dei concetti gnoseologici, conducendo la conoscenza alle categorie fondate sul terreno della storia (e della storia sociale). Senonché, la «critica della critica» gnoseologica s’imposta – nella sua tensione razionale – sull’aver coscienza della coscienza – non nella tensione psicologica -. E da qui, la sintesi di Adorno: «Solo un pensare che non ponesse più la conoscenza in identità col suo soggetto potrebbe per primo fare a meno della completezza delle forme soggettive della coscienza quali canone della conoscenza» (*ibid.*: 165). Mentre in Hegel il sistema era «la totalità concreta», in Husserl il sistema coincide con le «strutture della conoscenza pura» presenti nell’Io eidetico: nell’*Eidos ego* (cfr. *ibid.*: 189). Originale, essenziale, non empirico, quell’Io (nella sua idea, nella sua essenza e nella sua forma) «è già un’astrazione» (*ibid.*: 235) che Husserl – così fa osservare Adorno – tenta di porre in relazione con il *Dasein* del soggetto e con l’esperienza dell’intersoggettività, rimettendo ancora una volta in discussione il rapporto filosofico tra conoscenza e coscienza liberato però di ogni *psicologismo*. È appunto quest’ultimo a costituire l’ipoteca dell’irrazionalità che pericolosamente innerva le categorie di soggetto e oggetto, sensazione e intelletto, esperienza e verità, se non perfino quelle di ente ed essere.

Il *Zur Kritik der Gewalt* benjaminiano – pubblicato nel 1921 – ruota attorno al concetto tedesco di *Gewalt*, il cui valore semantico allude alla «violenza», ma pure al «potere» e all’«autorità». Impregnato di questi tre significati, il termine viene da Benjamin coniugato attraverso una *Kritik* gravida di componenti giuridiche (ed etiche). Sul piano giurisprudenziale, il diritto naturale (d’osservanza giusnaturalista) produce una «critica dei fini», mentre il diritto positivo (quale apparato giuridico di uno Stato) provoca una «critica dei mezzi» (Benjamin, 1921: 468). Sicché: «se la giustizia è il criterio dei fini, la legalità è il criterio dei mezzi» (*ibid.*: *l.c.*). La critica si apre a una filosofia del diritto naturale e a una filosofia del diritto positivo: entrambe confluiscono nella visione del diritto dal punto d’osservazione metacritico di una filosofia della storia. Lo Stato borghese si autoproclama l’unico soggetto giuridico cui spettino il diritto alla violenza e il potere di normarla e reprimerla, dimenticando l’origine della propria storia situata nell’istanza della libertà e nell’abiezione del militarismo quale «obbligo dell’impiego universale della violenza come mezzo ai fini dello Stato» (*ibid.*: 473). Se nella dimensione etica perdura intatto l’imperativo kantiano – ripreso da Benjamin – secondo cui occorre sempre agire in modo da trattare l’umanità che è in ciascuno e in chiunque altro come un fine e mai come un mezzo, nel pensiero giuspositivista (dove fattori quali il destino, il mito, il sacro, il politico interagiscono) la legge e lo Stato coincidono, mentre «la critica della violenza è la filosofia della sua storia» (*ibid.*: 487). Il diritto appare sempre una costruzione artificiale, la quale deve essere però conforme alla natura degli esseri umani, i cui diritti sono assicurati da un *logos* razionale che attraverso la politica riduce i conflitti con il compromesso e per mezzo della lingua istruisce la «sfera dell’«intendersi»» (*ibid.*: 478).

Com'è noto, Benjamin nella sua vana fuga verso gli Stati Uniti temendo di essere catturato dalla Gestapo (Geheime Staatspolizei) si darà la morte, nella notte tra il 26 e il 27 settembre 1940 nella città spagnola di Portbou, con una *Überdosis* di pastiglie di morfina. Sul rapporto a tratti conflittuale tra Benjamin e l'Istituto – e, in particolare, con Horkheimer e Adorno –, sui molteplici rifiuti a pubblicare i lavori di Benjamin nella «*Zeitschrift für Sozialforschung*», sull'influenza di Benjamin nella costruzione della Teoria Critica francofortese, sul debito cospicuo di Adorno rispetto a Benjamin, ebbe-ne su tutto ciò sarebbe ingeneroso ridursi a ripetere la sentenza di Hannah Arendt che brutalmente definirà la Scuola di Francoforte una «banda di porci», proprio per il loro atteggiamento ambiguo verso Benjamin. Né si può trascurare la cura di lavori e lettere di Benjamin fatti pubblicare da Adorno prima della propria morte, avvenuta in Svizzera nell'agosto del 1969.

3. La Teoria Critica

Il nucleo centrale della *ragione* e il suo imprescindibile rapporto con la *prassi* erano stati i due riferimenti per gli hegeliani di sinistra cento anni prima che i filosofi francofortesi li ponessero alla base della loro *Kritische Theorie*: una teoria della società che si serve di Hegel, Marx e, in parte, di Freud per sviluppare una critica radicale della società borghese, dell'ideologia capitalista, del nazionalsocialismo, dell'industria culturale.

In un saggio del 1937 intitolato *Teoria tradizionale e teoria critica*, Horkheimer sostituirà il concetto di *Materialismus* con quello di *Kritik* intesa come «critica dialettica dell'economia politica» (Horkheimer, 1937: 152-153). Un'operazione gnoseologica che avrà considerevoli risvolti tematici: (a) l'esame critico della tradizionale teoria marxista, ortodossa e/o eterodossa, ormai non più adeguata per un'efficace analisi sociologica; (b) la presa d'atto del fallimento in Europa del proletariato quale soggetto rivoluzionario, di fronte alla vittoria del fascismo e del nazionalsocialismo; (c) l'ammissione secondo cui l'unico compito possibile per gli intellettuali emarginati ed esiliati, ricercati e perseguitati sia quello del *Flaschenpost*: lasciare, metaforicamente, un «messaggio in bottiglia» per chi lo potrà un giorno raccogliere; (d) il trasformarsi della conoscenza in critica, che avviene soltanto muovendo dalla «realità concreta», ovvero dai «processi sociali reali» (*ibid.*: 141); (e) la critica sia alla metafisica sia al Positivismo e alla ricerca metodologico-quantitativa intesa (ad esempio da P. Lazarsfeld contro Adorno) come approccio esclusivo per la ricerca scientifica; (f) la teoria critica quale critica sociale rivolta contro la civiltà di massa e la cultura borghese, i retaggi idealisti e le astrazioni antropologiche; (g) la contrarietà maturata verso il liberalismo borghese, quando riduce la ragione a razionalità tecnologica posta a servizio del mercato economico capitalista; (h) il contrapporre all'uomo naturale un darwinismo sociale, esito della ragione formalizzata che propendendo selettivamente per il più adatto (e adattato) fa materiale di scarto dei ceti poveri; (i) l'ecclissarsi della ragione sullo scenario europeo e occidentale, che provoca il tramonto della libertà e della solidarietà a vantaggio del soggettivismo, dell'individualismo e dell'irrationalismo; (l) il profondo sentimento antitotalitario, antifascista, antinazista e antistalinista quale dimensione imprescindibile di una filosofia contraria al dominio sull'uomo e l'umanità; (m) la denuncia del processo moderno di regressione verso ogni forma di feticismo, che nella cultura capitalistico-borghese riduce l'essere umano alla reificazione,

potenziata dall'adorazione del prodotto; (*n*) la critica dell'antisemitismo borghese quale fosse odio della borghesia verso se stessa, che proiettato sull'Ebreo libera un'aggressività tenuta per secoli repressa.

Nel considerare la superiorità della *Vernunft* – la ragione – sul *Verstand* – l'intelletto – i Francofortesi, riprendendo la tradizione della *Rationalität* nella filosofia classica tedesca da Kant a Hegel, orientano la teoria critica verso una società razionale dimensionata al polo opposto dell'irrazionalità. Per Horkheimer, tra soggetto e oggetto non si dà né identità né opposizione. *Vernunft* e *Verstand* servono per ordinare i concetti, senza assolutizzare i fatti, l'esperienza, i dati, la stessa logica formale, come accade e/o accadrà pur con modalità differenti nell'Empirismo, nel Neopositivismo, nel Pragmatismo, nella Scuola di Vienna, nella Filosofia analitica. La *Kritische Theorie* sarà per i principali esponenti della Scuola di Francoforte – ormai in esilio – il punto di aggregazione di storie personali e biografie culturali differenti che, senza rinunciare alla pluralità delle *Anschauungen*, manderanno a unità non già gli stili bensì le idee.

3.1 La «Zeitschrift für Sozialforschung»

La Rivista che raccoglie a partire dal 1932 gli articoli e i saggi degli autori della Scuola, ma anche di chi gravita attorno a essa senza farne parte, non chiuderà le pubblicazioni con l'avvento del nazismo al potere. Prima a Parigi, dal 1933 al 1938, poi a New York, dal 1939 al 1942 (ma con il titolo inglese «Studies in Philosophy and Social Science»), continuerà a sviluppare quella teoria critica della società borghese con cui passerà alla storia del Novecento.

Sulle pagine della «Zeitschrift für Sozialforschung» (cfr. Schmidt, 1980) pubblicano i loro studi Horkheimer – che dirige la Rivista –, Adorno, Fromm, Marcuse e Felix Weil, quindi Pollock, Grossman, Wittfogel e Leo Löwenthal, inoltre Benjamin, Gumperz, Mandelbaum, Borkenau e Hilde Weiss. Arrivano alla *Zeitschrift* francofortese anche altri: Gerhard Meyer (1903-1973), di religione protestante, economista, allievo di A. Löwe, giunge con un Dottorato dall'Università di Kiel a quella di Francoforte nel 1932; Ernest G. Schachtel (1903-1975), ebreo, psicanalista, Dottore in giurisprudenza è amico di Fromm; Otto Kirchheimer (1905-1965), ebreo, costituzionalista, un Dottorato con Carl Schmitt, collabora con l'Istituto dopo l'emigrazione. Nel contesto dell'esilio la Rivista accoglie lavori di studiosi che non appartengono né all'Istituto né alla Scuola, tra cui Raymond Aron, Alexandre Koyré, Paul Lazarsfeld, Otto Neurath, Margaret Mead, Ferdinand Tönnies, e poi Célestin Bouglé, Maurice Halbwachs, Ernst Krenek, Harold Laswell, Richard Löenthal, Charles Beard.

Ma tutto questo si proietta nel futuro. Il presente è il 1933. L'anno in cui Hitler sale alla Cancelleria in Germania e prendono avvio le persecuzioni sistematiche degli Ebrei, degli oppositori politici, degli intellettuali. Quindi, ha inizio la fuga.

4. 4. La fuga dalla Germania hitleriana

Lo stigma indelebile dell'essere ebrei, il valore posizionale dell'essere tedeschi per lingua, cultura e tradizione, la comune matrice borghese delle famiglie di provenienza, l'appartenere a un ambiente accademico dai caratteri identificativi resi sempre espliciti in

modo chiaro e unificati nell'assoluta opposizione al nazionalsocialismo fanno della Scuola di Francoforte il più inconsueto e originale tra gli indirizzi di pensiero nella filosofia tedesca del primo Novecento.

La violenza che contraddistingue la *Machtergreifung* – la presa del potere – innesca con il 1933 l'esperienza del terrore, sostenuta dalla fine delle garanzie costituzionali di Weimar demolite insieme allo Stato di diritto dal partito unico nazista, che da Dachau in poi – vale a dire dal 22 marzo 1933 – fa del *Konzentrationslager* lo strumento per organizzare con metodo la persecuzione. Questa si abbatte sulla classe operaia urbana (comunista, socialista, socialdemocratica), così come sui ceti borghesi (bassi, medi e persino alti) quando esposti contro il regime, attraverso la pratica indiscriminata di aggressioni, percosse, arresti, sevizie, torture e omicidi perpetrati con brutale e atroce crudeltà. Questo il biglietto da visita consegnato dal nazismo al popolo tedesco insieme a un eloquente calendario: 31 gennaio 1933, scioglimento del Parlamento; 4 febbraio, limitazione della libertà di stampa; 27 febbraio, incendio del *Reichstag*; 3 marzo, arresto del presidente della KPD; 5 marzo, il 43 per cento dei suffragi al partito nazista; 1 aprile, *Judenboykott* dei negozi, degli studi medici e legali ebrei; 26 aprile istituzione della *Gestapo*; 2 maggio, soppressione dei sindacati; 10 maggio, inizio del rogo dei libri. Con la *Bücherverbrennung* il popolo tedesco è informato definitivamente circa le intenzioni di Adolf Hitler. Non è una sorpresa per chi nel '25 e nel '26 aveva letto il *Mein Kampf*.

Per fuggire dalla Germania occorrono ora almeno tre condizioni: denaro sufficiente, una rete di amicizie che favorisca l'accoglienza in un altro Stato, il desiderio dell'esilio più forte della malinconia per l'abbandono della casa, del lavoro, delle amicizie, degli affetti, della lingua: della *Heimat*. La Svizzera e Ginevra, la Francia e Parigi, l'Inghilterra e Londra, gli Stati Uniti e New York sono nel tempo le metà principali dei componenti l'Istituto, dopo che questo il 14 luglio 1933 viene posto sotto sequestro e confiscato per aver promosso «attività antistatali». A ciò segue la sospensione degli stipendi. Il pedagogista e filosofo nazista Ernst Krieg è Rettore dell'Università di Francoforte dal 26 aprile. La *Politische Säuberung*, l'opera di pulizia, ha inizio quando i filosofi della Scuola sono già lontani. Solo Wittfogel conosce il *Lager*, ma soltanto per alcuni mesi, riuscendo a emigrare verso la fine del 1933. Nel frattempo, un terzo dei Professori dell'Università di Francoforte ha perduto la Cattedra. Il «trauma dell'insicurezza» (Wiggershaus, 1986: 144) coinvolge gli Ebrei, ma anche i Tedeschi. Tuttavia, la Scuola, pur nella difficile contingenza dell'esilio, proseguirà sovvenzionando economicamente 116 candidati al Dottorato e 14 studiosi che lo avevano conseguito, per una spesa complessiva di 200.000 dollari (cfr. Jay, 1973: 179). Nell'ormai scorporato Istituto restano intatti – anzitutto per merito di Horkheimer – lo stile operoso con cui si lavora, la libertà di ricerca propria di ciascuno, le amicizie nella diversità, una politica culturale cementata con l'opposizione radicale al nazismo e ai fascismi europei. L'ultima «stazione di transito» sarà la Columbia University di New York, dove i collaboratori dell'*Institut für Sozialforschung* giungeranno tra il 1934 e il 1938 prima che esso divenga l'*Institute of Social Research*.

La parola *Heimat* evoca il nesso tra un essere umano e il luogo dove è nato quando ha conosciuto le prime relazioni vitali, i rapporti intimi e le interazioni quotidiane che penetrano nelle identità e contribuiscono a sagomarne la visione del mondo, la mentalità, se non perfino una filosofia della vita. Questa *geistige Heimat* – tale patria spirituale – è anche la casa che ogni esiliato rimpiange per averla dovuta abbandonare. Ma proprio il luogo che si è perduto – *das Heim*, la dimora, da cui deriva *heimlich*: quanto è pur fami-

gliare, ma così personale da rimanere nascosto o quasi segreto agli altri – è divenuto ora *unheimlich*: poco rassicurante, inquietante, capace di provocare turbamento e da qui la paura, l'ansia, l'angoscia che generano dissonanza e indeterminatezza, irrazionalità e terrore. In questa *Unheimlichkeit* – in detto «perturbante spaesamento», ontologicamente privo del sentimento della quiete –, non si cela il grembo materno ormai perduto, di cui aveva scritto Freud del 1919, quanto piuttosto quella Germania il cui tragico *Unbewußte* parla il solo linguaggio nazista.

Riferimenti bibliografici

- Adorno Wiesengrund Th. (1951), *Minima moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. (trad. it. *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*, Einaudi, Torino, 1954, 1994).
- Adorno Wiesengrund Th. (1956), *Zur Metakritik der Erkenntnistheorie*, Kohlhammer, Stuttgart (trad. it. *Sulla metacritica della gnoseologia. Studi su Husserl e sulle antinomie fenomenologiche*, Sugar, Milano, 1964).
- Benjamin W. (1921), *Zur Kritik der Gewalt*, in «Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik», n. 3 (tr.it. *Per la critica della violenza*, in *Opere complete*, I. Scritti 1906-1922, Einaudi, Torino, 2008, pp. 467-488).
- Cambi F. (a cura di), *Pedagogie critiche in Europa*, Carocci, Roma, 2009.
- Dubiel H., *Kritische Theorie der Gesellschaft*, Juventa Weinheim-München, 2001.
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano, 2001.
- Gennari M., *Sul concetto di Dasein*, in «Studi sulla Formazione», anno XXVI, n.2., 2023, pp.245-248.
- Greis Ch., *Die Pädagogik der Frankfurter Schule*, Beck, München, 2017.
- Horkheimer M. (1934), *Dämmerung. Notizen in Deutschland*, Oprecht & Helbling, Zürich (trad. it. *Crepuscolo. Appunti presi in Germania 1926-1931*, Einaudi, Torino, 1977).
- Horkheimer M. (1937), *Traditionelle und kritische Theorie*, in «Zeitschrift für Sozialforschung», Vol. 6, n. 3, (trad. it. *Teoria tradizionale e teoria critica*, in *Teoria critica. Scritti 1932-1941*, Einaudi, Torino, 2 voll., II, pp. 135-186).
- Jay M. (1973), *The Dialectical Imagination. A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research, 1923-1950*, Little Brown, Boston (trad. it. *L'immaginazione dialettica. Storia della Scuola di Francoforte e dell'Istituto per le ricerche sociali, 1923-1950*, Einaudi, Torino).
- Schmidt A. (a cura di), *Die «Zeitschrift für Socialforschung». Geschichte und gegenwärtige Bedeutung*, Kösel, München, 1970.
- Stuart J., *Grand Hotel Abyss. The lives of the Frankfurt School*, Verso, London, 2016.
- Wiggershaus R. (1986), *Die Frankfurter Schule. Geschichte. Theoretische Entwicklung. Politische Bedeutung*, Hanser, München (trad. it. *La Scuola di Francoforte. Storia. Sviluppo teorico. Significato politico*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).

La «letteratura dal basso». Il caso di Alberto Manzi, maestro scrittore

CHIARA LEPRI

Ordinaria di Storia della pedagogia e dell'educazione – Università degli Studi Roma Tre

Corresponding author: chiara.lepri@uniroma3.it

Abstract. Starting from the early 1950s, a literary trend developed in conjunction with the first attempts to renew teaching models, promoted above all by the MCE, which involved some teachers as authors, mostly elementary school teachers, who became witnesses of the narrative experiences of children and young people directly involved in the development of stories within school structures. These were often experiences conducted in marginal places during the years of post-war reconstruction, where the school became an outpost in the process of emancipation and democratization of the masses starting from the social practices that took place in the classroom. Alberto Manzi was among the first to conduct a collective writing experiment in the classroom; there were then numerous militant teachers who chose, in difficult and deprived contexts, to favor the path of storytelling and dialogue to start a process of knowledge and literacy that was not only instrumental, but also civil and imaginary. In the happiest cases, a children's literature is born that develops "from below" and that is able to intersect the experiential and inventive paths of the recipients while at the same time ensuring high aesthetic standards, since the texts produced do not operate towards a "child-friendly" simplification, but rather towards the elevation of a literary expression capable of effectively intercepting reality and giving rise to creative representation.

Keywords. Children's Literature - Grassroots Literature - Teachers-Writer - Alberto Manzi - Collective Writing

1. I maestri scrittori

Ne *La letteratura per l'infanzia* edito nel 1995 da Laterza, ormai un imprescindibile punto di riferimento per la sistematizzazione organica di momenti, autori e opere per bambini e ragazzi in relazione alla storia della scuola e della lingua nel nostro Paese, Pino Boero e Carmine De Luca individuano nel fenomeno dei «maestri scrittori» uno speciale filone letterario che si sviluppa a partire dalla metà degli anni Cinquanta del Novecento in coincidenza con i primi tentativi di rinnovamento dei modelli di insegnamento, promossi soprattutto dal Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), che vede impegnati come autori alcuni insegnanti, per lo più maestri e maestre elementari, i quali

si fanno testimoni delle esperienze narrative di bambini e ragazzi nelle strutture scolastiche, spesso attraverso il diretto coinvolgimento degli allievi stessi (Boero, De Luca, 2000, pp. 298-302).

All'interno di questo filone, i due studiosi evidenziano due tipologie di esperienze: da una parte vi sono le storie *di* ragazzi rivolte a un ampio pubblico di età diverse, il cui *focus* sono gli episodi di vita degli allievi narrati dal loro maestro, e dall'altra le storie *per* i ragazzi, ossia racconti e romanzi di maestri pensati per un pubblico giovanile e prodotti insieme agli alunni. Nel primo caso collochiamo le testimonianze di autori come Leonardo Sciascia, che in *Cronache scolastiche*, pubblicato su «Nuovi Argomenti» nel 1955, rese conto di uno sconvolgente spaccato della scuola di Recalmuto, in provincia di Agrigento, dove lo scrittore insegnava (resoconto più diffusamente noto con il titolo di *Le parrocchie di Regalpetra*, Laterza, 1956), oppure di Albino Bernardini, maestro dapprima a Lula, nella Sardegna più profonda e impervia delle Baronie, poi nella borgata romana di Pietralata, a cui dedica, nel 1968, il diario scolastico *Un anno a Pietralata*, reso noto anche dallo sceneggiato televisivo di Vittorio De Seta (*Diario di un maestro*, 1973). Ma vi è anche il maestro di Barbiana, don Lorenzo Milani, il cui «lascito» più noto, *Lettera a una professoresca* (1967), è frutto della riflessione condivisa collettivamente dai ragazzi della scuola sul Monte Giovi da lui ideata, sebbene nello stile si avverte nitidamente il tocco magistrale del priore: si tratta sempre di opere di denuncia scaturite da esperienze difficili, condotte in contesti territoriali dimenticati negli anni della ricostruzione postbellica, dove la scuola e l'educazione divengono avamposto nel processo di emancipazione e democratizzazione delle masse a partire dalle pratiche sociali che si compiono in aula.

Nel secondo filone, tra le storie *per* i ragazzi, Boero e De Luca segnalano Alberto Manzi e i suoi libri più fortunati come *Grogh, storia di un castoro*, pubblicato nel 1951, e il più noto *Orzowei*, del 1955, una storia, quest'ultima, negli anni in cui vide la luce, «al rovescio» – direbbe Gianni Rodari – perché narra di un ragazzo bianco, Isa, abbandonato in una foresta del Sud Africa e cresciuto in una tribù nera, all'interno della quale subisce pesanti soprusi a causa del colore della sua pelle fino al tragico epilogo. Vi sono poi anche Mario Lodi con *Cipi*, scritto con i bambini di una classe elementare di Vho di Piadena, pubblicato per la prima volta nel 1961 dalle Edizioni Avanti, quindi da Einaudi nel 1972, ma anche Maria Luisa Bigiaretti, maestra del MCE, che nel 1964, nella borgata romana del Trullo, lavora con i suoi ragazzi della Scuola «Collodi» e l'aiuto di Gianni Rodari alla stesura della *Torta in cielo* (1966), un romanzo fantastico originato dalla sperimentazione con le «tecniche di fantastica» che lo scrittore e giornalista avrebbe enunciato più compiutamente anni dopo nella *Grammatica della fantasia* (1973).

2. Il caso di Alberto Manzi

In questo *parterre* di maestri scrittori, maestri militanti, maestri di frontiera che hanno lasciato un'impronta indelebile nella storia del Novecento pedagogico non attraverso trattati o riforme, bensì manifestando una precisa idea di scuola nella prassi quotidiana dell'insegnamento e nella sua documentazione, Alberto Manzi si distingue come una figura di intellettuale *sui generis*, atipica, poliedrica: egli è anzitutto un educatore con un progetto di uomo e di società che non si desume da una riflessione teorica e siste-

matica su temi e questioni di carattere educativo, ma dalla testimonianza umana e dal contributo che nei diversi campi dell'impegno civico e culturale egli ha costantemente profuso e che proprio di recente, nel corso del 2024, in occasione delle celebrazioni del centenario della nascita, sono state ricomprese e interpretate più organicamente grazie alle molteplici occasioni di riflessione sull'opera del «maestro della televisione» fiorite in tutto il territorio nazionale.

Eppure indagare ancora l'opera di Manzi offre inesauribili opportunità conoscitive per la complessità e la ricchezza della sua vicenda intellettuale sin dai primi passi d'e-sordio dell'*engagement* culturale. Si dice, infatti, che da studente egli frequenta l'Istituto magistrale e l'Istituto nautico, per poi proseguire gli studi universitari prima in Biologia e poi in Pedagogia: dà così avvio a un percorso formativo apparentemente dicotomico – da una parte coltiva interessi umanistici, dall'altro tecnico-scientifici – che – vedremo – troveranno una perfetta sintesi nel dispiegarsi delle sue molte vite (di maestro, di scrittore, di attivista – si direbbe oggi – nei programmi di scolarizzazione e socializzazione in Sudamerica, di *media educator ante litteram*, di politico), vite che – lo ricordiamo – attraversano epocali trasformazioni sociali, culturali ed economiche del nostro Paese.

Maestro e scrittore, tra le sue molte qualifiche, sono dunque due apposizioni che ben identificano e sostanziano l'identità sfaccettata di Manzi, che Patrizia D'Antonio ha definito anzitutto un *umanista* (2024) volendo «disambiguare» la precisazione che Boero e De Luca esprimono sul Manzi scrittore «di matrice cattolica» in contrapposizione a Mario Lodi, pensatore laico, il quale, scrivono gli studiosi, non ha «nulla della lezione moralistica e edificante di tanta narrativa confessionale» (Boero, De Luca, 2000, p. 300). D'Antonio rileva che in Manzi vi è in effetti una radicata fede, ma è anzitutto quella «nelle possibilità e nel valore dell'umanità» e che le sue funzioni di maestro, educatore, scrittore prendono senso «nella misura in cui possono contribuire al miglioramento della società, intesa come comunità universale di cittadini liberi e con uguali opportunità» (2024, p. 19).

Questa fede/fiducia nell'uomo che contrassegna l'impegno di una esistenza si fa postura anche nel Manzi *scrittore*, uno scrittore maestro inserito appieno nel *milieu* culturale degli altri educatori «della ricostruzione» (di Biasio, Silvestri, 2024) – come Milani, come Rodari, come Danilo Dolci – e che mostra da subito una propria autonomia e originalità di pensiero, come pure intuizioni indubbiamente precorritrici di metodi poi formalmente codificati da movimenti educativi e associazioni negli anni successivi e sino ai nostri giorni.

Alberto Manzi compone infatti il suo primo libro *Grogh, storia di un castoro* in condizioni particolari. Si trova sì in un'aula scolastica, ma non di una periferia urbana: è la classe dell'Istituto di Rieducazione e Pena «Aristide Gabelli» di Roma, del carcere minorile: un'aula che conta 94 ragazzi dai nove ai diciassette anni. Vi giunge nel 1946 quando, dopo aver rifiutato di aderire alla Repubblica Sociale e aver combattuto volontario nel Battaglione San Marco, con in tasca un diploma di maestro e la necessità di lavorare, fa domanda da supplente, ricevendo dopo molta attesa l'unica convocazione su un posto in trincea che avevano già rifiutato in quattro. Indicative sono le sue parole all'accettazione dell'incarico, che esprimono un giudizio *tranchant* su un'idea di scuola come un apparato di foucaultiana memoria, qual era quella che faticosamente usciva dagli anni dal processo di fascistizzazione compiuto sull'impalcatura gentiliana: «che differen-

za c'è tra un ragazzo che sta dentro e uno che sta fuori? Sono praticamente in prigione tutti e due» (Manzi, s.d., p. VI). A soli 22 anni il maestro Manzi viene accolto con diffidenza dai ragazzi: è giovane e inesperto, forse corruttibile, pensano i giovani detenuti, che gli propongono di restare in cattedra a leggere il giornale per guadagnarsi con poca fatica lo stipendio, mentre loro si fanno quattro ore di libertà. Egli rifiuta e ottiene l'attenzione dei ragazzi attraverso l'unico linguaggio che essi conoscono, una «scazzottata». Da quel momento e per quarant'anni sarà maestro, considerando anche l'esperienza alla Scuola romana «Fratelli Bandiera» e l'esperienza televisiva del programma RAI da lui ideato «Non è mai troppo tardi», con il quale, a partire dal 1960 e per otto anni, ha contribuito all'alfabetizzazione di oltre un milione di italiani.

Tornando alla scuola del carcere, le giornate risultano per lungo tempo dure. Così leggiamo nelle memorie di Manzi, che a guarda al giovane maestro che era con ironia:

«per un mese il “nostro” entrò nella sala-classe; parlò, disegnò, raccontò. Ma nessuno l'ascoltava. Stavano tranquilli, parlottando sottovoce, ignorandolo completamente. Andò avanti così per un pezzo. Poi un giorno stanco, sfinito, lasciò perdere grammatica, storia, geografia, tutto. Tentò un'ultima carta. Cominciò a raccontare una storia. Una storia di animali che lottavano per la loro libertà fino a morirne. Ai ragazzi sembrava la loro storia. Non parlavano più. Immobili, seguivano attentamente il racconto. E ogni volta che il colpo battuto sulla porta di ferro annunciava il termine della lezione, esclamavano: - Ancora un po’!» (Manzi, s.d., p. XII).

Da questa esperienza narrativa nasce il primo giornale realizzato in un istituto penitenziario, «La Tradotta», dal nome del vecchio treno militare che avrebbe caricato «pensieri, opinioni, dibattiti, cattiverie, scherzi», scrive Manzi, ossia «la voce libera, veramente libera, totalmente libera dei ragazzi di Porta Portese» (*Ibidem*). E dopo il giornale vengono il teatro, l'orchestra, l'abolizione dei «cubicoli» e delle sbarre, e poi le gite e il campeggio senza guardie. Come scrive Roberto Farné, a cui si deve uno dei primi e più approfonditi studi sul contributo del maestro romano, «Manzi capì che il problema pedagogico era quello di costruire con i ragazzi un'idea di libertà in positivo e che questa idea non si poteva fondare su discorsi e lezioni a base di principi morali pensando così di convincere i ragazzi ad un futuro di «buone azioni»» (2024, p. 17).

L'aneddoto ormai leggendario legato alla nascita di *Grogh* è assai interessante perché ci permette di notare che senza alcuna esperienza didattica pregressa Manzi sceglie di privilegiare la via del dialogo e – più precisamente – di adottare il dispositivo della narrazione per stabilire un primo contatto con i ragazzi. Si tratta di una scelta felice e vincente, scaturita dall'intuizione che nel luogo più disagiato che vi sia il racconto rappresenta una via di fuga, appaga il bisogno di immaginazione, dà ordine e senso all'esistenza, dilata gli orizzonti rendendo pensabile un'alternativa a un reale intollerabile per mezzo di processi simbolici.

Nella fattispecie, la bellissima e dolorosa storia che Manzi costruisce con i ragazzi – una storia che non ha un finale consolatorio, alla maniera di altri racconti di cui sarà autore – si connota per una forte potenza allegorica che offre un'inedita visione del mondo: come nelle favole ci sono gli animali antropomorfizzati, ma i loro comportamenti appartengono più facilmente a un manuale di etologia (di nuovo la sintesi tra umanesimo e scienza); l'ambiente naturale è minacciato dall'uomo (emerge qui un altro tema di estrema attualità che ci muove a riconoscere chia-

ramente la cifra ecologica nell'opera letteraria tutta di Manzi, *fiction e non-fiction*) e i castori difendono la loro libertà, che è il bene più prezioso e vale ogni sacrificio. Assistiamo dunque a un capovolgimento che sino ad allora solo il Buzzati de *La famosa invasione degli orsi in Sicilia* (1945) aveva immaginato e che ci permette di affermare con sicurezza che *Grogh* – originato da un progetto di scrittura collettiva – è un manifesto sui temi della giustizia, dei conflitti, della libertà, appunto, e lo è ancor di più se pensiamo che si sviluppa in carcere e all'indomani della caduta del fascismo, in un'Italia da rifondare su basi democratiche, di libertà e di uguaglianza.

Quanto al processo narrativo, come nota Giorgio Crescenza ricorrendo agli studi di Jerome Bruner in riferimento alle metodologie dei maestri che vissero immersi in quella tempesta culturale, esso

«svolge una funzione epistemica, poiché contribuisce all'elaborazione e alla comprensione delle esperienze umane. Le narrazioni permettono alle persone di descrivere le proprie esperienze agli altri, di tentare di spiegarle alla luce delle circostanze, delle intenzioni e delle aspettative dei protagonisti e di conferire loro senso e significato all'interno di un contesto culturale e sociale» (2024, p. 48).

Dunque, Manzi adotta in tempi non sospetti uno strumento didattico transdisciplinare, comprendendo, da neofita dell'insegnamento, che «lo schema narrativo (legato al protagonista+contesto, al conflitto+sfida, alle prove, alle scelte, agli esiti di un percorso, a un processo dinamico e attivo) sta *dentro* i saperi, li anima e li coordina, non appena noi ci collocchiamo, per pensarli, *oltre* il singolo disciplinarismo e oltre anche l'opposizione di retorica e logica» (Cambi, 2005, p. 29). I ragazzi del «Gabelli», cui nessuno mai aveva dedicato quella cura esclusiva che può esprimersi attraverso il racconto e l'affabulazione, sono protagonisti di un'esperienza straordinaria che consente loro «di riflettere sulle proprie esperienze, rivelando le intenzioni, le motivazioni, le opzioni etiche e i valori coinvolti [...] in una rete di significati culturalmente condivisi» (Crescenza, 2024, p. 49).

Il monoscritto di *Grogh*, trascritto a macchina nel 1948, vince il Premio Collodi nel 1950 tra 442 concorrenti. In commissione vi sono, tra gli altri, niente meno che Ignazio Silone, Corrado Alvaro, Cesare Zavattini. Bompiani pubblica il libro nel 1953 e da allora la storia del castoro ribelle conoscerà un successo planetario con trasposizioni radiofoniche e cinematografiche e la traduzione in 28 lingue: da una cella alle case dei bambini lettori, quindi, a testimonianza dell'efficacia di un messaggio che ha valore universale.

Le tecniche della scrittura collettiva – «tecnica piccina» (Lorenzoni, 2023, p. 247) – e della stamperia inaugurata da Manzi saranno a «portate a sistema» nell'ambito dell'educazione attiva dal Movimento di Cooperazione Educativa, che vedrà la luce il 4 novembre 1951 per opera di maestri e maestre come Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini, Bruno Ciari, Mario Lodi, Maria Luisa Bigiaretti, Albino Bernardini, Idana Pescioli e molti altri. Come osserva Lorenzo Cantatore,

«il lavoro di questi insegnanti illuminati e luminosi [...] si è basato quasi esclusivamente sulla loro iniziativa personale, sulla forza inconfondibile della sperimentazione, sul bisogno di fare ricerca, sulla fiducia nell'infanzia, sugli strumenti umani e materiali – apparentemente scarsi e poveri, in realtà numerosi e ricchi, grazie alla loro capacità di saperli guardare e utilizzare pedagogicamente – messi a disposizione degli ambienti e dai territori di riferimento» (2024, p. 1).

3. «Collocarsi interi»

Nel metodo maieutico che Alberto Manzi adotta, l'impegno a coinvolgere gli allievi nel gioco narrativo, oltre che nell'ambito di un progetto più vasto e urgente sul fronte dell'alfabetizzazione e dell'apprendimento della lingua, acquista valore nell'invito a stabilire una complicità tra maestro e allievo, entrambi protagonisti del processo conoscitivo. Scrive Tania Convertini che secondo le testimonianze dei suoi alunni, la classe era «configurata come una palestra di scambio, uno spazio di «allenamento» alla conversazione democratica e una fucina di idee innovative, dove ogni parere conta e viene valorizzato attraverso l'ascolto e il rispetto»: ne emerge un rifiuto dell'idea di trasmissione della conoscenza in favore della sua costruzione partecipata (2024, p. 57) a partire dal presupposto che il bambino è competente. Il sodalizio che si sviluppa però è possibile se l'adulto si colloca *intero*, ossia con la «disposizione d'animo» non occasionale di incontrarsi con i ragazzi su un terreno condiviso scegliendolo come luogo presso cui sostare e intessere un discorso aperto, pur conservando fino in fondo una mente adulta: sono queste le parole con cui Gianni Rodari tratteggia un autore come Lewis Carroll, che scrive la sua opera maggiore, *Alice in Wonderland*, eleggendo a interlocutrice privilegiata non una lettrice/un lettore ideale ma la decenne Alice Pleasance Liddell (1982, p. 163).

Come Rodari e come altri maestri scrittori, tra i quali occorre ricordare Mario Lodi, che Francesco Tonucci ricorda in aula «confuso» e irriconoscibile tra i suoi scolari perché chino sui banchi al lavoro assieme ai suoi ragazzi, anche Alberto Manzi testimonia questa *disposizione* attraverso la quale inaugura una letteratura per l'infanzia che si sviluppa nello «spazio dell'incontro»¹ e incrocia i percorsi esperienziali e inventivi dei destinatari assicurando una qualità estetica e formale: è lungo questo sentiero che i buoni autori non operano verso una semplificazione «a misura di bambino», ma anzi lavorano all'elevazione di un'espressione capace d'intercettare efficacemente la realtà e la rappresentazione creativa dei più piccoli attraverso la partecipazione.

Nei maestri scrittori come Manzi l'incontro con i bambini e i ragazzi è del resto un momento denso e centrale del proprio impegno espressivo e letterario. Non stupisce che molti dei maestri menzionati siano divenuti, proprio come Manzi, formidabili sperimentatori di forme di comunicazione ibride e plurime, che fossero aperti alla diffusione democratica e non elitaria delle narrazioni e al *dare la parola* a tutti nella circolarità dialogica e creativa. Del resto, come scrive Bianca Pitzorno, «lo scrittore per l'infanzia non può mai dimenticare il proprio pubblico, neppure nei momenti più «ispirati»» (2002, p. 125): egli svilupperà in maniera del tutto naturale e rispondente alla propria sensibilità creativa «un discorso che «interessa» il bambino. [...] Che trova un'eco nella sua esperienza interiore, nel suo sistema di valori, nei suoi sforzi, se non nel suo modo di organizzare mentalmente il significato della vita». Non si tratta di temi o argomenti, aggiunge la scrittrice sarda, ma «di toni, di rispondenze, di identificazioni e proiezioni. Chi scrive per bambini dovrebbe prima di tutto stare dalla loro parte e, possibilmente, conoscerli» (Ivi, p. 123).

¹ In continuità con Matilde Callari Galli (1996), Franco Cambi definisce «spazio dell'incontro» un «luogo abitato da modelli culturali plurali, asimmetrici tra loro per identità, ma anche per ruolo (uno, in genere, domina, gli altri no); è carico di tensioni tra identità e appartenenze, ma anche per la sfida dell'alterità che ogni cultura rappresenta per le altre; è uno spazio in cui stanno si identità plurali, ma che devono lì incontrarsi, e lo devono in quanto fisicamente lo abitano e mentalmente vengono a costituirlo» (2006, p. 16).

L'attività del Manzi scrittore sarà pervasa da questa cura per tutta la sua vita. Nel 1955 esce *Orzowei* per Vallecchi, romanzo che l'anno dopo vincerà il Premio Andersen. Il libro è un successo persino maggiore del precedente: sarà tradotto in 32 lingue e ne sarà tratta una celebre trasposizione televisiva Rai in 13 puntate; ricordiamo poi *Testa rossa*, edito da Bompiani nel 1968 e recentemente ristampato da Donzelli, una specie di fiaba in cui i giovani protagonisti sognano un mondo felice e accogliente; *Tupiriglio*, del 1988, in cui il protagonista rappresenta l'infanzia nella sua essenza di sfida al mondo adulto. Vi sono inoltre racconti inediti, poesie, raccolte di fiabe dal mondo, storie di animali «a casa loro» – dal titolo di una raccolta del 1962 – nei quali la divulgazione scientifica incrocia sapientemente la favola ambientalista, ma anche romanzi per lettori adulti e resoconti delle avventure educative in Sudamerica (la trilogia *La luna nelle baracche*, 1973; *El loco*, 1979; *E venne il sabato*, 2005).

L'espressione «scrittore totale» utilizzata da Daniele Giancane, che per primo ha dedicato un'approfondita monografia agli scritti per ragazzi del maestro romano, ci appare quanto mai appropriata nel definire Manzi «capace di estasi liriche ma anche di serio impegno umano: scrittore totale come, e non potrebbe essere diversamente, uomo totale, per il quale esperienza cultura intuizione operano insieme per costruire una società di uomini migliori» (1976, p. 6).

4. Il punto di vista «radente»

Leggiamo in alcuni appunti dattiloscritti di Manzi, risalenti ai primi anni Novanta, che la creatività è la capacità di «rompere conformismi e adattamenti, di affrontare in maniera critica abitudini radicate, di evitare l'appiattimento della propria capacità critica per seguire una moda» (Manzi, 1991, s.p.). La creatività, osserva il maestro, deve essere sollecitata per essere sempre più se stessi, per essere preparati all'imprevisto, per aver chiaro cosa fare e come farlo, e si sviluppa con la comunicazione, prendendo confidenza con le parole e trasformandole, lasciando esprimere il corpo, giocando sulle probabilità, inventando stranezze (*Ibidem*). Indubbiamente questi passi ci ricordano le più note osservazioni rodariane presenti nella *Grammatica*: «È creativa una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti [...], capace di giudizi autonomi e indipendenti [...], che rifiuta il codificato, che rimanipola oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi» (Rodari, 1973, pp. 171-172), o del Vygotskij di *Immaginazione e creatività infantile*, la cui traduzione italiana giunge presso Editori Riuniti solo nel 1972 e diventa rivelatrice per chi, in quegli anni, si interessa di educazione nuova attribuendo alla fantasia un ruolo nodale nello sviluppo integrale del bambino: «L'attività creativa è quella che rende l'uomo un essere rivolto al futuro, capace di dar forma a quest'ultimo e di mutare il proprio presente» (1972, p. 21), ossia permette «d'impadronirsi del discorso umano, di quello cioè che è il più sottile e complesso strumento di formulazione e di trasmissione del pensiero, del sentimento, del mondo interiore degli uomini» (Ivi, p. 101).

È evidente che la consapevolezza del valore formativo dell'attività creativa a partire dall'infanzia e per mezzo dei processi narrativi e, più nello specifico, della scrittura di storie, magari collettivamente, attraversa molte stagioni dalla seconda metà del secolo scorso e mantiene una sua centralità. Non è anacronistico asserire che la creatività

rimane una via regia verso l'emancipazione, l'autonomia di giudizio, la formazione di un'identità libera e completa, oggi, nella complessità dei contesti sociali ai quali apparteniamo, connotati da multiculturalità e multimodalità espressiva. E lo diventa a maggior ragione se praticata nello scambio dialogico interno a una comunità a partire dalla realtà che quella stessa comunità vive. Per questo guardiamo con attenzione alle esperienze che storicamente ne testimoniano la significatività e gli esiti più positivi.

Scrive Susanna Barsotti, studiosa di fiaba, a proposito della tecnica della scrittura collettiva promossa in aula da Mario Lodi, che il raccontare non è mai separabile dall'esperienza; se non c'è il vissuto dell'esperienza come tale non può esserci racconto. Racconto che nasce dalla conversazione, dal raccontarsi vicendevolmente, una pratica quanto mai emarginata nella nostra società che ha determinato un progressivo allontanamento di bambine e bambini dalla pratica narrativa, dall'abitudine a conversare che è disponibilità all'ascolto, è osservazione del punto di vista, è sviluppo di un pensiero critico e co-costruttore del sapere nello scambio con altri da sé (2024, p. 149).

La classe diventa quindi luogo di educazione linguistica ed espressiva più in generale, nel quale il racconto orale trasmigra nella pagina scritta dando luogo a un'opera che a buon diritto possiamo collocare nell'ampia categoria interpretativa della letteratura per l'infanzia. Una letteratura per l'infanzia che qui si fa «letteratura dal basso» poiché adotta un punto d'osservazione unico, quello *radente*, per usare un'efficace espressione introdotta da Alberto Asor Rosa in *Scrittori e popolo* (1965): si tratta di una prospettiva che implica «non un atteggiamento mimetico, ma un *livello* e un *modo* dell'osservazione» che «ci sembra il metodo più vicino a quello che comunemente s'intende per metodo dell'osservazione scientifica» (Asor Rosa, 1988, p. IX), dal momento che consente di osservare esattamente qualcosa dal *dentro*. In altri termini, trattando di letteratura, il punto di vista «radente» che i maestri scrittori come Manzi hanno contribuito a promuovere non può che manifestarsi come uno strumento di formidabile osservazione culturale – per quanto ci riguarda: della cultura dell'infanzia – che ha il pregio di mantenere «un elevato coefficiente di diversità» e assicurare una distanza dalle «pratiche del potere» (Ivi, p. X) che una certa letteratura eterodiretta – leggi: scritta da un adulto per un bambino, per quanto in buona fede egli sia – inevitabilmente esprime. Certamente in chi si fa promotore di un tale dispositivo occorre – va ricordato – l'assunzione di uno sguardo aperto al confronto dialettico, autenticamente interessato all'acquisizione di uno strumento di partecipazione alla vita sociale che diventa politico allorché promuove nuove possibilità e orizzonti di vita, anche quando l'immaginazione creativa si confronta con un finale non lieto, rompendo il patto riparatore con il lettore, per esprimere un messaggio denso di significati, come accade in *Grogh*: alla fine di questo racconto, il castoro aveva vendicato la sua colonia minacciata dagli umani ma un bastone improvvisamente lo colpisce. In un momento così drammatico, Grogh abbozza ugualmente un sorriso perché gli appare chiara la ragione del suo sacrificio:

«I nuovi castori, sia pure con nuove abitudini, avrebbero insegnato ai loro figli quello che era stato il motivo principale, la ragione della loro lotta e della vita in comune, e se non era la diga, la capanna, il segnale del gruppo, il consiglio degli anziani, se non più nel villaggio, ma nel fondo di una tana sotterranea, essi avevano sempre qualcosa da dire, qualcosa per cui vale la pena sempre vivere, per cui è bello anche morire: «Noi siamo un popolo libero!»» (Manzi, 2011, s.p.).

Riferimenti bibliografici

- Asor Rosa A. [1965], *Scrittori e popolo. Il populismo nella letteratura italiana contemporanea*, Torino, Einaudi, 1988.
- Barsotti S., *Mario Lodi e i suoi ragazzi. Dalla scrittura collettiva all'invenzione di storie*, in L. Cantatore, J. Meda, F. Tonucci (a cura di), *Mario Lodi: maestro, intellettuale, scrittore*, Roma, Carocci, 2024, pp. 145-155.
- Bernardini A., *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1968 (ora con introduzione e cura di E. Zizioli, in Roma, Edizioni Conoscenza, 2019).
- Boero P., De Luca C. [1995], *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- Buzzati D., *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*, Milano, Rizzoli, 1945.
- Callari Galli M., *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Milano, Meltemi Editore, 1996.
- Cambi F., *Dispositivi transdisciplinari*, in F. Cambi, M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Roma, Armando, 2005.
- Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2007.
- Cantatore L., *Presentazione. Una scuola dove non si uccidono le anime*, in S. di Biasio, L. Silvestri L. (a cura di), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Milano, Mondadori, 2024, pp. 1-7.
- Crescenza G., *Ritratti di maestri. Suggerimenti pedagogiche sulla professione docente*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2024.
- D'Antonio P., «Ogni altro sono io». *Alberto Manzi: maestro e scrittore umanista*, Roma, Castelvecchi, 2024.
- di Biasio S., Silvestri L. (a cura di), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Milano, Mondadori, 2024.
- Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro* (seconda edizione ampliata), Bologna, Bologna University Press, 2024.
- Giancane D., *Alberto Manzi o il fascino dell'infanzia*, Rino Fabbri Editore, Milano, 1976.
- Lodi C., Tonucci F. (a cura di), *L'arte dello scrivere. Incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*, Drizzona (CR), Casa delle Arti e del Gioco - Mario Lodi, 2017.
- Lodi M., *Cipi*, Milano, Edizioni Avant!, 1951 (poi Torino, Einaudi, 1972).
- Lorenzoni F., *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Palermo, Sellerio, 2023.
- Manzi A., *Come nacque Grogh*, s.d., in <https://www.centroalbertomanzi.it/narrativa/> [<https://www.centroalbertomanzi.it/didattica-e-pensiero-pedagogico/chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/><https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-Come-nacque-Grogh.pdf>], ultima consultazione 15 maggio 2025.
- Manzi A., *Orzowi*, Firenze, Vallecchi, 1955.
- Manzi A., *Gli animali a casa loro*, Milano, Istituto Edizioni Artistiche, 1962.
- Manzi A., *Come sollecitare l'uso della fantasia creativa*, 1991, appunti dattiloscritti in <https://www.centroalbertomanzi.it/narrativa/> (chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/03/CentroAlbertoManzi-come-sollecitare-sviluppo-fantasia-creativa.pdf>), ultima consultazione 15 maggio 2025.

- Manzi A. (1951), *Grogh, storia di un castoro*, Milano, BUR, 2011 [edizione digitale].
- Pitzorno B. (1995), *Storia delle mie storie. Miti, forme, idee della letteratura per ragazzi*, Parma, Pratiche, 2002.
- Rodari G., *La torta in cielo*, Torino, Einaudi, 1966.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1973.
- Rodari G., *I bambini e la poesia*, in Id., *Il cane di Magonza*, pref. di T. De Mauro, Roma, Editori Riuniti, 1982, pp. 156-176 [prima edizione in «Il Giornale dei Genitori», n. 6-7, giugno/luglio 1972].
- Sciascia L., *Le parrocchie di Regalpetra*, Bari, Laterza, 1956.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- Vygotskij L. S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, trad. it., Roma, Editori Riuniti, 1972

Il «diritto di nominazione». Un nuovo diritto per i bambini e le bambine nelle scuole italiane

EMILIANO MACINAI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli studi di Firenze

Corresponding author: emiliano.macinai@unifi.it

MARIANNA PICCIOLI

Ricercatrice di Didattica e pedagogia speciale - Università di Roma «Foro Italico»

Corresponding author: marianna.piccioli@uniroma4.it

Abstract. The main topics of this article were discussed in the «Congreso Internacional de Educación y Diversidad» held in April 2025 at the Universidad de Zaragoza, in Spain. During the conference, we were invited to give a speech on *El derecho de nominacion. Un nuevo derecho de los niños y las niñas en las escuelas italianas*. Here, we resume and develop that report, examining in depth in the first part, written by Emiliano Macinai, the theoretical assumptions and the framework that forms the background to the topic; and in the second part, written by Marianna Piccioli, the analysis of the results of a research conducted in the previous months.

Keywords. Children - Rights - Inclusion - Education - School.

1. Per un «diritto di nominazione»: un quadro di riferimento e alcune convinzioni

Se il linguaggio verbale rende possibile la comunicazione interpersonale, che a sua volta consente l'esperienza del dialogo, allora le parole che utilizziamo per dialogare sono quelle che costruiscono significati condivisi sul mondo e sulla realtà. Attraverso le parole ci diciamo a noi stessi e attraverso le parole siamo detti dagli altri. Ecco perché abbiamo sempre bisogno di parole nuove che ancora non abbiamo: per esprimere meglio chi siamo e per essere compresi meglio dagli altri. Siamo le parole che scegliamo di usare per parlare di noi agli altri, e siamo le parole che vorremmo che gli altri scegliersero di usare per parlare di noi: non dovremmo sorprenderci del nostro bisogno di abbandonare le parole che sono invecchiate rapidamente e che nel tempo sono diventate stereotipi, parole che non dicono più nulla di significativo e, al contrario, bloccano l'espressione del carattere dinamico, fluido, storico di identità sempre in divenire (Gheno, 2019; Precia-

do, 2021). Posta questa premessa, il diritto di nominazione si riferisce, da un lato, alla possibilità di poter nominare se stessi con parole appropriate e autentiche; e dall'altro, al riconoscimento di queste parole nel contesto della comunicazione pubblica e istituzionale. L'obiettivo duplice che la sua concretizzazione permetterà è quello di realizzare pienamente il diritto di ognuno e ognuna alla propria personalità e di contrastare, al tempo stesso, quelle forme di discriminazione che passano attraverso l'uso di termini in apparenza neutri, ma in effetti stigmatizzanti e in ultima analisi violenti dal punto di vista simbolico.

In questo contributo si considera il diritto di nominazione in particolare riferendolo alle persone con disabilità, con specifica attenzione al cambiamento linguistico introdotto nel contesto scolastico italiano dal decreto legislativo n. 62 del 3 maggio 2024, la cui analisi è posta al centro del secondo paragrafo. In questa prima parte del contributo delineiamo brevemente uno sfondo teorico di riferimento, all'interno del quale si inquadra l'analisi presentata nel paragrafo successivo. Il tipo di lettura che proponiamo si basa sulla convinzione che, nella costruzione dei significati che ci permettono di comprendere e di parlare dei fenomeni umani e del mondo reale, le parole svolgono un ruolo fondamentale: esse servono a nominare ciò che i nostri occhi e i nostri pensieri possono cogliere, dando loro un senso. Senza parole, gli occhi resterebbero ciechi al mondo e i pensieri rimarrebbero vuoti e confinati nell'interiorità del soggetto (Casalegno, 1997). Attraverso il linguaggio verbale, con il suo potere di evocare immagini mentali, si realizza l'atto comunicativo, che è molto più di una semplice trasmissione di informazioni (Paccagnella, 2004). La comunicazione basata sul linguaggio verbale è piuttosto la realizzazione di un processo di costruzione collettiva di significati condivisi (Watzlawick, 1984). Non è esagerato affermare che attraverso la comunicazione realizziamo molto più di uno scambio di informazioni: in un certo senso, costruiamo, negoziamo e ricostruiamo un mondo comune (Macinai, Biemmi, 2023).

Poste queste premesse, la riflessione sul linguaggio verbale, e in particolare sulle parole che dicono non le cose ma le persone, costituisce il primo sforzo da compiere per porci in una dimensione relazionale. Anzi, porre attenzione sulle parole è la precondizione che permette l'adozione di un'attitudine dialogica fondata sul riconoscimento reciproco. Un pensiero impegnato a contrastare i processi di esclusione e di discriminazione che prendono forma sui pregiudizi si manifesta in primo luogo con questa disponibilità a riflettere sulle parole da impiegare per rivolgersi a chi si ha di fronte, con l'impegno di scegliere quelle che riconoscono, quelle che includono nel dialogo. Se tra gli obiettivi dell'educazione vi è quello di allenare menti flessibili, sensibili al mutamento e capaci di prendere le distanze dalle versioni stereotipate che semplificano la complessità della realtà umana (Morin, 1999), porre attenzione sulle parole permette di portare a superficie ciò che è implicito, profondo, nascosto.

Non sulle parole ma sui sentimenti si appoggiano infatti i processi di discriminazione e di esclusione: eppure sono le parole che rendono manifesto ciò che non si vede e danno sfogo a quella dimensione latente nella quale si formano e si alimentano i pregiudizi. Sono le parole che utilizziamo a costruire e mettere in circolazione significati non neutri della realtà umana; attraverso le parole essi vengono «oggettivati», pur non essendo mai oggettivi; sono le parole che esprimono gli stereotipi che organizzano i fenomeni dell'esperienza in modo gerarchico, come hanno mostrato tra gli altri Paul Watzlawick (1971) e, prima di lui, John Dewey (1910).

I più insidiosi e resistenti all'esperienza sono gli stereotipi espressi attraverso metafore semplici, delle quali abbiamo finito per perdere consapevolezza ed ormai utilizziamo in modo irriflesso e proprio per questo agiscono molto in profondità fino ad influire sui processi percettivi. Vi sono infatti stereotipi che, pur anticipando l'esperienza, propongono all'attività riflessiva del pensiero dati che paiono assunti attraverso i sensi. Vediamo i risultati di questa attività riflessiva, per esempio, nell'elaborazione di certe metafore culturali «verticali»: ascendenti, come quella delle «radici culturali»; o discendenti, come quella dei «padri culturali». In entrambi i casi, si tratta di metafore che, pur mantenendoli nascosti, confermano e rafforzano significati latenti, rendendoli comunicabili e quindi non solo comprensibili: l'aggancio dei contenuti culturali alla tradizione, da un lato, e all'autorità, dall'altro. Sono metafore tanto efficaci da apparire «indubbiamente» sensate, anche se l'esperienza le contraddice apertamente. Sappiamo bene che le culture non sono come gli alberi piantati nella terra, eppure abbiamo convenuto che, esattamente come gli alberi, esse hanno radici che le nutrono, le mantengono vive e ben salde in un territorio (Bettini, 2011).

Come ha mostrato Derrida (1972), la decostruzione di questi «meccanismi» del linguaggio conduce all'origine dei tropi fondanti del linguaggio stesso e, in ultima analisi, alla questione della possibilità stessa del senso e del riferimento (Eco, 1984; Vergani, 2000). Senza spingerci fino a tale complessità, ciò che possiamo invece tentare di fare è prendere coscienza di questi meccanismi. Per Edward T. Hall (1966), essi sono delicatamente controllati e condizionati dall'ambiente culturale e, simili al pilota automatico di un aereo, permettono alla vita una «tranquilla» navigazione. Quando certi stereotipi si caricano di valenze affettive, allora danno forma a pregiudizi e quei meccanismi di cui parla Hall da impercettibili e impliciti diventano più che visibili, addirittura contundenti. Infatti, conosciamo persino troppo bene il pregiudizio razzista: sappiamo come agisce sia nella mente e nella coscienza dei dominatori sia in quelle dei dominati (Taguieff, 1994). Sappiamo che la supposta differenza «razziale», data per scontata fino alla naturalizzazione, è solo la punta del pregiudizio che emerge e si manifesta in superficie, mentre più sotto restano invisibili le matrici psicosociali che lo alimentano: le dinamiche di controllo e di possesso, i rapporti di potere che si giocano tanto sul piano materiale e fisico, quanto su quello politico e simbolico (Paolucci, 2011). Sappiamo che questi rapporti di potere si conservano e si riproducono finché entrambi gli attori coinvolti restano fedeli allo stesso copione, e sappiamo che i copioni sono sempre scritti solo da coloro che hanno il potere di farlo. Sappiamo che solo quando i soggetti dominati e oppressi avranno acquisito la propria coscienza, redimendosi dal ruolo che questo copione assegna loro, questa relazione di dominio cesserà di sembrare ovvia, naturale ai loro occhi (Freire, 1971). E infine sappiamo che, per riscattare la propria coscienza oppressa, quei soggetti avranno bisogno di parole nuove, o di far proprie e proprie soltanto quelle con cui sono stati dominati fino ad allora.

Dalle parole inizia il processo di decostruzione del pregiudizio razzista e degli altri *-ismi*. Prendiamone in considerazione uno di quelli che ancora non conosciamo molto bene e per farlo introduciamo una parola che di fatto non esiste, ma che, se esistesse, ci aiuterebbe a dire, a nominare questo pregiudizio che ancora non siamo in grado di riconoscere. La parola è *childismo*, deriva dal termine inglese *childism* (Young-Bruehl, 2012), intraducibile in italiano, e dopo averla pronunciata proviamo a chiederci: quanto dev'essere-

sere discriminato l'essere umano che vive in un mondo che non possiede neanche la parola giusta e appropriata per dire la sua discriminazione? Quanto profonda e assoluta sarà la discriminazione che gli è riservata, se chi di fatto lo discrimina non solo non ha a disposizione gli strumenti per decostruirla, ma addirittura neanche il termine per indicarla? Se vogliamo immaginare di dare una risposta a queste domande, dovremmo fare uno sforzo di ragione e di immaginazione niente affatto semplice: dovremmo metterci nei panni di un bambino o di una bambina, di chi, non adulto, vive ogni giorno la propria vita in un mondo di adulti, fatto da adulti, pensato da adulti, per gli adulti (Burman, 2023; Medina-Minton, 2018; Sundhall, 2017). Razzismo, sessismo, abilismo, *childismo* sono pregiudizi che continuano ad inquinare i contesti sociali odierni ed abbiamo bisogno di strumenti per riconoscerli e di strategie per disinnescarli: dunque le parole sono gli strumenti, e la promozione del diritto a usarle è la strategia. Le pagine che seguono restituiscono gli esiti di una ricerca in corso incentrata sull'analisi critica del linguaggio e delle modifiche recentemente introdotte nella legislazione italiana riguardante l'inclusione scolastica dei bambini e delle bambine con disabilità, come primo passo verso la realizzazione del diritto di nominazione che li riguarda e lo smantellamento consapevole di stereotipi legati all'uso di etichette improprie, e in diversa misura stigmatizzanti, da abbandonare.

2. Quando la nominazione fa la «differenza»

L'approccio critico di emancipazione delle persone con disabilità dei *Disability Studies* (Medeghini et al., 2013; Monceri, 2017; Shakespeare, 2014/2017), l'approccio bio-psico-sociale dell'ICF (OMS, 2001) e la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006) forniscono una rinnovata prospettiva: quella *inclusive* che pone al centro la variabilità dell'essere umano con le innumerevoli caratteristiche di funzionamento che vivono contesti abituati alla standardizzazione delle masse tramite processi di riduzione della complessità, trasformandosi in contesti sociali escludenti e pieni di ostacoli alla piena Presenza, Partecipazione e Progresso con gli altri (Ainscow, 2003, 2004; Piccioli, 2024) delle persone con disabilità, individui che mettono in crisi il sistema stesso di massificazione.

Questa nuova prospettiva fa il suo timido ingresso nella nostra normativa all'interno delle Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 4 agosto 2009 che pongono l'ICF (OMS, 2001) e la Convenzione ONU (2006) come premessa culturale dell'intero documento. Ancora una volta, seppur lentamente, il nostro Paese sembra compiere un altro cambio di direzione che, con una serie corposa di successivi cambiamenti, giunge a modificare la Legge 104/1992, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate con disabilità*.

Le modifiche apportate alla Legge 104/1992 hanno impegnato il nostro Paese in due diverse direzioni: da un lato si sono modificate le procedure per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità e dall'altro si è modificato il riferimento culturale (Nocera, 2024; Monaco, Falabella, 2024). Le modifiche che appaiono però maggiormente rappresentative del cambiamento sociale sono le modifiche di natura culturale, legate al costrutto stesso di disabilità.

La comprensione e la rappresentazione degli eventi nella mente umana sono da sem-

pre oggetto di studio in diversi ambiti, e i *Cultural Studies*, disciplina in continua evoluzione, emergono come un approccio interdisciplinare che analizza la cultura umana in tutte le sue forme (Hall, 1966; Hoggart, 1957; Williams, 1974). Tra gli approcci di questa disciplina, il *Cultural Model* dei *Disability Studies* si distingue per l'idea che la disabilità sia una costruzione socioculturale, studiando il modo in cui la cultura dominante crea immagini stereotipate delle persone con disabilità (Shakespeare, 2014/2017; Medeghini et al., 2013). Questo approccio sostiene che la disabilità debba essere vista non come una condizione medico-individuale, ma come una costruzione socioculturale, focalizzandosi sull'analisi del linguaggio utilizzato per descrivere la disabilità e sul modo in cui tale linguaggio contribuisce a perpetuare stereotipi, dato che è culturalmente determinato (Piccioli, 2020). L'analisi e la de-costruzione delle significazioni impiegate in questo modello sulla disabilità ci forniscono processi utili per comprendere, analizzare e de-costruire qualsiasi tipo di significazione, poiché tutte queste si costruiscono attraverso gli stessi meccanismi socioculturali.

Secondo Moscovici (1989), i sistemi di rappresentazione sono essenziali per comprendere come la conoscenza condivisa si costruisca all'interno di una società o di un gruppo. La rappresentazione sociale, in particolare, emerge tramite due meccanismi fondamentali: la convenzionalizzazione, che fornisce modelli e schemi interpretativi standardizzati del mondo e degli eventi che vi accadono, e la prescrizione, che, attraverso abitudini linguistiche, riafferma e rinforza tali convenzioni fino a renderle norme sociali vincolanti. Questi meccanismi sono sostenuti da due processi sinergici: l'ancoraggio, che consente di integrare esperienze nuove all'interno di categorie familiari, e l'oggettivazione, che rende concreti concetti astratti. In tale contesto, sono proprio le abitudini linguistiche e le loro significazioni che danno vita a sistemi di rappresentazione, dove le cornici semantiche rappresentano sistemi di concetti interconnessi. La comprensione di un concetto, dunque, implica una comprensione dell'intero sistema di significato che lo definisce.

In relazione alla disabilità come costrutto culturale, possiamo allineare il nostro pensiero con quanto affermato da Vadalà (2011), il quale sostiene che «le rappresentazioni non sono date in natura, non sono scritte nei geni e nemmeno fornite da 'regali divini'. Esse vengono costruite, apprese, prodotte e consumate e diventano persone e pratiche culturali che stabiliranno i confini di un contesto simbolico attraverso cui spiegare il mondo» (p. 136). L'autore compie un ulteriore passo, indicando che «le rappresentazioni legate alla disabilità sono quindi il frutto, il prodotto di pratiche discorsive che fino ad oggi hanno perpetuato la distanza e la dicotomia abile-disabile in posizioni gerarchiche, generanti sottomissione ed esclusione» (p. 134). Questo spunto ci guida verso la comprensione del ruolo delle rappresentazioni discorsive nella costruzione di significati sociali, evidenziando come queste possano generare dinamiche di esclusione e marginalizzazione nei confronti delle persone con disabilità.

Seguendo questa tipologia di ragionamento possiamo leggere le modifiche apportate alla L. 104/1992 dal punto di vista culturale attraverso il linguaggio adottato e attraverso le indicazioni di natura culturale che vengono fornite sotto forma di prescrizioni. Il D.Lgs. n. 62 del 3 maggio 2024 è l'ultimo degli interventi di modifica alla L.104/1992, oltre ad aver apportato modifiche di natura procedurale e aver introdotto delle novità sostanziali per le persone con disabilità, si è soffermato sull'uso del linguaggio andando a ridisegnare i valori socio-culturali della legge che ne esce molto trasformata.

In apertura del D.Lgs. 62/2024 e lungo tutto il suo articolato, troviamo infatti una serie di definizioni e modifiche terminologiche che cambiano sostanzialmente l'approccio culturale della legge stessa. La modifica più significativa riguarda la definizione delle persone a cui si rivolge la L. 104/1992 che riguarda la quasi totalità dell'Art. 3. Nella Tabella 1 si riporta il quadro sinottico delle modifiche apportate mettendo a confronto il testo originario della Legge Quadro con il testo così come modificato dal D.Lgs. 62/2024.

Testo originario della L. 104/1992	Testo modificato con del D.Lgs. n. 62 del 3 maggio 2024
Art. 3. Soggetti aventi diritto	Art. 3. Persona con disabilità avente diritto ai sostegni
1. È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione.	1. È persona con disabilità chi presenta durature compromissioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che, in interazione con barriere di diversa natura, possono ostacolare la piena ed effettiva partecipazione nei diversi contesti di vita su base di uguaglianza con gli altri, accertate all'esito della valutazione di base.
2. La persona handicappata ha diritto alle prestazioni stabilite in suo favore in relazione alla natura e alla consistenza della minorazione, alla capacità complessiva individuale residua e alla efficacia delle terapie riabilitative.	2. La persona con disabilità ha diritto alle prestazioni stabilite in suo favore in relazione alla necessità di sostegno o di sostegno intensivo, correlata ai domini della Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell'Organizzazione mondiale della sanità, individuata all'esito della valutazione di base, anche in relazione alla capacità complessiva individuale residua e alla efficacia delle terapie. La necessità di sostegno può essere di livello lieve o medio, mentre il sostegno intensivo è sempre di livello elevato o molto elevato.
3. Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità. Le situazioni riconosciute di gravità determinano priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici.	3. Qualora la compromissione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, il sostegno è intensivo e determina priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici.
4. La presente legge si applica anche agli stranieri e agli apolidi, residenti, domiciliati o aventi stabile dimora nel territorio nazionale. Le relative prestazioni sono corrisposte nei limiti ed alle condizioni previste dalla vigente legislazione o da accordi internazionali.	Nessuna modifica

Tabella 1 - Quadro sinottico delle modifiche all'Art. 3 della L. 104/1992

A questa definizione fa da corollario l'Art. 4 – «Terminologia in materia di disabilità» che rende prescrittivo l'uso di un differente linguaggio in materia di disabilità a partire dall'entrata in vigore (30 giugno 2024) del D.Lgs. 62/2024.

«A decorrere dalla data di entrata in vigore del presente decreto:
la parola: 'handicap', ovunque ricorre, è sostituita dalle seguenti: 'condizione di disabilità';
le parole: 'persona handicappata', 'portatore di handicap', 'persona affetta da disabilità', 'disabile' e 'diversamente abile', ovunque ricorrono, sono sostituite dalle seguenti: 'persona con disabilità';
le parole: 'con connotazione di gravità' e 'in situazione di gravità', ove ricorrono e sono riferite alle persone indicate alla lettera b) sono sostituite dalle seguenti: 'con necessità di sostegno elevato o molto elevato';
le parole: 'disabile grave', ove ricorrono, sono sostituite dalle seguenti: 'persona con necessità di sostegno intensivo'».

Il nuovo linguaggio, seppur possa a prima vista rientrare in quella che Ianes (2019) ritiene essere la trappola del politicamente corretto, in realtà è sotteso da una significativa portata culturale. L'originaria definizione collocava la responsabilità della condizione di disabilità nella persona in quanto era questa a presentare «una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva»; che era causa «di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa», che aveva come conseguenza quella di «determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione». La nuova definizione pone in relazione le «compromissioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali» con le «barriere di diversa natura» presenti nel contesto di vita della persona con disabilità ed è da questa relazione che può nascere un ostacolo alla «piena ed effettiva partecipazione nei diversi contesti di vita su base di uguaglianza con gli altri».

A questa prima parte segue la definitiva adozione dell'approccio bio-psico-sociale dell'ICF come unico riferimento per la definizione della tipologia e intensità dei sostegni da dover garantire alle persone con disabilità. Viene confermata la postura relazionale del nuovo sguardo sulla disabilità, quella che vede nell'eventuale mancanza relazionale tra le caratteristiche di funzionamento dell'individuo e le capacità dei contesti, collocarsi la nascita del costrutto della disabilità. In questa rinnovata prospettiva appare necessario il successivo passaggio relativo al comma 3 dell'Art. 3. Se nella stesura originaria era «la minorazione, singola o plurima» dell'individuo ad aver «ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione» facendo assumere alla specifica situazione la «connotazione di gravità» e la conseguente «priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici», nel nuovo testo «il sostegno è intensivo e determina priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici» quando «la compromissione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione». In questo caso la necessità di garantire la priorità nei programmi e negli interventi e l'intensificazione dei sostegni è il risultato della necessità di mantenere in equilibrio attraverso azioni spinte da principi di equità le risposte dei contesti alle specifiche caratteristiche di funzionamento degli individui.

Come abbiamo messo in evidenza, la modifica del linguaggio culturalmente determinato può avvenire attraverso interventi normativi, ma questo richiede un processo complesso che coinvolge sia il piano legislativo che quello culturale e sociale. Le norme giuridiche, infatti, possono svolgere un ruolo fondamentale nella modifica dei linguaggi e dei discorsi dominanti, in quanto sono in grado di sancire nuove definizioni, concetti e pratiche che influenzano la percezione collettiva. Pertanto, sebbene le leggi possano cam-

biare la struttura formale delle rappresentazioni sociali, la loro reale modifica richiede anche un cambiamento culturale profondo, che passa attraverso l'educazione, l'attivismo e la riflessione collettiva che saranno poi formalizzate e riscontrabili nell'effettiva modifica del linguaggio di uso in contesti inclusivi.

A tal proposito, dall'analisi dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF) di 209 Istituti Comprensivi della Toscana condotta relativamente all'anno scolastico 2017/2018 (Piccioli, 2020), era emerso l'uso di una nominazione della condizione di disabilità molto variegata (Tabella 1).

Etichetta di nominazione	Frequenza	n. I.C. che usano l'etichetta di nominazione	% di I.C. che usano l'etichetta di nominazione
Alunni portatori di handicap	64	2	0,96
Alunni diversamente abili	256	8	3,82
Alunni disabili	0	0	0
Alunni con diversabilità	32	1	0,48
Alunni con disabilità	512	16	7,66
Alunni certificati	32	1	0,48
Altre etichette di nominazione	//	181	86,6

Tabella 2 – Etichette di nominazione usate nei PTOF della Toscana A.S. 2017/2018 (rielaborazione da Piccioli, 2020)

A distanza di diversi anni e successivamente all'entrata in vigore del D.Lgs. 62/2024, il quadro sembra essere cambiato. Infatti, compiendo la stessa tipologia di analisi (Tabella 3) in riferimento ai PTOF definiti nell'anno scolastico 2024/2025 degli stessi 209 Istituti Comprensivi della Toscana, considerando le nominazioni prese in considerazione dallo stesso Decreto, possiamo registrare un cambiamento.

Etichetta di nominazione	Frequenza	n. I.C. che usano l'etichetta di nominazione	% di I.C. che usano l'etichetta di nominazione
Alunni portatori di handicap	64	2	0,96
Alunni diversamente abili	917	56	26,79
Alunni disabili	24	9	4,3
Alunni con diversabilità	32	1	0,48
Alunni con disabilità	1373	74	35,4
Alunni certificati	32	1	0,48
Alunni in condizione di disabilità	24	19	9,1
Altre etichette di nominazione	//	47	22,49

Tabella 3 - Etichette di nominazione usate nei PTOF della Toscana A.S. 2024/2025

Il cambiamento appare maggiormente apprezzabile se posto in diretta comparazione sia per frequenza delle etichette di nominazione adottate (Grafico 1) sia per numero di Istituti Comprensivi che usano quella specifica etichetta di nominazione (Grafico 2).

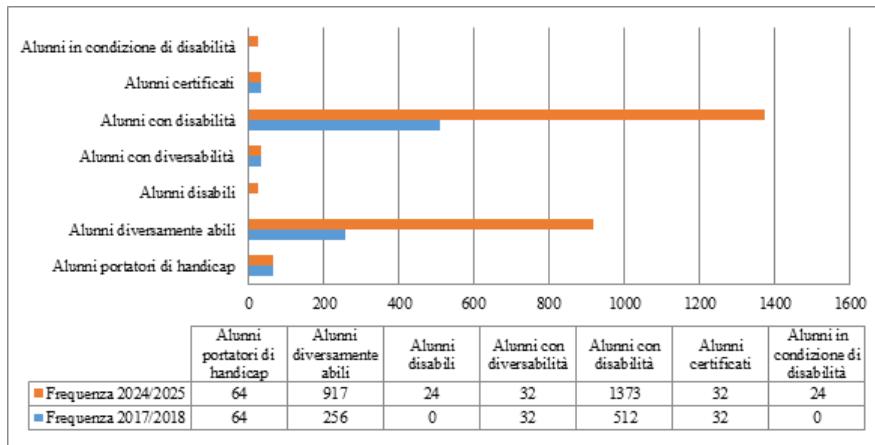


Grafico 1 - Frequenza delle etichette di nominazione adottate

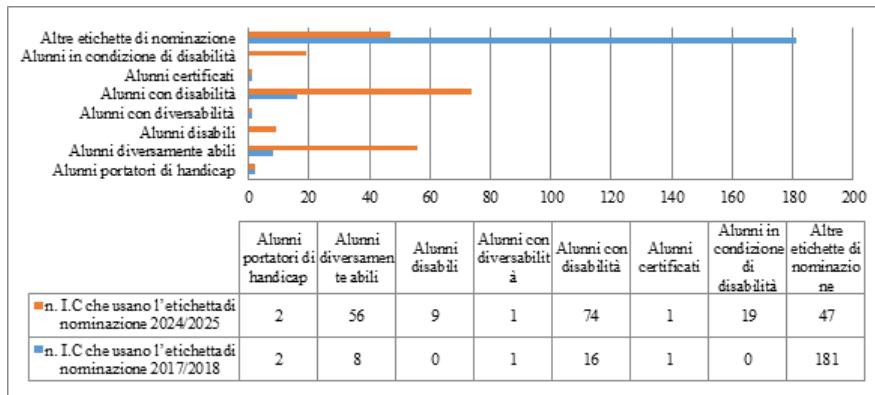


Grafico 2 - Numero di Istituti Comprensivi che usano quella specifica etichetta di nominazione

Come possiamo notare, si registra una drastica riduzione nelle etichette di nominazione che non sono riferibili (da adottare o da abbandonare) al D.Lgs. 62/2024 così come compare un timido uso delle nuove etichette di nominazione introdotte, come l'uso di 'Alunni in condizione di disabilità'. Inoltre, alcuni I.C. sembrano non aver compiuto nessun tipo di riflessione mantenendo le etichette terminologiche già in uso. In particolare si fa riferimento a quattro Istituti Comprensivi che mantengono invariato l'uso di 'Alunni portatori di handicap', 'Alunni con diversabilità' e 'Alunni certificati'. Infine, appare in

contraddizione invece che si registri il contestuale aumento sia degli Istituti Comprensivi che adottano correttamente ‘Alunni con disabilità’ sia ‘Alunni diversamente abili’ (etichetta di nominazione da abbandonare per il D.Lgs. 62/2024).

Sarebbe interessante approfondire questa tipologia di analisi andando a ricercare le origini che stanno alla base di queste scelte, delle motivazioni per cui alcune scuole decidono di adottare alcune etichette di nominazioni invece di altre.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow M., *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*, in «Congreso Guztientzako Eskola, Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva», Donostia-San Sebastián, 2003, pp. 19-36.
- Ainscow M., *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?*, in «Journal of Educational Change», 5(4), 2004: pp. 1-20.
- Bettini M., *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*, Bologna, il Mulino, 2011.
- Burman E., *Child as method and/as childism: Conceptual-political intersections and tensions*, in «Children and Society», n. 4, 2023, pp. 1021-1036.
- Casalegno P., *Filosofia del linguaggio*, Roma, Carocci, 1997.
- D.Lgs. 3 maggio 2024, n. 62, *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato*.
- Derrida J., *Marges de la philosophie*, Paris, Les éditions de minuit, 1972.
- Dewey J., *How We Think* (1910), New York, Cosimo Classic, 2007.
- Eco U., *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Torino, Einaudi, 1984.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi* (1970), trad. it., Milano, Mondadori, 1971.
- Gheno V., *Potere alle parole. Perché usarle meglio*, Torno, Einaudi, 2019.
- Hall E.T., *The Hidden Dimension*, New York, Anchor Book, 1966.
- Hoggart R., *The Uses of Literacy*, Harmondsworth, Penguin, 1957.
- Ianes D., *Come si è arrivati a questo punto?*, in Ianes D., Augello G., *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Erickson, 2019.
- Legge 5 febbraio 1992 n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Macinai E., Biemmi I., *Parole nuove per antiche discriminazioni: l'infanzia tra razzismo, sessismo e una emancipazione possibile*, in «Studium Educationis», n. 2, 2023, pp. 102-110.
- Medeghini R. (a cura di), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson, 2015.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013.
- Medina-Minton N., *Are Children an Oppressed Group? Positing a Child Standpoint Theory*, in «Child and Adolescent Social Work Journal», n. 36, 2019, pp. 439-447.

- MIUR, Linee Guida 4 agosto 2009, *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- Monaco M.P., Falabella V., *Prima analisi del decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62 in materia di disabilità: una «rivoluzione copernicana»*, in «Bollettino ADAPT», n. 20, 20 maggio 2024, pp. 1-6.
- Monceri F., *Etica e disabilità*, Brescia, Morcelliana, 2017.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), trad. it., Milano, Cortina, 2000.
- Moscovici S., *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in Farr R., Moscovici S. (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, Bologna, il Mulino, 1989.
- Nocera S., *Aggiornamenti normativi. Il nuovo progetto per la vita indipendente*, in «L'integrazione scolastica e sociale», n. 23(4), 2024, pp. 93-108.
- OMS, *ICF - Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2001.
- ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, New York, 2006.
- Paccagnella L., *Sociologia della comunicazione*, Bologna, il Mulino, 2004.
- Paolucci G., *Introduzione a Bourdieu*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Piccioli M., *In continuo viaggio. Verso una scuola inclusiva di qualità*, Trento, Erickson, 2024.
- Piccioli M., *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*, Pisa, ETS, 2020.
- Preciado P.B., *Sono un mostro che vi parla* (2021), trad. it., Bologna, Fandango, 2021.
- Shakespeare T., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali* (2014), trad. it., Trento, Erickson, 2017.
- Sundhall J., *A Political Space for Children? The Age Order and Children's Right to Participation*, in «Social Inclusion», 5, 3, 2017, pp. 164-171.
- Taguieff P.A., *La forza del pregiudizio* (1988), trad. it., Bologna, il Mulino, 1994.
- Vadalà G., *La riproduzione della disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali*, in Medeghini R., Fornasa W. (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Vergani M., *Jacques Derrida*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- Watzlawick P., *The Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know? (Contributions to Constructivism)*, New York, Norton, 1984.
- Watzlawick P., Beavin J.. Jackson D.D., *La pragmatica della comunicazione umana* (1967), trad. it., Roma, Astrolabio, 1971.
- Williams R., *Cultura e società*, Milano, Il Saggiatore, 1974.
- Young-Bruehl E., *Childism. Confronting prejudice against children*, New Haven and London, Yale University Press, 2012.

Per una formazione aperta alla creatività e alla vita

ALESSANDRA MAZZEI

Docente a contratto - Didattica dell'educazione e dell'area antropologica - Università della Calabria

Corresponding author: alessandramazzei0@gmail.com

Abstract. The current complexity generates a widespread socio-existential disorientation, which becomes *timor vivendi* for some people. To face this fluidity, a school connected to life should strongly develop in current students creativity, autonomous, flexible and divergent mental habitus, which requires an inclusive classroom environment, one that self-educates, and points to emotional well-being and self-esteem. This brief excursus, which looks from the classical to the present time, moves along this trajectory.

Keywords. Creativity - Liquid society - Divergent thinking - Problem solving - School-life relationship

1. Il disorientamento socio-esistenziale di questo tempo

L'attuale dimensione del vivere è sempre più caratterizzata dall'estrema velocità con cui tutto si consuma: prodotti, oggetti, occasioni; sentimenti a volte. Ci si trova continuamente immersi in un nuovo con cui fare i conti, dentro cui cercare di orientarsi, navigare o almeno galleggiare. La globalizzazione ha influenzato nel profondo la stessa dimensione ontologica dell'essere, consegnandolo ad una condizione senza tempo e senza luogo, che pone la persona al centro di un parossistico *hic et nunc* che si espande, replica, si modifica e modifica. Le società, gli uomini, i miti che l'una e gli altri hanno, in un rapporto di reciproca connessione, in questi decenni confezionato – con il deciso supporto di una tecnologia sempre più imperante ed entrata a gamba tesa nella quotidianità – hanno creato l'illusione di una dimensione moltiplicata delle potenzialità del vivere: una fluidità inebriante, forse, sulle prime e per alcuni aspetti, ma certo disorientante per altri, specie per quell'umana necessità – almeno dell'uomo occidentale – di costruire case solide, relazioni stabili, certezze e punti di riferimento con fondamenta sicure. Sarà ancora possibile?

In assenza di queste certezze, alla lunga, quello che assale è un senso di smarrimento, disorientamento, ansia da prestazione, paura di non essere abbastanza, di non arrivare in porto, di non arrivare in tempo; unito, tutto ciò, ad una diffusa stanchezza del vivere, se non proprio ad un *timor vivendi* che non lascia nient'affatto esenti le generazioni Z e quella Alfa. Basterebbe pensare all'esplosione dei casi di ritiro sociale, di *hikikomori* negli ultimi anni e a come dal Giappone sia silenziosamente entrato nelle case italiane: un recen-

te studio dell'Istituto Superiore di Sanità sull'incidenza del fenomeno in Italia è arrivato a contare circa 66.000 casi nella fascia di età delle scuole secondarie di primo grado, mentre una parallela ricerca del CNR ne ha individuati 54.000 nella fascia di età 15-19 anni¹.

La definizione di Zygmunt Bauman della modernità come liquida rende in modo pregnante ed efficace questa condizione organizzativo-strutturale, ma che è anche, e necessariamente, psico-emotiva. Il sociologo polacco descrive questa nuova epoca come svincolata dai condizionanti legami religiosi e aperta ad ogni possibilità di realizzazione e gratificazione senza limiti; peccato che, per perseguiurla, l'uomo si ritrovi sempre solo con se stesso, impossibilitato a rallentare e ancor più a fermarsi!

«Ci muoviamo e siamo condannati a muoverci incessantemente [...] a causa dell'impossibilità di sentirsi gratificati. [...] La realizzazione è sempre qualcosa di là da venire»²; l'individuo ha preso il posto del cittadino e l'identità stessa rimane in continuo divenire e non più orientata lungo una linea retta verso un obiettivo unico e chiaro, ma inserita nell'infinito mare delle possibilità, in cui navigare, ma anche sentirsi smarrito. In questa realtà che cambia continuamente forme e profilo, che rapidissimamente sostituisce il vecchio col nuovo, abolendo anche il concetto stesso di riparazione o adattamento, l'uomo moderno vive avviluppato in una «incontenibile e inestinguibile sete di distruzione creativa (o di creatività distruttiva, a seconda dei casi)»³, secondo una regola che è alla base del materialismo consumistico, ma che si rivela drammatica per le sue implicazioni sul piano esistenziale.

È questo il contesto – sociale, psicologico, culturale, emotionale – con cui la scuola di oggi deve fare i conti se vuole continuare ad avere un senso profondo e tangibile nella vita dei suoi attori principali. Da un punto di vista teorico essa sta cercando di aprirsi a quel complesso di competenze di vita e di cittadinanza che si sono via via venute aggiornando nel profilo nazionale ed europeo e che dovrebbero modificare dalle radici l'agire scolastico; ma, concretamente, è inevitabile notare come nel suo impianto più essenziale, ossia i microcosmi dell'agire didattico nelle singole classi – lontano dai riflettori, dai corsi di aggiornamento e dalle facili dichiarazioni –, essa si mantenga ancora – inconsapevolmente? – distante dalla vita e restia ai cambiamenti profondi. Tutto ciò che da questo conservatorismo si distacca è felice eccezione.

2. Se la scuola vuole farsi vita

Nell'opuscolo *La scuola è vita*, Gramsci, con lucida e appassionata visione, si interro-gava sull'interazione tra queste due sfere, collegandole, significativamente, nel titolo, non con la congiunzione copulativa, ma con quella «è» verbo che ne esprime la imprescindibile sostanzialità. «Non ha senso, perde di valore e significato, una scuola che viva fuori dal suo tempo, dal suo spazio e dalla sua realtà, quindi dalla vita: la partecipazione realmente attiva dell'allievo alla scuola [...] può esistere solo se la scuola è legata alla vita»⁴.

¹ Per i risultati delle ricerche citate si veda Hikikomori Italia – Associazione Nazionale Ritiro Sociale Volontario, 15 gennaio 2024. <https://www.hikikomoriitalia.it/2024/01/ricerca-hikikomori-ISS.html> (ultima consultazione 10 marzo 2025)

² Z. Bauman, *Modernità liquida*, Bari-Roma, Laterza - ed. digitale, 2015, p. 18.

³ *Ibidem*, p. 17.

⁴ A. Gramsci, *La scuola è vita*, Milano, Garzanti, 2022, p. 74.

L'unità di educazione e vita non vuol dire per Gramsci che la scuola accoglie le spinte e le richieste della società e si subordina ad essa, ma che la scuola può farsi elemento attivo di trasformazione della società esistente nella misura in cui si fa elemento di quella coscienza egemonica che mira alla costruzione di un nuovo tipo di società e di uomo. L'unità di scuola e vita è assicurata non dalla adeguazione immediata e passiva della scuola alla realtà sociale nella quale si svolge, ma da un principio ideale-morale, corrispondente alle esigenze obiettive della società, che si fa principio ispiratore della pratica educativa⁵.

Si avvertiva ieri, e ancor più oggi, la necessità che quanto nelle classi avviene sia profondamente relazionato alla vita, guardi ad essa e si ponga come veicolo di valore e valori, in modo tale da poter diventare esperienza prolifico, stimolante, orientante. Non si tratta di asservire la scuola a scopi pratici, ma di fare entrare in essa ciò che è il fluire della vita di questo tempo e, con ciò e perciò, le necessarie strategie per muoversi a proprio agio, con gioia e intensità all'interno di questo, provando anche ad incidere sulle dinamiche che lo determinano e, potenzialmente, lo trasformano.

Occorre, a tal fine, intervenire a più livelli, partendo da una riflessione storica sulle conoscenze, abilità e competenze⁶, chiedendosi quali siano sempre valide e imprescindibili; quali, invece, da adeguare all'evolversi dei tempi; quali da rinforzare o introdurre e come fare interagire proficuamente tra loro queste tre dimensioni nel processo educativo/formativo.

In questa realtà così mutata e mutevole, la prima evidenza è che avere un'ottima preparazione non basta, se non si è continuamente pronti ad una formazione continua. Ne consegue un'indispensabile attitudine all'adattabilità, ma, soprattutto, l'imprescindibilità dell'«imparare ad imparare».

Nel *framework* concettuale LIFE COMP, questa dimensione si viene strettamente ad intrecciare con l'area personale e quella sociale e si sostanzia in tre sottocompetenze: mentalità di crescita, pensiero critico e gestione dell'apprendimento⁷.

Diventa allora quanto mai attuale l'indicazione di Piaget sulla necessità di incentivare «l'uso di metodi attivi che diano ampio spazio alla ricerca spontanea del bambino o adolescente e richiedano che ogni nuova verità debba essere appresa, riscoperta o almeno ricostruita dallo studente e non solo trasmessa a lui»⁸. Le istanze di quel pensiero pedagogico

⁵ G. Trebisacce, *L'educazione tra ideologia e scuola*, Cosenza, Pellegrini editore, 1983, p. 89.

⁶ Per le definizioni succedutesi nel tempo di queste tre dimensioni si vedano *Definizione e Selezione delle Competenze* (DESECO), OCSE 2003; Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, in «Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea» del 30.12.2006; Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente, in «Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea» del 4.6.2018; molto interessanti le riflessioni in merito contenute in un'intervista del 17.6.2019 alla prof.ssa Anna Maria Ajello, già Presidente Invalsi, in <https://www.invalsiopen.it/piccoli-equivoci-sulle-competenze>.

⁷ LifeCOMP, *The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, a cura di A. Sala, Y. Punie, V. Garkov e M. Cabrera, Lussemburgo, Unione Europea, 2020. https://adiscuola.it/assets/uploads/2020/11/lcreport_290620-online.pdf, ultima consultazione 10 marzo 2025.

⁸ Sui concetti dell'imparare ad apprendere e della mente critica in rapporto alla complessità della società, cfr. G. Trebisacce, *Scuola e Mezzogiorno in 150 anni di storia unitaria*, 1. La scuola post-unitaria come luogo dell'«istruzione educativa», 2. La scuola della formazione, in *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, a cura di F. Cambi, G. Trebisacce, Pisa, Edizioni ETS, 2012, pp. 219-230.

⁸ J. Piaget, *To Understand is to Invent: The Future of Education*, London, Penguin Books, 1973, p. 15.

che già da fine Ottocento si era improntato all'attivismo⁹, poi rielaborato dal costruttivismo, si rivelano ancora oggi cariche di orientamenti, specie nella direzione dello sviluppo di una didattica capace di individuare, rinforzare e fare esprimere la creatività.

3. Il concetto di creatività tra l'interpretazione classica e le visioni contemporanee

Cosa significa creatività e in che modo, nella scuola di oggi, essa può dare qualche risposta alle questioni emerse?

Il concetto di creatività nei secoli ha subito una sua evoluzione o, forse meglio, implementazione semantica. Secondo l'idea antica, di matrice platonica, la creatività è una dimensione appartenente più al divino che all'individuo. La capacità produttiva, cioè, non sarebbe dell'uomo di per sé, ma frutto della sensibilità, innata, di alcuni animi puri, pronti a lasciarsi pervadere e condurre da un'ispirazione a loro superiore. Nel *Fedro*, infatti, Socrate spiega al giovane ateniese come l'invasamento (*κατοκωχή*) e la mania *μανία*, ossia il «delirio poetico», provengano *ἀπὸ Μουσῶν*, dalle Muse che, «impossessandosi di un'anima tenera e pura, la destano e la colmano di furore bacchico»¹⁰. «Chi invece giunge alle porte della poesia senza la mania delle Muse, convinto che sarà un poeta valente grazie all'arte (*τέχνη*), resta incompiuto». Il concetto viene chiarito ancora meglio nel confronto senza appello che segue, laddove si spiega che «la poesia di chi è *in senno* è oscurata da quella di chi si trova *in preda a mania*», ossia ispirato dentro dalla divinità¹¹.

La distinzione tra *τέχνη* – abilità acquisita con studio, impegno e applicazione –, e potenza divina, *θεία δύναμις*, viene ripresa anche nello *Ione*, laddove Socrate espone le ragioni della superiorità di quel rapsodo omerico rispetto a tutti gli altri¹². Questo *furor* irrazionale, scevro da schemi e vincoli imitativi, anche chiamato entusiasmo¹³, è uno stato di ebbrezza, *ἔκστασις*, proprio di chi è uscito fuori di sé, ha superato se stesso.

Quando, in tempi moderni, la psicanalisi ha rivolto le sue attenzioni a definire l'essenza di questa dimensione, si sono confrontate due scuole di pensiero: da una parte quanti hanno inteso la creatività «collegata al travaglio interiore che caratterizza il mondo dei sogni, delle pulsioni, delle emozioni profonde delle personalità geniali dalle vite affettive particolarmente ricche»¹⁴ e quindi collegata al mondo dell'inconscio; dall'altra come frutto di processi consapevoli di soggetti nel pieno controllo delle proprie abilità tecniche e razionali; interpretazione, quest'ultima, che chiarisce la connessione tra creatività e capacità di *problem solving*¹⁵. Questa dicotomica visione non è poi tanto distante

⁹J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.

¹⁰Platone, Tutte le opere **, *Fedro*, , p. 454 - 245a: τρίτη δὲ ἀπὸ Μουσῶν κατοκωχή τε καὶ μανία, λαβοῦσα ἀπαλὴν καὶ ἀβατὸν ψυχήν, ἐγείρουσα καὶ ἔκβακχεύοντα κατά τε φόδας καὶ κατὰ τὴν ἄλλην ποίησιν, μυρία τῶν παλαιῶν ἔργα κοσμοῦσα τοὺς ἐπιγιγνομένους παιδεύει.

¹¹Ivi: δὶς δὲ ἄντε μανίας Μουσῶν ἐπὶ ποιητικάς θύρας ἀφίκηται, πεισθεῖς ὡς ἄρα ἐκ τέχνης ἰκανὸς ποιητῆς ἐσόμενος, ἀτελῆς αὐτός τε καὶ ἡ ποίησις ὑπὸ τῆς τῶν μανιούμενων ἡ τοῦ σωφρονοῦντος ἡφανίσθη. GTE Newton, p. 454; 456.

¹²Platone, Tutte le opere ***, *Ione*, GTE Newton , p. 661 - 533d. ἔστι γὰρ τοῦτο τέχνη μὲν οὐκ ὅν παρὰ σοὶ περὶ Όμηρου εὖ λέγειν, δὲ νυνδὴ ἔλεγον, θεία δὲ δύναμις ἡ σε κινεῖ.

¹³Entusiasmo proviene da ἐνθεός, che si potrebbe rendere come invasato, «col dio dentro»; ἐνθουσιάζω «essere ispirato» ne è la sua forma verbale.

¹⁴E. Pinto Minerva e M. Vinella, *La creatività a scuola*, Bari-Roma, Laterza, 2012, p. 15.

¹⁵Ivi, p. 16.

da quell'antica dialettica tra mania e tecnica; ma vale anche a definire la duplice dimensione della creatività stessa.

«Molti tendono ad associare il pensiero creativo ad artisti, bambini e coloro i quali «si possono permettere di sognare o fantasticare». Nella realtà di tutti noi il pensiero creativo serve per pensare ad alternative possibili, avere idee originali per trovare soluzioni, uscire da situazioni difficili o da schemi comportamentali che ci bloccano»¹⁶. Questo assunto semantico si collega allo spirito di iniziativa e imprenditorialità che significa «individuare e risolvere problemi, prendere decisioni, stabilire priorità, assumere iniziative, pianificare e progettare, agire – insomma – in modo flessibile e creativo»¹⁷. Il concetto di imprenditorialità già nel 2016 aveva trovato un'ampia analisi nell'EntreComp, la cui prima area, «Idee e opportunità», trova proprio nella creatività la principale tra le cinque competenze definite essenziali¹⁸. Occorre, insomma, operare una distinzione tra la dimensione «straordinaria» della creatività: irrazionale, inconscia, propria di individui dotati di qualità eccezionali; e quella «ordinaria». Questa va intesa come attitudine del pensiero a guardare al reale in modo libero, a «mettere fuori gioco stereotipi e pregiudizi (sia impliciti nei personali schemi conoscitivi, sia esterni di carattere sociale)»¹⁹, e quindi a produrre analisi consapevoli, critiche e anche capaci di trasformare lo *status quo*. Tra le due, quella che maggiormente deve investire la scuola, le sue dinamiche educative e i suoi processi formativi, è la seconda; per la prima forma, sarebbe già un risultato se i persistenti retaggi di obsoleti modelli didattici non la reprimessero o la schiacciassero nell'angolo, tra disagio del diverso e sfaldamento dell'autostima.

4. Costruire un ambiente di apprendimento creativo

Piaget presenta lo sviluppo mentale e cognitivo come un progressivo processo attivo e creativo di adattamento, in cui l'individuo, dalla prima età, introietta il mondo circostante, secondo un orizzonte via via più ampio, rielaborato attraverso le fasi di assimilazione e adattamento. «Lo sviluppo mentale è una costruzione continua, paragonabile a quella di un vasto edificio che ad ogni aggiunta divenga più saldo»²⁰. Il soggetto in formazione è, quindi, chiamato, per un naturale bisogno di riassetto dell'equilibrio omeostatico, ad un continuo e costante lavoro di adattamento tra sé e il mondo circostante, attraverso il costante avvicendarsi di fasi di assimilazione e accomodamento, utili a consolidare il pregresso e modificare continuamente i propri schemi mentali e comportamentali, in misura del procedere delle esperienze.

La famiglia e la scuola, luoghi eletti dell'educazione, devono, pertanto, favorire curiosità, desiderio di sperimentare, flessibilità, capacità di adattamento continuo e di senso critico: elementi tutti che definiscono e sostanziano la dimensione aperta e produttiva della creatività, collegabile – secondo un'ampia letteratura in merito in parte accen-

¹⁶ Questa la definizione di pensiero creativo che si trova in <https://www.lifeskills.it/>, ultima consultazione 10 marzo 2025.

¹⁷ *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Nota Miur, 22.2.2018, § 6, p. 16.

¹⁸ R. Papa, *Entrecomp: il quadro europeo della competenza «imprenditorialità»*, in ADI, 9.11.2016. <https://adiscuola.it/entrecomp-il-quadro-per-la-competenza-di-imprenditorialita/>, ultima consultazione 10 marzo 2025.

¹⁹ F. Pinto Minerva e M. Vinella, *La creatività a scuola*, cit., p. 17.

²⁰ J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi, 1967, p. 12.

nata – con atteggiamento anticonformista, indipendenza di giudizio e autosufficienza.

Quando lo psicologo Paul Torrance, a metà circa degli anni '60, studiò l'incidenza dei metodi scolastici sullo sviluppo della creatività, sono emersi «fattori negativi, come: orientamento eccessivo verso il successo e impreparazione al rischio e alla frustrazione; pressione del gruppo verso il conformismo [...]»; – fattori positivi, come: incoraggiamento della scoperta, dell'indovinare, del tentare rischiando risposte nuove»²¹.

La scuola italiana del secondo ventennio del XXI secolo quanto è aperta alla creatività?

Chi quotidianamente vive la realtà scolastica sa che non è per nulla scontato che siano diffusamente promossi i processi di apprendimento attivo e significativo; anzi, avviene spesso, ancora oggi, che venga premiato, sostenuto, incentivato l'approccio riproduttivo; che i contenuti e le stesse procedure di risoluzione dei problemi vengano trasmessi in maniera unidirezionale e tale da suggerire uno schema rigido da applicare, generando, quindi, una separazione netta tra risposte corrette e sbagliate; e che sbagliate siano ritenute tutte quelle che si discostano dal solco tracciato, penalizzate da griglie valutative che considerano l'errore come punteggio negativo. Che l'errore sia un momento di crescita sembra, pertanto, mera affermazione di vuota retorica, principio proclamato, ma ampiamente disatteso.

Quanto questo sistema, ancora troppo in uso, spenga il desiderio di avanzare ipotesi e ragionamenti personali e instilli l'ansia di non riuscire a soddisfare le altrui aspettative potrebbero testimoniarlo innumerevoli studenti, non riconosciuti nelle loro capacità, anche quando notevoli. Le conseguenze si presentano sotto forma di inibizione e chiusura cognitivo-emotiva, che diventano troppo spesso cause di stress e impedimenti al benessere di bambini e giovani. La scuola italiana, insomma, – di impianto ancora fortemente tradizionalista – è prevalentemente incentrata sul modello del pensiero convergente, per usare la definizione dello psicologo statunitense Guilford²², e valuta in base a questo.

Tale approccio, se da una parte può stimolare e incentivare impegno e disciplina, studio e memoria, rigore e schematicità - senz'altro necessari -, dall'altra instaura delle dinamiche complementari non prive di implicazioni dannose, prima fra le quali quell'ansia che tanto corrode gli ambienti di apprendimento italiani.

Questo sistema che orienta gli sforzi degli studenti a replicare un sapere già consumato, non problematizzato, ma detto/dato dal docente, porta il «dialogo» formativo molto lontano dalla maieutica socratica – che a ben vedere ha tanto in comune con la creatività – e lo fa degradare, invece, in un duplice binario sterile. La classe, a questo punto, piuttosto che diventare comunità aperta alla vicendevole e arricchente autoeducazione continua, diventa 'spazio' – fisico e mentale – rigido, poco rilassato e rilassante, difficilmente stimolante; anzi, inibitorio e, pertanto, non inclusivo.

La pedagogia che valorizza, invece, il pensiero divergente, pone al centro, in maniera attiva, la creatività, ossia la capacità di rivolgere uno sguardo libero sulle questioni in campo; questo comporta tirare dentro, inizialmente, una grande quantità di alternative possibili, sperimentare associazioni e combinazioni tra elementi apparentemente distan-

²¹ R. Titone, *Psicodidattica. L'apprendimento intellettuale come ricerca e creatività*, Brescia, Editrice «La Scuola», 1977, pp. 142-143.

²² P. Guilford, *The nature of human intelligence*, New York, McGraw-Hill, 1967.

ti e poco coerenti tra loro, ma senza alcuna ansia di giudizio, poiché l'errore in quanto tale qui non esiste, ma è stimolo a tentare nuove piste; successivamente si arriva alla fase valutativa e selettiva, finalizzata a produrre le soluzioni. Queste saranno sempre interessanti, al di là del risultato in sé che, d'altra parte, avrà comunque il valore di un prodotto inedito, autentico, unico, scaturito da un processo attivo.

Tale approccio, strettamente collegato allo sviluppo delle competenze chiave del *problem solving* e, come detto, dell'imprenditorialità, porta a percorrere piste insondate, ad essere flessibili, inventivi, novelli Ulisse del proprio viaggio: esploratori coraggiosi di un mare aperto, continuamente in movimento ed esposto alla variabilità dei venti, che porteranno a volte opportunità, altre solo pericoli. Cavalcare queste onde, resistere a queste correnti non prevedibili, saperne vedere, riconoscere e valorizzare il positivo è possibile solo nella misura in cui si siano sviluppate quelle *life skills* che rendono la persona capace di adattarsi alla fluidità del reale che cambia, di mettersi in gioco per reinventarsi, di gestire le proprie ansie ed emozioni e di non autocensurare il proprio potenziale creativo.

5. Spunti di didattica per promuovere pensiero divergente e pensiero laterale in classe

Sosteneva James Butcher – e certo non solo lui – che pensiero divergente e convergente si possono intendere «non come dicotomia ma come un continuo»²³, in quanto nella vita risulteranno molto utili entrambi. Uno degli sforzi, allora, dovrà essere quello di trovare una modalità perché questi si alternino e combinino anche nella pratica scolastica.

Pur se, come si diceva, le metodologie prevalentemente in uso nella tradizione del sistema scolastico italiano si rivelano ancora, nella stragrande maggioranza dei casi, incentrate sul pensiero convergente, è tuttavia innegabile che, ormai da diversi decenni, hanno acquistato forza le istanze, anche normative, che spingono ad adottare sempre più lo stile di pensiero produttivo-creativo-divergente. Per il suo sviluppo e per promuoverlo nella pratica didattica, Guilford²⁴ individuava cinque fasi: le prime tre sono *la fluidità*: il momento inventivo atto a tirare in causa la maggior quantità possibile di idee; *la flessibilità*: la possibilità di passare da un ambito all'altro, creando connessioni ampie; e *l'originalità*, che si associa alle precedenti, apprendo le porte all'inedito.

Come portarle dentro la lezione? Una delle tecniche che potrebbe essere adatta per queste prime fasi è il *brainstorming* di Alex Osborn²⁵: di fronte ad una questione data, aperta e problematica, attraverso la cosiddetta tempesta di cervelli si tenta di raccogliere il maggior numero possibile di risposte. È importante che sia così, perché in questo avvio va privilegiata la quantità, rinviando ad una fase successiva la selezione, da operare secondo criteri di qualità e opportunità.

Questa procedura, nata negli anni '50 per contesti aziendali, se è relativamente moderna nella sua definizione e dimensione collettiva, tuttavia sembrerebbe affine ad assiomi concettuali rinvenibili in famose pagine classiche da cui risulta sempre prezio-

²³ Cfr. R. Titone, *Psicodidattica. L'apprendimento intellettuale come ricerca e creatività*, op. cit., p. 141.

²⁴ J. P. Guilford, *The nature of human intelligence*, op. cit., p.53.

²⁵ A. Osborn, *L'immaginazione creativa: sviluppo e utilizzazioni*, Milano, Franco Angeli, 1967. Questa procedura valse al suo autore la definizione di padre del *Creative thinking*.

so trarre consigli negli auspicabili laboratori di scrittura. Così è, per esempio, per quella fase prodromica, essenziale alla composizione di un'orazione efficace (ma in generale di un qualsiasi testo), che Cicerone definisce *inventio*²⁶; oppure per il primo dei tre *respiri* che Alfieri racconta di aver seguito per la scrittura delle tragedie: «uno stato d'animo di trasporto e furore a cui bisogna ciecamente obbedire»²⁷. In entrambi i casi, come nel *brainstorming*, libertà, istinto, assenza di condizionamenti e prescrizioni sono gli elementi di una prima fase in cui generare idee. Anche quelle degli studenti, quindi, andranno, all'inizio, lasciate emergere, anzi, incoraggiate con lelogio dell'insolito e – quando in gruppo – con la regola condivisa che ogni pensiero messo in campo dal singolo smette di appartenere ad uno, per poter essere migliorato, adattato e sviluppato da un altro o da tutta la classe insieme.

Se è vero, prendendo in prestito una nota espressione di Einstein, che «la creatività non è altro che un'intelligenza che si diverte», nel senso anche etimologico del dirigersi verso varie direzioni e, quindi, rischiare di perdersi, starà poi al docente, nel contesto classe, far sì che l'atteggiamento degli studenti si orienti progressivamente verso una reale produttività, senza permanere in un disordinato spontaneismo e senza cedere al gusto della stravaganza in sé o dell'esibizionismo, che via via andranno incanalati verso il gusto della sorpresa e della scoperta.

Non tutte le idee proposte, le combinazioni messe in campo saranno sempre valide, accolte o utili, e tuttavia l'insegnante-regista sarà attento a differire il giudizio, valorizzando il processo mentale di tutti, educandoli, via via, a conciliare la creatività con l'utilità, secondo quanto spinge a fare il matematico Henri Poincaré: la creatività è la «capacità di unire elementi preesistenti in combinazioni nuove, che siano utili; discriminare per appurare questa utilità è quel concetto di bellezza propria della matematica, rinvenibile nei concetti di funzionalità, economicità, armonia, equilibrio»²⁸. Questi correttivi rientrano nelle ultime due fasi definite da Guilford²⁹, che sono quelle dell'elaborazione, in cui approfondire le prime idee, e della valutazione di quelle più pertinenti allo scopo definito.

Questa modernità complessa e tentacolare richiede, insomma, sempre più, l'esercizio del pensiero critico: capacità di distinzione e interpretazione, unita alla responsabilità della scelta. Anche questa attitudine ad una lettura ermeneutica del mondo va consolidata e supportata, nella consapevolezza di una necessaria pluralità di prospettive da cui osservare e considerare la realtà.

Prezioso, in tal senso, l'apporto fornito dallo psicologo maltese Edward De Bono. Egli, infatti, proseguendo sulla linea di un relativismo gnoseologico partito ad inizio '900 in diversi ambiti, porta avanti il discorso sulla creatività e il pensiero divergente, svilup-

²⁶ M. T. Cicerone, *De inventione*, I, 1, §. 9: *Inventio est excitatio rerum verarum aut veri similium, quae causam probabilem reddant*. Perché l'oratore trovi gli argomenti efficaci per la sua causa, integrativi e nuovi – verrebbe da dire divergenti – rispetto ad una rigida e prevedibile visione antinomica – propria del più rigido pensiero convergente –, è necessario che non si precluda alcuna strada, che cerchi e trovi le idee, le soluzioni attingendo, in modo libero, originale e creativo, non vincolato, al proprio patrimonio di cultura e immaginazione; solo dopo potrà, e dovrà, operare di cesello, secondo norme e regole stabilite.

²⁷ V. Alfieri, *Vita scritta da esso*, Milano, Edizioni Barion. 1936, capitolo 4.

²⁸ H. Poincaré, *Scienza e metodo*, a cura di Claudio Bartocci, Torino, Einaudi, 1997.

²⁹ J. P. Guilford, *The nature of human intelligence*, op. cit., p.54.

pando il concetto di pensiero laterale³⁰. Si tratta di una strategia pratica per ragionare con creatività ed efficacia sia per la risoluzione di questioni problematiche – che spesso sfuggono all'immediata risoluzione attraverso la scontata sequenza logico-verticale del pensiero deduttivo sequenziale –; e sia in quelle in cui si vuole realizzare un deciso scatto innovativo o migliorare, in generale, i processi decisionali. Decisamente una preziosa tecnica mentale da insegnare anche a scuola per ragionare con più ampiezza e lucidità, contemplando diversi approcci.

6. Qualche altra pista per una formazione aperta alla creatività

Potrebbe essere utile estendere la riflessione su alcuni altri possibili percorsi idonei a favorire la costruzione di un ambiente di apprendimento aperto alla creatività, con tutto ciò che essa significa. Tra le idee innovative elaborate da *Avanguardie educative*, ha avuto un buon riscontro il *modello educativo del Making Learning and Thinking Visible (MLTV)*, incentrato su una serie di *thinking routine* «che rendono visibile il pensiero e che supportano lo sviluppo di capacità di ragionare in modo creativo, profondo e divergente»³¹. Un altro è il *debate*. Questo, di derivazione classica anch'esso, ma ritorinato in voga in Italia dopo essere passato da una consistente anglicizzazione, sviluppa nei ragazzi la capacità di cercare argomenti nuovi, insoliti, attendibili; di costruirsi una propria visione autentica delle cose; ma, allo stesso tempo, educa a non fossilizzarsi sulla propria opinione, ma ad aprirsi all'ascolto e al confronto argomentato all'interno di un dialogo rispettoso. Il risultato è un significativo rinforzo di creatività, consapevolezza, autostima e pensiero critico³².

Raccomandabile ed efficace, tra gli strumenti considerati in questa sede, anche il ricorso alle mappe mentali – elaborate in forma individuale o costruite in gruppo, su carta o con le diverse applicazioni digitali esistenti –, in quanto enucleano i concetti centrali di una questione e generano connessioni latenti e spesso inedite, andando nella direzione di una visione unitaria del sapere, al di là e oltre le artificiali barriere disciplinari³³.

Uno degli aspetti centrali di questi diversi approcci metodologici e strumenti didattici è la *peer education* o, più in generale, l'apprendimento collettivo e cooperativo: nella condivisione e nel confronto, infatti, il pensiero cresce, le idee si moltiplicano, la mente si arricchisce, la fantasia trova coraggio e l'apprendimento – come suggerisce Vygotskij – si costruisce e potenzia colmando, grazie all'altro, quelle zone di sviluppo prossimale che consentono la crescita progressiva di ogni individuo, traghettandolo verso fasi successive

³⁰ E. De Bono, *Sei cappelli per pensare*, Milano, Rizzoli, 2013.

³¹ «MLTV – Rendere visibili pensiero e apprendimento» è un modello educativo innovativo concreto, elaborato grazie alla collaborazione tra INDIRE, Project Zero (gruppo di ricerca della *Harvard Graduate School of Education* di Boston) e tre scuole capofila di *Avanguardie educative*; elaborata nel 2017-208, si affianca alle altre venti idee che *Avanguardie educative* sta portando avanti dal 2014 per rendere possibile l'innovazione della scuola di oggi. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/integrazione-mltv> (ultima consultazione 10 marzo 2025)

³² Per le idee, le procedure e le routine del *Debate*, cfr. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/debate> (ultima consultazione 10 marzo 2025)

³³ Numerose e preziose indicazioni per introdurre la creatività in classe sono rinvenibili in F. Pinto Minerva e M. Vinella, *La creatività a scuola*, cit.

di lavoro autonomo³⁴. La classe dove si propone uno stile didattico creativo sarà certamente un ambiente educativo più informale, sereno, gioioso anche; di certo meno conflittuale, perché esso favorisce l'inclusività, abbatte le ansie, crea un clima collaborativo e di sostegno reciproco.

Questa piccola comunità virtuosa, orientata alla crescita collettiva, si configura come «luogo in cui, fra l'altro, le allieve e gli allievi si aiutano a vicenda nell'apprendimento, ciascuno secondo le proprie capacità»³⁵. Così definisce Bruner l'ideale contesto classe, in cui l'insegnante non è il depositario di un sapere preconfezionato, che detiene il monopolio culturale, ma colui che favorisce lo svolgersi di un processo in cui «anche gli allievi contribuiscono a creare le «impalcature» che servono di supporto agli altri». In questo percorso, pertanto, di formazione culturale e umana, gli studenti sono accompagnati a sviluppare competenze cruciali per la loro vita, come «buona capacità di giudizio, fiducia in se stessi». Perché ciò avvenga occorre un ambiente aperto all'inclusione verso tutti gli stili di pensiero, non «un regime di «trasmissione» a senso unico»³⁶.

Ma un progetto di educazione e formazione incentrato su questo nuovo umanesimo, colorato di quella creatività che è fiducia nelle facoltà della persona e del suo valore, apertura alla filantropia e costruzione di una consapevolezza di sé, nel più pieno sviluppo dei principi dell'*humanitas*, non può non contemplare anche una forte attenzione alla sfera affettiva degli studenti, soggetti in crescita e in affannosa ricerca di una decifrazione limpida del proprio vorticoso turbinio psico-emotivo.

A sottolineare l'importanza di una riflessione attenta, nelle diverse sfere, alla forza delle emozioni, Franco Cambi, in un interessantissimo saggio del 2015, traccia un itinerario articolato e complesso mirato alla cura di sé.

«È fondamentale che la formazione del soggetto, la bildung – riconosciuta come categoria pedagogica fondamentale e dominante per l'uomo moderno – porti alla «decifrazione» dei sentimenti, e questo offre ampia materia per una riflessione emotiva condivisa all'interno di una comunità educativa aperta e orientata al benessere. Perché compito della pedagogia è anche educare a coltivare e controllare le emozioni. E se tutte le arti, e la scienza stessa, contribuiscono a tale scopo, la letteratura, declinata nelle diverse forme del teatro, dei romanzi, delle favole e della scrittura interiore, è grandiosa alleata di questo progetto pedagogico della cura del sé»³⁷.

7. Breve conclusione

La creatività si è palesata nella sua duplice identità di realtà straordinaria, propria di pochi individui illuminati, e di dimensione ordinaria, intesa come atteggiamento del pensiero. Nel primo caso, essa va riconosciuta, tutelata, incoraggiata e ovviamente alimentata, ma è difficile che la si possa innestare in chi non ha una naturale predisposizione; la seconda, invece, deve diventare oggetto di forti e continue attenzioni nel processo formativo della scuola. Essa va educata, costruita e potenziata, fino a portarla ad espressioni sempre più mature e consapevoli. Sarà necessario prima rimuovere conformismi e

³⁴ L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1980.

³⁵ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2015.

³⁶ *Ibidem, passim*.

³⁷ Cfr. F. Cambi, *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pisa, Pacini editore, 2015.

inibizioni, per poi strutturare, su solide fondamenta, l'edificio del benessere individuale di ogni ragazza e di ogni ragazzo, eretto sui pilastri dell'autonomia, dell'autostima, del desiderio di conoscere e apprendere continuamente, e della gioia di vivere.

Agli adulti, educatori *in primis*, il compito di dismettere – da qualunque posizione – l'*habitus* giudicante e orientare, responsabilmente, i giovani a coltivare la loro immaginazione e sostenere, con consapevolezza, coraggio ed equilibrio, le loro idee. Solo così potranno dare libero corso al loro potenziale creativo, impiegandolo come stile di pensiero e agente di trasformazione del reale.

Potrebbe essere questa, oggi, una delle sfide più alte per una Scuola che voglia dirsi, farsi ed essere vita.

L'esperienza pionieristica dell'Istituto delle Sordomute Povere di Bologna per l'educazione della sordità

ROSSELLA RAIMONDO

Associata di Storia della Pedagogia – Università di Bologna

Corresponding author: rossella.raimondo@unibo.it

Abstract. Thanks to the use of previously unpublished sources, this research examines the Istituto Sordomute Povere di Bologna, which celebrates its one hundred and seventy-ninth birthday this year, to analyse about its management and organisational aspects, as well as its pedagogical and didactic issues. By retracing the traces of its history, preserved in its archives, it is possible to put in evidence the socio-educational farsightedness with which it was conceived a structure that was able to mark a very important turning point in the Bolognese territory, introducing methods and approaches aimed at providing education, instruction and religious training to young deaf girls belonging to poor families from 6 to 14 years of age, saving them from social isolation, illiteracy and the dangers inherent in their destitute condition.

Keywords. History of deaf institutions - History of special education - Education of deaf girls - Oral method.

1. Lo stato della ricerca sull'educazione della sordità

Nell'ambito degli studi storico-educativi, solo in anni recenti, l'attenzione degli studiosi italiani si è concentrata sulla storia dei sordi¹: una mancanza, secondo Roberto Sani, riconducibile per molto tempo a «una forma di pregiudizio culturale» verso l'educazione speciale, considerata perlopiù un «capitolo minore» o «un'appendice applicativa e procedurale» della pedagogia generale². «La storia dell'educazione speciale – e in particolare quella dell'educazione dei sordi – è ancora, almeno per ciò che riguarda il nostro Paese, in larga parte da scrivere»³, afferma infatti Sani, introducendo il volume, da lui curato, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative* (2008). Egli sottolinea come risultino ancora frammentari gli studi in questo ambito, in genere dedicati a dibattiti teorici o al racconto, da una prospettiva interna e con un

¹ Il termine «sordomuto» è stato sostituito dall'espressione «sordo» in tutte le disposizioni vigenti dalla legge 95 del 2006.

² R. Sani, *Premessa*, in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, p. VII.

³ *Ibidem*.

taglio cronachistico e agiografico, in merito alla storia dei singoli istituti e alla celebrazione delle personalità degli istitutori più illustri.

Del resto, dalla fine dell'Ottocento, le fonti non mancano, a partire dalla relazione-inchiesta tenuta da Enrico Raseri, nel 1880 a Milano, in occasione del Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti: si tratta di un documento imprescindibile, in quanto offre un quadro dettagliato degli istituti e delle scuole per sordi esistenti in Italia, descrivendone l'organizzazione e le pratiche educative⁴. Focalizzano l'attenzione sul Congresso di Milano, ritenuto un momento decisivo nella storia italiana della sordità, i saggi di Gian Massimo Facchini⁵ e di Harlan Lane⁶ che analizzano in modo approfondito le ragioni che portarono gli studiosi e gli istituti italiani alla scelta del metodo orale; ragioni scientifiche, filosofiche, politiche e culturali, da comprendere nel contesto del Positivismo medico italiano, caratterizzato, a partire dagli anni Sessanta dell'Ottocento, dal rinnovamento degli studi in ambito linguistico e dai progressi in campo medico, chimico e delle scienze naturali, nonché, nello specifico, dalla volontà di rafforzare la credibilità degli istituti attraverso un rinnovamento «più moderno e scientifico»⁷. Entrambi i saggi sono pubblicati nel volume del 1995, curato da Giulia Porcari Li Destri e da Virginia Volterra, *Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*, volto a ricostruirne la storia, con contributi che esaminano le principali tappe e trasformazioni, le figure chiave (come appunto Silvestri, Assarotti, Pendola), l'evoluzione delle metodologie educative, nonché la storia dei principali istituti, elencati nel dettaglio, in particolare, nel saggio di Franco Zatini che offre informazioni preziose sulla loro nascita, sui fondatori e sui momenti più importanti del loro sviluppo⁸.

Il volume curato da Porcari e Volterra contiene, inoltre, un saggio di Elena Radutzy⁹ che, coprendo un ampio arco temporale, dall'antichità ebraica, greca, romana alla fine del Settecento, evidenzia l'emarginazione e i pregiudizi che hanno caratterizzato il vissuto delle persone sordi, soprattutto a causa dell'assenza di conoscenze mediche su sordità e mutismo, almeno fino ai primi studi, in epoca rinascimentale, di Girolamo Cardano (1501-1576), uno dei primi medici a sostenere che i sordi potessero e dovessero ricevere un'istruzione attraverso la scrittura e altri metodi visivi. Radutzy si sofferma poi sull'esperienza francese di De l'Epée e su quella tedesca di Heinicke che inaugurarono la nascita delle prime scuole e di due metodi educativi contrapposti, sottolineandone le influenze su nascita e sviluppo delle esperienze italiane a cavallo tra Settecento e Ottocento.

⁴ E. Raseri, *Gli istituti e le scuole dei sordomuti in Italia: risultati dell'inchiesta statistica ordinata dal Comitato locale pel Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti da tenersi in Milano nel settembre 1880*, Roma, Tipografia Elzeviriana nel Ministero delle Finanze, 1880.

⁵ G. M. Facchini, *Commenti al Congresso di Milano del 1880*, in G. Porcari Li Destri, V. Volterra (a cura di), *Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*, Napoli, Gnocchi editore, 1995, pp. 17-43.

⁶ H. Lane, *Note sulla sordità in memoria di Massimo Facchini*, in G. Porcari Li Destri, e V. Volterra (a cura di), *Passato e presente*, cit., pp. 45-60.

⁷ *Ibidem*.

⁸ F. Zatini, *Storia degli istituti per sordomuti in Italia*, in G. Porcari Li Destri, V. Volterra (a cura di), *Passato e presente*, cit., pp. 257-305

⁹ E. Radutzky, *Cenni storici sull'educazione dei sordi in Italia dall'antichità alla fine del Settecento*, in G. Porcari Li Destri, V. Volterra (a cura di), *Passato e presente*, cit., pp. 3-15.

In merito alla situazione italiana, va inoltre ricordata la ricostruzione, stesa nel 1960, da Armando Grimandi, sugli eventi principali che hanno caratterizzato la storia dei principali istituti italiani, dalla fine Settecento agli anni Quaranta del Novecento, corredata da informazioni sui diversi direttori che si sono susseguiti nel tempo, sulle principali personalità che hanno contribuito all'educazione dei sordi, nonché sulle diverse pratiche educative adottate¹⁰.

Rilevando l'assenza di analisi storiche più sistematiche e approfondite, anche a causa di una marginalizzazione della ricerca storico-pedagogica nell'ambito della storia italiana, Sani pone dunque l'accento sulla necessità di nuovi studi sull'argomento, attraverso un «approccio storiografico complesso»¹¹ che tenga conto non solo dell'evoluzione dei modelli teorici elaborati sull'educazione dei sordi ma anche della loro realizzazione concreta nelle differenti esperienze italiane, da ricondurre all'interno del quadro più ampio dello sviluppo dell'istruzione e della scuola e delle trasformazioni socio-culturali che hanno caratterizzato la storia italiana tra Otto e Novecento. La sua proposta è dunque quella di «ricomporre» e ricostruire questo capitolo di storia dell'educazione con uno sguardo ad ampio respiro, che tenga in considerazione non solo i dibattiti metodologici che l'hanno caratterizzato ma anche i suoi aspetti legislativi, amministrativi e istituzionali, nonché politici, culturali e sociali. Segue questa direzione il suo saggio, che apre il volume citato ripercorrendo la storia dell'educazione dei sordi in Italia da una prospettiva di storia delle istituzioni e dei processi culturali, inserita nell'ambito più generale del percorso di alfabetizzazione e scolarizzazione prima e dopo l'unificazione italiana e di cui sono individuate tre fasi principali (il periodo delle «origini e primi sviluppi» dall'età napoleonica fino all'Unità, il periodo dall'Unità a fine Ottocento, il periodo dai primi anni del Novecento alla prima guerra mondiale).

Al contributo di Sani, che oltretutto offre una ricchissima bibliografia di fonti e studi sull'argomento, seguono le ricerche di studiosi di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, che analizzano, da un punto di vista soprattutto istituzionale e amministrativo, le origini e l'evoluzione delle diverse iniziative per i sordi promosse in diverse regioni italiane (Lombardia, Veneto, Piemonte, Campania, Puglia, Sardegna), ponendo l'attenzione anche su quelle meno conosciute e studiate, sul ruolo assunto dalle congregazioni religiose, come le Figlie della Carità Canossiane in Lombardia, nonché sulla biografia e il lavoro di studiosi e educatori più o meno celebri (come Antonio Provolo, Severino Fabriani, Filippo Smaldone oltre a Don Giulio Tarra). Successivamente, il saggio di Maria Cristina Morandini del 2010¹², nel far propria l'indicazione di Sani per un approccio storiografico più articolato, si concentra sul caso specifico del Regio Istituto per sordomuti di Torino. Le ricerche di Simonetta Polenghi e Anna Debè prendono poi in considerazione il contesto milanese, portando alla luce le caratterizzazioni che assunse la storia della sordità a Milano e, in particolare, evidenziando la figura di Don Giulio Tarra, diventato, grazie al suo contributo teorico e operativo, esponente di spicco a livello internazionale¹³.

¹⁰ A. Grimandi, *Storia dell'educazione dei sordomuti*, Bologna, Scuola Professionale Tipografica Sordomuti, 1960.

¹¹ R. Sani, Premessa, in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento*, cit., p. VIII.

¹² M. C. Morandini, *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2010.

¹³ A. Debè, «Fatti per arte parlanti». Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda

Per quanto riguarda la realtà bolognese mancano contributi sistematici, anche se la storia dell'Istituto Gualandi risulta ampiamente documentata; tuttavia, appaiono ancora poco indagate altre realtà istituzionali sorte a Bologna, le quali possono essere considerate, a pieno titolo, precorritrici dell'esperienza poi realizzata dai fratelli Giuseppe e Cesare Gualandi. Nello specifico, questa ricerca prenderà in esame l'Istituto Sordomute Povere di Bologna che quest'anno compie centosettantanove anni, per conoscerne gli aspetti gestionali, e organizzativi, nonché le questioni di carattere pedagogico e didattico. Riper-correndo le tracce della sua storia, conservate presso l'archivio dell'Ente, emerge la lun-gimiranza socio-educativa con cui è stata concepita una struttura che è stata in grado di imprimere una svolta radicale nel territorio bolognese, introducendo metodi e approcci volti a fornire educazione, istruzione e formazione religiosa alle giovani sorde appartenenti a famiglie indigenti dai 6 ai 14 anni, sottraendole all'isolamento sociale, all'analfabetismo, ai pericoli insiti nelle condizioni di partenza subalterne. Come vedremo, sono infatti molteplici le ragioni che mi hanno spinta a focalizzare l'attenzione su questa specifica esperienza, ancora attiva come Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, che, in coerenza con la *mission* originaria, promuove e sostiene iniziative orientate alla solidarietà sociale a beneficio delle persone sorde.

2. L'approccio educativo alla sordità a partire dall'Illuminismo

Le prime ricerche sulla sordità possono essere collocate nella seconda metà del Settecento, nell'ambito delle analisi empirico-sensiste sulle facoltà umane e degli studi medico-fisiologici sui processi fisici, psicologici e affettivi dell'essere umano intrapresi dagli *Idéologues*. Per l'importanza assegnata al linguaggio, considerato lo strumento privilegiato per indagare la genesi delle idee, è in questo quadro filosofico che si sviluppano i primi studi sul legame tra idee e segni, su come la lingua fissi e comunichi il pensiero, contribuendo al suo sviluppo. Essi trovarono avvio a partire dal lavoro compiuto dal sacerdote francese Charles-Michel de l'Épée (1712-1789) che nel 1771 fondò, a Parigi, l'*Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris*, la prima scuola pubblica rivolta all'educazione dei sordi, prima di allora limitata a un numero esiguo di bambini, perlopiù figli di famiglie nobili che affidavano la loro istruzione a precettori privati; possono essere ricordati in questo ambito i tentativi di Pedro Ponce de León (1520-1584) in Spagna nel XVI secolo e di John Wallis (1616-1703) in Inghilterra nel XVII secolo.

Generalmente considerati incapaci di apprendere, per la concezione diffusa secondo la quale l'incapacità di parlare equivalesse all'incapacità di sviluppare un pensiero complesso¹⁴, ai bambini delle classi popolari era precluso l'accesso all'istruzione, e il lavoro

metà dell'Ottocento, Milano, EDUCatt, 2014. Nel 2018 Carlotta Frigerio ha invece dato alle stampe il volume Paolo Taverna. *Il conte amico dei sordomuti* (1804-1878), dedicandolo al politico e filantropo che si spese alacremente a favore dell'apertura del Pio Istituto e ne fu benefico sostenitore. Sempre Frigerio nel 2020 ha pubblicato un libro dal titolo *Felice Carbonera: «vero maestro-educatore dei sordomuti»* (1819-1881). È invece del 2023 il testo di Veronica Fonte intitolato *L'opera delle Canossiane a favore delle sordomute. Madre Teresa Bosisio al Pio Istituto dei Sordi di Milano* (1883-1964).

¹⁴ Cfr. E. Radutzky, *Cenni storici sull'educazione dei sordi in Italia dall'antichità alla fine del Settecento, in Passato e presente*, cit.

compiuto da de l'Épée nella sua scuola, aperta a studenti di qualsiasi estrazione sociale, rappresentò una svolta decisiva. Attraverso un metodo educativo innovativo – basato su un linguaggio visivo di comunicazione costituito da un sistema codificato di espressioni facciali e segni manuali¹⁵ – il sacerdote dimostrò infatti che i sordi potevano apprendere a leggere e scrivere, dando il via alla possibilità di una loro istruzione strutturata e sistematica, accessibile a tutti, e a un metodo che ne avrebbe rivoluzionato l'insegnamento non solo in Francia ma anche in Italia e nel resto d'Europa.

In Francia, il sacerdote Roche-Ambroise Sicard (1742-1822), direttore dal 1789 dell'*Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris*, portò avanti questi primi esperimenti sulla rieducazione dei sordi, utilizzando in modo sistematico il linguaggio mimico dei segni¹⁶; egli, nel 1800, accolse un ragazzino di dieci-dodici anni, incapace di parlare, vissuto fino a quel momento nei boschi, divenuto celebre come il «selvaggio dell'Aveyron». Compì con lui un vero e proprio esperimento antropologico sull'acquisizione del linguaggio e della socialità, sulla base delle teorie sensiste, il giovane medico Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838), alle cui cure venne affidato il ragazzo¹⁷. Conosciuto soprattutto grazie a questo caso, Itard si sarebbe poi specializzato nello studio delle patologie auricolari e del mutismo a livello terapeutico e educativo¹⁸; ricerche poi proseguiti da uno dei suoi allievi, Edouard Séguin (1812-1880), che sarebbe divenuto uno dei più grandi esperti dell'idiotismo¹⁹.

Le ricerche di Itard e di Séguin non riscossero, nell'immediato, molta notorietà, se non molto tempo dopo grazie a Maria Montessori, che dal lavoro di questi due studiosi avrebbe tratto spunto²⁰; immediata fu invece la diffusione del metodo gestuale di de l'Épée in molti paesi europei, grazie soprattutto alla sua facilità di insegnamento e apprendimento, che attirò l'attenzione anche di studiosi e educatori italiani, i cui approcci erano principalmente basati sull'oralità e sulla scrittura.

In particolare, pur mantenendo un approccio misto, i sacerdoti Tommaso Silvestri (1744-1789) e Ottavio Assarotti (1753-1829) adottarono e svilupparono il metodo dei segni: rispettivamente, il primo aveva soggiornato nel 1783, per un anno presso l'istituto di l'Épée per apprenderne il metodo²¹, mentre il secondo fu allievo di Sicard²²; proprio a loro dobbiamo la fondazione dei primi due istituti per sordi in Italia, rispettivamente

¹⁵ Comprendendo che i sordi avevano già una forma naturale di comunicazione, decise di sviluppare un sistema di segni codificato per trasformarlo in metodo educativo; frutto della combinazione di segni naturali (già usati spontaneamente dai sordi per comunicare), segni convenzionali (per esprimere concetti grammaticali e astratti) e l'uso della scrittura.

¹⁶ R.-A. Sicard, *Théorie des signes, pour l'instruction des sourds-muets*, Parigi, Imprimerie de l'Institution des Sourds-Muets, 1808

¹⁷ J.-M.-G. Itard, *Mémoire sur les premiers développements du sauvage de l'Aveyron*, Parigi, s.e., 1801; *Rapports et Mémoires sur le Sauvage de l'Aveyron*, Parigi, s.e., 1807.

¹⁸ Id., *Traité des maladies de l'oreille et de laudition*, Parigi, Méquignon Marvis, 1821; *Mémoire sur le mutisme produit par la lésion des fonctions intellectuelles*, Parigi, Méquignon Marvis, 1828.

¹⁹ E. Séguin, *Traitemenr moral, hygiène et éducation des idiots*, J.B. Baillière, Parigi, 1846.

²⁰ V.P. Babini, *La questione dei frenastenici: alle origini della psicologia scientifica in Italia, 1870-1910*, F.Angeli, Milano, 1996.

²¹ A. Grimandi, *Storia dell'educazione dei sordomuti*, cit.; E. Radutzky, *Cenni storici sull'educazione dei sordi in Italia*, cit.

²² H. Lane, *Note sulla sordità in memoria di Massimo Facchini*, cit.

a Roma nel 1784 e a Genova nel 1802 (Istituto Nazionale dal 1812). Punto di riferimento per l'educazione dei sordi, grazie soprattutto al sostegno dello Stato Pontificio e delle autorità locali, essi divennero il modello per la nascita di numerose nuove istituzioni nel Nord e Centro Italia, come gli istituti di Milano (Regio Istituto 1805), Torino (1814), Modena (Istituto delle Figlie della Provvidenza 1820), Parma (1826), Siena (Regio Istituto 1828), Cremona (Canossiane 1847), Verona (Istituto Provolo 1830), Ferrara (1829), Brescia (Istituto Pavoni 1836), Vicenza (Istituto Farini, 1840), Crema (Canossiane 1840), Trento (1842), Bergamo (Canossiane 1844) Bologna (Istituto Sordomute povere 1845; Istituto Gualandi 1850), Venezia (Canossiane 1849), Como (Canossiane 1852), Mantova (Ancelle della Carità 1853), Lodi (Istituto S. Gualtiero Vecchio 1856), Pavia (Canossiane 1856)²³. Fino alla metà del secolo, nell'Italia meridionale, fu funzionante solo l'Istituto di Palermo (1834), a cui fecero seguito gli istituti di Napoli (S. Maria de' Monti 1855), di Catanzaro (Istituto Provinciale 1859) e di Casoria (Istituto per le sordomute 1860).

Come in Francia anche in Italia, la fondazione delle prime scuole specializzate rappresentò un momento di svolta, permettendo ai soggetti affetti da sordità un'educazione strutturata e apprendo loro la possibilità di una inclusione sociale. In questo primo periodo, collocabile tra la fine del Settecento e la prima metà dell'Ottocento, intento principale dei primi istituti – fondati nella maggior parte dei casi da ecclesiastici e da congregazioni religiose all'interno della più vasta opera assistenziale ed educativa della Chiesa – fu quello di permettere ai sordi di accostarsi alla religione cristiana preservandoli dai «pericoli morali» a cui erano esposti, complice la situazione di povertà e abbandono, come ben evidenzia il documento rintracciato nell'archivio della Fondazione Pio Istituto delle Sordomute Povere di Bologna.

Molti genitori tengono i loro fanciulli sordo-muti chiusi in casa o in camera, li separano interamente dal mondo, per preservali dai pericoli e non prevedono che li sequestrano fisicamente e moralmente, li rendono più o meno imbecilli, e quando più tardi sono messi alla scuola, solo a grande stento riesce al maestro di scuotterli e sollevarli nello spirito. Altri genitori invece cadono nel difetto opposto, permettendo ai sordo-muti di andare in giro, quando, e dove vogliono. Quantunque non si possa negare che essi con tal sistema induriscano e fortificano il loro corpo, e che giungano ancora alla cognizione di molte cose nonostante non può ancora negarsi, che sono esposti così a molti pericoli fisici e morali: essi sono non di rado indotti dagli altri alle frodi, ruberie ed altre simili immoralità: in causa dei mali trattamenti e delle beffe che presto hanno da sopportare dagli altri diventano diffidenti, sospettosi irascibili, collerici e vendicativi.

Occorre sottolineare che in passato, fino a che non si sviluppa il concetto di cittadinanza e il principio del diritto del cittadino all'assistenza e al sostegno in caso di svantaggio sociale, forme di solidarietà, aiuto sociale e interesse educativo erano messe in atto nelle varie città italiane ed europee da nuclei di assistenza privata, nati all'interno della cultura cattolica. In questi primi aggregati di assistenza e di educazione popolare, un ruolo di spicco ebbero le donne, spesso di alto ceto sociale, sostenute dal clero e da

^{23A.} Grimandi, *Storia dell'educazione dei sordomuti*, cit.; G. M. Facchini, *Commenti al Congresso di Milano del 1880*, cit.

benefattori privati, che sentirono come un dovere la cura dei più deboli. Quello che muove le dame benefatrici è un concreto bisogno di portare aiuto alla popolazione fragile della città, soggetta a una vita miseranda per la mancanza di una legislazione adeguata e per la quasi totale assenza di forme di assistenza collettiva.

È questa la cifra che caratterizzerà l'Istituto delle Sordomute Povere di Bologna. Ideatore principale e promotore dell'avvio, nel 1845, di questo Istituto²⁴ è monsignor Pietro Buffetti²⁵, allora parroco all'interno della Parrocchia della Santissima Trinità. Le ragioni che lo spinsero ad istituire un luogo di questo tipo si ritrovano, nero su bianco, tra le carte della Fondazione:

«Un giorno Mons. Buffetti, allora Parroco alla Ss.ma Trinità, andò a visitare una malata che abitava in via Pozzo Rossi ora via Coltelli [oggi via de' Coltelli].

Salendo le scale di quella povera casa, incontrò una fanciulla presso a poco di sei o sette anni Mons la interrogò chiedendole dove fosse l'ammalata, ma la bimba non rispose perché era sordo-muta. Giunto il sacerdote al letto dell'inferma, che egli cercava le disse che nelle scale aveva trovata una fanciulla dalla quale non aveva potuto ottenere nessuna risposta alle domande fatte. L'inferma sospirando rispose che essa era sordo-muta, ed era sua figlia.

La muteria era figlia di Felisati Carlo servitore in casa Agucchi.

Il zelante Parroco concepì tosto il desiderio di far istruire quella muteria e da essa nacque ivi Mons. Buffetti l'idea di fondare questo istituto.»

La bambina di cui si parla è Filomena Felisati, di 11 anni, proveniente da un contesto familiare disagiato, priva di istruzione. Nell'impossibilità di lasciare la bambina nell'istituto per sordi di Modena, monsignor Buffetti decise di affidarla alla nobildonna Giuseppina Ranuzzi, figlia del conte Francesco Ranuzzi e della contessa Caterina Pallavicini. Si ha memoria della famiglia Ranuzzi a partire dal XV secolo; come avvenne per gran parte delle famiglie che ebbero il grado senatorio, fu legata al mondo delle Arti da cui salì progressivamente nella scala sociale. La struttura della stirpe è molto composita e suddivisa in più rami, da cui discendono diverse personalità che ricoprirono importanti incarichi pubblici, fino all'assunzione al senatorio nel 1466 e alla concessione della contea della Porretta nel 1482²⁶.

Insieme alle sorelle e ad altre nobildonne bolognesi, Giuseppina Ranuzzi faceva parte di una Congregazione di carità, la «Pia Associazione di preghiere all'Immacolato Cuore di Maria», costituitasi il 17 settembre 1844, realtà associativa creata per rispondere ai bisogni dei più poveri. Le attività del sodalizio comprendevano una vasta gamma di

²⁴ L'istituto venne avviato grazie alla collaborazione di eminenti membri della comunità parrocchiale. Inizialmente, l'amministrazione (sempre comunque di estrazione cattolica) fu affidata al fondatore monsignor Buffetti, affiancato dai cofondatori, i Conti Piriteo e Annibale Vincenzo Ranuzzi e da Anna e Giuseppina Ranuzzi. Successivamente, il Consiglio di Amministrazione accolse nuove figure di rilievo, tra cui il parroco Nicolò Zoccoli e Anna Monti. Dopo la scomparsa dei fondatori, il Conte Annibale Vincenzo Ranuzzi, ultimo superstite, mantenne la direzione e l'amministrazione dell'istituto fino alla sua morte. In ossequio alla normativa vigente, egli predispose uno Statuto Organico, formalizzato il 5 gennaio 1889, con il quale regolamentò la governance dell'ente.

²⁵ Il 3 agosto 1857 fu nominato vescovo di Bertinoro, ma non lasciò la direzione dell'istituto.

²⁶ G. Malvezzi Campeggi, *Libro sulle famiglie senatorie. Ranuzzi. Storia genealogia e iconografia*, Bologna, Costa, 2000, p. XI.

interventi, tra cui visite domiciliari ai poveri, assistenza ospedaliera, sostegno ai moribondi e, non da ultimo, la fondazione di una scuola rivolta a giovani considerate «pericolanti», ovvero ragazze povere e prive di mezzi, da avviare a un'educazione morale e alla formazione in lavori tradizionalmente femminili, con l'obiettivo di promuoverne la formazione ad una vita virtuosa e socialmente dignitosa.

Le quattro sorelle Ranuzzi si ripartirono i compiti in modo funzionale sulla base delle diverse esigenze: Maria e Teresa si dedicarono all'insegnamento della dottrina cristiana all'interno della propria parrocchia, alle visite agli ammalati e alla vigilanza educativa sulle giovani in difficoltà; Giuseppina e Anna, invece, avviarono presso la loro abitazione una scuola diurna destinata a bambine sordite appartenenti a famiglie prive di risorse economiche. Giuseppina e Anna erano inesperte di sordità, ma fin da subito si mostrarono interessate a capire quale fosse la metodologia migliore per poter insegnare alle bimbe sordite. Dalle parole di chi le ha conosciute emerge il profilo di insegnanti pazienti, zelanti, che si adoperavano con maestria per cercare sussidi e sovvenzioni, non solo tra la nobiltà bolognese, ma anche da parte del Consiglio Provinciale di Bologna, come testimoniano i documenti, che portano la firma di Giuseppina Ranuzzi, conservati presso l'Archivio della Città Metropolitana di Bologna; inoltre, il Regio Governo garantì anche l'autorizzazione ad accettare lasciti ed eredità di benefattori.

Si tratta di una realtà piccola, con inizialmente poche iscritte, che permise comunque alle sorelle Ranuzzi di mettere in pratica consigli e suggerimenti provenienti dai più influenti istitutori dell'epoca. Le stesse, cercando ulteriori opportunità di formazione e aggiornamento sui metodi, erano solite recarsi all'istituto per sordi di Modena e conservarono nel tempo una costante relazione con la Scuola. Le figure delle sorelle Ranuzzi sono tratteggiate da Tommaso Pendola nella sua opera *Sull'Educazione dei Sordomuti in Italia* (1855):

«Sono scorsi quasi due lustri che io da Siena confortava di consigli e di incoraggiamento due egregie signore, appartenenti ad una delle più nobili ed illustri famiglie della aristocrazia bolognese. La contessa Giuseppina ed Anna Ranuzzi avevano aperto tra le mura domestiche una piccola scuola per le sordomute loro concittadine, ed a queste dispensavano con amore più singolare che raro le più tenere cure.»

Questo primo nucleo scolastico rappresenta l'origine storica di quello che sarebbe poi divenuto l'Istituto delle Sordomute povere di Bologna: non a caso i diari dell'Istituto ricordano Giuseppina Ranuzzi come «prima educatrice di sordomuti a Bologna». Il suo contributo si rivelò determinante non solo per lo sviluppo e il consolidamento dell'Ente, ma anche per la diffusione di analoghi modelli educativi e assistenziali in altre realtà locali. Emblematico, a tal proposito, è l'episodio riguardante una giovane bambina che frequentava la scuola delle sorelle Ranuzzi, ammessa al sacramento della prima comunione: in quell'occasione, un giovane sacerdote, don Giuseppe Gualandi – profondamente colpito dall'incontro – maturò la vocazione a dedicarsi all'educazione delle persone sordite. A questa missione si unì successivamente anche il fratello, don Cesare, e da tale esperienza prese avvio, nel 1849, l'Istituto Gualandi, il cui progetto pedagogico si ispirò direttamente all'esperienza originaria delle sorelle Ranuzzi.

Le fonti documentarie attestano un'interazione strutturata e continuativa tra le due realtà istituzionali, un legame che perdura ancora oggi, volto alla realizzazione di nume-

rose attività. Questo quadro di stretta condivisione si è tradotto in una sinergia concreta tra i fratelli Gualandi e le sorelle Ranuzzi. In particolare, tale collaborazione si era manifestata in una partecipazione diretta e sistematica dei Gualandi alle attività scolastiche, consolidando il loro impegno nell'ambito educativo.

L'impiego di figure adeguatamente formate sul piano metodologico-didattico risultava determinante nella strutturazione di un'offerta educativa coerente con gli obiettivi istituzionali, contribuendo in maniera rilevante alla legittimazione e al consolidamento dell'istituzione stessa. Tale impostazione risultava ulteriormente validata dall'incremento progressivo dell'utenza femminile, indicatore indiretto dell'efficacia del progetto pedagogico adottato.

In data 5 luglio 1850, a seguito di una deliberazione formale, si procedette all'integrazione di un convitto all'interno della struttura. Questa espansione fu resa possibile grazie al supporto economico garantito dai contributi comunali e da ulteriori donazioni private, che permisero l'ampliamento della capacità di accoglienza. Tuttavia, il progressivo incremento delle iscrizioni rese inadeguati gli spazi originariamente disponibili, determinando la necessità di un trasferimento. La nuova sede fu individuata in un appartamento al pianterreno di via Santo Stefano 102, messo a disposizione da Caterina Ranuzzi; il trasferimento delle alunne sordi ebbe luogo il 10 maggio 1851, sotto la responsabilità educativa di Clementina Musi.

L'aumento dell'utenza rese tuttavia rapidamente insufficiente anche tale sistemazione, rendendo indispensabile l'individuazione di uno spazio più ampio e strutturalmente funzionale. A partire dal 1857, le attività scolastiche e residenziali furono pertanto trasferite presso il complesso conventuale di via della Braina, che costituisce tuttora la sede della Fondazione. Contestualmente, una porzione dello stesso complesso fu destinata ad accogliere la scuola diurna per le giovani udenti, la cui attività proseguì fino al 1895. In seguito alla cessazione di quest'ultima, parte degli spazi venne incorporata stabilmente all'interno dell'Istituto, che accolse altresì la Pia Congregazione di Carità, composta dalle benefattrici precedentemente menzionate.

Nel corso del 1850, a seguito del grave peggioramento delle condizioni di salute di Giuseppina Ranuzzi, e in concomitanza con un costante incremento delle domande di ammissione, si rese necessario individuare una nuova figura a cui affidare la responsabilità dell'istruzione e dell'educazione delle giovani alunne. In virtù dei consolidati rapporti di collaborazione e della vicinanza geografica con l'Istituto delle Figlie della Provvidenza di Modena, si indirizzò prioritariamente la richiesta di personale qualificato a tale realtà religiosa, in vista del reperimento di un'insegnante idonea allo scopo.

La scelta ricadde su Luisa De Sperati, originaria di Pistoia, la quale assunse l'incarico di direttrice della nuova sede il 16 febbraio 1852, mantenendolo fino al 1862. Il suo operato fu ampiamente riconosciuto come determinante per lo sviluppo dell'istituzione, apportando un impulso positivo sia sul piano organizzativo che educativo. La documentazione dell'epoca ne attesta il valore con espressioni encomiastiche: «fa proprio miracoli. Quelle povere creature sono si assestate e liete, quella casa così ordinata, l'istruzione morale e religiosa cammina così bene che veramente è una meraviglia»²⁷.

Luisa De Sperati era nipote di un'insegnante attiva presso l'istituto modenese per

²⁷ S.a., *Vita di Luigia Teresa Desperati. Direttrice delle sordomute di Bologna*, Modena, Tipi dell'Imm. Concezione, 1864.

fanciulle sordi, diretto dal fondatore Abate Severino Fabriani. La sua vocazione educativa sembra radicarsi anche in questa tradizione familiare, come emerge da un passo agiografico riferito al suo ingresso nell'istituto: «messo [...] piede in quell'asilo ove la Carità di Cristo ha campo spazioso ad esercitare i suoi santi trasporti, le parve sentirsi infondere nell'animo una tranquillità non mai prima tanto gustata». Un'amica, in una corrispondenza privata, ne sottolineava il crescente consenso tra le allieve con le parole: «ha di che trovarsi contenta quella benedetta Gigia che già di giorno in giorno guadagna i cuori di quelle fanciulle»²⁸.

Nel 1872, a seguito del termine dell'incarico di De Sperati, Anna Monti assunse la direzione dell'istituto, mantenendolo fino al 1904. Grazie al loro impegno, l'istituto ricevette il Diploma di Benemerenza dall'Ufficio del Provveditorato agli Studi di Bologna (11 dicembre 1871) e fu riconosciuto dal Ministero della Pubblica Istruzione (9 dicembre 1871) come «istituzione benemerita dell'istruzione popolare»²⁹.

Anna Monti ottenne l'incarico in un momento particolarmente difficile, contrassegnato da una serie di sfide significative. La sua nomina avvenne in un contesto di distacco dal fondatore e direttore, Don Buffetti, diventato nel frattempo vescovo, e in una situazione caratterizzata da risorse economiche limitate. A ciò si aggiunsero le ripercussioni delle vicende politiche del periodo, che modificarono le condizioni della beneficenza e complicarono ulteriormente la gestione dell'istituto. Un ulteriore ostacolo fu rappresentato dalle difficoltà nel mantenere stabile il corpo docente, con numerose insegnanti che si ritiravano, scoraggiate dal difficile compito. Nonostante queste difficoltà, Anna Monti riuscì a proseguire con determinazione e a rafforzare l'istituzione, contribuendo al suo continuo sviluppo.

Nel corso del 1872 si rese necessario istituire una sezione autonoma e distinta all'interno dell'Istituto, denominata «Casa di lavoro», posta sotto la direzione di Anna Monti, con l'incarico specifico di vice-direttrice affidato a Tarsilla Crespellani. Tale sezione era destinata ad accogliere le donne sordi adulte, già istruite, che non potevano fare ritorno presso le rispettive famiglie né essere collocate in altre strutture. Sotto la guida di alcune maestre specializzate, queste ospiti avrebbero potuto contribuire al proprio sostentamento attraverso attività manuali apprese durante il percorso formativo, riducendo così l'onere economico a carico dell'Istituto e consentendo, nel contempo, l'accoglienza di nuove allieve. Va inoltre rilevato che alcune di queste ex alunne avevano raggiunto un livello di competenza tale da poter partecipare all'Esposizione nazionale di lavori femminili, svolta a Firenze nel 1871, ottenendo in quell'occasione una Menzione Onorevole.

Il fondatore Buffetti rimaneva la figura di riferimento alla guida della casa, supportato nell'aspetto amministrativo dai conti Piriteo e Annibale Ranuzzi. L'insegnamento alle alunne veniva veicolato attraverso l'uso della mimica, della dattilografia e della scrittura. Il metodo adottato era di natura piuttosto astratta, fondato principalmente sull'analisi logica e grammaticale. I principali testi utilizzati erano le *Lettere logiche* e il *Primo corso d'insegnamento pratico della lingua italiana* di Severino Fabriani. Questo, infatti, corrisponde al periodo in cui maggiormente si diffonde il metodo gestuale francese, anche in conseguenza della dominazione napoleonica in Italia e dimostratosi più funzio-

²⁸ *Ibidem*, p. 30.

²⁹ F. G., Cenni storici sul Istituto delle sordomute in Bologna, Tipografia arcivescovile, Bologna, 1907, p. 23.

nale allo scopo, nella sua maggiore efficacia e facilità di insegnamento, del metodo orale, diffuso parallelamente in Germania dall'insegnante Samuel Heinicke³⁰.

3. La diffusione del metodo orale tra Otto e Novecento

La popolarità del metodo gestuale durò fino agli anni Settanta dell'Ottocento³¹, quando si assistette a un progressivo passaggio al metodo orale, dovuto a ragioni scientifiche e culturali (ritenuto più «moderno e scientifico» e più adatto a favorire l'inclusione sociale dei sordi)³², ma anche all'operazione di un vero e proprio attacco al metodo gestuale compiuta dai più prestigiosi direttori di istituti italiani, come Padre Tommaso Pendola, direttore dell'Istituto di Siena³³, Padre Giulio Tarra, direttore del Pio Istituto Sordomuti di Milano (1853), e Padre Serafino Balestra, direttore dell'Istituto di Como, ferventi sostenitori del metodo orale³⁴.

Il periodo compreso tra gli anni dell'unificazione nazionale e i primi anni del Novecento fu infatti contrassegnato da una maggiore sensibilità sociale e culturale verso l'educazione dei sordi, che portò alla stabilizzazione e diffusione di istituti specializzati, parallelamente al desiderio di definire un quadro teorico comune dando una base scientifica all'educazione speciale; questa volontà confluì, nel 1872, nella fondazione della prima rivista dedicata all'argomento, *Dell'educazione dei sordomuti in Italia*, diretta da Pendola, la quale ebbe un grande ruolo nel convincere maestri e direttori degli istituti ad adottare il metodo orale³⁵. A questo periodo risalgono anche le prime campagne volte a estendere l'obbligatorietà dell'istruzione ai sordi (esclusi dalla riforma Casati del 1859³⁶), che si concretizzarono solo nel 1923 con la Riforma Gentile, la quale diede inoltre un nuovo assetto istituzionale, organizzativo e didattico agli istituti per sordi – considerati prima di allora, nel sentire comune, mere istituzioni di carità – riconoscendone lo status giuridico e permettendo loro, di conseguenza, di usufruire di finanziamenti pubblici. La Riforma Gentile consentì inoltre di istituzionalizzare la formazione degli insegnanti, ma anche di ridurre la differenza numerica tra gli istituti del Nord e quelli del Sud d'Italia; questi erano infatti i maggiori problemi che avevano caratterizzato i decenni precedenti.

³⁰ R. Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento. Istituzioni, metodi, proposte formative*, cit.

³¹ E. Radutzky, *Cenni storici sull'educazione dei sordi in Italia*, cit.

³² G. M. Facchini, Commenti al Congresso di Milano del 1880, cit.; H. Lane, Note sulla sordità, cit.

³³ T. Pendola, *Sulla educazione dei sordo-muti in Italia. Studi morali, storici, economici*, Siena, Tip. Del R. Istituto Toscano Sordomuti, 1855. Si vedano inoltre: M.P. Biagini Transerici, *Tommaso Pendola e l'educazione dei sordomuti in Italia nel secolo XIX. Con appendice di documenti inediti*, in «Rivista Rosminiana», 3-4, 1975, pp. 237-274 e pp. 381-457; A. Armaroli, I. Giannini, A. Scopelliti, *Tommaso Pendola e l'Istituto per Sordomuti in Siena*, Siena, Edizioni Cantagalli, 1999.

³⁴ H. Lane, Note sulla sordità, cit.

³⁵ R. Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento. Istituzioni, metodi, proposte formative*, cit.; G. M. Facchini, Commenti al Congresso di Milano del 1880, cit.

³⁶ M. C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati. La costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinista*, Brescia, Editrice La Scuola, 2001, pp. 9-46; Id., *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 64-156.

Nel corso dell'estate e dell'autunno del 1871, l'abate Serafino Balestra, direttore dell'Istituto per sorde di Como e riconosciuto promotore del metodo della «viva parola», fece tappa due volte a Bologna per visitare l'Istituto locale. In tali occasioni, egli esortò con convinzione l'adozione del nuovo metodo. Accogliendo tali sollecitazioni, i dirigenti dell'Istituto per Sordomute Povere decisero di avviare una fase sperimentale. Nonostante le difficoltà che l'Istituto attraversava in quel momento, furono sostenuti significativi investimenti, che portarono alla visita dell'Istituto di Como e persino a un soggiorno prolungato a Milano per studiare da vicino i modelli di quei centri: nello specifico, l'Istituto Regio e la sezione femminile dell'Istituto dei sordi poveri delle zone rurali, gestita dalle Madri Canossiane, dove le maestre ebbero modo di partecipare attivamente alle lezioni e di ricevere approfondite indicazioni metodologiche sia dalle religiose sia dal professor Tarra. Negli anni successivi, le maestre si recarono anche a Torino e Siena, sempre con l'obiettivo di approfondire la conoscenza del metodo orale.

Fu dunque la maestra Crespellani a intraprendere con determinazione il complesso compito di avviare l'insegnamento della lettura labiale e dell'articolazione verbale, nonostante lo scetticismo iniziale, da parte di coloro che ritenevano l'impresa dispendiosa in termini di tempo e risorse. Contrariamente a tali previsioni, i risultati ottenuti si rivelarono soddisfacenti e suscitarono apprezzamento in ambito educativo. Gli incoraggiamenti giunsero da più parti, tra cui i fratelli Gualandi, fondatori in quegli stessi anni della Piccola Missione, che estendevano la loro opera assistenziale anche alle donne sordi, ammettendole in una sezione specificamente dedicata del loro Istituto.

Il 1872 fu contrassegnato da numerose visite di autorevoli esponenti del settore, tra cui il direttore dell'Istituto per sordi di Gorizia e Istria, Padre Apicella di Napoli e, in particolare, Pompilio Pelliccioni, docente delle Scuole Pie dell'Istituto di Siena, il quale – secondo quanto riportato nei diari dell'epoca – espresse piena soddisfazione per l'innovazione didattica introdotta. Questo episodio segnò l'inizio di un rapporto di cooperazione tra gli Istituti di Bologna e di Siena.

L'Istituto bolognese di via della Braina si adeguò prontamente alle deliberazioni del Congresso, e nel 1874 avviò un corso regolare basato sul metodo fonico, della durata di otto anni, che prevedeva l'eliminazione dell'uso della dattilologia per le nuove alunne e una sensibile riduzione dell'impiego della mimica³⁷. In tale fase, Anna Monti e Tarsilla Crespellani mantennero un rapporto diretto con gli educatori di Siena, in particolare con Padre Marchiò, che nel 1878 scriveva: «Come si trova contenta della parola? come se ne trovano soddisfatti gli impariaggiabili fratelli Gualandi?». Anna Monti rispondeva: «Ci troviamo bene e i risultati ci sembrano rispondenti alle forze e ai mezzi di cui possiamo disporre. Tale è il concetto dei signori Gualandi e mio».

In successive corrispondenze, Padre Marchiò approfondì ulteriormente le questioni metodologiche, offrendosi per uno scambio continuo di osservazioni e suggerimenti che andassero oltre i limiti imposti dai regolamenti formali.

³⁷ Il metodo didattico adottato in seguito alla riforma prevedeva l'esclusivo uso della parola articolata come mezzo di comunicazione, applicato progressivamente a partire da alcune allieve già ammesse circa sei o sette anni prima. Considerando però il fatto che la missione della Casa includeva l'assistenza continuativa alle sordomute adulte o a coloro che, per varie ragioni, non potevano essere inserite nel percorso regolare, esisteva una classe definita «accessoria» nella quale si faceva ancora ricorso al metodo gestuale.

In altra lettera:

«Per sua norma però, io sono a sua disposizione in tutto ciò che possa abbisognarle, riguardo a cose dell'arte nostra; e, come in famiglia, metto a disposizione sua quella poca esperienza che ho fatto nella partita. Se non ci sarà roba stampata, qua ho penna, carta e inchiostro e buona volontà. Mancherebbe un poco di pace e anco un po' di forza fisica; ma, per questo, conto sulle sue preghiere di cui Le chiedo la carità. Del resto l'Angolina Bernardi in quanto a parola rappresenta ciò che facevamo prima. Ora i risultati sono molto, ma molto migliori con tutte. D'altronde è una furia di sbagli che impariamo [...]. La sicurezza poi di leggere sul labbro è conseguenza di adoperare esclusivamente la parola e non un altro mezzo d'insegnamento; e se tutti non potessero pareggiarla e anco sorpassarla, l'insegnamento sarebbe illusorio. Più che studio e più che fo pratica e più mi persuado che - ogni sordomuto può parlare assai bene e speditamente, che ognuno può arrivare a leggere correntemente dal labbro, e che la parola abbrevia tanta via anco nell'insegnamento, dopo i primi due o tre anni. Se poi la parola sia utile all'uscita dell'Istituto, lo lascio a Lei a considerare. - Avanti dunque dacché cominciò tanto bene ed ha mezzi adatti all'insegnamento. Dico quanto la modestia della sua brava maestra possa trovarsi offesa. Ella ha le mani in un'opera grande: e Dio sarà con Lei, ne son sicuro. Tutti gli inciampi che troverà nella sua via si convertiranno in corone di merito e la vittoria finale sarà sua. Dio supplisce alla debolezza delle creature che lavorano con lui e per lui. Se non avessi questa convinzione, vi han dei momenti in cui mi verrebbe meno la lena fra le molte miserie di che sono circondato. Dio è più forte di tutto. Ecco il mio programma [...].»

Nel 1880, Anna Monti, accompagnata dalla maestra Crespellani, si recò personalmente a Siena e iniziò ad adottare come riferimento pedagogico il programma elaborato da Tommaso Pendola. Tale approccio metodologico divenne, per diversi anni, il modello guida dell'istituto da lei diretto. L'introduzione del nuovo metodo rese necessaria, per esigenze didattiche, una distinzione tra le allieve precedentemente istruite con metodologie tradizionali e quelle educate secondo il nuovo indirizzo; tale distinzione si concretizzò in una separazione strutturale tra le adulte ospitate nella «Casa di lavoro» e le giovani educande, fino ad assumere l'aspetto di due entità formative distinte, pur rimanendo sotto un'unica direzione e amministrazione.

Nello stesso anno, a seguito dell'indagine promossa dal Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio in occasione del Congresso Internazionale dei Maestri dei Sordomuti tenutosi a Milano, fu redatta una relazione sulla condizione dell'Istituto bolognese. L'Istituto veniva classificato come ente privato, pur godendo del patrocinio della Provincia e del sostegno delle principali rappresentanze e associazioni cittadine. La gestione dell'ente era affidata a una commissione composta da eminenti personalità bolognesi, coadiuvate da Anna Monti e dai sacerdoti Gualandi per quanto concerneva l'aspetto educativo.

Il rinnovamento dei metodi educativi adottati all'interno dell'Istituto si accompagnò a un incremento significativo delle risorse economiche derivanti da atti di beneficenza. In particolare, nel ventennio compreso tra il 1874 e il 1894 si collocano la maggior parte delle disposizioni testamentarie sotto forma di legati pii ed eredità, che contribuirono in modo sostanziale alla stabilizzazione patrimoniale dell'ente. Sebbene tali fondi risultassero modesti rispetto all'ampliarsi delle esigenze e al numero crescente di beneficiarie, si dimostrarono comunque sufficienti a garantire, almeno in parte, la continuità dell'opera educativa. Tra i lasciti testamentari, meritano menzione particolare quelli di Luigi Cavaz-

za, Giulia Solieri e, soprattutto, di Cleofe Dulcinati. Quest'ultima contribuì in maniera determinante alla missione dell'Istituto, destinando fondi alla costituzione di dieci borse di studio riservate a fanciulle sordomute provenienti dalla provincia di Ancona, nonché al finanziamento di soggiorni estivi per le allieve nei pressi di San Ruffillo, alle pendici delle colline bolognesi. Il testamento della Dulcinati recitava:

«Nomino e voglio mio Erede universale lo stabilimento delle Sordo-Mute di questa Città di Bologna, diretto attualmente dalla Benemerita Signora Anna Monti, con obbligo nell'Amministrazione di detto Stabilimento di ricevere e mantenere non più di dieci povere Sordo-Mute della Provincia di Ancona senza che le rispettive loro famiglie abbiano da sopportare perciò alcuna spesa.»

Il rilevante incremento del patrimonio dell'Istituto rese necessaria la formalizzazione del suo status giuridico, culminata il 4 aprile 1889 con l'approvazione dello Statuto Organico. Redatto in quindici articoli, lo Statuto definiva la rappresentanza legale dell'Istituto delle Sordomute Povere in Bologna. Pur rimanendo sostanzialmente invariato nel tempo, tale Statuto dovette confrontarsi con l'ipotesi, mai realizzata, dell'istituzione di un ester-nato destinato alle alunne residenti in città. Nonostante se ne riconoscessero i potenziali vantaggi sul piano teorico, si preferì integrare le poche alunne esterne nel regime di convitto, qualora non potessero esservi ammesse come interne.

Con l'aumento del numero delle alunne che, grazie ai nuovi metodi didattici, comple-tavano con successo il ciclo formativo e rientravano presso le proprie famiglie, emerse con forza la necessità di fornire loro un supporto post-scolastico. In risposta a tale esigenza, la Diretrice e le docenti, in forma del tutto volontaria, si impegnarono a mantenere i contatti con le ex-allieve, offrendo loro orientamento, assistenza nella ricerca di un'occupazione, consigli e sostegno morale. Tuttavia, questa attività di *orientamento attivo* non si consolidò mai in una struttura istituzionalizzata, ma rimase espressione di una spontanea e generosa iniziativa individuale.

Tra il 1900 e il 1905, l'Istituto per sordomute povere di Bologna attraversò un periodo di profondi cambiamenti, segnato dalla perdita delle sue maestre fondatrici (Maria Morelli, Adelaide Zani, Anna Monti e Tarsilla Crespellani) e di Mons. Buffetti che era stato per anni una figura di riferimento per l'Istituto. Di fronte a questa situazione, l'Amministrazione decise di affidare la direzione e l'organizzazione dell'Istituto alle Sorelle della Piccola Missione ai Sordomuti Abbandonati – fondate dai fratelli Gualandi – che se ne assunsero la direzione a partire dal 1905. Il trasferimento della responsabilità fu inizialmente par-ziale e si completò nell'estate del 1906, con l'ingresso di sette Sorelle sotto la guida della Sorella Giuseppina Bedosti. La gestione educativa, affidata alle Suore della Piccola Missio-ne per i Sordomuti, si basava sull'insegnamento della lettura labiale e della comunicazione verbale. Veniva impartita l'istruzione elementare, e ci si proponeva di formare le allieve attraverso attività pratiche e lavorative, curando la gestione quotidiana dell'istituto stes-so, compresi il guardaroba, la cucina e le pulizie. Numerose giovani, nel corso del tempo, scelsero di prendere i voti religiosi, entrando in diversi ordini. Nel volgere di circa ses-sant'anni l'Istituto bolognese accolse ed educò ben 222 sorde all'interno e 14 all'esterno.

L'Ente si propose la continuazione dell'assistenza alle sorde non più in età scolare, ma di debole costituzione fisica, in adempimento del dettato testamentario di Maria Giovanna Tassinari. Per lo svolgimento in concreto di tale attività, l'Istituto dispose un

apposito fabbricato, in via Audinot 43, sede della sezione «Casanova-Tassinari», costruita allo scopo e ben diretta dalla Sorelle delle Piccola Missione per i sordomuti. Nel 1989 fu fatta una fusione, grazie al dott. Vittorio Ranuzzi de' Bianchi, con la Fondazione Pio Ritiro di S. Maria della Croce e del Carmine, istituzione che aveva avuto origine nel 1841 da don Sebastiano Capelli al quale, nel 1849, si era associato il conte Filippo Scarselli, e con sede in via Cartoleria vecchia n. 316³⁸.

Grazie a queste evoluzioni, l'Istituto consolidò ulteriormente la propria missione educativa, confermandosi come un punto di riferimento per la formazione e l'integrazione sociale delle giovani sorde in difficoltà.

4. Conclusioni

Come già anticipato, a livello teorico, l'evoluzione dell'educazione per sordi fu contrassegnata dalla seconda metà dell'Ottocento da un acceso dibattito tra i due approcci educativi prevalenti: il metodo mimico gestuale, basato sulla lingua dei segni, e il metodo orale puro, basato esclusivamente sulla parola e sulla lettura labiale. Nonostante l'efficacia del metodo francese e la difficoltà diffusa di apprendimento del metodo orale, che oltretutto escludeva gli insegnanti sordi dall'insegnamento, il Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti, tenuto a Milano nel 1880 – preceduto dal Congresso internazionale tenuto a Parigi nel 1878 – decrètò la vittoria di quest'ultimo³⁹, la cui supremazia durò per oltre un secolo, incidendo, come scrive Morandini, «sull'organizzazione dei tempi e degli spazi dell'attività didattica, sulla qualifica e selezione del personale insegnante, sui contenuti della disciplina e la scelta dei libri di testo»⁴⁰. Solo grazie agli studi dei linguisti (come William Stokoe), negli anni '60 del Novecento, che misero in luce la grammatica complessa e strutturata alla base della lingua dei segni, vi fu una riscoperta del lavoro pioneristico di de l'Épée che avrebbe poi gettato le basi per lo sviluppo delle lingue dei segni moderne, tra cui la lingua dei Segni Italiana (LIS), riconosciuta ufficialmente in Italia nel 2021⁴¹.

³⁸ Nel 1859 si aggregò col Ritiro della B.V. del Carmine onde assumere il titolo di Ritiro di S. Maria della Croce e del Carmine.

³⁹ «Il Congresso – si affermava nelle dichiarazioni finali approvate dai partecipanti – considerando la non dubbia superiorità della parola sui gesti, per restituire il sordomuto alla società e dargli una più perfetta conoscenza della lingua, dichiara che il *metodo orale* deve essere preferito a quello della mimica per l'educazione e l'istruzione dei sordomuti'; inoltre 'considerando che l'uso simultaneo della parola e dei gesti mimici ha lo svantaggio di nuocere alla parola [...] e alla precisione delle idee, dichiara che il *metodo orale puro* deve essere preferito». Cit. in R. Sani (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento. Istituzioni, metodi, proposte formative.*, cit., p. 18.

⁴⁰ M. C. Morandini, *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, cit., p. VIII.

⁴¹ Il testo a cura di Lara Mantovan del 2021, *Segni, gesti e parole. Studi sulla lingua dei segni italiana e su aspetti di linguistica e didattica per la sordità* offre una panoramica sulla diffusione della LIS in Italia, analizzando anche l'evoluzione del suo status e il riconoscimento scientifico, accademico, legislativo. L. Mantovan (a cura di), *Segni, gesti e parole. Studi sulla lingua dei segni italiana e su aspetti di linguistica e didattica per la sordità*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2021.

Riferimenti bibliografici

- Armaroli A., Giannini I., Scopelliti A., *Tommaso Pendola e l'Istituto per Sordomuti in Siena*, Siena, Edizioni Cantagalli, 1999.
- Babini V.P., *La questione dei frenastenici: alle origini della psicologia scientifica in Italia, 1870-1910*, F.Angeli, Milano, 1996.
- Biagini Transerici M.P., *Tommaso Pendola e l'educazione dei sordomuti in Italia nel secolo XIX. Con appendice di documenti inediti*, in «Rivista Rosminiana», 3-4, 1975, pp. 237-274 e pp. 381-457.
- Debè A., «*Fatti per arte parlanti*. Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento», Milano, EDUCatt, 2014.
- Facchini G. M., *Commenti al Congresso di Milano del 1880*, in G. Porcari Li Destri, V. Volterra (a cura di), *Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*, Napoli, Gnocchi editore, 1995, pp. 17-43.
- Frigerio C., *Paolo Taverna. Il conte amico dei sordomuti (1804-1878)*, Milano, EDUCatt, 2018.
- Frigerio C., *Felice Carbonera: «vero maestro-educatore dei sordomuti» (1819-1881)*, Milano, EDUCatt, 2020.
- Fonte V., *L'opera delle Canossiane a favore delle sordomute. Madre Teresa Bosisio al Pio Istituto dei Sordi di Milano (1883-1964)*, Milano, EDUCatt, 2023.
- G. F., *Cenni storici sul Istituto delle sordomute in Bologna*, Tipografia arcivescovile, Bologna, 1907, p. 23.
- Grimandi A., *Storia dell'educazione dei sordomuti*, Bologna, Scuola Professionale Tipografica Sordomuti, 1960.
- Itard J.-M.-G., *Mémoire sur les premiers développements du sauvage de l'Aveyron*, Parigi, 1801.
- Itard J.-M.-G., *Rapports et Mémoires sur le Sauvage de l'Aveyron*, Parigi, 1807.
- Itard J.-M.-G., *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, Méquignon Marvis, Parigi, 1821.
- Itard J.-M.-G., *Mémoire sur le mutisme produit par la lésion des fonctions intellectuelles*, Méquignon Marvis, Parigi, 1828.
- Lane H., *Note sulla sordità in memoria di Massimo Facchini*, in G. Porcari Li Destri, e V. Volterra (a cura di), *Passato e presente*, cit., Napoli, Gnocchi editore, 1995, pp. 45-60.
- Malvezzi Campeggi G., *Ranuzzi. Storia genealogia e iconografia*, Bologna, Costa, 2000.
- Mantovan L. (a cura di), *Segni, gesti e parole. Studi sulla lingua dei segni italiana e su aspetti di linguistica e didattica per la sordità*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2021.
- Morandini M. C., *La conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2010.
- Morandini M. C., *Da Boncompagni a Casati. La costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinista*, Brescia, Editrice La Scuola, 2001, pp. 9-46.
- Morandini M. C., *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

- Pendola T., *Sulla educazione dei sordo-muti in Italia. Studi morali, storici, economici*, Sie-
na, Tip. Del R. Istituto Toscano Sordomuti, 1855.
- Porcari Li Destri G., Volterra V. (a cura di), *Passato e presente: uno sguardo
sull'educazione dei sordi in Italia*, Napoli, Gnocchi editore, 1995.
- Radutzky E., *Cenni storici sull'educazione dei sordi in Italia dall'antichità alla fine del
Settecento*, in *Passato e presente, Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei
sordi in Italia*, Napoli, Gnocchi editore, 1995, pp. 3-15.
- Raseri E., *Gli istituti e le scuole dei sordomuti in Italia: risultati dell'inchiesta statistica
ordinata dal Comitato locale pel Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti
da tenersi in Milano nel settembre 1880*, Roma, Tipografia Elzeviriana nel Minis-
tero delle Finanze, 1880.
- S.a., *Vita di Luigia Teresa Desperati. Direttrice delle sordomute di Bologna*, Tipi dell'Imm.
Concezione, Modena, 1864.
- Sani R. (a cura di), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento. Istituzioni, meto-
di, proposte formative*, Torino, SEI, 2008.
- Sicard R.-A., *Théorie des signes, pour l'instruction des sourds-muets*, Parigi, Imprimerie
de l'Institution des Sourds-Muets, 1808.
- Séguin E., *Traitemment moral, hygiène et éducation des idiots*, Parigi, 1846.
- Zatini F., *Storia degli istituti per sordomuti in Italia*, in G. Porcari Li Destri, V. Volterra (a
cura di), *Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*, Napoli,
Gnocchi editore, 1995, pp. 257-305.

Il tema della mostruosità in J.R.R. Tolkien

Riflessioni di etica e pedagogia della narrazione fantastica

IVANO SASSANELLI

Incaricato di Diritto canonico - Facoltà Teologica pugliese di Bari

Corresponding author: i.sassanelli@facoltateologica.it

Abstract. The literary Twentieth Century was marked by a global cultural phenomenon called Fantasy. The progenitor of this narrative vein was undoubtedly John Ronald Reuel Tolkien. In some of his academic essays, he carried out a real meta-narrative reflection about the relationship between Fantasy, Imagination and Fairy-stories. Through reflections on Fantastic Ethics and Narrative Pedagogy, this essay aims to deepen the theme of monstrosity in relation to some fundamental figures present in *The Hobbit* and in *The Lord of the Rings*.

Keywords. Monsters - Fantasy - J.R.R. Tolkien - Fantastic Ethics - Narrative Pedagogy.

1. Introduzione

Nel gioco di creare e ricreare spazi vitali nei quali potersi immergere e vivere avventure inimmaginabili, il «vizio segreto» che caratterizza l'essere umano – ossia l'inventare linguaggi e nuove parole che possano aprire finestre su mondi fantastici e squadernare orizzonti di senso mai esplorati prima – può unirsi ai mille significati che la vita umana possiede, in un concerto di colori e profumi dal sapore senza tempo. Questo è quello che è accaduto alla metà del Novecento attraverso i racconti di uno dei più importanti scrittori contemporanei: John Ronald Reuel Tolkien¹.

In una conferenza accademica del 1931, poi pubblicata col titolo *Un vizio segreto* – in inglese *A Secret Vice* –, così egli ha affermato:

¹ Per un approfondimento sulla vita e sull'arte narrativa di Tolkien si veda, tra gli altri: H. Carpenter, *La vita di J.R.R. Tolkien* (1977), trad. it., Milano, Ares, 1991; T. Shippey, *J.R.R. Tolkien. Autore del Secolo* (2002), trad. it., Milano, Simonelli Editore, 2004; V. Flieger, *Schege di luce. Logos e linguaggio nel mondo di Tolkien* (2002), trad. it., Genova-Milano, Marietti 1820, 2007; T. Shippey, *J.R.R. Tolkien: la via per la Terra di Mezzo* (2005), trad. it., Bologna, Marietti 1820-Centro editoriale dehoniano, 2018; R. Edwards, *Tolkien la biografia definitiva* (2014), Milano, trad. it., A.S.E.FI. Editoriale, 2019; G. Pezzini, E. Riu (a cura di), *The Tree of Tales. Tolkien e la polifonia della creazione*, Castel Bolognese, Itaca, 2021; O. Cilli, *Guida completa al mondo di Tolkien*, Milano, Vallardi, 2022.

«La capacità linguistica, quella di riuscire a emettere i cosiddetti suoni articolati, è abbastanza spiccata in chiunque (purché, come sempre, si inizi a svilupparla nell'infanzia) da fargli apprendere più o meno bene almeno la lingua, a scopi puramente o sostanzialmente pratici. Per alcuni una simile capacità si sviluppa a livelli superiori, e può dare come risultato non solo un poliglotta ma anche un poeta. [...] E questa capacità si allea a un'arte nobile [...]. È un'arte per la quale non basta addirittura un'intera vita: la costruzione di lingue immaginarie, in dettaglio o a grandi linee, per divertimento, per gusto personale di chi le edifica, o forse anche di eventuali critici. [...] Per quanto individualisti possano essere i creatori, che cercano piaceri e possibilità espressive strettamente personali, rimangono comunque artisti, e come tali incompleti in mancanza di un pubblico.»²

Da queste parole del Professore oxoniense è evidente come l'invenzione dei linguaggi, l'artisticità delle opere letterarie, la crescita personale unita ad una predisposizione umana innata, siano in grado di creare l'incanto di un racconto racchiuso tra le pagine di un libro nel quale parole e poesia riescono a mescolarsi in un connubio inestricabile³.

L'analisi che affronteremo in queste pagine si dipanerà tra i sentieri della «fantasia» e i chiaroscuri della «mostruosità» attraverso un approfondimento «etico-fantastico» e «pedagogico-narrativo»⁴. Mediante ciò, da un lato, sarà possibile evidenziare la maniera in cui l'essere umano riesce a mettere in gioco se stesso all'interno della dinamica artistica e letteraria e, dall'altro, si cercherà di comprendere come sia possibile affrontare argomenti moralmente significativi nel contesto più ampio di un mezzo comunicativo e di un ambiente letterario – quale quello della narrativa fantastica⁵ – in cui sia lo scrittore sia ogni lettore e lettrice hanno la possibilità di creare ed entrare in un Mondo Secondario, in uno «spazio comune»⁶ all'interno del quale le vicende raccontate portano a un confronto continuo e diretto con se stessi e con i personaggi – reali o immaginari – incontrati per le vie della narrazione.

² J. R. R. Tolkien, *Un vizio segreto* (1931), in J. R. R. Tolkien, *Il medioevo e il fantastico*, trad. it., Milano-Firenze, Bompiani-Giunti Editore, 2018, p.289.

³ Sul punto sono significative le parole di Romano Guardini: «Mi è venuto in mente che sarebbe stato bello pronunciare l'elogio del libro. [...] Il libro costituisce un argomento inesauribile. In esso si ritrova assolutamente tutto ciò che l'uomo ha creato. In esso si esprime il suo proprio essere. Anzi [...] il libro pare essere addirittura un simbolo in assoluto della nostra esistenza, tanto ampia è la sua natura e al tempo stesso tanto complessa, tanto mutevole e d'altra parte tanto maneggevole nel senso proprio della parola» R. Guardini, *Elogio del libro* (1952), trad. it., Brescia, Morcelliana, 2022, pp. 7-8.

⁴ Per un inquadramento generale sulla pedagogia della narrazione si veda, a titolo esemplificativo, tra gli altri: F. Bocci, F. Franceschelli, *Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 1, 2014, pp. 145-163; L. Accone, *Pedagogia della narrazione*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», 19, 2, 2024, pp. 21-32.

⁵ Per un approfondimento storico-teoretico circa la «fantasia», il «fantastico» e la «letteratura fantastica» si veda: R. Ceserani, *Il fantastico*, Bologna, Il Mulino, 1996; V. Propp, *Morfologia della fiaba. Con un intervento di Claude Lévi-Strauss e una replica dell'autore* (1928), trad. it., Torino, Einaudi, 2000; T. Todorov, *La letteratura fantastica* (1970), trad. it., Milano, Garzanti, 2000; W. Grandi, *Il fantastico e la letteratura per l'infanzia: tracce e presenze negli ultimi tre decenni*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, pp. 343-358; G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie* (1973), San Dorligo della Valle (TS), Einaudi Ragazzi, 2023.

⁶ Nell'ambito del dibattito accademico sull'etica della comunicazione si è sviluppata l'idea che «comunicare» non voglia dire tanto – o solo – trasmettere un messaggio da un emittente a un ricevente, quanto piuttosto creare uno «spazio comune» in cui l'interscambio dialogico risulti comune, reciproco e continuo. Sul punto si veda: A. Fabris, *Etica della comunicazione*, Roma, Carocci, 2014, pp. 42-45.

2. La fantasia e le fiabe nel pensiero di Tolkien: alcune considerazioni preliminari

L'8 marzo 1939 il Professor Tolkien – divenuto ormai docente di lingua e letteratura inglese presso l'Università di Oxford – tenne una conferenza in memoria di Andrew Lang all'Università di St. Andrews in Scozia. Il titolo del suo discorso – pubblicato poi in diverse edizioni prima nel 1947 e poi nel 1964 – era: *Sulle fiabe* (in inglese *On Fairy-Stories*)⁷. In quelle pagine, l'oxoniense ha compiuto una riflessione accademica e meta-narrativa sulle fiabe collegandole al tema della fantasia e dell'immaginazione umana⁸.

Nel suo saggio, infatti, inizialmente Tolkien ha fornito una visione generale della narrazione fiabesca⁹, interrogandosi sulla sua stessa essenza. Per l'oxoniense la definizione di fiaba come un semplice «racconto di fate», risultava essere:

«Troppa restrittiva [...] perché le fiabe nell'uso linguistico corrente non sono storie *sulle* fate o gli elfi, ma storie del mondo fatato, cioè *Faërie*, il regno o lo stato in cui le fate conducono la loro esistenza. *Faërie* contiene molte cose oltre a elfi e fate, e oltre a gnomi, streghe, *troll*, giganti o draghi: contiene i mari, il sole, la luna, il cielo; e la terra, e tutto ciò che è in essa: alberi, uccelli, acqua e pietre, vino e pane, e noi stessi, uomini mortali, quando siamo vittime di un incantesimo. [...] La maggioranza delle «buone» fiabe vertono sulle *avventure* di uomini nel Reame Perigilloso o lungo le sue nebulose regioni di confine. [...] La definizione di «fiaba» [...] non dipende quindi da alcuna definizione degli elfi o delle fate, né da alcuna testimonianza storica relativa a essi, bensì dalla natura di *Faërie*: dipende dal Reame Perigilloso in sé, e dall'atmosfera che aleggia in quel paese.»¹⁰

Dunque, queste parole di Tolkien mostrano come al centro della nostra riflessione non debbano esserci le fate in quanto tali ma *Faërie*. Questo termine parla di un'atmosfera: sia di un «mondo altro» – fatto di creature fantastiche, di elfi e mostri, di draghi e giganti – sia di un «mondo prossimo» alla «nostra storia» in quanto esseri umani si aggirano per le sue vie. Infatti, ambienti ed elementi naturali della semplice quotidianità vengono raccontati e ricreati nell'incanto della narrazione fantastica. Per questo il Professore in un primo momento nel suo saggio ha affermato che: «In se stesso il Mondo Fatato si potrebbe forse tradurre nella maniera più appropriata con Magia – ma si tratta di una magia di modalità e potere particolari, agli antipodi rispetto ai volgari trucchi del mago industrioso e scientifico»¹¹.

Ecco, dunque, un altro elemento: *Faërie* è Magia. Ma Tolkien era ben cosciente dell'ambiguità che il linguaggio può nascondere ed è per questo che ha precisato meglio questo termine, correggendo anche la sua precedente definizione. Infatti, nel corso del suo saggio, egli ha compiuto un passaggio dal concetto di «Magia» a quello di «Incantesimo». Questi termini, apparentemente simili, sono in realtà profondamente diversi. Per mostrare ciò, il Professore è partito da un'analisi sul «Teatro delle Fate» – ossia quella «rappresentazione» che gli elfi compiono per gli esseri umani – capace anche di contene-

⁷ Cfr. J.R.R. Tolkien, *Sulle fiabe* (1947), in J.R.R. Tolkien, *Il medioevo e il fantastico*, cit., trad. it., pp. 167-238.

⁸ Per uno studio critico a quest'opera si veda: V. Flieger, D.A. Anderson (a cura di), *Tolkien On Fairy-stories. Expanded edition, with commentary and notes*, London, HarperCollinsPublishers, 2014.

⁹ Cfr. J.R.R. Tolkien, *Sulle fiabe*, cit., p. 168.

¹⁰ Ivi, pp. 173-174.

¹¹ Ivi, p. 174.

re un «inganno»: quello di trascendere il Mondo Secondario (ossia il mondo della narrazione) facendo credere al lettore o alla lettrice di trovarsi in realtà nel Mondo Primario (cioè il mondo della realtà quotidiana). Tale commistione di piani spesso è dovuta a uno strano «sistema circolare» che si innesca in questo «gioco» di mondi¹².

Infatti, nella riflessione che Tolkien ha compiuto su questi argomenti, si può dire come esista un Creatore del Mondo Primario che ha dato la capacità all'essere umano di sviluppare, attraverso la sua immaginazione e fantasia, un Mondo Secondario di cui l'Uomo è il «Subcreatore». In tale Mondo Secondario, il Subcreatore dona agli elfi una capacità subcreazionale, chiamata «Incantesimo». Ciò permette di generare un Mondo Secondario nel quale possano entrare sia l'artefice sia lo spettatore, a soddisfazione dei loro sensi, mentre vi si trovano immersi. La fantasia umana aspira all'Incantesimo elfico in quanto l'essere umano sente dentro di sé questo desiderio creativo imperituro, che non può essere mai soddisfatto a pieno nel Mondo Primario¹³.

3. Il tema della mostruosità nel saggio «Beowulf: mostri e critici»

Sulla scorta di quanto detto fin qui, è ben visibile come il mondo di *Faerie* sia di fatto popolato da diverse creature, magnifiche e terribili al contempo: dagli elfi ai draghi, dai troll ai giganti. In sostanza la fantasia dell'essere umano può dar luogo alla subcreazione anche di veri e propri «mostri».

Tolkien ha affrontato tutto questo in un'altra conferenza accademica – questa volta in memoria di Sir Israel Gollancz – presso la British Academy, il 25 novembre 1936. Il suo intervento è stato poi pubblicato con il titolo: *Beowulf: mostri e critici* (in inglese *Beowulf: The Monsters and the Critics*)¹⁴.

In tale testo egli ha così scritto: «Io mi limiterò prevalentemente ai *mostri* – Grendel e il Drago, quali appaiono nei saggi critici in inglese che reputo migliori e più autorevoli – e a certe considerazioni sulla struttura e il tenore del poema che da questo tema direttamente sorgono»¹⁵.

Dunque, il Professore ha cercato di indagare l'essenza del *Beowulf* scandagliando vari argomenti tra cui la relazione e la tensione tra paganesimo e cristianesimo, tra gli antichi miti nordici e le leggende medievali. Nel suo saggio Tolkien ha affrontato anche il tema dei mostri prima come «nemici dell'umanità» e poi come «nemici di Dio», affermando che: «Così, i vecchi mostri divennero immagini dello spirito o degli spiriti del male, o piuttosto gli spiriti malvagi entrarono nei mostri e presero forma visibile nei corpi orrendi del *þyrsas* [«gigante»] e del *sigelhearwan* [«etiope»] dell'immaginazione pagana. Ma questa trasformazione non è completa nel *Beowulf*»¹⁶.

Proprio per sottolineare le specificità del *Beowulf* rispetto al tema dei mostri, Tolkien ha inserito nel suo saggio un'appendice la cui prima parte è intitolata: «I nomi di Grendel». All'interno di essa, il Professore ha compiuto un'indagine avente come spartiacque

¹² Cfr. Ivi, pp. 210-211.

¹³ Cfr. Ivi, pp. 211-212.

¹⁴ Cfr. J.R.R. Tolkien, *Beowulf: mostri e critici* (1936), in J.R.R. Tolkien, *Il medioevo e il fantastico*, cit., trad. it., pp. 27-87.

¹⁵ Ivi, p. 28.

¹⁶ Ivi, p. 52.

il 1066 d.C., ossia l'anno in cui i normanni di Guglielmo il Conquistatore occuparono le isole britanniche sottomettendo la popolazione e diffondendo così il feudalesimo.

In questa disamina Tolkien ha sottolineato come l'idea del «diavolo medievale» venutasi a creare dopo il 1066, nel *Beowulf* non fosse ancora del tutto presente seppur alcuni accenni di commistione di materiali narrativi diversi tra loro fossero già ben presenti. Secondo l'oxoniense nell'immaginazione pre-cristiana era vagamente riconosciuta la distinzione tra i mostri – che fisicamente erano fatti di terra e roccia e avevano il potere di trasformarsi al contatto con la luce – e i fantasmi, i folletti e gli elfi. Con il sopraggiungere della cultura e della sensibilità cristiane questo immaginario narrativo e favolistico è entrato in connessione con il tema del peccato e con la presenza nella storia degli spiriti del male¹⁷.

Sul punto Tolkien ha affermato che: «La loro parodia della forma umana [...] diviene un simbolo, esplicito, del peccato; o, piuttosto, tale elemento mitico, già presente in forma implicita e non risolta, acquista importanza: questo è quanto vediamo già nel *Beowulf*, rafforzato dalla teoria della discendenza da Caino (e quindi da Adamo) e della maledizione di Dio»¹⁸.

Queste caratteristiche sono evidenti nella figura di Grendel, di questo orco munito di spirito che ha qualche affinità con i diavoli pur non essendo egli un vero e proprio diavolo nel senso medievale del termine. Infatti, il Professore identificava come vere qualità diaboliche sia l'inganno sia la distruzione dell'anima. Grendel pur avendo una forza sovrumanica, l'aspetto mostruoso, l'abitudine ad abitare luoghi oscuri e desolati non era un diavolo in senso proprio¹⁹. Perciò Tolkien ha precisato che:

«La distinzione fra un orco demoniaco e un demone che si manifesta in forma di orco, fra un mostro abitato da uno spirito maledetto, che divora il corpo e porta alla morte temporale, e uno spirito malvagio, che mira all'anima e porta morte eterna (anche se assume una forma di visibile orrore, che può causare pena fisica e patirla) – è una distinzione reale e importante, anche se entrambi i generi si trovano sia prima che dopo il 1066. Nel *Beowulf* l'accento cade sul piano fisico [...]. L'epiteto di Grendel *Godes andsaca* [«avversario di Dio», v. 1683] è stato studiato nel testo. Alcuni epitetti sono stati omessi: ad esempio quelli che fanno riferimento al suo *stato di fuorilegge*, che sono applicabili in se stessi a lui per natura, ma che ovviamente si attagliano anche tanto a un discendente di Caino che a un diavolo.»²⁰

Con queste parole Tolkien ha voluto concludere la disamina sui mostri all'interno del suo saggio critico sul *Beowulf*. In questo poema anglosassone si era ancora in una fase di passaggio tra il paganesimo e il cristianesimo e, quindi, anche la figura dei mostri risentiva di elementi diversi che si univano tra loro in un gioco di narrazione e cultura in cui anche i personaggi immaginari iniziavano a cambiare la loro forma e natura.

Risulta molto interessante la riflessione di Tolkien circa, da un lato, l'essenza dei diavoli nella concezione cristiana e medievale e, dall'altro, il rapporto tra i mostri e il tema del peccato unitamente alla teoria della discendenza da Caino. Proprio queste concezioni del Professore sono fondamentali per capire due dei suoi più importanti scritti, *Lo Hob-*

¹⁷ Cfr. Ivi, p. 69.

¹⁸ Ivi, pp. 69-70.

¹⁹ Cfr. Ivi, pp. 70-72.

²⁰ Ivi, pp. 72-73.

bit e Il Signore degli Anelli, opere non più del primo Medioevo – periodo in cui si era in una fase di transizione culturale, valoriale e concettuale – ma del pieno Novecento, secolo breve socio-politicamente ma ampio dal punto di vista letterario e immaginifico.

4. Gollum e la Terra di Mezzo di Tolkien: un viaggio fantastico dal «mostro» al «monstrum»

Proprio perché scritti nel Ventesimo Secolo, i romanzi tolkieniani possiedono al loro interno figure diaboliche vere e proprie come Melkor e Sauron che, attraverso la loro astuzia, i loro inganni e la loro malizia riescono a pervertire l'anima di molti esseri umani ed elfi, facendoli cadere in un baratro di disperazione e di morte eterna.

Accanto a queste figure spiccatamente demoniache, nei racconti della Terra di Mezzo esistono anche alcuni «mostri» più classicamente intesi come ad esempio: il drago Smaug, il ragno femmina gigante Shelob, i troll, gli orchi, gli Uruk-hai di Saruman e gli antichi e terrificanti Balrog di Morgoth.

Ma nella letteratura dell'oxoniense esiste un caso particolarissimo nel quale è possibile vedere una parabola narrativa ed esistenziale unica nel suo genere. Essa riguarda il personaggio di Gollum. Egli attraversa tutti i racconti della Terza Era della Terra di Mezzo, dalla prima edizione de *Lo Hobbit* del 1937 alla seconda edizione dello stesso romanzo riveduta e corretta nel 1951, alla grande epopea contemporanea de *Il Signore degli Anelli* del 1954-1955.

4.1 Il «mostro» Gollum nella prima edizione de Lo Hobbit

All'interno di questi testi il personaggio di Gollum è quello che ha subito la maggior trasformazione e ha avuto un arco narrativo tra i più complessi e articolati. Infatti, il lettore conosce Gollum per la prima volta nel capitolo V de *Lo Hobbit* denominato «Indovinelli nell'oscurità» (in inglese «Riddles in the Dark»). In esso vengono riportati alcuni pensieri di Bilbo – lo hobbit protagonista della vicenda – ritrovatosi per ventura nelle oscure caverne delle Montagne Nebbiose. Nel testo così è scritto:

«Dunque è una pozza o un lago, e non un fiume sotterraneo», pensò. Ma non osò avventurarsi nel buio. Non sapeva nuotare; e gli vennero subito in mente quelle viscide cose ripugnanti dai grandi occhi sporgenti e ciechi, che si muovono torcendosi nell'acqua. Esseri strani abitano pozze e laghi nel cuore delle montagne; pesci i cui antenati nuotarono fin lì, solo il cielo sa quanti anni fa, e non ne uscirono più fuori, mentre i loro occhi diventavano sempre più grandi cercando di vedere in quel buio nero come la pece; e altri esseri ancora, più viscidi dei pesci. Perfino nelle gallerie e nelle caverne che gli orchi si erano scavati per sé, si muovevano creature che vi abitavano a loro insaputa, strisciate lì di nascosto e acquattate nel buio. Alcune di quelle grotte risalivano anch'esse a epoche anteriore agli orchi, i quali si erano limitati ad allargarle e a collegarle con numerosi passaggi, e gli antichi proprietari stanno ancora lì in strani recessi, dove si aggirano furtivi e curiosi.»²¹

²¹ J.R.R. Tolkien, *Lo Hobbit annotato* (2002), da D.A. Anderson, trad. it., Milano-Firenze, Bompiani-Giunti Editore, 2017, p. 132.

Ecco, dunque, descritto il contesto e il luogo dell'ingresso in scena di Gollum: un ambiente angusto, freddo, cupo, abitato da strane creature di cui si parlava nelle leggende dei tempi antichi, mostri marini e viscidi discendenti di ricordi oscuri. Da ciò si deduce come per Tolkien, inizialmente, Gollum fosse il risultato di tutto questo. E, infatti, nella prima edizione de *Lo Hobbit*, si legge un passaggio molto interessante rimasto invariato anche nella seconda edizione degli anni '50. In esso così si legge:

«Qui, nel profondo, presso l'acqua scura, viveva il vecchio Gollum, un essere piccolo e viscido. Non so da dove venisse, né chi o cosa fosse. Era Gollum, scuro come l'oscurità stessa, eccezion fatta per due grandi occhi rotondi e pallidi nel viso scarno. [...] Con i suoi pallidi occhi cercava pesci ciechi che afferrava con le lunghe dita, veloci come il pensiero. Gli piaceva pure la carne. Trovava di suo gusto anche gli orchi, quando poteva procurarsene; ma stava bene attento a che non lo scoprissero. Li strangolava assalendoli alle spalle, qualora scendessero da soli in qualche punto vicino all'orlo dell'acqua, mentre egli era in cerca di preda. Lo facevano molto di rado, però, perché avevano la sensazione che qualcosa di sgradevole si nascondesse strisciando là sotto, proprio alle radici della montagna. [...] Gollum viveva, per la precisione, su un isolotto roccioso e sdrucciolevole in mezzo al lago.»²²

La presenza di Gollum in quelle anguste, fredde e buie caverne riprende per un verso quanto il Professore ha affermato nel suo saggio critico sul *Beowulf* circa la propensione dei mostri ad abitare luoghi oscuri e desolati, lontani dalla vita civilizzata e dalla luce del giorno. Infatti, Gollum non sopportava la luce del sole e usava il suo anello – reinterpretazione in questa prima edizione dell'anello di Gige di cui si racconta nella *Repubblica* di Platone²³ – per uscire allo scoperto senza farsi vedere dagli orchi e per proteggersi dai raggi solari. Però, da questo testo si apprende cosa Gollum facesse e dove vivesse ma non si dice nulla su chi egli fosse. In realtà questa strana creatura è un vero e proprio enigma da sciogliere, un indovinello da dipanare, un'oscurità da rischiarare. Tale mistero è diventato ancora più fitto nella seconda edizione de *Lo Hobbit* che si era resa necessaria in quanto i lettori chiedevano un *sequel* alla storia di Bilbo: per questo Tolkien decise di scrivere *Il Signore degli Anelli*. Per creare una continuità e un nesso tra questi due romanzi, il Professore scelse di modificare proprio il capitolo V de *Lo Hobbit* puntando sulle potenzialità nascoste, ma già presenti, del personaggio di Gollum e del suo anello magico²⁴.

4.2 Il «monstrum» Gollum nella seconda edizione de *Lo Hobbit* e ne *Il Signore degli Anelli*

Con le modifiche apportate da Tolkien alla seconda edizione de *Lo Hobbit*, Gollum ha assunto tutt'altra veste. Infatti, l'autore ha donato al suo personaggio una vera e propria «storia», una profondità esistenziale, emotiva e psicologica che prima non aveva e che viene spiegata magistralmente da Gandalf – uno Stregone con funzione di angelo custode – nel secondo capitolo de *Il Signore degli Anelli* durante un colloquio con Frodo (nipote di Bilbo) circa l'esistenza di Gollum, il suo passato e ciò che egli era diventato nel corso degli anni.

²² Ivi, pp. 132-133.

²³ Cfr. Platone, *La Repubblica*, trad. it., Milano, BUR Rizzoli, 2018, pp. 351-353.

²⁴ Cfr. B. Christensen, *Gollum's Character Transformation in The Hobbit*, in J. Lobdell (a cura di), *A Tolkien Compass*, Chicago and La Salle, Open Court, 2003, pp. 7-26.

Da tale racconto si scopre che Gollum apparteneva alla razza degli *Sturoi* – antica stirpe degli Hobbit – e che aveva vissuto in una famiglia agiata, ma di un villaggio degradato: probabilmente era un orfano cresciuto con sua nonna. Durante il giorno del suo compleanno di tanti anni prima, in riva al fiume, Gollum, quasi per ventura, era entrato in possesso di un anello magico tutto d'oro.

La modalità con cui egli lo aveva ottenuto, avrebbe poi influenzato l'intera vita di questo straordinario e disgraziato personaggio: egli, che all'epoca veniva chiamato con il suo vero nome ossia Sméagol, aveva sottratto con la forza l'anello al suo amico e cugino Déagol, il quale aveva trovato quell'oggetto bello e malefico nelle profondità del fiume durante una battuta di pesca. Tra i due era nata una colluttazione: Sméagol aveva ucciso Déagol, strangolandolo, e il cadavere di quest'ultimo era stato poi occultato dal cugino.

Durante la sua vita, Sméagol aveva scoperto che quell'anello aveva il potere di rendere invisibili. Per questo aveva incominciato a compiere misfatti, furti, omicidi, venendo così cacciato dalla casa di sua nonna, trovando riparo e rifugio nelle caverne delle Montagne Nebbiose. Lì aveva vissuto per lunghi secoli, solitario, fin quando Bilbo Baggins della Contea cadde in quelle caverne durante un viaggio verso la Montagna Solitaria insieme ai Nani capeggiati dal loro re Thorin Scudodiquercia. Questi ultimi sono gli avvenimenti narrati ne *Lo Hobbit*.

Nel racconto di Gandalf a Frodo ne *Il Signore degli Anelli*, una frase risulta di particolare importanza: «L'assassinio di Déagol osessionava Gollum ed egli si era creato una specie di alibi che ripeteva instancabilmente al suo «tesoro», mentre rodeva ossa nell'oscurità, tanto che alla fine anche lui ne era quasi convinto»²⁵.

L'importanza di quest'affermazione del Grigio Pellegrino è dovuta al fatto che essa mostra tutto lo scavo interiore che Tolkien ha compiuto rispetto a Gollum in connessione a quanto egli aveva già affrontato nel suo saggio critico sul *Beowulf* circa il collegamento tra la «mostruosità», la dottrina cristiana del «peccato» e la teoria della discendenza da Caino.

Così come Caino anche Gollum aveva ucciso un suo parente e questo rimorso, questo peccato, lo tormentava ancora dopo tanti secoli. Ciò era stato acuito anche da quell'anello magico che egli aveva poi scoperto essere l'Anello del Potere che Sauron stesso aveva forgiato nelle fucine infuocate del Monte Fato tanto tempo prima e nel quale il Signore Oscuro di Mordor aveva trasfuso gran parte della sua essenza malefica e mortifera. L'Anello aveva conferito a Gollum una longevità innaturale e gli aveva eroso anche la mente e il corpo²⁶. Egli non aveva più neanche un nome, un'identità. Infatti, era chiamato «Gollum» – e non più «Sméagol» – per via dei suoni rauchi e sgraziati che egli emetteva dalla gola: «*gollum, gollum*»²⁷.

Dall'altro lato, però, quell'Anello era diventato il suo unico compagno di viaggio al punto tale che egli, non sapendo più con chi parlare, chiamava «Tesoro» (in inglese «*Precious*») sia se stesso sia quell'oggetto magico.

Tutto questo mostra come, nella mente di Tolkien, ci sia stato un cambiamento circa la visione di questo personaggio: da semplice «mostro» che viveva nell'oscurità e nelle caverne, a un vero *unicum* nella letteratura dell'oxoniense. Gollum era diventato

²⁵ J.R.R. Tolkien, *Il Signore degli Anelli* (1954-1955), trad. it., Milano-Firenze, Bompiani-Giunti Editore, 2018, p. 82.

²⁶ Sotto questo aspetto si veda la bozza di lettera n. 212 del 1958 indirizzata a Rhona Beare: J.R.R. Tolkien, Lettere 1914/1973 (1981), trad. it., Milano-Firenze, Bompiani-Giunti Editore, 2018, p. 453.

²⁷ Cfr. J.R.R. Tolkien, *Lo Hobbit annotato*, cit., p. 134.

un «*monstrum*» – nel senso proprio del termine – ossia un «prodigo», un personaggio «portentoso», «eccezionale», con qualità impreviste, alle volte non comuni, segnato però anche da tante fragilità e da tormenti che segnavano la sua quotidianità fatta di gioie e dolori, di ricordi e rimorsi, di rimpianti e di lacrime.

A tal proposito, risulta molto interessante ciò che il Professore ha affermato nella bozza di lettera n. 181 a Michael Straight del gennaio-febbraio 1956:

«Gollum per me è un «personaggio», una persona immaginaria che, data la situazione, si è comportato in quel modo sotto tensioni opposte, come appariva *probabile* che avrebbe fatto (c'è sempre un elemento incalcolabile in ogni individuo reale o immaginario: altrimenti non sarebbe un individuo, ma un «tipo»). [...] Gollum era da compatisce ma è finito ostinatamente nella malvagità, e il fatto che l'esito finale sia stato buono non gli va riconosciuto come merito. Il suo coraggio e la sua resistenza straordinari, grandi quanto quelli di Frodo e di Sam se non maggiori, erano prodigiosi ma dediti al male, e per questo non onorevoli. [...] Il potere dell'Anello era troppo forte per l'anima maligna di Sméagol. Ma egli non lo avrebbe mai dovuto sopportare se non fosse stato una sorta di ladro meschino prima ancora di trovarlo sulla sua strada. [...] Temporeggiando, evitando di impegnare al bene la volontà ancora non completamente corrotta di Sméagol durante il dibattito nel pozzo di scorie, egli si è indebolito per l'ultima possibilità quando il principio di affetto per Frodo fu fin troppo facilmente spazzato via dalla gelosia di Sam di fronte alla Tana di Shelob. Da lì in poi, Gollum fu perduto.»²⁸

Queste parole sono fondamentali per cercar di comprendere Gollum e per allontanarci dalla visione di questo personaggio come uno schizofrenico, un bipolare, un semplice simbolo della lotta interiore tra la luce e l'ombra. Da quanto scritto in questa lettera, nella mente di Tolkien, Sméagol e Gollum non erano due persone distinte né, tanto meno, due parti separate: Gollum era, semplicemente, «Sméagol estremizzato».

La malvagità e la meschinità che egli già possedeva dentro di sé, a causa del suo carattere, del suo vissuto esistenziale e del contesto sociale nel quale egli era cresciuto sin da piccolo, erano state portate all'esasperazione e all'eccesso dall'oscurità dell'Anello.

Ciò dimostra che nei racconti tolkieniani il male non è capace di creare nulla ma, al limite, qualora la persona lo permetta non esercitando le virtù etiche o non perseverando in un percorso morale dedito al bene, esso può solo attaccarsi in maniera parassitaria alle debolezze, meschinità e fragilità umane provocandone la «dannazione», la consumzione e quasi l'annichilimento.

4.3 Gollum e alcune considerazioni di etica e pedagogia della narrazione

Da quanto detto fin qui è possibile ricavare alcune indicazioni molto precise dal punto di vista etico e pedagogico-narrativo. Innanzitutto, sulla scorta della tradizione cattolica, Tolkien vedeva l'agire morale come un percorso nel quale è necessario impegnare la propria volontà nella ricerca del bene, seppur nella consapevolezza di poter anche cadere, abbandonandosi al male e persegundolo pervicacemente. Questo risulta evidente nella lettera n. 183 del 1956 contenente alcune note alla recensione di W.H. Auden a *Il Ritorno del Re*. Secondo Tolkien:

²⁸ J.R.R. Tolkien, *Lettere 1914/1973*, cit., pp. 370-373.

«Un uomo non è solo un seme, che cresce con una struttura definita, bene o male a seconda della situazione o dei suoi difetti come esemplare della propria specie; un uomo è al tempo stesso un seme e in qualche modo anche un giardiniere, nel bene e nel male. Sono impressionato da quanto lo sviluppo del «carattere» possa essere il prodotto di un'intenzione consapevole, della volontà di modificare tendenze innate nella direzione desiderata; in alcuni casi il cambiamento può essere notevole e permanente. [...] A ogni modo, personalmente trovo la maggior parte delle persone imprevedibile in ogni particolare situazione o emergenza. Forse perché non sono un buon giudice del carattere.»²⁹

Per questo, Gollum non essendosi impegnato a modificare le proprie «malignità» e «meschinità» innate non si era incamminato verso il sentiero morale che lo avrebbe portato a cambiar vita e a rivolgersi al bene proprio e altrui. Ancora una volta Tolkien ha dimostrato che Gollum non è da considerare un malato mentale ma, anzi, un soggetto con capacità cognitive e volitive ben sviluppate ma indirizzate verso un orizzonte di malvagità piuttosto che di benevolenza e amore.

Dunque, come si è cercato di mostrare in precedenza, il mondo interiore di Gollum è molto più complesso di quanto si possa immaginare: ridurlo a un semplice «tipo», «prototipo» o «archetipo» non renderebbe giustizia e verità della grandezza letteraria di questo personaggio che resterebbe solo un'immagine impressa su di un foglio scritto e non sarebbe avvicinabile dal lettore che, conseguentemente, non potrebbe riconoscersi in lui e nei suoi tormenti. Infatti, sono condivisibili le parole di Andrea Monda – direttore de *L'Osservatore Romano* e importante studioso tolkieniano – il quale così ha affermato in un'intervista del 1 agosto 2019: «Mi affascina il trio Frodo, Sam e Gollum. In particolare Gollum è il personaggio più drammatico e tragico del romanzo, per certi versi struggente. È una mini compagnia all'interno della quale c'è anche il traditore, ma è probabilmente la parte più commovente del romanzo e più vicina a noi. A volte infatti siamo Frodo o Sam, ma di tanto in tanto bisogna riconoscere di essere come Gollum»³⁰.

Queste parole invitano ad accostarsi a questo personaggio con un atteggiamento diverso, più profondo ed esistenzialmente più significativo. Ciò che Gollum trasmette ai lettori e alle lettrici di ieri e di oggi è la voglia di «relazione». Infatti, nella sua vicenda narrativa si mescolano elementi diversi che, però, hanno sempre a che fare con il rapporto interpersonale. Egli ha sperimentato la relazione e l'amicizia ma in gradi diversi e con risultati alle volte drammatici.

Gollum ha fatto esperienza di una «relazione tradita» (con Déagol che egli aveva ammazzato brutalmente); di una «relazione dannata» (di odio e amore con l'Anello); di una «relazione utilitaristica» (con Shelob); di una «relazione ricercata» (con Bilbo durante la gara di indovinelli nelle caverne delle Montagne Nebbiose); di una «relazione problematica» (con se stesso, con gli altri e anche con l'ambiente circostante); di una «relazione quasi ritrovata» (con Frodo che per un istante aveva permesso a Sméagol di tornare ad essere uno Sturoi normale con i suoi pregi e difetti); una «relazione perduta» (con la vita intera della Terra di Mezzo finita nel fuoco incandescente della Voragine del Fato).

²⁹ Ivi, p. 381.

³⁰ Tale affermazione è presente in: R. Benotti, *Tolkien e Il Signore degli Anelli*. Monda (L'Osservatore Romano): «Un'Europa chiusa come la Contea della Terra di Mezzo è destinata a Morire», 1 agosto 2019, <https://www.gli-scritti.it/blog/entry/5020>, ultima consultazione 05 marzo 2025.

In questo percorso fatto di sguardi e incontri voluti, ricercati o capitati, Gollum ha anche sperimentato la pietà e la misericordia di molti dei personaggi che gli si sono fatti incontro. Sulla scorta di tutto ciò, i lettori e le lettrici di tutti i tempi, giovani e adulti, mediante questo straordinario personaggio, hanno la possibilità di ritrovare se stessi, in quanto Tolkien non ha voluto creare un simbolo o un'allegoria di qualche principio disincarnato ma ha mostrato in maniera plastica – e finanche scandalosa – le fragilità di una persona (immaginaria) che, dinanzi a circostanze previste o impreviste della vita è stato chiamato a scegliere, a compiere un discernimento morale per il bene o per il male.

5. Conclusioni

Al termine di questo percorso esistenziale, etico, pedagogico e narrativo all'interno della fantasia del Professore oxoniense, abbiamo cercato di mostrare la sua concezione dell'immaginazione umana unita alla subcreazione artistica e letteraria. In questo viaggio, abbiamo indagato le profondità dell'essere umano nella sua capacità di dipingere, creare e ricreare continuamente Mondi Secondari all'interno dei quali interagiscono storie e personaggi di ogni tipo: dagli elfi algidi e bellissimi agli hobbit rustici e provinciali, dai nani tozzi e coriacei ai mostri più terrificanti e oscuri, dagli angeli custodi agli esseri demoniaci.

All'interno di questo mondo variopinto, i lettori e le lettrici sono spinti a compiere un'avventura fantastica capace di portarli, in maniera quasi naturale, a rileggere la propria vita e a confrontarsi con se stessi, ricercando orizzonti di senso nuovi, squadernati dalla lettura di un libro. Ecco come l'etica fantastica interagisce con la vita quotidiana degli ignari esseri umani che si accostano alle pagine di un romanzo, creando e stimolando alcune riflessioni inquadrabili nell'alveo di una vera e propria «pedagogia della narrazione fantastica».

Tutto questo diventa ancora più evidente quando ci si trova dinanzi a quei personaggi segnati dalla mostruosità, dagli aspetti più forti e negativi dell'umano e del reale. Anche in essi però, c'è sempre una scintilla di luce dovuta alla bontà della creazione (anche immaginaria) che permette al «mostro» di divenire un «*monstrum*», una persona caratterizzata da quell'eccezionalità contenuta nella stravaganza della forma umana e dell'essenza insolita di una quotidianità prodigiosa dinanzi alla quale non si può che provare una meraviglia e uno stupore senza fine.

Riferimenti bibliografici

- Accone L., *Pedagogia della narrazione*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», 19, 2, 2024, pp. 21-32.
- Bocci F., Franceschelli F., *Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 1, 2014, pp. 145-163.
- Carpenter H., *La vita di J.R.R. Tolkien* (1977), trad. it., Milano, Ares, 1991.
- Ceserani R., *Il fantastico*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- Christensen B., *Gollum's Character Transformation in The Hobbit*, in J. Lobdell (a cura

- di), *A Tolkien Compass*, Chicago and La Salle, Open Court, 2003, pp. 7-26.
- Cilli O., *Guida completa al mondo di Tolkien*, Milano, Vallardi, 2022.
- Edwards R., *Tolkien la biografia definitiva* (2014), Milano, trad. it., A.S.E.FI. Editoriale, 2019.
- Fabris A., *Etica della comunicazione*, Roma, Carocci, 2014.
- Flieger V., *Schegge di luce. Logos e linguaggio nel mondo di Tolkien* (2002), trad. it., Genova-Milano, Marietti 1820, 2007.
- Flieger V., Anderson D.A. (a cura di), *Tolkien On Fairy-stories. Expanded edition, with commentary and notes*, London, HarperCollinsPublishers, 2014.
- Grandi W., *Il fantastico e la letteratura per l'infanzia: tracce e presenze negli ultimi tre decenni*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, pp. 343-358.
- Guardini R., *Elogio del libro* (1952), trad. it., Brescia, Morcelliana, 2022.
- Platone, *La Repubblica*, trad. it., Milano, BUR Rizzoli, 2018.
- Pezzini G., Riu E. (a cura di), *The Tree of Tales. Tolkien e la polifonia della creazione*, Castel Bolognese, Itaca, 2021.
- Propp V., *Morfologia della fiaba. Con un intervento di Claude Lévi-Strauss e una replica dell'autore* (1928), trad. it., Torino, Einaudi, 2000.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie* (1973), San Dorligo della Valle (TS), Einaudi Ragazzi, 2023.
- Shippey T., *J.R.R. Tolkien. Autore del Secolo* (2002), trad. it., Milano, Simonelli Editore, 2004.
- Shippey T., *J.R.R. Tolkien: la via per la Terra di Mezzo* (2005), trad. it., Bologna, Marietti 1820-Centro editoriale dehoniano, 2018.
- Todorov T., *La letteratura fantastica* (1970), trad. it., Milano, Garzanti, 2000.
- Tolkien J.R.R., *Lo Hobbit annotato* (2002), da D.A. Anderson, trad. it., Milano-Firenze, Bompiani-Giunti Editore, 2017.
- Tolkien J.R.R., *Beowulf: mostri e critici* (1936), in J.R.R. Tolkien, *Il medioevo e il fantastico*, trad. it., Milano-Firenze, Bompiani-Giunti Editore, 2018, pp. 27-87.
- Tolkien J.R.R., *Sulle fiabe* (1947), in J.R.R. Tolkien, *Il medioevo e il fantastico*, trad. it., Milano-Firenze, Bompiani-Giunti Editore, 2018, pp. 167-238.
- Tolkien J.R.R., *Un vizio segreto* (1931), in J.R.R. Tolkien, *Il medioevo e il fantastico*, trad. it., Milano-Firenze, Bompiani-Giunti Editore, 2018, pp. 283-317.
- Tolkien J.R.R., *Il Signore degli Anelli* (1954-1955), trad. it., Milano-Firenze, Bompiani-Giunti Editore, 2018.
- Tolkien J.R.R., *Lettere 1914/1973* (1981), trad. it., Milano-Firenze, Bompiani-Giunti Editore, 2018.

Sitografia

Benotti R., *Tolkien e Il Signore degli Anelli*. Monda «L'Osservatore Romano»: «*Un'Europa chiusa come la Contea della Terra di Mezzo è destinata a Morire*», 1 agosto 2019, <https://www.gliscritti.it/blog/entry/5020>, ultima consultazione 05 marzo 2025.

Il comprendere in educazione

ROBERTO TRAVAGLINI

Associato di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo»

Corresponding author: roberto.travaglini@uniurb.it

Abstract. The article examines the cognitive process underlying understanding in the educational environment, starting from a neo-cognitivist assumption of Gardnerian inspiration, according to which such a process, in disagreement with a now anachronistic passive vision of the mind (all behaviourist), produces an important inner transformation: understanding (both of the teacher and the student) involves specific, as well as complex theoretical-operational and strategic-methodological dynamisms adopted during didactic communication, such that a cognitive leap of knowledge can be made in view of the realization of a metacognitive process. For this reason, we hope for a *reform of thought* (Morin) that proposes a new and different conception of what can be called knowledge far from an undifferentiated accumulation of information devoid of any organic and functional location, to didactically build a well-made head instead of a well-filled head, generated by a *motivation to know* that represents the expression of quality factors within the training process and that is *intrinsic*, because it derives from the pleasure of carrying out cognitive activities capable of involving the individual as a whole.

Keywords. Understanding - Metacognition - Cognitivism - Intrinsic motivation . Pleasure of learning.

1. La conoscenza della conoscenza

«La conoscenza della conoscenza deve apparire come una necessità primaria, volta a preparare e ad affrontare i rischi permanenti d'errore e d'illusione, che non cessano di parassitare la mente umana. Si tratta di armare ogni mente nel combattimento vitale per la lucidità.» (E. Morin)

Il paradosso pedagogico vivacemente messo in luce da Aldo Visalberghi (1988) sul problematico rapporto tra insegnare e apprendere potrebbe implicitamente alludere, se non sostenere e orientare una possibile riflessione sul *ruolo culturale dell'insegnante*, la cui figura si trova spesso a fare i conti con due forze divergenti e, spesso, contrapposte: non infrequentemente certe «persuasioni pedagogiche» appaiono vanificate da una «pratica didattica» diretta altrove, per l'ordinaria convinzione che si apprende solo *dopo* che si è ricevuto un insegnamento, in quanto l'apprendere non sarebbe altro se non un *effetto* dell'insegnare, quando invece il paradosso visalberghiano (anche se è solo apparente) vuole – invertendo l'ordine – che «*l'apprendimento precede sempre e necessariamente l'insegnamento efficace*» (Visalberghi, 1988, p. 15). Si tratta, in sostanza, del ben noto scollamento tra teoria e pratica educativa (come avviene più genericamente tra scienza e

prassi), su cui da tempo sono fervidi i dibattiti in ambito pedagogico; uno degli elementi di fondo di questo scollamento è propriamente associato al modo d'intendere l'apprendimento e i correlati modelli di insegnamento, a cui farebbero seguito (e a cui, invece, spesso *non* fanno seguito) certe prassi educativo-didattiche.

Com'è noto, la pedagogia contemporanea considera l'*apprendimento passivo* una credenza ormai superata grazie allo sviluppo nel secolo scorso delle scienze umane (delle scienze dell'educazione in particolare [Visalberghi, 1978]), nonostante ancora oggi l'agire educativo-didattico ne risulti spesso ampiamente condizionato: la cultura dell'apprendimento, piuttosto che fare proprie le prescrizioni scientifiche più attuali, orientate alla costruzione di un'educazione formale di qualità e al conseguente successo formativo, si assoggetta a parametri operativi riconducibili il più delle volte a un'anacronistica cultura meccanicistico-comportamentista, in cui apprendimento meccanico e significativo vivono in uno stato di perpetua e indissolubile dialettica critica (Ausubel, Novak e Hanesian, 1978; Novak e Gowin, 1984; Mayer, 2002; Margiotta, 2007; OECD, 2018).

Si deve inoltre considerare che, se il «traguardo formativo» della didattica, quale «scienza della comunicazione» – come la intende Franco Frabboni (1999, p. 19) –, è un processo di «mediazione formativa tra la *natura* dell'allievo e la *cultura* della società», il soggetto della mediazione (nel caso specifico l'insegnante) potrà operare solo dopo aver costruito una propria solida *coscienza educativa* fondata, oltre che sulla conoscenza delle più aggiornate potenzialità epistemologiche delle scienze educative, anche sulla consapevolezza del modo in cui costruire i presupposti didattici per indurre l'alunno a emanciparsi sul piano cognitivo, mediando, appunto, tra la sua natura e gli oggetti simbolici della cultura con pratiche atte a sollecitare in lui un apprendimento che potremmo dire «metacognitivo» (Flavell, 1976; Hacker, Dunlosky e Graesser, 2009) – che gli consenta, in altri termini, di riflettere sulle modalità del suo apprendere, di «conoscere la conoscenza» (Morin, 2007), facendo uso delle potenzialità cognitive individuali ed evolutive (e contestuali) che gli sono proprie.

2. Verso un'educazione «metacognitiva»

È lecito però domandarsi, a questo punto, come possa realizzarsi un simile traguardo educativo-didattico, se l'insegnante non dimostra di essere in grado di apprendere (e di agire) egli stesso in termini metacognitivi (e di comprenderne la rilevanza formativa); e anche, come egli, nel corso della relazione educativa, possa interagire costruttivamente per e con il discente sul piano decisionale-operativo, nel momento in cui si rende conto delle reali difficoltà formative scaturenti dalle vecchie formule didattiche.

Ci è dato sapere che il lento passaggio dall'assunto behaviorista a quello cognitivista ha indotto gli studiosi della mente a considerare saliente non più il dato esterno prodotto dagli stimoli didattici (il comportamento osservabile e apparente, riconducibile alla riussita meccanica del compito), quanto il *processo di trasformazione interiore* che si svolge durante e/o per effetto della *comprensione* stessa del compito da parte del discente in seguito a specifici, quanto complessi presupposti teorico-operativi e strategico-metodologici adottati durante la comunicazione didattica. Da questo – riferisce Nando Filograsso (2002, p. 223) – deriva «la richiesta ormai pressante di procedure didattiche che abilitino l'alunno ad imparare ad apprendere piuttosto che a ritenere semplicemente le nozioni

apprese», andandosi a sostituire al sapere nozionistico un gardneriano *sapere per comprendere* che trova nel concetto chiave di *rappresentazione mentale* una svolta ideologica considerevole: i comportamenti non sono più centrali, ma cadono sullo sfondo e addirittura, secondo qualcuno, assumono l'aspetto di epifenomeni paragonabili a «ombre delle nostre rappresentazioni mentali determinanti» (Gardner, 2001, p. 68).

Non regge più nemmeno il riferimento della mente alla metafora behaviorista della «scatola nera» (legata a un'idea passiva e determinista di intelligenza [Watson, 1913; Skinner, 1938]), mentre appare più realistica la sua identificazione con una pluralità di rappresentazioni mentali (stabili o fluide, a seconda dei punti di vista) impegnate a costruire e trasformare (a dare senso e significato) alle sollecitazioni dell'ambiente mediante un processo di costante costruzione e ricostruzione fenomenica della realtà, un processo che è svolto in termini evolutivi dalle strutture operatorie e simbolico-rappresentazionali della mente (Piaget, 1968; Gardner, 1988).

L'insegnante non dovrebbe ignorare o disconoscere gli impliciti didattico-funzionali di queste idee di fondo della *scienza cognitiva*, da cui si sono sviluppati diversi orientamenti teorici – considerati da Gardner tutti «estremamente importanti» (Gardner, 2001, p. 69) – che, per quanto possano anche apparire in contrasto tra loro, di fatto si integrano in modo valido, prospettando una complessa (e, probabilmente, unitaria) visione della mente, al contempo innatista (Chomsky, 1981) e costruzionista-evolutiva (Piaget, 1968; 1972), pluralista (Gardner, 1997), computazionalista (più propriamente modularista: Fodor, 1999; e/o connessionista: Parisi, 1989), culturalista (Bruner, 1997), problematizzata (Bertin, 1984; Frabboni, 2012; Baldacci, 2011) ed ecologico-contestualista (Bateson, 1976; Morin, 2001).

Una tale visione è intenta ad approfondire in particolare la conoscenza di certe funzioni cognitive superiori (non solo funzioni mentali come la memoria, la programmazione o la creatività, ma anche, e soprattutto, le capacità autoriflessive, quali la metamemoria, la metacognizione e la metarappresentazione), nonché intenta a riscoprire, soprattutto in questi ultimi anni, le facoltà umane extracognitive (termine a cui forse è possibile eliminare il suffisso «extra», in quanto sembra che si tratti di attività comunque riconducibili a certe operazioni della neocorteccia), individuabili soprattutto nelle motivazioni intrinseche e nelle emozioni (Goleman, 1999; Damasio, 1995; Travaglini, 2023), competenze che, oggi, si preferisce definire *non cognitive*, formalizzate dalla recente legge del 19 febbraio 2025, n. 22, entrata in vigore il 20 marzo 2025, che introduce lo «sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale».

Queste ultime proprietà «cognitive» – formalmente, in realtà, «non cognitive» – sono già da tempo oggetto di studio da parte delle correnti psicodinamiche (per esempio, Freud, Jung) o psicologico-esistenziali (Rogers, 1997; Maslow, 1971; Fromm, 1987), mentre erano poco valorizzate dai primi cognitivisti (a orientamento più computazionalista, come i ciberneti), molti dei quali erano propensi a equiparare la mente-cervello a un computer (cfr., per esempio, Turing, 2025; Fodor, 1999). Nelle idee cognitiviste che in qualche modo recuperano la centralità della persona nella sua interezza (in quanto motivabile ed emozionabile), pur ritenendo rilevante il piano cognitivo, possiamo comunque riscontrare una sorta di accettabile validazione del funzionalismo clarendiano e

deweyano, e dell'intera corrente pedagogica incentrata sull'idea di una educazione progressiva, funzionale e attiva, soprattutto relativamente agli studi sul rapporto tra motivazione, interesse attivo del fanciullo (a fare esperienza diretta della realtà) e la conseguente facilità nell'apprendere e nel conoscere (e nel maturare, oltre che a livello sociorelazionale, anche a livello cognitivo) (cfr., per esempio, Dewey, 1961; 1967; Claparède, 1958).

3. La formazione metacognitiva (dell'allievo e) dell'insegnante

Un simile impianto teoretico, fondato sulla scienza cognitiva, attende precise ricadute pedagogiche, assumendo altrettanto specifici significati didattico-comunicazionali atti a legittimare un'adeguata *formazione/maturazione del corpo insegnante*, il quale è in effetti destinato a ricoprire un ruolo diverso dal passato, attivandosi nel considerare diversamente l'alunno, le sue modalità e possibilità di apprendimento e il tipo di relazione che si instaura con il singolo e la classe, al fine di studiare attentamente le specifiche potenzialità cognitive che emergono (nel discente e nel gruppo-classe) in seno a criteri riflessivi e valutativi di tipo formativo, evolutivo, plurale, differenziale e contestuale, per attuare, nei termini di una flessibile (e orientata) opera di programmazione, un pluralismo di percorsi all'interno di una più generale diversificazione del lavoro didattico. L'attenzione alle singole predisposizioni cognitive è quanto mai vitale per accendere la *spinta motivazionale all'apprendimento significativo* con pertinenti strategie comunicative individualizzate/personalizzate (Travaglini, 2014).

La *teoria delle intelligenze multiple* (Gardner, 1997), in particolare, ci induce a ritenerre che il docente debba svolgere un compito al contempo duplice e simultaneo, mediante l'applicazione di una didattica che sia, da una parte, individualizzata ma, dall'altra, orientata a trasmettere al gruppo una variegata gamma di saperi, mediando così tra il singolo, la classe e la cultura. Non solo chi insegna dovrebbe trovare e potenziare le *aree di forza* di ogni soggetto che si appresta ad apprendere, individuando il modo in cui è distribuita la sua intelligenza al fine di rapportarsi a lui con idonee sollecitazioni individualizzate/personalizzate (Baldacci, 2005), ma non dovrebbe neppure trascurare il fatto che certe rappresentazioni mentali, soprattutto le prime che si formano nella mente dell'individuo per intervento soprattutto della cultura, potrebbero risultare nocive per il loro carattere stereotipico e universalmente condiviso.

Essendo teorie ingenue della mente – che Gardner (2001, p. 75) riconduce alla «mente non scolarizzata» – e presentando una forte tendenza a persistere, l'educazione avrebbe tra i compiti principali quello di «sradicare» tali convinzioni fuorvianti e soggettive (che non riguardano solo il mondo infantile e studentesco, ma anche quello degli adulti/educatori), attraverso una proposta educativa che faciliti al discente la possibilità di apprendere e conoscere in modo oggettivo e «scientifico» la realtà, con chiare finalità metacognitive. Neppure è d'uopo dimenticare che una di queste teorie ingenue (su come funziona la mente) riguarda per l'appunto la tendenza a credere nell'apprendimento passivo.

Per accingersi correttamente a una simile operazione didattico-educativa sarebbe auspicabile che il docente, piuttosto che assestarsi su conoscenze consolidate da trasmettere in modo meccanico e cadere egli stesso negli stereotipi di massa, si ponga in classe con la disponibilità d'animo (e l'adeguata apertura «cognitiva») di chi si pre-dispone a svolgere un funzionale lavoro di ricerca verso realtà cognitive (individua-

li e collettive) non sempre facilmente predefinibili né rigidamente programmabili, in sé complesse, contingenti, diversificate, molteplici e attive; e ciò è possibile tramite l'applicazione di una metodologia didattico-speculativa che sia altrettanto funzionale sul fronte della scoperta e della conoscenza (la quale non è un insieme di dati statici, ma una costruzione *in progress* e *in itinere*).

Va da sé, inoltre, che la *cultura*, assieme ai sistemi simbolici che custodisce e tramanda e che spesso si dimostrano un sostanziale filtro di rappresentazione della realtà, sia uno degli elementi di prioritaria importanza cognitiva da cui l'insegnante non può prescindere.

A questo proposito Gardner si pone il problema di fare *interagire costruttivamente (e didatticamente) esigenze individuali ed esigenze culturali*: i fini culturali della società non dovrebbero essere posti in primo piano a tutto scapito dell'individuo, né viceversa quest'ultimo, se inserito in un contesto altamente individualizzato, dovrà correre il rischio di isolarsi dall'ambiente culturale, nel cui tessuto sociale e lavorativo dovrà inserirsi in futuro. Il suo ideale di scuola dovrebbe pertanto realizzare un tentativo di abbinamento, più volte in passato risultato fallimentare, tra studente e pianificazioni curriculari, tra esigenze individuali e obiettivi educativi «perseguiti dalla società in generale» (Gardner, 1988, p. 413).

Se, come abbiamo premesso e ribadito, l'uso acritico dei presupposti inerenti alla teoria dell'apprendimento meccanico è l'espressione di una diffusa credenza culturale, chi insegna non può certo esimersi da una simile consapevolezza né rinunciare a costruire una sua elastica *forma mentis* improntata a un'educazione metacognitiva in grado di *mediare* la voce del contesto culturale, riverbero in gran parte degli strascichi culturali del behaviorismo, con riflessioni e azioni didattiche intente a ricercare e produrre un *metodo formativo* che, prendendo le mosse proprio dalle teorie popolari, esplicitandole e riesaminandole criticamente (cfr. Bruner, 1997, pp. 57-65), si focalizzi sulle contingenti necessità pratiche (umane e sociali): in questo modo è forse possibile progettare e creare un anello curriculare tra teoria, azione e contesto (ovvero un processo ricorsivo tra educazione attiva/cognitiva, metodo adeguato di ricerca e costruzione del sapere – in particolare, il metodo della ricerca-azione-formazione – e cultura, atto a generare *meta-cognizione*), facendo leva sul basilare principio ecologico della mente (Bateson, 1976) incentrato sulla *interconnessione* delle più pregnanti idee dell'ambiente socioculturale di appartenenza – che abilitano e danno senso alle azioni – con i fondamenti teorici di una scienza della comunicazione insita nel rapporto tra educatore e educando, tra insegnante e alunno, che consenta di produrre co-scienza e co-noscenza (ed emancipazione rispetto alle originarie credenze culturali) nel complesso procedurale – reciproco e ricorsivo – di un'attiva e creativa relazione didattica.

4. La non-linearità della conoscenza

La motivazione ad apprendere e l'idea di un bisogno naturale di conoscenza richiedono attenzione rispetto ad alcuni tratti del processo di insegnamento-apprendimento che, grazie alla prospettiva neo-cognitivistica, hanno assunto un significato tutt'altro che lineare. Il riconoscimento dell'esistenza delle rappresentazioni mentali ha indotto a interpretare il *processo di apprendimento* non come la semplice conseguenza di un percorso in un certo senso prevedibile che consenta a un'intelligenza innata e immutabile di esprimere le proprie potenzialità in termini di apprendimenti; si tratta, piuttosto, di un

cammino assai complesso durante il quale le rappresentazioni mentali si arricchiscono e raffinano coll'intervento di plurali e (spesso) imprevedibili fattori epigenetici al contemporaneo cognitivi ed emotivi (Piaget, 1968; 1972; Karmiloff-Smith, 1995; Goleman, 1999).

Entrano in gioco gli strumenti, i contesti e le relazioni esistenti nell'esperienza formativa e la presenza o meno di elementi di qualità, come la possibilità di incontrare insegnanti validi, di usufruire delle opportunità offerte dalle tecnologie oggi disponibili, di comprendere l'architettura e i meccanismi regolativi degli apprendimenti che diventano in questo modo gestibili con consapevolezza (Gardner, 2001, pp. 76 e 77) e, non ultima, l'occasione di vedere sostenuta la motivazione o, meglio, l'automaticazione. Si può, in effetti, ritenere che la *motivazione* rappresenti l'espressione di fattori di qualità all'interno del processo formativo e che al contempo questa possa essere in grado di determinarne, facendo intravedere una sorta di circolarità virtuosa gestibile intenzionalmente da coloro che si occupano di educazione; ma prima di toccare alcuni degli elementi che possono contribuire ad alimentare una simile circolarità, è bene rimarcare che la motivazione alla quale ci riferiamo ha una natura *intrinseca*, non prevedendo altra ricompensa che *il piacere derivante dall'esecuzione di attività in grado di coinvolgere l'individuo globalmente*.

La persona motivata, come la descrive Gardner (2001), mostra impegno e perseveranza anche di fronte a situazioni difficilose, che non rappresentano il pretesto per desistere, ma per attivare tutte le risorse necessarie al fine di superarle. Più in generale, la persona motivata intrinsecamente è impegnata in percorsi di apprendimento anche quando questi non sono suscitati da una concreta necessità, ma sono dettati dal senso di gratificazione derivante dal «piacere di soddisfare la propria curiosità e di mettere le proprie facoltà alla prova di ostacoli inediti o poco familiari» (Gardner, 2001, p. 77). Un simile approccio rappresenta un punto di rottura rispetto alla tradizionale rappresentazione di una motivazione del bambino rafforzata da elementi esterni coincidenti con il soddisfacimento di bisogni primari (o secondari).

In particolare, Bruner evidenzia che l'apprendimento è il risultato di un percorso ben più complesso di quello descritto da Robert White in un suo specifico lavoro di ricerca, che induce a riflettere sull'idea stessa di *competenza*. Se è vero che questa è l'espressione di un adeguato rapporto con l'ambiente circostante, potendosi considerare un'affinata ed elevata capacità di esecuzione di operazioni rivolte alla realtà, è vero anche che a questo significato generale deve aggiungersi una *motivazione di competenza* (Bruner, 2005, p. 116), consistente in una competenza raggiungibile grazie alla realizzazione del bisogno interiore di rapportarsi alla realtà esterna, di assumerne spontaneamente le caratteristiche simboliche e culturali.

Bruner aggiunge pure che la motivazione intrinseca di competenza, se presente nel comportamento, potrebbe costituire un sano ostacolo all'influenza esercitata dalle ricompense esterne. Per quanto questo possa ritenersi un elemento importante da cui prendere le mosse, anche se auspicabile, non è però per nulla scontato: spesso, in realtà, il sistema educativo tradizionale tende a trasformare la motivazione da intrinseca a estrinseca per la presenza di un controverso agire educativo in cui non è tanto il piacere di apprendere a motivare il discente, quanto piuttosto lo sono le lodi e i voti (nella forma di premi e punizioni), secondo una classica visione behaviorista (cfr. Noguchi, 2023). Una sfida educativa potrebbe, di fatto, consistere proprio nel cercare gli elementi conte-

stuali, metodologici e relazionali più adeguati a mantenere salda la motivazione orientata al *piacere di apprendere*, vista la sua naturale presenza nei bambini in età prescolare; e in questo potrebbe essere lo stesso Gardner a indicarci il percorso ideale: le *prime esperienze ludiche* sollecitano il bambino a calarsi in attività esplorative guidate da un notevole impegno e da un'assoluta concentrazione nell'azione intrapresa, un atteggiamento che può essere rafforzato dall'ambiente e dall'esempio offerto dagli adulti di riferimento. Questi ultimi, coi loro atteggiamenti e comportamenti, possono esemplificare nel modo migliore lo svolgimento in sé gratificante e coinvolgente delle attività quotidiane.

In linea con la sua teoria sulle intelligenze multiple, Gardner osserva che negli specifici contesti formativi gli studenti possono essere quanto mai motivati quando sono direttamente coinvolti in ambiti per i quali mostrano di possedere un *talento particolare* (Gardner, 2001, p. 78); in questo modo è possibile costruire un percorso educativo volto a rispondere alle esigenze formative dei singoli studenti, al fine di mantenerne vivo l'interesse ad apprendere.

In effetti, si può a ragione sostenere che la formazione di persone che autonomamente sentono la necessità di apprendere nell'intero corso della vita dovrebbe essere sostenuta da un tipo di educazione formale che abbia superato alcune rilevanti criticità con l'attualizzare almeno due indirizzi generali strettamente legati tra loro: l'attenzione ai profili delle intelligenze individuali (Gardner, 1997, p. 17) e la progettazione di percorsi attenti alle qualità degli apprendimenti raggiunti al termine dell'esperienza scolastica; sembra che la *motivazione alla scoperta* sia favorita dall'incontro con una conoscenza produttiva e viva che arriva ad appartenere allo studente in maniera sostanziale e non formale, e a modificarne le rappresentazioni mentali e gli schemi cognitivi.

Lo stesso Bruner pone l'accento sulla stretta connessione delle modalità di formazione della conoscenze, e dunque la comprensione, con la motivazione, quando afferma che favorire nel bambino atteggiamenti che lo porteranno alla personale costruzione della conoscenza permette di evitare che egli attivi le sue risorse per rispondere semplicemente alle aspettative degli adulti, cosa in sé non auspicabile, se pensiamo che gli studenti che orientano le loro attività al raggiungimento del risultato scolastico non mostrano di possedere altrettanta capacità di «trasformare l'apprendimento in efficienti strutture di pensiero» (Bruner, 2005, p. 115): i loro successi scolastici derivano da una semplice attività di restituzione e non di elaborazione delle conoscenze. È l'approccio alla conoscenza a fare la differenza rispetto alla qualità della motivazione: nel caso vi sia un orientamento alla scoperta, il bambino è stimolato a lavorare in autonomia perché gratificato dall'attività euristica in sé.

5. Il comprendere gardneriano

La qualità degli apprendimenti assume dunque un significato rilevante in grado di mettere in discussione l'approccio diretto alla semplice acquisizione di nozioni in favore di un sapere non cumulativo, ma inteso come espressione di un'*autentica comprensione*; comprende davvero lo studente che è in grado di trasferire in ambiti diversi, non solo scolastici, i contenuti concernenti quadri teorici riferibili a specifici ambiti del sapere (Gardner, 2001, p. 123). La comprensione rappresenta allora un'*esperienza significativa di apprendimento* che potrebbe indurre il soggetto a cimentarsi nuovamente in un percorso

conoscitivo tutt'altro che superficiale e in sé profondamente gratificante.

Il percorso scolastico che segue la via della comprensione consente di acquisire non tanto nozioni, ma strategie di pensiero paragonabili a quelle adottate da chi è chiamato a occuparsi professionalmente di una determinata disciplina (Gardner, 2001, pp. 122 e 123) e ad assumere in questo modo una *mentalità disciplinare*, che cioè consente di «pensare in modo *disciplinare*» (Gardner, 2011, p. 31); per questo bisogna avere chiara la distinzione tra *materia*, che rappresenta un sapere derivante dall'accumulo d'informazioni, e *disciplina*, intesa come modalità particolare con cui si osservano e selezionano particolari aspetti della realtà circostante da parte degli esperti (Gardner, 2011, p. 36).

Anche la *riforma del pensiero* invocata da Edgar Morin (2000, p. 13) propone una nuova e diversa concezione di ciò che può dirsi una conoscenza lontana da un accumulo indifferenziato di informazioni prive di alcuna collocazione organica e funzionale. Una *testa ben fatta* rappresenta l'espressione dell'attitudine a problematizzare la realtà e a ricostruire i legami che collegano il sapere, ma per raggiungere un simile obiettivo educativo è importante non disperdere il potenziale conoscitivo sostenuto dalla curiosità naturale presente in età evolutiva e coltivare tutte le facoltà afferenti all'*intelligenza generale* e riconducibili all'«esercizio del dubbio» (Morin, 2000, p. 16), alla capacità di condurre argomentazioni e, come riporta lo stesso Morin, a un certo tipo di facoltà definibile *métis*, tramandata dalla civiltà greca, che comporta specifiche qualità come intuizione, flessibilità e capacità di affrontare efficacemente gli imprevisti.

L'organizzazione del sapere, operato da questo tipo d'intelligenza, non è frammentata e giustapposta, ma soggetta a un processo circolare che collega *separazione* e *interconnessione, analisi e sintesi* (Morin, 2000, p. 18); si tratta di un sapere strettamente legato al contesto attraverso una sorta di connessione dialogica che unisce il tutto alle sue parti e viceversa.

Da queste considerazioni l'idea della comprensione come obiettivo auspicabile per il percorso formativo rende evidente la necessità di osservare con attenzione le strategie, le modalità e i percorsi in grado di favorirne oppure ostacolarne il raggiungimento. Per assecondare l'esigenza di un diverso orientamento educativo che tenti di evitare un sapere arido e nozionistico in favore dell'acquisizione di strategie di pensiero molto simili a quelle adottate dagli esperti delle diverse discipline è necessaria una *progettazione indirizzata all'individuazione di argomenti significativi e rilevanti* che consentano di compiere approfondimenti paragonabili al lavoro svolto da questi, realizzando così una vera *educazione al comprendere* che consenta al soggetto di abbandonare lo *status di discente intuitivo*.

Come Gardner fa ben presente, esiste una netta distinzione fra un apprendimento intuitivo presente nell'infanzia e il modo con cui avviene l'acquisizione di contenuti formali in età scolare (Gardner, 2005, p. 12): le conoscenze per via naturale o intuitiva sembrano essere, oltre che maggiormente interessanti e piacevoli, destinate con più facilità a divenire patrimonio conoscitivo stabile e duraturo, tanto che sembrano perdurare anche al termine del percorso scolastico sino a condizionare l'interpretazione spesso errata, perché ingenua, della realtà circostante anche in età adulta. Per questo, è sperabile che le conoscenze prescolastiche e scolastiche procedano verso una funzionale integrazione oppure, quando questo non è opportuno, che le prime siano definitivamente sostituite dalle seconde attraverso un percorso altrettanto significativo e coinvolgente per lo studente. Nel riconoscere che il perdurare delle conoscenze intuitive possa rappresentare un

forte ostacolo al raggiungimento della comprensione (Gardner, 2001, p. 126), si può tuttavia tentare di ricercare alcuni dei loro elementi costitutivi che contribuiscono a determinarne il successo, come la significatività dei contenuti e la capacità di promuovere un coinvolgimento globale.

Probabilmente, possono ritenersi termini orientativi rispetto alla progettazione di percorsi di apprendimento in cui permane l'attenzione alla motivazione ad apprendere da parte dello studente e, in questo senso, può essere piuttosto interessante volgere lo sguardo, molto fugacemente, sulla flessibilità intrinseca ai processi creativi e sulle dinamizzazioni della mente posta dinanzi a una prospettiva complessa del sapere e non resa univoca e rigidamente impostata su sistemi di pensiero strettamente e rigorosamente monodisciplinari e parcellizzati.

6. La flessibilità creativa del pensiero narrativo-immaginativo

L'analisi dei processi creativi, ma soprattutto la constatazione stessa della loro esistenza, potrebbe in qualche modo facilitare la comprensione di un simile dilemma pedagogico, nonché favorire il cammino verso una sua possibile risoluzione: qualora accettassimo che concetti quali *complessità*, *flessibilità* e *adattamento* fossero una parte fondante dei processi creativi, ma non meno dei processi mentali (i quali sono attivi – tesi a creare –, nonché il frutto della vitale interazione di molteplici e sfumate caratteristiche cognitive), e al contempo dello stesso processo scientifico, potremmo allora porre le basi per discostarci da chi invece si orienta verso considerazioni riduttive della mente.

In fondo, Morin (2002, p. 67) ci fa chiara menzione dell'avvenuto arretramento delle concezioni riduzioniste che avevano guidato il pensiero scientifico del XIX secolo, grazie a una mutata visione della dimensione scientifica divenuta nel tempo sempre più dinamica e pluralista. Lo stesso Gardner, come ci riferisce Filograsso (1995, p. 26), «si aspetta un correttivo» da parte del teorema cognitivo nel considerare le nuove frontiere scientifiche, dal momento in cui è accolto favorevolmente il recupero delle discipline «umanistiche», solitamente marginali, tra le scienze cognitive, nel chiaro intento di dare spessore a «fattori e forme della creatività umana».

Prendendo le mosse dall'ottica *culturalista*, possiamo sostenere con Bruner (1997, p. 25) che la costruzione di «realità» e significati consente all'individuo di «adattarsi al sistema», *se*, oltre a un pensiero «paradigmatico» o «logico-scientifico», fondamentale per la costruzione di categorizzazioni e concettualizzazioni, non si esclude l'esistenza di un pensiero «narrativo» (Bruner, 1988, pp. 17 e18); e, inoltre, *se* si accetta che le due manifestazioni mentali sono animate da loro specifiche espressioni creative: se il pensiero scientifico «produce buone teorie, analisi rigorose, argomentazioni corrette e scoperte empiriche che poggianno su ipotesi ragionate», le forme narrative del pensiero producono «buoni racconti, drammi avvincenti e quadri storici credibili, sebbene non necessariamente «veri». Bruner ci fa intendere che anche un'ipotesi scientifica, prima ancora di essere verificata, è una costruzione (creativa) della realtà, che l'ipotesi formulata necessita di un'«immaginazione (o intuizione) paradigmatica» (anche se è un genere di immaginazione diversa da quella dell'ambito narrativo) e che entrambe le forme mentali (legate l'una alla «scienza» e l'altra all'«umanesimo»), per quanto distinte, «hanno finito per esser viste entrambe come prodotti artificiali della mente umana, come creazioni che scaturiscono dalla nostra capacità di costruire mondi significativi»).

scono da diversi modi di usarla» (Bruner, 1988, p. 56), essendo «collezioni di *mondi possibili*» (Bruner, 1988, p. 57), ambedue funzionali all'adattamento dell'uomo alla realtà per il fatto stesso che egli, grazie a esse e alla loro interazione, è in grado di attribuirle un senso e un significato, e dare motivazioni specifiche e profonde al suo stesso agire.

Non è da meno Morin (2002, p. 71), quando asseriva che una riforma del pensiero «per il terzo millennio» sia possibile solo se non si oscurano le «scienze dell'immaginario e le scienze delle credenze», in quanto scienze indispensabili per la comprensione stessa dell'uomo e dei sistemi complessi sottesi alla struttura e al funzionamento della mente, oltre che alle organizzazioni e agli scambi intersoggettivi necessari al convivere sociale dell'uomo contemporaneo.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel D., Novak J., Hanesian H. (1978), *Educational Psychology. A Cognitive View* (2nd Ed.), New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson.
- Baldacci M. (2011), *Il problematicismo*, Lecce, Milella.
- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, (ed. orig. 1972).
- Bertin G.M. (1984), *Educazione alla ragione*, Roma, Armando.
- Bruner J.S. (1988), *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza.
- Bruner J.S. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, (ed. orig. 1996).
- Bruner J.S. (2005), *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, (ed. orig. 1964).
- Chomsky N. (1981), *Regole e rappresentazioni*, Il Saggiatore, Milano.
- Claparède E. (1958), *L'éducation fonctionnelle*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Damasio A.R. (1995), *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) (ed. orig. 1933).
- Dewey J. (1967), *Esperienza e educazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, (ed. orig. 1938).
- Filograsso N. (1995), H. Gardner. *Un modello di pedagogia modulare*, Roma, Anicia.
- Filograsso N. (2002), *Fuga dal centro. Appunti per una pedagogia della persona*, Urbino, QuattroVenti.
- Flavell J. H. (1976), *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*, in «American Psychologist», 31(10), pp. 906-911.
- Fodor J.A. (1999), *La mente modulare*, Bologna, il Mulino.
- Frabboni F. (1999), *Didattica generale*, Milano, Mondadori,
- Frabboni F. (2012), *Il problematicismo in pedagogia e didattica. Crocevia di una educazione inattuale e utopica*, Trento, Erickson.
- Freud S., *Opere*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Fromm E. (1987), *Fuga dalla libertà*, Milano, Mondadori.
- Gardner H. (1988), *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*, Milano, Feltrinelli, (ed. orig. 1985).
- Gardner H. (1997), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, (ed. orig. 1983).
- Gardner H. (2001), *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Milano, Feltrinelli, (ed. orig. 1999).

- Gardner H. (2005), *Cambiare idee*, Milano, Feltrinelli.
- Gardner H. (2011), *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli, (ed. orig. 2006).
- Goleman D. (1999) *Intelligenza emotiva*, Milano, BUR SAGGI, (ed. orig. 1995).
- Hacker D.J., Dunlosky J., Graesser A.C. (a cura di) (2009), *Handbook of Metacognition in Education*, London, Routledge.
- Jung C.G., (trad. it. 1969-2007), *Opere*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Karmiloff-Smith A. (1995), *Oltre la mente modulare*, Bologna, il Mulino.
- Margiotta U. (2007), *Apprendimento e formazione. Teorie e modelli*, Roma, Carocci.
- Maslow A.H. (1971), *Verso una psicologia dell'essere*, Roma, Astrolabio, (ed. orig. 1962).
- Mayer R.E. (2002), *Rote versus meaningful learning*, in «Theory Into Practice», 41(4), pp. 226-232.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, (ed. orig. 1999).
- Morin E. (2001), *Il metodo. Vol. 1: La natura della natura*, Milano, Raffaello Cortina, (ed. orig. 1977).
- Morin E. (2002), *Educare gli educatori*, Roma, EDUP.
- Morin E. (2007), *Il metodo. Vol. 3: La conoscenza della conoscenza*, Milano, Raffaello Cortina, (ed. orig. 1986).
- Noguchi H. (2023), *Rimproveri e lodi*, a cura di R. Travaglini e G. Vezzoso, traduzione dal giapponese di C. Cucchi e S. Martignoni, Milano, Luni.
- Novak J.D., Gowin D.B. (1984), *Learning How to Learn*, Cambridge University Press.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. OECD Publishing.
- Parisi D. (1989), *Intervista sulle reti neurali*, Bologna, il Mulino.
- Piaget J. (1968), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera universitaria (ed. orig. 1936).
- Piaget J. (1972), *La formazione del simbolo nel bambino*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, (ed. orig. 1945).
- Rogers C.R. (1997), *Terapia centrata sul cliente*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, (ed. orig. 1951).
- Skinner B.F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- Travaglini R. (2014). *Motivarsi ad apprendere. La pedagogia tra non-fare, ricerca ed esperienza*, Roma, Aracne.
- Travaglini R. (2023), *Questioning the Sense of «Non Cognitive Skills»*, in R. Casadei, *Education: Questions and Dialogues (at) Work*, Pisa, ETS, pp. 117-128.
- Turing A.M. (2025), *Macchine calcolatrici e intelligenza*, Torino, Einaudi, (ed. orig. 1950).
- Visalberghi A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Visalberghi A. (1988), *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, Scandicci (FI), La Nuova Italia.
- Watson J.B. (1913), *Psychology as the Behaviorist Views It*, in «Psychological Review», 20(2), pp. 158-177.

L'infanzia di fronte all'abisso della ragione

LUCA ZANETTI

Assegnista di ricerca – Università di Bologna

Corresponding author: luca.zanetti10@unibo.it

Abstract. In this paper I intend to contribute to the debate between enthusiasts and detractors about children's ability to carry out philosophical reasoning. Drawing on the approach adopted by Gareth Matthews, in this paper I offer a close analysis of a philosophical dialogue (conducted according to the didactics of the community of inquiry at the heart of Philosophy for Children) between 8-9 year old children and argue that some of the distinctive features of philosophizing emerge in it.

Keywords. Philosophy for Children - Philosophy of Childhood - Gareth Matthews
Critical Thinking - Existential Questions in Education

1. Introduzione e cornice teorica

Da molti anni si praticano e studiano in tutto il mondo diversi metodi per fare filosofia con bambini e bambini¹. In questo contesto di ricerca, entusiasti e detrattori si sono chiesti, come è naturale che sia, se i bambini siano effettivamente capaci di filosofare. Su questa questione, il contributo più noto e notevole, nell'ambito del movimento della Philosophy for Children (P4C) e del dibattito più ampio sulla cosiddetta Philosophy of Childhood (filosofia dell'infanzia)², è rappresentato dal lavoro di Gareth Matthews³. A partire dagli anni settanta, nello stesso periodo in cui Lipman e colleghi stavano elaborando il curricolo della P4C, Matthews ha sostenuto, in un dialogo critico con le posizioni di Piaget, che i bambini sono in grado di compiere il tipo di ragionamento che pertiene all'ambito del filosofare. Il suo approccio consisteva nell'analizzare dialoghi con e tra bambini nei quali emergevano alcune delle caratteristiche che definiscono ciò che, a suo parere, intendiamo quando parliamo del «fare filosofia». Al lavoro di Matthews e, più in generale, a quello dei teorici della P4C, sono poi seguiti alcuni articoli critici⁴ nei quali è stato sostenuto che, dato un intendimento sufficientemente esigente dell'attività raziocinante del filosofo, sembra lecito concludere che i bambini non siano realmente in grado di fare filosofia.

¹ Per introduzioni allo stato dell'arte, con particolare riferimento agli approcci sorti in seno al movimento della *Philosophy for Children*, si vedano Cosentino e Oliverio 2012 e Pritchard 2022. Per panoramiche su diverse esperienze di P4C (o di esperienze ispirate alla P4C) in Italia si vedano Cosentino 2002 e Scipione 2023.

² Per un'introduzione alle questioni dibattute dalla *Philosophy of Childhood* si veda Matthews e Mullin 2023.

³ Matthews 1978, 1980, 1984, 1994. Si veda anche van der Leeuw e Mostert 1987 e McCall 1990.

⁴ Kitchener 1990 e White 1992. Si veda Murris 2000 per una risposta a queste critiche.

Ora, nel dibattito fra entusiasti e detrattori, l'attenzione si è concentrata principalmente sulla questione se i bambini siano in grado o meno di eseguire certe performances cognitive⁵. Si è chiesto, ad esempio, se i bambini siano in grado di fornire ragioni a favore delle loro asserzioni, se siano in grado di compiere un certo tipo particolare di meta-riflessione che consiste nella formulazione di principi (logici, epistemici e relativi al tema filosofico studiato) e se siano capaci di valutare la bontà di tali principi confrontandoli con casi concreti. In questo articolo vorrei dare il mio contributo al dibattito affrontando la questione - i bambini sono in grado di filosofare? - da un'angolatura leggermente differente.

Vorrei suggerire che i bambini sono in grado, così come gli adulti, di stare nei pressi degli stessi profondi misteri che, come il sole che si trova fuori dalla caverna di Platone, richiamano con il loro fascino terribile la mente dei filosofi di tutti i tempi e luoghi. Per mostrare cosa intendo, svolgerò, come nei contributi di Matthews, un'analisi ravvicinata di un dialogo filosofico avvenuto in una classe quarta in una scuola primaria italiana. Il campione di analisi è dunque ristretto. Dal punto di vista empirico, questa analisi non ci permette di trarre conseguenze generali sul filosofare dei bambini a tutte le età. Ci permette però di vedere da vicino di cosa possono essere capaci bambini di 8-9 anni, e sosterrò che esibiscono un modo di pensare che ha caratteristiche significative che solitamente competono a ciò che chiamiamo filosofare. Mostrerò come in questa classe i bambini siano capaci di raggiungere delle vere e proprie vette del pensiero.

Ribaltando l'analogia: mostrerò che i bambini sono in grado di guardare ciò che Kant definisce, come vedremo, il «vero abisso per la ragione umana». Secondo la mia esperienza personale, in tutte le classi, perlomeno dai 7-8 anni in poi⁶, è possibile raggiungere e soprattutto sostare tramite il dialogo nei pressi di queste vette e di questi abissi⁷. Il punto fondamentale, per i miei scopi, non è tanto mostrare la capacità o meno da parte dei bambini di eseguire ragionamenti che meritano il titolo di «filosofici» - sebbene vedremo i bambini del dialogo alle prese con ciò che ordinariamente chiamiamo «ragionamento filosofico»⁸ - quanto quello di mostrare come essi sappiano stare nei pressi degli stessi sconcertanti misteri intorno a cui ruota da sempre la filosofia. In questo modo, intendo contribuire all'interesse specifico che, teorici della P4C e non⁹, nutrono nei confronti del domandare filosofico e, in particolare, nei confronti del domandare metafisico-esistenziale dei bambini.

2. Il contesto

Ci troviamo in una classe quarta primaria e questo è il primo di tre incontri di due ore e mezza ciascuno¹⁰. La sessione del primo incontro è strutturata nel modo seguente:

⁵ Per un'introduzione critica (con uno sguardo in particolare alla filosofia) alla letteratura sul tema, si veda Gopnik 2010.

⁶ Ho svolto laboratori di dialogo filosofico secondo la didattica della comunità di ricerca nella scuola primaria dal 2018 e ho incontrato almeno una ventina di classi e in ciascuna classe ho svolto mediamente tra le 8 e le 20 ore.

⁷ Si veda la nota a piè pagina 12 per i riferimenti a studi su questo tema.

⁸ Sull'argomentazione nelle pratiche di dialogo filosofico con i bambini si vedano Santi 2006 e Scipione 2023.

⁹ Si veda, in particolare, l'articolo di Gregory e Oliverio 2017, Demozzi 2022 e i riferimenti ivi contenuti.

¹⁰ Il dialogo ha avuto luogo all'interno di un progetto per la tesi di laurea magistrale in pedagogia, scritta da Valentina Sanna e seguita da Silvia Demozzi ed io. In questo dialogo specifico, Valentina Sanna è presente in classe per osservare l'andamento dell'esperienza e io sono il facilitatore. Anche l'insegnante è presente. La tesi si intitola

per prima cosa, abbiamo chiesto alle bambine quale fosse la domanda più importante della loro vita; poi abbiamo fatto un'altra versione della stessa attività, e cioè abbiamo chiesto ai bambini quale fosse la domanda più importante che avrebbero voluto rivolgere a Dio; dopo aver raccolto tutte le domande, la classe ne ha scelta una tramite votazione. Infine, ho guidato - con pochissimi interventi di facilitazione, come emerge dalla sbobinatura - un breve dialogo sulla domanda scelta.

Ecco la domanda che i bambini hanno voluto indagare:

«*Come ha fatto Dio a comparire sulla terra se nessuno l'ha creato?*».

Questa è stata la domanda intorno alla quale è ruotata l'indagine, che qui sotto riporto.

3. Sbobinatura del dialogo su Dio¹¹

Luca: Come ha fatto Dio a comparire sulla terra se nessuno l'ha creato?»

[Invito la classe ad iniziare la discussione, e invito il bambino che ha proposto la domanda a spiegarci il perché della sua domanda ...]

A: Prima di andare a letto, a volte prego per la mia famiglia e per chi sta male nel mondo. E poi quando dico «Dio» mi fa pensare «ma chi l'ha creato?», «chi ha creato te se noi nasciamo da una persona?». Quando è nato mio fratello mi sono fatto questa domanda: «ma se noi nasciamo da una persona, ma Dio da chi è nato?»

Luca: Ti sei anche risposto?

A: No. Da lì la penso ogni sera, però non sono mai riuscito a trovare una risposta.

Luca: Allora cominciamo a ragionarci insieme

B: Dio anche se nessuno l'ha mai creato è sempre esistito nel nostro corpo e nel corpo degli altri.

[Lo scambio si interrompe perché alcuni bambini non hanno compreso bene la natura del problema. Invito 'A' a rispiegare la domanda]

A: Se noi nasciamo da una persona e Dio è stato la prima persona o può essere anche qualcos'altro, non lo sappiamo...un'altra cosa... Dio è stato il primo, noi nasciamo da una persona ma lui non è nato da una persona...Come ha fatto a nascere?

Il bambino pensa a Dio e si occupa di indagare il pensiero dei bambini intorno a Dio e, in particolare, il modo in cui ciò avviene nel contesto dialogico della comunità di ricerca.

¹¹ Questa è la sbobinatura delle parti principali del dialogo: le parti omesse sono segnalate da parentesi quadre. La data di svolgimento del laboratorio: è il 4/4/2019. Oltre alla tesista e al facilitatore, in classe ci sono 26 alunni e l'insegnante. Il laboratorio è durato un'ora e trenta minuti. Per la sbobinatura intera del dialogo si veda Sanna 2020..

C: Secondo me dal *Big Bang*. Perché quando si è formata la terra anche lui si è formato.

D: Anche per me, come C, è nato dal *Big Bang*. Queste sostanze l'hanno creato.

E: Secondo me è nato dalla natura, naturalmente, diciamo...non so.

F: Io non ho ancora capito se stiamo parlando di Gesù oppure di Dio. Non ho capito se la sua domanda è «come ha fatto a nascere Dio Padre?» oppure Gesù.

A: Ho la risposta. Se Dio è lui che ha creato il mondo, i vulcani, i fiumi, tutto quanto, e c'è chi dice che il mondo è stato creato dalla scienza, e chi dice da Dio. Io credo da Dio, perché è lui che ha creato i vulcani. Se il *Big Bang* è stato formato da fenomeni, però è stato Dio che prima li ha creati, e poi sono successi i fenomeni.

G: Secondo me il *Big Bang* è venuto da solo, non so come, e poi mentre si formava la terra si è formato anche Dio, non proprio come essere umano adulto, ma prima da lattante, poi da bambino, e poi da adulto, durante le forti piogge.

H: Allora, il mio ragionamento è un po' difficile, però cercherò di spiegarlo il meglio possibile. Secondo me tutto è nato più o meno da solo. Dio è stato creato come per errore mentre la terra e tutto si stava creando. Non è proprio nato come persona umana, ma già come qualcosa di adulto, ben sviluppato, tipo qualcosa che adesso non mi viene in mente, comunque qualcosa di molto sviluppato, e che dopo, anche se è nato per errore, ha pensato di essere come una specie di divinità per poi diventarla questa divinità, come ancora oggi si crede.

[Alcuni bambini confermano l'opinione di 'B' secondo cui Dio è nato a seguito del *Big Bang* per errore].

I: Per me non è stato per errore. È stato per qualcosa di molto ordinato... Se lui ha creato tutto, e nessuno ha creato lui, vuol dire che c'è stato qualcosa di molto ordinato che adesso non posso specificare che cosa che l'abbia creato.

J: Io mi sono posta un'altra domanda. Ma lui è veramente sceso sulla Terra?

Luca: Questa è un'altra domanda.

[Due bambini ripetono l'opinione secondo cui Dio è stato creato dal *Big Bang* ...]

K: Io sono d'accordo che si è creato dal *Big Bang*. Però che cosa ha creato il *Big Bang*? ... Mi sono posto questa domanda: ma allora, se il *Big Bang* ha creato Dio, chi ha creato il *Big Bang*?

Altri: La natura

K: E chi ha creato la natura?

[Tutti cominciano a parlare in maniera confusa e a discutere fra loro la proposta di K...]

Luca: Discutiamone insieme. Torniamo a chi ha proposto la domanda. Cosa ne pensi del ragionamento di K?

A: Il ragionamento di K, io gli do ragione. Perché se il *Big Bang*, che è stato anche un vulcano a farlo, chi ha creato il vulcano? E se è stata la natura, chi ha creato la natura? Prima per me il mondo era una cosa che non esisteva, era tipo un foglio bianco che poi è comparso Dio, che non si sa come, e ha creato tutto.

M: Ho una domanda: chi ha creato lo spazio?

[Continua lo scambio di battute per altri due minuti, poi l'ora e mezza di laboratorio finisce e dobbiamo interrompere...]

[A lezione finita, K mi prende in disparte e mi dice:]

K: Mi è venuta un'idea. E se Dio non esistesse e fossimo noi Dio...se Dio non fosse mai esistito e ce lo fossimo inventati noi e Dio siamo noi, è dentro di noi.

[Sempre a lezione finita, una bambina, Z, viene da me e mi chiede:]

Z: Ma quindi Dio esiste o no?

4. Analisi del dialogo

Questo dialogo è interessante per molte ragioni. Innanzitutto notiamo un fatto che è ovvio a tutti coloro che hanno lasciato ai bambini la possibilità di esprimere le loro domande più profonde in un contesto che le accoglie e le valorizza: i bambini si fanno domande filosofiche e sanno essere radicali nel loro domandare.

La domanda scelta dai bambini è stata:

«*Come ha fatto Dio a comparire sulla terra se nessuno l'ha creato?*»

È facile intuire la radicalità della domanda. Dio dovrebbe essere colui che ha creato tutto ciò che c'è. Ma se lui ha creato tutto, chi ha creato lui? Questa è una domanda sull'origine del tutto, persino sull'origine di ciò che dovrebbe essere responsabile dell'origine di ogni cosa. In ultimo, il bambino si sta chiedendo com'è possibile che tutto ciò che esiste esista.

Come emerge dal dialogo, la radicalità del domandare dei bambini non emerge solo dalla radicalità della domanda scelta, ma anche dall'audacia e dalla franchezza con la quale esplorano le possibili risposte.

Vorrei commentare passo dopo passo il dialogo nella sua interezza, per far emergere alcuni punti che sono importanti per apprezzare cosa significa fare filosofia con i bambini e, soprattutto, in che senso i bambini sono capaci di filosofare.

Per prima cosa chiedo ad A, il bambino che ha scelto la domanda votata, di spiegarci la sua domanda. Questa è una strategia di facilitazione. Uno dei momenti più delicati di un laboratorio di dialogo filosofico con i bambini è il momento in cui, dopo aver scelto la domanda che guiderà l'indagine, si chiede alla classe di cominciare il dialogo. In questo passaggio il rischio è che il dialogo non decolla, che nessuno abbia il coraggio di prendere la parola.

Per aiutare la classe nella transizione è utile chiedere a chi ha formulato la domanda di spiegarla al resto della classe. Infatti, fra tutti i bambini, chi ha formulato la domanda ha di sicuro qualcosa da dire, perché è la sua domanda, ci ha già pensato, e inoltre è galvanizzato perché è stata proprio la sua domanda ad essere scelta fra tante domande.

Chiedo dunque ad A di spiegarci la sua domanda, e questo è il primo scambio che abbiamo.

A: Prima di andare a letto, a volte prego per la mia famiglia e per chi sta male nel mondo. E poi quando dico «Dio» mi fa pensare «ma chi l'ha creato?», «chi ha creato te se noi nasciamo da una persona?». Quando è nato mio fratello mi sono fatto questa domanda: «ma se noi naschiamo da una persona, ma Dio da chi è nato?

Luca: Ti sei anche risposto?

A: No. Da lì la penso ogni sera, però non sono mai riuscito a trovare una risposta.

Luca: Allora cominciamo a ragionarci insieme

In questo piccolo scambio iniziale ci sono tante cose interessanti da notare.

Primo, è interessante notare il contesto in cui A si pone la sua domanda: «Prima di andare a letto». Come sappiamo, spesso questo è il momento in cui le grandi domande, perlopiù silenziate durante il giorno dagli impegni e dagli stimoli, hanno l'occasione di riaffiorare alla superficie della coscienza.

Secondo, A ci dice che si pone questa domanda ogni sera. Non si tratta quindi, di una domanda fra le altre, ma di una domanda che A stesso riconosce come una delle più importanti della sua vita, e A viene visitato da questa domanda ogni sera, quando prega e dice «Dio».

Terzo, è interessante notare lo stimolo che ha portato A a porsi la sua domanda. A ricorda quella che è forse la prima volta in cui si è fatto la sua domanda, e cioè quando è nato suo fratello. Questo punto è importante per diverse ragioni. Innanzitutto ci ricorda qualcosa che si presenta come ovvio se pensiamo alla nostra esperienza: la maggior parte delle nostre domande nascono a partire da uno stimolo concreto, e dunque da un'esperienza. Questo è un punto che un facilitatore di dialoghi filosofici - con bambini e adulti - deve tenere a mente al fine di creare le condizioni migliori per favorire la nascita delle domande nella classe e la motivazione sufficiente per spingere la classe a sostare sulle domande. Nei testi della P4C, gli autori hanno infatti descritto bambini e bambine che giungono a porsi piccole o grandi domande filosofiche proprio a partire dagli eventi ordinari che possono contraddistinguere la vita di un bambino della loro età. Ad esempio, ne *L'ospedale delle bambole*, testo scritto da Ann Sharp per stimolare dialoghi con bambine dai 3 ai 6 anni, ad un certo punto la bambola della protagonista si rompe e tale episodio può essere lo stimolo per riflettere, ad esempio, sulla morte.

Se è vero che ogni evento può, in linea di principio, essere l'occasione per una domanda filosofica, è importante anche sottolineare come alcuni eventi della nostra vita abbiano un ruolo privilegiato nel risvegliare in noi la spinta al domandare più profondo. La morte ci porta a riflettere sul senso e il fine della vita, mentre la nascita, come nel caso di A, può portarci a pensare all'inizio della vita se non, addirittura, del tutto. Que-

sto è un altro aspetto che chiunque volesse favorire il filosofare dei bambini deve tenere a mente: ci sono eventi - stimoli - privilegiati per il filosofare e di tali eventi dobbiamo prepararci a parlare se vogliamo accompagnare i bambini nella filosofia.

Quarto. La domanda di *A* è l'esito di un piccolo ragionamento e questo ci dice qualcosa della capacità dei bambini di filosofare. Sono due le occasioni in cui *A* spiega alla classe la sua domanda.

A: Prima di andare a letto, a volte prego per la mia famiglia e per chi sta male nel mondo. E poi quando dico «Dio» mi fa pensare «ma chi l'ha creato?», «chi ha creato te se noi nasciamo da una persona?». Quando è nato mio fratello mi sono fatto questa domanda: «ma se noi nasciamo da una persona, ma Dio da chi è nato?

A: Se noi nasciamo da una persona e Dio è stato la prima persona o può essere anche qualcos'altro, non lo sappiamo...un'altra cosa... Dio è stato il primo, noi nasciamo da una persona ma lui non è nato da una persona...Come ha fatto a nascere?

Cerchiamo di ricostruire le credenze che portano *A* a vivere la sua perplessità. A crede che noi nasciamo da una persona. Ora, anche Dio, nella visione di *A*, è qualcosa come una persona. *A* dice che Dio è «la prima persona» ma poi subito si corregge dicendo che «può anche essere qualcos'altro, non lo sappiamo, un'altra cosa», e la ragione per cui dice ciò è che intuisce che se fosse vero che ogni persona nasce da una persona e che Dio è una persona, allora sarebbe obbligato a concludere che anche Dio nasce da una persona, ma ciò è in conflitto con un'altra credenza di *A*, e cioè con la credenza che «Dio è stato il primo», e cioè che Dio è creatore, da lui tutto nasce ma lui non è nato da qualcun'altro. Possiamo formulare così l'argomento che conduce *A* alla sua perplessità (dove «P» sta per premessa e «C» per conclusione):

- P1) Ogni persona nasce da una persona;
 - P2) Dio è una persona;
 - C) Dio nasce da una persona;
 - P3) Ma Dio non nasce da una persona.
- Contraddizione

Quando incontriamo una contraddizione nei nostri pensieri dobbiamo fare una delle seguenti cose¹².

Possiamo accettare che la contraddizione cui siamo pervenuti sia vera. In questo caso, sarebbe al contempo vero e che Dio è nato da una persona e che Dio non è nato da una persona. Esistono filosofi, contemporanei e antichi¹³, secondo i quali vi sono contraddizioni vere. Tuttavia, questa è una posizione difficilmente sostenibile. In generale, ci sembra che il principio di non-contraddizione - originariamente formulato da Aristotele, ma già presente, in nuce, nel poema di Parmenide Sulla natura - sia vero e non ammetta eccezioni. Non possono esistere, cioè, casi in cui sia vero al contempo che p e che non-

¹² Quelle che seguono sono le opzioni classiche menzionate in ogni manuale universitario di pensiero critico. Si veda Sainsbury 1988 per un'introduzione filosofica più approfondita.

¹³ Si veda Priest, Berto, Weber 2023 per un'introduzione al *dialetismo* nella storia della filosofia e nel dibattito contemporaneo.

p. Inoltre, non è affatto chiaro cosa possa significare per Dio l'essere al contempo nato e non nato da persona. Ad ogni modo, la posizione che ammette l'esistenza di contraddizioni vere, posizione nota con il nome di dialetismo, è una posizione filosofica molto sofisticata, ed è lecito pertanto supporre che tutti noi, bambini e adulti, ragioniamo in un modo che presuppone la validità universale del principio di non-contraddizione. A non poteva infatti prendere in considerazione la possibilità che Dio al contempo fosse e non fosse nato da una persona.

Per sciogliere la contraddizione, dunque, dobbiamo fare qualcos'altro. Ciò che possiamo fare è negare la verità di una o più delle premesse che ci hanno condotti alla contraddizione, e/o negare la validità dell'inferenza che ci ha portati alla contraddizione.

Ora, nel caso che stiamo considerando, l'inferenza è valida, ed era già stata notata fra le forme dei sillogismi di Aristotele. Poiché tendiamo a ragionare senza accettare le contraddizioni, e poiché *A* sente (ancorché in maniera inarticolata e inconsapevole) che il ragionamento è valido, è naturale per la mente di *A* cercare di negare una o più premesse. Ed è esattamente ciò che *A* fa. Nel ragionamento ci sono tre premesse (P1, P2, P3), vediamo che cosa accade se neghiamo una o più di esse.

Negare P1. Si potrebbe negare che tutte le persone nascano da una persona, ma se con «persona» pensiamo a noi stessi, allora né *A* né i suoi compagni di classe prenderanno mai in considerazione questa ipotesi. Si potrebbe allora pensare che tutte le persone, tranne la persona di Dio, nascano da un'altra persona. Ma questo è difficile da sostenere, poiché si dovrebbe spiegare perché mai Dio, se è una persona, non si comporti come tutte le altre persone. Il modo migliore per spiegarlo sarebbe forse quello di dire che Dio è una persona sui generis. Ma questo assomiglierebbe molto alla mossa argomentativa che consiste nel negare che Dio sia davvero una persona nel senso ordinario del termine, e questa è appunto la prossima mossa.

Negare P2. Come abbiamo visto, ad un certo punto *A* suggerisce implicitamente che forse possiamo negare che Dio sia davvero una persona: può anche essere «qualcos'altro», «un'altra cosa». Se così fosse, dal fatto che ogni persona nasce non seguirebbe la conclusione che Dio debba anch'esso essere nato.

Negare P3. La terza opzione è sostenere che, in realtà, Dio nasce davvero da un'altra persona. Questa opzione sarebbe teologicamente inammissibile, ma i bambini non sono teologi, non aderiscono ancora a nessuna visione, e non sentono - se non in casi particolari - che vi è qualcosa da temere nel negare che Dio sia increato. Chiunque abbia meditato profondamente sull'idea di creazione crede, o perlomeno sente, che vi è il rischio di perdere qualcosa se si nega che Dio sia creatore (se solo un Dio creatore può rendere conto del senso e del valore del mondo, che ne è dunque del senso e del valore del mondo se un Dio creatore non esiste?!). I bambini però non hanno necessariamente avuto l'occasione di riflettere su tali questioni e dunque sono aperti a seguire la ragione ovunque essa li porti. In questo senso, sono spesso avvantaggiati rispetto agli adulti, poiché la loro riflessione non è ostacolata dalla paura delle implicazioni di ciò che si potrebbe scoprire.

Come vedremo, in realtà, la classe non esplorerà l'ipotesi che Dio sia nato da un'altra

persona. Chi sarebbe, dopotutto, quest'altra persona se è proprio Dio il nome che diamo alla prima persona? La classe esplorerà, invece, altre idee, ossia che Dio non sia affatto nato da nulla, che sia nato da altro (ma non da persone), e che Dio non sia, come noi tendiamo a pensare, una vera e propria persona. Vediamo come procede il dialogo.

Dopo la spiegazione della domanda da parte di A, alcuni bambini intervengono fornendo quelle che potremmo descrivere come le loro teorie sulla provenienza di Dio e del mondo. L'intervento di A si era chiuso con la domanda «ma Dio da chi è nato?».

C: Secondo me dal *Big Bang*. Perché quando si è formata la terra anche lui si è formato.

D: Anche per me, come C, è nato dal *Big Bang*. Queste sostanze l'hanno creato.

E: Secondo me è nato dalla natura, naturalmente, diciamo...non so.

F: Io non ho ancora capito se stiamo parlando di Gesù oppure di Dio. Non ho capito se la sua domanda è «come ha fatto a nascer Dio Padre?» oppure Gesù.

A: Ho la risposta. Se Dio è lui che ha creato il mondo, i vulcani, i fiumi, tutto quanto, e c'è chi dice che il mondo è stato creato dalla scienza, e chi dice da Dio. Io credo da Dio, perché è lui che ha creato i vulcani. Se il *Big Bang* è stato formato da fenomeni, però è stato Dio che prima li ha creati, e poi sono successi i fenomeni.

G: Secondo me il *Big Bang* è venuto da solo, non so come, e poi mentre si formava la terra si è formato anche Dio, non proprio come essere umano adulto, ma prima da lattante, poi da bambino, e poi da adulto, durante le forti piogge.

In questi passaggi notiamo una gran varietà di opinioni circa la natura di Dio, la sua provenienza, e la sua relazione con ciò che per i bambini sembra rappresentare un altro candidato primo evento da cui tutto è nato, il *Big Bang*. Si prova a pensare a Dio come nato dal *Big Bang*, come nato dalla natura, e a Dio come una persona in un senso quasi letterale, come un essere umano che, come noi, passa nelle varie fasi dello sviluppo.

Dal punto di vista strettamente filosofico questi scambi sono interessanti, a mio avviso, perché ad un certo punto fa capolino una perplessità che, a breve, si rivelerà cruciale nell'indagine: la possibilità, cioè, che il primo evento da cui tutto è nato non sia, esso stesso, nato da alcunché, né da sé, né da altro da sé. Questa idea emerge quando G dice, *en passant*, che «il *Big Bang* è venuto da solo, non so come». Certo: non so come... Qui lo sguardo dei bambini comincia ad aprirsi sull'abisso.

Dal punto di vista didattico, invece, si noti che in questi scambi ho lasciato andare i bambini senza intervenire né per chiedere ulteriori chiarimenti, né per correggere le loro opinioni. L'obiettivo è lasciare che i bambini imparino l'arte del dialogo e dell'indagine filosofica e per farlo, dato che è il primo incontro, penso sia preferibile in questo stadio lasciarli parlare.

Dopo questi scambi vi sono due battute importanti per apprezzare le capacità di filosofare dei bambini. La prima è questa.

H: Allora, il mio ragionamento è un po' difficile, però cercherò di spiegarlo il meglio possibile. Secondo me tutto è nato più o meno da solo. Dio è stato creato come per errore mentre la terra

e tutto si stava creando. Non è proprio nato come persona umana, ma già come qualcosa di adulto, ben sviluppato, tipo qualcosa che adesso non mi viene in mente, comunque qualcosa di molto sviluppato, e che dopo, anche se è nato per errore, ha pensato di essere come una specie di divinità per poi diventarla questa divinità, come ancora oggi si crede.

H parla del suo ragionamento ma, per un lettore attento e addestrato, è chiaro che nelle parole di *H* non c'è nessun ragionamento, nel senso che *H* non sta fornendo nessun argomento che da premesse cerca di mostrare la verità di una o più conclusioni. *H* sta semplicemente raccontando la sua visione sull'intera faccenda.

Nel fare ciò introduce delle idee nuove nel dialogo. Innanzitutto, introduce un'idea filosofica fondamentale - idea che, come vedremo, è alla base del rompicapo metafisico intorno all'origine di Dio - e cioè l'idea di tutto. E con l'idea di tutto, riprende anche l'idea che era emersa poco fa, e cioè che il tutto sia nato da solo, che non ci sia, cioè, un'origine del tutto. Questa è un'idea dirompente, poiché mette in crisi la tesi che vi sia un Dio creatore del tutto, giacché il tutto, secondo questa opinione, nasce da solo. Poi *H* introduce l'idea che Dio non sia davvero una divinità, e che sia nato «per errore». Qui l'implicito è che se qualcosa è nato per errore allora non può essere divino. Nell'idea di divinità sembra essere connaturata l'idea di ordine. E ciò emerge nell'intervento successivo che risponde, a suo modo, alla teoria di *H*.

I: Per me non è stato per errore. È stato per qualcosa di molto ordinato... Se lui ha creato tutto, e nessuno ha creato lui, vuol dire che c'è stato qualcosa di molto ordinato che adesso non posso specificare che cosa che l'abbia creato.

Questo passo, diversamente da quello di *H*, presenta un vero e proprio argomento a favore di una risposta alla domanda iniziale di *A*. *I* ragiona così:

- P1) Dio ha creato tutto;
- P2) Nessuno ha creato lui;
- C) Qualcosa di molto ordinato ha creato Dio.

Qui *I* sta esplorando la possibilità che Dio sia al contempo creato e creatore. Ma vuole esplorare questa idea in modo che sia compatibile con la credenza che nessun'altra cosa (come il *Big Bang*) o persona (come noi) lo abbia creato. E vuole esplorare questa idea tenendo conto di un'altra importante intuizione circa la natura di Dio: che esso non possa essere frutto di un errore o del caso, altrimenti non potrebbe essere Dio. E per pensare ciò deve dunque pensare a un qualcosa (che però non deve essere né come il *Big Bang* né come una persona) che è anche ordinato o comunque tale da generare ordine. È ciò che lui appunto descrive come un «qualcosa di molto ordinato». Qui *I* sta dunque pensando l'idea di un principio divino precedente a Dio stesso, a una sorta di forza creatrice e ordinatrice che è in grado persino di creare Dio.

Questa è un'idea in un qualche modo classica nella storia dei tentativi umani di pensare all'origine. Viene in mente il *nous* di Anassagora, il *logos* di Eraclito, o il particolare politeismo che troviamo nelle filosofie orientali dove la pluralità di divinità è a sua volta il riflesso di una potenza più fondamentale cui persino gli dèi devono sottostare. È chiaro che *I* non sta pensando a nulla di tutto ciò, e che il suo pensiero si sta affacciando per le

prime volte su queste questioni, ma è interessante notare come il pensiero dei bambini si ritrovi ad esplorare le stesse idee che ritroviamo poi articolate, precise e finemente argomentate nella storia della filosofia.

Il passo decisivo dell'intero dialogo, a mio avviso, avviene con il prossimo intervento.

K: Io sono d'accordo che si è creato dal *Big Bang*. Però che cosa ha creato il *Big Bang*? ... Mi sono posto questa domanda: ma allora, se il *Big Bang* ha creato Dio, chi ha creato il *Big Bang*?

Qui, finalmente, un bambino individua un problema che è dall'inizio del dialogo implicito in tutta la discussione. Il problema è che se si cerca l'origine del tutto, allora sembriamo incorrere in un regresso all'infinito. Il problema può essere esposto come segue (utilizzerò la nozione di causa ma lo stesso argomento si può riformulare *mutatis mutandis* con altre nozioni, come la nozione di origine, creazione, nascita, ecc.)

- P1) Se qualcosa esiste, allora è l'effetto di una causa;
- P2) Se qualcosa è una causa, allora esiste;
- C) Se qualcosa è una causa, allora è l'effetto di una causa.

E se a ciò si aggiunge la premessa secondo la quale:

- P3) Ogni effetto è distinto dalla sua causa;

allora giungiamo gioco forza ad un regresso all'infinito di cause. E questo è ciò che ha intuito K. Infatti, dopo aver detto

«ma allora, se il *Big Bang* ha creato Dio, chi ha creato il *Big Bang*?

altri nella classe hanno replicato

«La natura»

e lui, mostrando di aver compreso il problema del regresso, ha aggiunto:

«E chi ha creato la natura?»

K ha intuito che se ogni cosa è creata, e se (questa è P3) nessuna cosa può creare se stessa, allora qualsiasi sia la supposta prima causa avrà pur sempre senso chiedersi da dove essa venga, con ciò mostrando che tale supposta prima causa non può davvero essere prima. A ben vedere, date queste premesse, segue che non esiste nessuna prima causa, ma solo un insieme infinito di supposte cause. Il problema è che non è coerente la supposizione che vi sia un insieme infinito di cause, poiché anche per tale insieme infinito è sensato chiedersi da dove esso provenga. Così, si aprono le strade seguenti per sciogliere il paradosso.

Un'opzione è sostenere che il tutto, in ultimo, non abbia alcuna causa prima o creatore. Questa via nega P1 e cioè che ogni cosa esistente abbia una causa. Vi è una «cosa» - il tutto - che non ha alcuna causa.

Un'altra opzione potrebbe essere negare P2 e dire cioè che ci sono cause che non esistono. Ma ciò vorrebbe dire che Dio è sì la prima causa, ma è una causa che non esiste. Ma ciò significherebbe negare l'esistenza di Dio.

Infine, l'opzione che maggiormente è stata discussa nella storia della filosofia da chi desiderava difendere l'idea di un Dio creatore, consisterebbe nel negare P3 e sostenere, cioè, che esistono effetti identici alle proprie cause. In altre parole, esistono cose che sono cause della loro stessa esistenza. Questo è il concetto di Dio come *causa sui*, causa di sé.

Ora, nessuno dei bambini ha preso in considerazione in questo dialogo la possibilità di pensare a Dio - o, più in generale, all'origine o causa prima - come a una *causa sui*. Hanno invece tentato di pensare, ancorché in maniera vaga e imprecisa, alla possibile relazione fra ciò che esiste, cioè il tutto, e il suo contraltare, il nulla. Vediamo, infatti, come continua il dialogo.

K è riuscito a dire con chiarezza ciò che animava i pensieri e le perplessità della classe. E la classe ha in un qualche modo compreso che è successo qualcosa di eccezionale grazie all'intervento di K. Infatti, dopo il suo intervento, l'ordine della conversazione si rompe e nasce un po' di confusione. Richiamo dunque l'attenzione della classe e per continuare in maniera disciplinata propongo ad A, il bambino che ha proposto la domanda, di commentare l'intervento di K.

Luca: Discutiamone insieme. Torniamo a chi ha proposto la domanda. Cosa ne pensi del ragionamento di K?

A: Il ragionamento di K, io gli do ragione. Perché se il *Big Bang*, che è stato anche un vulcano a farlo, chi ha creato il vulcano? E se è stata la natura, chi ha creato la natura? Prima per me il mondo era una cosa che non esisteva, era tipo un foglio bianco che poi è comparso Dio, che non si sa come, e ha creato tutto.

M: Ho una domanda: chi ha creato lo spazio?

Questo scambio, a mio avviso, è esemplare per comprendere in che senso i bambini sono in grado di filosofare. A ha recepito, a suo modo, il ragionamento di K, e dà prova di ciò riproponendo la struttura del regresso all'infinito. Poi però, con le parole che immediatamente aggiunge, dimostra che non ha davvero compreso tutta la portata dell'intuizione di K. Infatti, propone di risolvere il problema dell'origine sostenendo che «prima», e cioè prima dell'esistenza del tutto, il «mondo», cioè il tutto, fosse «tipo un foglio bianco», e cioè una sorta di *nulla* o, meglio, di *quasi nulla*. Poi, sebbene non si «non si [sappia] come», Dio sarebbe poi comparso e avrebbe creato tutto il resto.

A sottolinea che non sa bene come spiegare e intendere il fatto che, ad un certo punto, quando il mondo non c'era ed era tipo un foglio bianco, sia venuto ad esistere Dio. Non dice come avvenga il passaggio da foglio bianco a Dio. Non dice che Dio ha creato se stesso, né tanto meno che il foglio bianco o la non esistenza del mondo (sono per lui la stessa cosa?) sia la causa dell'esistenza di Dio. E si noti che è del tutto normale che A non sappia come spiegare questa transizione. Infatti, se il foglio bianco è un'immagine analogica del nulla, allora, poiché il nulla non esiste, e ciò che non esiste non può creare o causare alcunché, è chiaro che il nulla non può spiegare l'esistenza di Dio. (*Ex nihilo*

nihil fit). D'altra parte, nemmeno l'idea di *causa sui* è *prima facie* coerente. Infatti, se Dio deve esistere per essere causa di qualcosa (di altro da sé o di sé), allora Dio non può essere il responsabile della propria esistenza, giacché per esserlo, dovrebbe già esistere. Questa è l'obiezione classica al concetto di *causa sui*. La mente di A sta qui passando vicino alle difficoltà che tutti i filosofi da sempre esperiscono nel tentativo di pensare all'*origine* dell'esistenza di Dio e del tutto.

Vi è un altro problema nella proposta di A. E il problema viene evidenziato da un compagno, M, che chiede chi ha creato lo spazio. Qui si vede che M ha compreso la struttura del regresso all'infinito intuito da K. M comprende l'immagine del foglio bianco di A come un'analogia dello spazio vuoto. Ma lo spazio, anche se vuoto, è pur sempre *qualcosa di esistente*. E dunque si pone nuovamente la domanda: da dove viene quel qualcosa?

Chiunque abbia una qualche familiarità con i pensieri qui espressi - sulla riflessione filosofica sull'origine di Dio e del tutto - non può non rimanere affascinato da questi scambi. L'impressione che ebbi io allora e che sempre si risveglia in me quando leggo questo scambio o altri scambi in altre sessioni, è di vedere che non vi è nessuna differenza *sostanziale* fra l'esplorazione filosofica dei bambini e quella di un adulto. L'immagine che ho è questa. Vi è in noi una corrente che sgorga e vuole arrivare ad una meta, la verità. Per giungervi, il getto d'acqua - la nostra spinta a conoscere la verità, a vederci più chiaro - incontra dei solchi nel terreno che la incanalano. Molti di questi solchi portano su strade chiuse. Altri, invece, lasciano l'acqua passare, e consentono di andare avanti, di vederci sempre più chiaro, di andare sempre più a fondo. Se la precisione con cui i pensieri sono articolati differisce, ciò che non differisce, tuttavia, è la spinta originaria e le strade principali che essa si ritrova a percorrere.

5. Kant e l'abisso della ragione

Nella *Critica della ragion pura*, nel contesto della sua critica alla cosiddetta prova cosmologica dell'esistenza di Dio, Kant introduce ciò che descrive come «il vero abisso della ragione umana». Questo abisso è lo stesso sul quale si sono brevemente affacciati i bambini nel dialogo che abbiamo appena analizzato. Ecco il passo, mirabile, di Kant:

«La necessità incondizionata, di cui abbiamo bisogno in maniera così indispensabile, come l'ultimo sostegno di tutte le cose, è il vero abisso della ragione umana. La stessa eternità ... è lunghi dal generare un tale senso di vertigine sull'animo, poiché essa misura soltanto la durata delle cose, ma non le sostiene. Noi non possiamo impedire - e però neanche supportare - il pensiero che un essere che ci rappresentiamo pure come l'essere sommo tra tutti quelli possibili, dica in certo modo a se stesso: io sono dall'eternità e per l'eternità, all'infuori di me non vi è niente, tranne ciò che è qualcosa semplicemente per mezzo della mia volontà; ma da dove provengo io, allora? Qui tutto sprofonda sotto di noi, e la massima perfezione, come la minima, rimane sospesa, senza alcun appoggio, semplicemente davanti alla ragione speculativa, alla quale non costa nulla lasciar sparire l'una come l'altra, senza il minimo impedimento». (Kant A613/B641)

A si è chiesto: da dove viene Dio? K ha notato, anche se non ha portato la sua intuizione fino in fondo, che questa domanda può essere ripetuta per ogni possibile causa

prima - ciò che qui Kant chiama necessità incondizionata. Per ogni possibile causa prima, sostegno, fondamento di tutte le cose, sempre rimane viva e bruciante la domanda: e quello da dove viene? Se chiamiamo Dio questa supposta necessità incondizionata, allora sempre rimane viva la domanda: e Dio da dove viene? E questo è per Kant il «vero abisso della ragione umana». Quando la mente si apre su tale perplessità, «tutto sprofonda sotto di noi», e sprofonda perché si intuisce che forse non può esserci alcun sostegno e fondamento, nessuna causa prima, perché se anche Dio vi fosse, comunque Dio sarebbe infondato nella sua esistenza, così come tutto il resto. Queste considerazioni non portano necessariamente a negare l'esistenza di Dio. Dio può essere una causa di quasi tutte le cose, oppure può essere identico al tutto. Ma si vede che Dio stesso, insieme a tutto ciò che c'è, se esiste, semplicemente è, senza causa, senza creatore. Sebbene nel dialogo i bambini non siano arrivati a dirsi questo, è intorno ai bordi di questo abisso che i bambini si stavano passando la palla del dialogo.

6. Considerazioni conclusive

Con lo studio ravvicinato di questo dialogo abbiamo visto a quali profondità può giungere la ricerca di verità dei bambini. Abbiamo anche visto che tale ricerca non è caotica ma segue una struttura razionale - anche se non vi è necessariamente la capacità meta-riflessiva di articolare tale struttura - e giunge a indicare, talvolta con sconcertante precisione, le stesse piste che i filosofi hanno esplorato nel tentativo di rispondere alle stesse domande che i bambini si pongono.

Con questo articolo si è inteso dunque contribuire al dibattito sull'ampiezza e la profondità del ragionamento filosofico nei bambini. Ma l'articolo si iscrive anche all'interno di un'altra importante linea di riflessioni che interessa, in particolar modo, i teorici e i praticanti che, a partire dal contributo decisivo della P4C, intendono portare, seguendo diversi approcci e stili, il dialogo filosofico in classe. La questione, cioè, sui modi in cui stare vicino ai bambini nell'indagine delle più profonde e sconcertanti domande metafisiche ed esistenziali che l'umanità è stata in grado di porci. La didattica della comunità di ricerca elaborata dai teorici della P4C ambisce infatti alla creazione di un contesto sicuro in cui bambine e bambini possano esplorare insieme le loro domande con l'aiuto di una guida nel ruolo di facilitatore. Ora, come sappiamo¹⁴, e come abbiamo visto nel dialogo qui analizzato, i bambini si pongono domande esistenziali - domande sull'origine del tutto, sulla propria identità e provenienza, sulla morte, sul senso, ecc. - e nel farlo,

¹⁴ Si vedano, nel contesto italiano, Oliviero Ferraris 2018, Demozzi 2022, Zanetti 2020, Zanetti et al. 2021. Se cerchiamo evidenze empiriche non aneddotiche a suffragio della tesi secondo la quale i bambini si pongono domande esistenziali, possiamo volgere il nostro sguardo ad una consolidata tradizione di studi su questo tema nei paesi scandinavi. In tale tradizione, il lavoro del filosofo e pedagogista Sven Hartman è considerato un punto di riferimento. In un saggio di Hartman del 2018, contenuto in un volume dello stesso anno che raccoglie diversi articoli sul tema delle domande esistenziali nel contesto educativo scandinavo (Ristemi et al. 2018), Hartman ripercorre una vasta ricerca empirica condotta in Svezia dagli anni 1967 ad oggi. Nel corso della ricerca si è potuto constatare, fra le altre cose, la presenza delle domande esistenziali nella vita mentale dei bambini e il modo in cui i bambini articolano, intorno ad esse, le proprie «visioni del mondo» (*livsåskådning*). Hartman scrive che «Many children give words to their feelings about man's ageless *tremendum* before the cosmos» (Hartman 2018, p. 33). Per approfondire, questi sono gli studi in inglese sul tema: Hartman 1986, Tamminen 1988, Pramling e Johansson 1995, Gunnarsson 2008, Ristemi et al. 2018, Sporre 2022, Szczepska-Pustkowska 2020.

se viene loro lasciato spazio, sanno articolare riflessioni che possono avere implicazioni profonde sul loro vissuto. Come testimonia la storia dell'umanità, e in particolare il secolo che ci siamo appena lasciati alle spalle, la nostra visione del mondo può essere profondamente plasmata dalle nostre credenze su Dio e l'origine del tutto. Si pone dunque la questione, per i teorici e i praticanti di P4C e di metodi ad essa ispirati, di capire come fare a soddisfare *al contempo* due ambizioni cruciali nel movimento educativo che sostiene l'importanza del dialogo filosofico in classe: da un lato, vi è il desiderio di lasciare liberi i bambini di esplorare le loro domande e i tentativi di risposta che da esse prendono vita; dall'altro, vi è il desiderio di proteggere i bambini da sofferenze inutili e di accompagnarli gradualmente e senza violenza nella propria crescita emotiva, cognitiva e filosofica. Ma le domande esistenziali, e le conclusioni cui esse possono giungere, pongono una sfida particolare per chi volesse tenere insieme queste due ambizioni: la loro radicalità rischia di scuotere alle fondamenta l'integrità emotiva e cognitiva dei bambini, e non è chiaro in che modo si possa proteggere i bambini da questo rischio senza con ciò ridimensionare la libertà di domanda e ricerca che vogliamo accordare ai bambini¹⁵. Tale sfida dovrebbe inoltre prendere in considerazione il ruolo svolto delle emozioni nel domandare esistenziale dei bambini - da quelle più facili da abitare, quali la meraviglia, a quelle più difficili e destabilizzanti, quali, ad esempio, l'angoscia¹⁶ - nonché il modo in cui un'educazione al domandare esistenziale può aiutare i bambini ad esplorare e a stare con le proprie emozioni¹⁷. Chi scrive non pensa che questa sfida non possa essere accolta e risolta¹⁸. Pensa però che sia importante condividerla e ribadirla, così che lo sforzo congiunto possa condurre all'articolazione di indicazioni precise per un'educazione che sappia accompagnare i bambini nei pressi delle vette e degli abissi del filosofare - abissi e vette che i bambini stessi sanno, a loro modo, frequentare.

Riferimenti bibliografici

- Cosentino A., Oliverio S., *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Bari, Liguori, 2012.
- Cosentino A., *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Bari, Liguori, 2002.
- Demozzi S., *La grande domanda. Quando l'infanzia interroga l'esistenza*, Brescia, Morelliana, 2022.
- Fabbri M., *I bambini e il dolore: accettazione e attribuzione di senso*, «Infanzia», 4, 2010, pp. 245-249.

¹⁵ Per una discussione più ampia di questa sfida, si vedano Turgeon 2015 p. 289, Demozzi (2022), Thornton, Gilbert, Bleazby e Graham 2002, e Zanetti 2020. Si veda Shea 2017 su questa sfida in relazione in particolare ai dialoghi che vertono su questioni religiose.

¹⁶ Sul ruolo delle emozioni, in particolare quelle difficili, nella P4C, vi ancora al momento poca riflessione. Una prima eccezione notevole è proprio il lavoro di Gareth Matthews (si veda in particolare il breve capitolo intitolato *Anxiety* in Matthews 1980). Più recentemente, si vedano, fra i teorici che dialogano con il movimento della P4C, Demozzi 2022 e Zanetti 2020.

¹⁷ Fra i contributi pedagogici che sottolineano questo aspetto si vedano, fra gli altri, Iori 2006, Fabbri 2010, Rossi 2016 e Mortari 2017.

¹⁸ Si veda Zanetti 2020.

- Gopnik A., *Il bambino filosofo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009.
- Gregory M., Oliverio S., *Philosophy for/with Children, Religious Education and Education for Spirituality. Steps Toward a Review of the Literature*, in *Propuestas actuales en Filosofía para Niños / Family resemblances. Current proposals in Philosophy for Children*, Madrid, Anaya, 2017, pp. 279-296.
- Gunnarsson G. J., 'I Don't Believe the Meaning of Life is All That Profound.' A Study of Icelandic Teenagers' Life Interpretation and Values. [Diss.] Stockholm University, 2008.
- Hartman S., *Children's Philosophy of Life*. «Studies in Education and Psychology», 22. Stockholm, Stockholm Institute of Education, 1986.
- Hartman S., *Children Searching for a Philosophy of Life. A retrospective Review of Six Research and Development Projects*. In Ristiniemi J., Skeie G., Sporre K. (Eds.), *Challenging life. Existential questions as a resource for education*. Munster, Waxmann Verlag, 2018, pp. 21-45.
- Iori V., *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Milano, Guerini, 2006.
- Kitchener R. 1990. *Do children think philosophically?* «Metaphilosophy», 21.4, pp. 427, 428.
- Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S., *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980.
- McCall, C., *Young children generate philosophical ideas*, «Thinking», 1990, 8.2, pp.22-41. Reprinted in: M. Lipman (ed.), *Thinking, Children and Education*, Montclair, Kendall/Hunt, 1993, pp. 569-593.
- Matthews G., *The child as natural philosopher*. In Lipman M., Sharp A. M., (eds) *Growing up with Philosophy* Philadelphia, Temple University Press, 1978, pp. 63-77.
- Matthews G., *Philosophy and the Young Child*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1980.
- Matthews G., *Dialogues with Children*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1984.
- Matthews, G., *The Philosophy of Childhood*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1994.
- Matthews G., Mullin M. *The Philosophy of Childhood*, 2023. In E. N. Zalta (ed.), «The Stanford Encyclopedia of Philosophy» (Fall 2020 Edition), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/childhood/>.
- Mortari L. *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.
- Oliviero Ferraris, A. *Le domande dei bambini*, Milano, Rizzoli, 2000.
- Pramling I. Johansson E., *Existential Questions in Early Childhood Programs in Sweden: Teachers' Conceptions and Children's Experience*, «Child & Youth Care Forum», 24(2), April 1995.
- Priest G., Francesco B., Zach W. *Dialetheism*. In E. N. Zalta, Nodelman U. (eds.), «The Stanford Encyclopedia of Philosophy» (Summer 2023 Edition), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/dialetheism/>.
- Pritchard M., *Philosophy for Children*. In E. N. Zalta (ed.), «The Stanford Encyclopedia of Philosophy» (Summer 2022 Edition), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/children/>.
- Ristiniemi, J., Skeie, G., & Sporre, K. (Eds.). (2018). *Challenging life. Existential questions as a resource for education*. Waxmann.
- Rossi B. *Pedagogia della felicità*, Milano, Franco Angeli, 2016.

- Sainsbury R. M., *Paradoxes*, Cambridge University Press, 2009.
- Sanna, V. (2020). *Il bambino pensa a Dio? Infanzia e spiritualità incontrano la filosofia con i bambini*. Tesi di laurea magistrale, Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione.
- Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Napoli, Liguori, 2006.
- Scipione L., *Pretesti filosofici. Discutere e argomentare nella scuola primaria*, Roma, Aniccia, 2023.
- Sharp, A. M., *L'ospedale delle bambole*, Napoli, Liguori, 1999.
- Szczepska-Pustkowska, M., *Existential questions – the absent dimension of Polish religious education*. *Acta Universitatis Nicolai Copernici*, «Pedagogika», 2020, 37. 85. 10.12775/AUNC_PED.2019.006.
- Shea P., *Do we put what is precious at risk through philosophic conversation?* (2017). In Gregory, M. R., Laverty M. J. (Eds.). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. London, Routledge, 2018, Chapter 12.
- Sporre K., *Children's existential questions – recognized in Scandinavian curricula, or not?*, «Journal of Curriculum Studies», 2022, 54:3, 367-383, DOI: [10.1080/00220272.2021.1962982](https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1962982)
- Tamminen K., *Existential Questions in Early Youth and Adolescence*, Helsinki, University of Helsinki, 1988.
- Thornton S., Gilbert B., Bleazby J., Graham M., *Rethinking teacher preparation for teaching controversial topics in a community of inquiry*, in A. Kizel (a cura di), *Philosophy with children and teacher education: global perspectives on critical, creative and caring thinking*, London, Routledge, 2022, pp. 240-252.
- Turgeon W. C. , *The Art and Danger of the Question: Its Place Within Philosophy for Children and Its Philosophical History*, «Mind, Culture, and Activity», 22:4, 2015, 284-298.
- van der Leeuw K., Mostert P., *Learning to operate with philosophical concepts*, «Analytic Teaching», 8.1, 1987, pp. 93-99.
- White J., *The roots of philosophy*, in A. P. Griths (ed.), *The Impulses to Philosophise*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, pp. 73-88.
- White J., *Philosophy in Primary Schools?*, «Journal of Philosophy of Education», Volume 46, Issue 3, August 2012, Pages 449–460.
- Zanetti, L. 'Why am I here? The challenges of exploring children's existential questions in the community of inquiry' «Childhood and Philosophy» 16 (36), 2020, 01-26. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.47050>
- Zanetti, L, Altomonte, L, Sanna, V. (2021). 'Perché esisto? I bambini rispondono alla grande domanda'. In Hamelin. «Storie figure pedagogia», anno 20, numero 50, giugno 2021, pp. 132-157.

Marginalia

Intervento sulle Indicazioni Nazionali 2025 del Ministero di Istruzione e Merito: tenuto a Firenze il 24.5.2025.

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Siamo davanti a un testo con caratteri discutibili: non preciso e succinto come è d'uso per un documento operativo (tipo Programmi o qualcosa di simile), troppo enfatico e sotto vari aspetti (un testo di 154 pagine e costruito con l'apporto di 120 menti!!), scritto anche con affermazioni più che discutibili (vedi il richiamo al rapporto tra matematica e fede religiosa!) o poco chiare (e sono molte). Questo per la forma del testo, ma poi ci sono ben altri rilievi da fare e proprio di sostanza (disposti tra limiti e vuoti).

Elenchiamoli:

1) un testo che guarda al passato, ad una scuola regolata da un ordine sociale e formativo che valorizza l'istruire e il conformare: ben lontana dai compiti della scuola attuale di coltivazione articolata degli allievi e di far vivere in essi una coscienza attiva e responsabile di cittadinanza;

2) inoltre un testo con varie mancanze e incomprensibili, per essere un messaggio rivolto all'attualità, come avviene per la didattica posta soprattutto nel rapporto tra docente e allievo (tramite la lezione da assimilare e saper riproporre), ma lasciando fuori scena la ricerca e personale e di gruppo, il lavoro seminariale, la libera discussione di temi affrontati in comune.

Poi anche le discipline vengono troppo semplificate: le STEM non comprendono le scienze umane promovendo un'idea di scienza/e oggi incomprensibile e improponibile alle giovani generazioni, dopo lo sviluppo che proprio le scienze umane (psicologia, sociologia, antropologia, psicoanalisi, politologia...) nel Novecento hanno avuto una crescita stupefacente e con funzione sempre più centrale e che oggi sono da approfondire e valorizzare e in vari modi.

E ancora: l'assenza dell'educazione civica intesa nel suo stemma più alto, non solo relativo alla struttura dello stato e della sua Costituzione (pur compito primario e di eccellenza!!) ma anche alla lotta contro i pregiudizi sociali e alla coltivazione di sentimenti empatici e di rispetto e tra i generi e tra i vari soggetti, superando ogni forma di emarginazione o per etnia o cultura o orientamento sessuale: come deve avvenire in una autentica società democratica.

C'è poi uno sbilanciamento nel rapporto tra scuola e famiglia, ponendo questa al centro e subordinando ad essa la scuola con i suoi fini più generali di cittadinanza da valorizzare in particolare dalla preadolescenza in poi: come concretamente ha rivelato poi il Ministero in relazione all'educazione sessuale vincolata alla decisione scritta della famiglia che deve autorizzare tale insegnamento. Poi si parla spesso di collaborazione tra famiglia e scuola, ma di fatto siamo davanti a una supremazia della famiglia (tra l'altro istituzione oggi in profonda metamorfosi e confusa e spesso incapace di ben orientare i figli: come provano purtroppo le *baby-gang* con i loro atti perfino criminali e la troppa violenza diffusa tra i giovani!). E qui scatta un ulteriore *vulnus* nel documento: l'assenza di un modello formativo rivolto alla genitorialità di cui oggi solo la scuola può essere esecutrice e che risulta del tutto necessario per le stesse famiglie. E da svolgere con fine sensibilità scientifica ed educativa. E ciò fa trasparire, appunto, l'ideologia dominante del testo stesso: che guarda a un modello educativo+formativo di ieri e del tutto idealizzato e pertanto assai poco reale. E qui si rivela un altro vuoto pedagogico-formativo e ben più generale: la scuola in Italia, riletta alla luce della stessa Carta Costituzionale e dei messaggi delle pedagogie più moderne e attive, deve promuovere e il più possibile e per tutti uno sviluppo personale colto e dialogico e democratico che fa anche cura-di-sé e di cui proprio la scuola può e deve scandire con decisione e impegno l'*iter* formativo.

Allora si può concludere che siamo davanti a un testo povero e distante rispetto alle esigenze della scuola attuale, che si trova a vivere oggi (in un tempo regressivo sotto vari aspetti tra guerre e povertà ed emarginazioni a livello internazionale, ma con echi ovunque) un compito alto e decisivo per realizzare una vera società **democratica e pacifica e formatrice di umanità** rivissuta al meglio e in ciascuno e poi di formazione anche di professionalità articolate e necessarie ad una società complessa, come pure di un modello di cittadinanza autenticamente democratica resa come propria *forma mentis* in ciascun soggetto. Un compito arduo? Forse impossibile? No, se l'istituzione scuola si organizza nel suo statuto oggi maturo e di cui da tempo le pedagogie ci indicano l'*identikit* complesso e di alto valore formativo tra intelligenza, etica e personale e sociale e cittadinanza.

Quindi sta a noi cittadini dell'oggi porre a timone del presente questo luogo formativo, la scuola nella sua autonomia e ricca articolazione, di alto significato e valore e tutelarlo nel suo compito niente affatto impossibile: tutt' altro. Con un progetto e nuovo e alto e chiaro, con investimenti finanziari adeguati a ogni livello e con l'impegno decisivo di una classe dirigente che proprio la democrazia può tutelare nella sua qualità, se vuole anche tutelare se stessa!

Recensioni

S. Pacelli, *Figure della diversità. La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana dal Risorgimento a oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2025.

Il volume intende approfondire il costrutto sociale della disabilità per come esso emerge nella letteratura per l'infanzia, attraverso lo studio di testi compresi in un arco temporale che spazia dal Risorgimento fino ai nostri giorni.

La ricerca trae origine dalla consapevolezza, da parte dell'autrice, della natura complessa e intrinsecamente interdisciplinare della tematica affrontata che incrocia pedagogia speciale, storia dell'educazione e analisi letteraria, e dunque prende avvio da una preliminare disamina delle problematiche inerenti ai diversi ambiti disciplinari coinvolti, con la conseguente necessità di una riflessione di tipo metodologico ed epistemologico volta a garantire una trattazione esaustiva e rigorosa dell'argomento.

Dalla lettura del volume, che include una prefazione critica di Chiara Lepri e una postfazione di Simonetta Polenghi, emerge subito con chiarezza la natura poliedrica del prodotto letterario destinato all'infanzia, le cui caratteristiche godono di qualità estetiche e sono espressione di significati che acquisiscono valore storico e sociale nelle indagini storico-educative, poiché rappresentano una sedimentazione di idee storicamente situate, le quali, a loro volta, contribuiscono alla costruzione di un immaginario condiviso e alla trasformazione delle mentalità.

Uno dei principali meriti del volume, che lo caratterizza in maniera innovativa rispetto agli studi precedenti sullo stesso argomento, risiede nell'ampio repertorio di opere letterarie esaminate e nella capacità che l'autrice mostra di collocarle all'interno di un'ampia cornice storica, sempre tenendo in debita considerazione l'evoluzione della pedagogia speciale e della legislazione italiana in materia di disabilità. Questa scelta metodologica, che integra l'indagine quantitativa a quella qualitativa, consente di evidenziare variazioni e permanenze nelle rappresentazioni simboliche, tematiche, iconografiche e narrative della disabilità nel lungo periodo. L'analisi di un elevato numero di opere letterarie, compiuta attraverso schede catalogografiche predisposte appositamente e allegate al volume, mostra una significativa concentrazione di personaggi con disabilità alla fine dell'Ottocento, quando la letteratura per l'infanzia costituiva un privilegiato strumento di incultrazione di massa. In questo periodo, si individua la presenza costante di una doppia rappresentazione della disabilità, che alterna dinamiche di emarginazione e stigmatizzazione della persona con caratteristiche diverse a sforzi di educazione alla compassione verso chi è ritenuto «meno fortunato», accompagnati dall'esaltazione della forza d'animo di chi, seppur in condizioni di svantaggio, accoglie con coraggio la propria condizione e la affronta. Questo ultimo aspetto connoterà l'idea di disabilità nel corso di gran parte del Novecento a partire da un momento storico che vede una forte presenza di personaggi disabili nelle opere destinate all'infanzia: è tra le due guerre e durante il fascismo che questa rappresentazione accompagna la costruzione del sentimento di esaltazione della figura dei reduci e dei mutilati di guerra in linea con lo spirito della propaganda nazionalista.

Ciò che emerge dall'approfondita ricerca condotta da Pacelli è una rappresentazione della disabilità come un itinerario tutt'altro che lineare: vediamo, infatti, che ogni epoca è caratterizzata da tendenze dominanti e visioni in auge nel momento in cui le opere letterarie sono prodotte; queste ultime diventano quindi testimoni di un immaginario condiviso ma al contempo delineano percorsi in parte non coincidenti con il cammino compiuto dalla letteratura per l'infanzia, in quanto,

in più occasioni, i testi demandano alla narrazione con scopi marcatamente educativi e mostrano un sorprendente ritardo nel recepire le innovative spinte pedagogiche e legislative sorte intorno agli anni Sessanta e Settanta in materia di disabilità. È solo a partire dagli anni Novanta, grazie ad autori e autrici come Ziliotto, Petrosino e Piumini, che si assiste a una rinnovata sensibilità e a uno stravolgimento rappresentativo della diversità sia in termini narrativi che figurativi. Nel corso di questo significativo momento di svolta, aumenta esponenzialmente il numero delle rappresentazioni della disabilità nelle opere destinate all'infanzia e soprattutto si evidenzia una rimozione dei pregiudizi socialmente diffusi che avevano dominato l'immaginario di intere generazioni. Il soggetto con disabilità viene finalmente sostituito da rappresentazioni più realistiche per mezzo delle quali i personaggi acquisiscono un'identità, nonché uno spessore psicologico e dinamico nella relazione tra pari e nella comunità.

In conclusione, il volume offre un quadro storico esaustivo dell'immagine della persona disabile. Frutto di un'analisi ricca e rigorosa, che denota sensibilità critica e raffinate competenze metodologiche, questo studio si configura come un originale punto di riferimento per chiunque sia interessato agli studi sulla disabilità, sulla storia dell'educazione e sulla letteratura per l'infanzia.

Noemi Fiorito

E. Giani, *Cosimo I dei Medici. Il padre della Toscana moderna*, Firenze, Giunti, 2023.

In questo volume, scritto con cura e felice impegno comunicativo che lo rendono sempre ben legibile in ogni sua parte, Eugenio Giani, il Presidente attuale della regione Toscana, ci ha regalato un testo ricco e complesso che viene a sviluppare con Cosimo I dei Medici tre aspetti-chiave della storia di Firenze e della regione stessa: una biografia fine e articolata del Granduca presentata nella sua specificità storica e politica in una serie di 49 capitoli che si articolano sulle date chiave del suo lungo regno, orientato a realizzare un maturo disegno di «Stato moderno», forse elaborato qui per primo a livello europeo nel suo *identikit* unitario e complesso; poi una storia della casata Medici nel corso del Cinquecento e del ruolo sempre più decisivo che Cosimo I sviluppa come Signore della Toscana, vista proprio come tipo di Signoria nuova in Italia e non solo; infine proprio il volto di Stato moderno che li viene a realizzare in forma organica ed esemplare: uno stato che qualifica su molti piani l'esercizio del potere a vantaggio della comunità tutta che lo costituisce e che li lo pone a regolatore dello sviluppo collettivo e a sintesi matura delle stesse potenzialità produttive, e in più sensi, del territorio, ponendo il Principe a guida delle diverse opportunità regionali e unificando così il modello della Regione-Stato attraverso il commercio, l'arte, il sistema degli »uffizi» regolati tra leggi e associazioni. Di tutto ciò Cosimo I fu veramente l'attore protagonista e di ciò ebbe davvero piena consapevolezza nel suo straordinario *operari*.

Già il profilo biografico di Cosimo che Giani viene elaborando in questo volume è ben illuminante e del carattere e delle strategie attuate dal Signore di Firenze e poi della Toscana tutta: profilo il quale si sviluppa in un insieme assai articolato dei momenti cruciali di una vita, che vanno dal 1519 al 1574 e tocca date tutte essenziali; il 1530 dell'adolescenza in Mugello con la madre dove rivela un carattere riservato e solitario (a parte la passione per la caccia) e poi del suo viaggio a Napoli, dove avvengono incontri importanti e con Carlo V e anche, fuggitivamente, con Eleonora di Toledo; poi il 1537 anno in cui Cosimo viene scelto come Signore di Firenze e avvia la sua riorganizzazione della stessa Toscana; il 1549 che ci consegna un'immagine assai evoluta del Duca-to proprio già come Stato moderno; il 1569, l'anno in cui Cosimo viene nominato Granduca dal Papa con una cerimonia nella Cappella Sistina; poi gli anni del suo tramonto fisico e i complessi rapporti privati con figli e amanti (come la Martelli). Una ricostruzione veramente di grana fine, seguita nelle sue scelte politiche come nelle sue alleanze internazionali (con la Spagna di Carlo V

in particolare), per sottolineare poi la lenta ma organica unificazione del territorio toscano, tra Siena e Pisa, Arezzo e Pistoia e la Lunigiana, anche con la creazione del porto di Livorno e l'attenzione ai territori di confine soprattutto al Nord: processo avvenuto si anche con conflitti ma sempre per dare davvero un'unità politico-amministrativa a questo territorio ricco e complesso e ai suoi più diversi livelli. Un'avventura biografica fatta anche di durezze, come l'allontanamento definitivo di Lorenzino Medici, altro pretendente a farsi signore della città ma uccisore del duca Alessandro e pertanto resosi fuggiasco, come l'opposizione frontale agli Strozzi e a Piero in particolare, che verrà vinto definitivamente nel 1554 nella battaglia di Scannagallo contro Siena. Ma insieme Cosimo, lavorando tra le carte nel suo Studiolo a Palazzo Vecchio, dà corpo a tutta un'attività ben rivolta a fare della Toscana una vera nuova forma di Stato che egli portò davvero a piena esecuzione, tutelandone le ricche possibilità in ogni campo e produttivo e culturale e artistico presenti nei vari territori costitutivi dello Stato-Regione. Veramente centrale in tale biografia umana e politica fu anche il matrimonio con Eleonora di Toledo nel 1539, figlia del viceré spagnolo di Napoli, che portò a Firenze uno stile di vita cortigiana di tipo diciamo «imperiale», ma che fu anche e moglie appassionata e madre attenta a fare dei figli i discendenti di una grande casata europea e impegnata a dare alla sua corte un luogo-reggia che ponesse i Medici al rango delle case regnanti europee e lo fece con l'acquisto di Palazzo Pitti sull'altra riva dell'Arno (che Cosimo farà collegare agli spazi politici di Palazzo Vecchio attraverso il geniale corridoio vasariano nel 1565 per le nozze tra il figlio Francesco e Giovanna d'Austria) e ad abbellirlo col giardino di Boboli tutto finemente organizzato in senso architettonico. E la sua scomparsa nel 1562, per malaria, insieme ai due figli Giovanni e Garzia, lasciò in Cosimo una profonda amarezza, poiché quel matrimonio era stato anche felicemente nutrito d'affetto e ben lontano dai matrimoni tutti politici delle grandi casate regnanti dell'epoca: sì, tale perdita «spalancò una voragine nella vita di Cosimo», scrive Giani.

Quanto poi all'unificazione della Toscana fu promossa con operazioni sistematiche di consolidamento delle varie aree, riconoscendone anche le potenzialità economiche e artistiche e strategiche in modo da portarla ad essere uno stato unico e per leggi e amministrative, come pure per iniziative politiche, con l'obiettivo anche di realizzarlo perfino come uno stato idealtipico o utopistico, quale prese corpo con la Terra del Sole in Romagna, una città-fortezza a circa dieci chilometri da Forlì che doveva farsi presidio di frontiera, ma che presto «perderà importanza strategica e amministrativa», pur restando un preciso segnale del pensare-in-grande di Cosimo I. Sì, la politica territoriale di Cosimo fu veramente illuminata e lasciò nel suo Stato un'orma che li restò strutturale e di cui fecero tesoro anche gli stessi futuri eredi dei Medici (i Lorena nel corso del Settecento), mentre i diretti successori di Cosimo, e in particolare il figlio Ferdinando, continuarono tale politica di sviluppo del territorio in tutte le sue capacità strutturali e sempre più organicamente integrate dallo e nello stato.

Il capolavoro politico/amministrativo del Granduca fu proprio il modello di vero Stato moderno che fece assumere alla Toscana tutta e che fece del Granducato un vero esempio di nuova tipologia politica: e qui tocchiamo l'aspetto e storico e politico dell'opera di Cosimo nutrita del più alto significato. Nelle pagine di Giani la ricca strategia sviluppata in tal senso viene presentata con precisione e partecipazione (e qui è proprio il Governatore attuale della Toscana che ci parla e da storico e da politico, il quale ci manifesta così il suo stesso modello di progetto finemente politico che lo guida nel ruolo che si trova a svolgere! ed è una prospettiva su cui ci informa che va assunta, anche cinquecento anni dopo Cosimo I, come regola di saggezza ideal-operativa e politica e amministrativa). Quel modello politico attuato da Cosimo I fu ripreso a livello europeo (e basta riflettere sulla Francia di Re Sole! nota Giani) e mantiene ancora oggi una funzione-guida nel governo del territorio, portandolo alla e sostenendolo nella sua unificazione e nel suo sviluppo polimorfo. Un modello ancora tutto attuale come idea di governo da sviluppare e potenziare, seguendo la «logica» di Cosimo I nella sua ricchezza d'azione e da collocare oggi all'interno della stessa democrazia dei moderni, come il testo di Giani viene a indicarci con fermezza tra le pagine.

Siamo davanti, quindi, ad un lavoro sia da storico sia da politico *tout court*, che ci invita a riflettere, anche e proprio, sull'azione dei rappresentanti dello stato nel tempo attuale (2023'/24) così attraversato e da crisi varie e da ritorni a modelli totalitari e illiberali, ponendoci di fronte invece a un agire politico che si fa mallevatore e guida nella comunità governata per portarla nelle sue potenzialità al più pieno ed equilibrato sviluppo e anche, oggi, dentro la stessa vocazione democratica dello stato, come ci insegnava la stessa Carta Costituzionale italiana del 1948. Allora anche e proprio per questo messaggio assai significativo Giani va veramente ringraziato: per il bel regalo che ci ha fatto con questa sua opera, la quale ci invita a riflettere con cura e sulle origini della Toscana moderna e sul suo DNA politico e sociale e culturale che ancora deve farle decisamente e consapevolmente da regola. E da far agire anche, forse, ben oltre la Toscana stessa! Pertanto siamo davanti a un saggio, diciamo così, di pedagogia-della-politica riferito al suo più alto livello e teorico e operativo che dal passato si fa ancora *memento* cruciale per realizzare una buona politica che sulla tutela e lo sviluppo della comunità amministrata in ogni suo ambito trova appunto il proprio compito primario, centrale e regolativo. E permanente...come incarnazione vera di buona politica!

Franco Cambi

M. Gennari, *La Bildung neoumanistica. Germania e Europa nell'età di Goethe*, Napoli, La scuola di Pitagora, 2023.

Va prima di tutto ricordato che la pedagogia italiana e europea devono a Mario Gennari una riflessione alta e complessa, filologico-storica e finemente teorica, intorno alla categoria della *Bildung*, affrontata già nel 1995 col volume *Storia della Bildung*, poi ripresa nei volumi sul *Neohumanismus* del 2018, del '19 e del '20, come pure per via più teoretica nei densi saggi dedicati a *Filosofia della formazione dell'uomo* (2001) e *L'Eidos del mondo* (2012), alla luce dei quali studi quel modello formativo risulta aver accompagnato la storia della pedagogia moderna e trovando nella Mitteleuropa la sua costruzione più eminente e ancora tutta attuale. E di tale modello Gennari ci ha consegnato e il suo cammino storico come il suo valore teorico da ben far rivivere anche e proprio nella crisi-di-molte-crisi contemporanea e li farci ancora da guida antropologico-etico-politica nella ricerca educativa, in cui ci indica proprio le più alte dimensioni regolative da tener ben ferme.

Oggi, in questo ricchissimo e analitico e coltissimo testo, Gennari ci ha offerto una rilettura completa e fine della tradizione tedesca Sette e Ottocentesca culturale e formativa insieme, nella quale ci ha richiamati a tener ben fermo proprio l'aspetto del *Neohumanismus* e della *Bildung* che infatti nella cultura tedesca nell'età romantica (e post) ha raggiunto il suo modello più alto e organico e che noi oggi siamo chiamati a rileggere, comprendere e tutelare nella sua funzione e teorica e formativa ancora tutta ben viva e attuale.

Questa opera di Gennari si articola su una ricostruzione complessa di questo cammino della *Bildung* nella tradizione tedesca moderna in cui «germanesimo», «cristianesimo» e «borghesia» si allacciano in un pensiero organico e critico insieme che sviluppa un «umanesimo civile» di notevolissimo spessore teorico e di ferma importanza storica.

Con i primi due capitoli del presente volume della Germania si fissano il suo affermarsi nella modernità col suo volto specifico: tra Riforma, Rinascimento e Barocco, per arrivare all'avventura del Settecento neoclassico tra *Aufklärung*, la cultura di Weimar con Goethe e Schiller e la *Romantik* del primo Ottocento, epoca che ci consegna proprio la categoria della *Bildung* come suo modello-regola, coltivata fino al 1850 (ma poi anche dopo!), anno più o meno decisivo per l'emergere di nuovi modelli culturali e formativi, tra Herbart e il suo realismo, Schopenhauer e il suo pessimismo sull'Occidente stesso, Marx e la sua rivoluzione politica del proletariato e Nietzsche

con quella etico-antropologica del Superuomo, che animeranno i dibattiti di fine-secolo portandoli oltre la *Klassik*. Sono due densi capitoli di sfondo dell'opera che vuole, e documentatamente in modo veramente colto e sottile, affermare la *Bildung* come l'eredità più vera della cultura tedesca e ancora oggi da coltivare per le sue potenzialità formative, anche nell'avvio già in atto del Terzo Millennio! E le pagine dedicate all'Illuminismo e la sua *Aufklärung* spiccano per la presenza li ben attiva di una sapienza filosofica del mondo che si orienta a un modello formativo etico-civile e personale che in Goethe e Schiller trova i suoi più fini maestri, i quali si confrontano anche col criticismo kantiano e con l'idealismo storisticistico hegeliano e la sua dialettica come modello cognitivo e della vita e del conoscere. E qui si fissa quel Neohumanismus che investe la formazione di ogni soggetto umano e che crescerà poi tra Pestalozzi e altre voci (dalla de Stael alla Necker etc.), consegnandoci un modello dell'umano contrassegnato da «ragione con sentimento» come animatrice della formazione rivolta a raggiungere per ciascuno il principio-«armonia», relativo sia all'*Erlebnis* (esperienza vissuta) sia allo *Streben* (ricerca anch'essa vissuta), da mettere pertanto al centro della *Bildung* borghese che farà scuola in Europa.

Il secondo capitolo ci conduce più direttamente nella Goethezeit, epoca in cui la *Bildung* si fa centrale per dar via a «una umanità più elevata» di cui deve farsi messaggio e modello, integrando le tensioni della Rivoluzione francese, dell'età napoleonica e della stessa «rivoluzione tedesca e europea», connettendo, a partire da Goethe, Geist e *Bildung* non solo come categorie rivolte al passato (come fece Heine) ma allo stesso presente, rivelandosi come il vero «tesoro nascosto» di questa epoca cruciale per l'Europa e per la stessa storia del mondo.

Col terzo capitolo entriamo poi ancora più in piena età-di-Goethe e del suo finissimo *Neohumanismus*, che ben ci richiama alla centralità della *Bildung*, che rimarrà cruciale anche nelle posizioni storisticistiche di fine secolo e in opposizione al dilagare della cultura positivistica come già detto, e secondo un modello organico, come Gennari stesso ha ben ricostruito proprio nei volumi del '18 e '19 e '20, insieme riconfermando tale modello teorico-operativo come la via-aurea della pedagogia ancora oggi, in quanto ben attuale sotto molti aspetti e pertanto da riprendere e coltivare.

Così questo volume proprio con lo stesso richiamo su Goethe lì sviluppato ci conferma ancora e la ricchezza formativa della *Bildung* e in essa fissa l'eredità più alta della Germania moderna e del suo valore, compreso al suo livello di massima elaborazione. Attraverso un'analisi fine delle opere goethiane, affrontate nella loro ricchezza formativa in cui, tra *Bildung* e *Umbildung*, tale processo si fa sempre più «compito» ancora da riprendere e sviluppare tenendolo vivo come obiettivo «destinale» e proprio oggi della cultura e dell'agire educativo politico-sociale. Qui la stessa carriera letterario-riflessiva di Goethe viene riletta nei vari romanzi dal *Wilhelm Meister* a *Le affinità elettive*, come nei suoi contributi scientifici e da tutti essi emerge la centralità assegnata al «pacifismo universale» come ideologia-chiave da promuovere per realizzare una nuova civiltà. Poi con *Faust* il quadro si drammatizza con le figure di Faust, Mefistofele e Margherita, ma anche viene a definirsi come impegno per costituirsi in ciascuno nella sua formazione secondo il valore della bellezza e dell'armonia personale: un modello-compito ancora oggi storicamente aperto e che deve farci da guida! Lì infatti cresce un cammino che in ogni io ritrova la sua essenza (*Wesen*) e la sua condizione esistenziale (*Dasein*) per renderli protagonisti della *Bildung*, finemente attiva e ripensata anche e proprio nella cultura tedesca del Novecento (tra Mann e Adorno, potremmo dire) e da porre a vera matrice organica dei processi formativi anche e soprattutto nell'Epoca attuale, in quanto pensata e voluta anche come vera resistenza produttiva davanti alla possibile Catastrofe-della-Civiltà-umana e alle sue derive fatali forse ma non proprio destinali, rispetto a cui, infatti, la *Deutsche Bildung* può essere e argine e nuova via da percorrere a livello planetario, in modo che «il segreto della *Bildung*» si faccia promotrice di un *Mensch* critico e dialettico e intento a realizzare per tutti una formazione umanamente alta e complessa, in cui proprio la *Kultur* si fa produttrice primaria e organica. In cui l'onnilateralità dell'uomo viene posta a caposaldo di ogni educazione/formazione ispirata ai valori del Moderno: come libertà, impegno etico personale e sociale, coscienza di una fratellanza universale che produca solidarietà. E qui proprio il pensiero

di Goethe si fa maestro attraverso le sue esperienze che ci illuminano in relazione alla nostra più vera essenza umana (tra viaggi, passioni, riflessioni) e che proprio nel *Faust* con la figura di Elena ci consegna il modello più fine tra armonia e bellezza da rendere forma regolativa dell'io interiore per ciascuno e per tutti.

Nel quarto capitolo infine è proprio l'eredità della *Bildung* che viene messo al centro, con Goethe sempre come guida per andare verso un nuovo modello appunto di civiltà di cui la *Kultur* tedesca si è fatta interprete esemplare e che da lì dobbiamo fare sempre più nostra e attivarla come modello universale di formazione per ogni uomo nell'era planetaria che ci troviamo a vivere.

Questo testo di Gennari è particolarmente prezioso in sé per le finissime analisi storico-teoriche che ci comunica, ma poi anche e molto per il compito che ci indica per l'oggi: in questo momento storico in cui la formazione stessa si fa sempre più diretta da Tecnologia e Mercato e Neo-ideologie contrapposte, che così viene a emarginare e con forza ogni suo richiamo all'*Anthropos* e alla sua *Humanitas* profonda, è possibile per ciascuno e per tutti, di cui la pedagogia tedesca per ben tre secoli ci ha parlato con passione ed efficacia e quindi da continuare a coltivare come principio sempre più importante e decisivo, sì, anche e proprio nell' iper-complessa e contraddittoria Epoca attuale!

E di questo bello e profondo e attuale saggio, così ricco e di ricerca storica e di un alto modello teorico sulla formazione, Mario Gennari va veramente e molto sia lodato che ringraziato. E va con impegno seguito nel suo invito a procedere (a livello teorico come a quello operativo) rilanciando la pedagogia come sapere e operatore decisivo del nostro tempo, ormai forse tragicamente «schizofrenico» e affacciato sul baratro di una civiltà che si autodistrugge. Ma, ricordiamo, non in modo fatalmente necessario: affatto! La via di salvezza c'è: è la tutela dell'uomo-umano da mettere sempre più al centro della vita collettiva e al posto e del Potere e del Denaro e delle stesse Tecnologie viste, incutamente, come ormai sovrane e come salvifiche e, insieme, perfino vere maestre-del-futuro che ci sta davanti e a cui affidare il destino stesso dell'umanità!

Franco Cambi

F. Minazzi, *Le ragioni di Galileo. Scienza, tecnica ed epistemologia*, Milano, Franco Angeli, 2023.

Ancora una volta Minazzi con questa sua ricca raccolta di saggi ci riporta a riflettere intorno al problema centrale sempre equilibrata tra questi ytre principi del fare-scienza nel mondo moderno, lì affermatosi sempre più come modello-chiave e del pensiero e della stessa vita culturale e sociale e da comprendere nella sua complessità e nella sua stessa struttura analitica e produttiva. E qui Minazzi lo fa ripensando in modo organico il messaggio articolato e maturo del grande Galileo! Un Galilei scienziato operativo ed epistemologo e teorico della tecnica il cui complesso messaggio, sviluppato con fine equilibrio, ci può fare ancora da guida tra scienza e filosofia e proprio per la maturità raggiunta dalla sua posizione. Sì, lo scienziato pisano nel Seicento è il *pater* di un nuovo modello cognitivo che difende e sviluppa con piena consapevolezza. E pertanto va riconosciuto, ancora oggi in un momento assai complesso per le visioni diverse del fare-scienza che si fronteggiano, come il punto *a quo* da tener ben fermo in questa riflessione.

Da qui il tema un po' dominante nel volume di Minazzi (affrontato con cura critica attraverso un confronto testuale e bibliografico) che è quello dell'epistemologia, relativo al metodo sperimentale e matematico fissato come criterio di scientificità, ma qui evocato anche nel suo procedere dialettico e probabilistico, nutrito di costanti aggiustamenti che lo rendono anche oggi come un modello-guida, ma ricco e plurale insieme. Su questo aspetto Minazzi torna più volte con finezza, consegnandoci un'idea di epistemologia rigorosa e critica al tempo stesso, emancipata del tutto dal

pensiero metafisico aprioristico e fondato su categorie astratte, per vincolare il conoscere in ogni sua forma a prove oggettive e che procede per «inferenze deduttive» e per applicazione della matematica. Ancora oggi, nel tempo dell'epistemologia critica e autocritica, tale modello regge bene il dibattito anche più sofisticato che domina il campo, e lo fa alla luce di dati oggettivi, più *mathesis*, più «scienze macchinali» (le tecniche) uniti si con grande equilibrio, ma equilibrio critico.

Più in particolare Minazzi si ferma anche su *Il Saggiatore*, sì opera polemica ma anche sperimentale che presenta il «programma teorico» galileiano connesso all'atomismo riabilitato. Pertanto è importante rileggere e a fondo Galilei nel suo pensiero senza dogmatizzarlo come unica forma di conoscenza, poiché lui stesso risulta ben consapevole delle «morfologie» plurali del pensiero: scientifico sì, ma anche cosciente delle altre forme possibili e necessarie relative a arte, religione, filosofia.

Comunque però resta sempre centrale il ruolo riconosciuto alla tecnologia, di cui ha intessuto un vero elogio parlando proprio dell'Arsenale veneziano con le sue *Mecaniche*, e al quale dà spazio nel suo stesso metodo, articolato tra »ipotesi, abduzione, deduzione e induzione e controllo sperimentale», in cui anche il carattere produttivo/tecnico delle scienze viene messo in piena evidenza. E nella terza parte del suo volume Minazzi sviluppa proprio questo «valore culturale e rivoluzionario delle tecniche» soffermandosi anche sul *Sidereus nuncius* (del 1610) in cui valorizza la funzione del »cannocchiale», che ci offre un'immagine più oggettiva e vera della Luna e che solo l'uso di tale mezzo tecnologico ci permette di raggiungere.

Ma, con gli aspetti qui ricordati e tutti fi complesso rilievo, sempre al centro dell'opera stanno poi anche le varie interpretazioni di Galilei avvenute nel Novecento, da quella di Koyré sulla radice platonica del pensiero galileiano (qui ripreso allargandone i confini) ad altre altre relative al complesso rapporto con Aristotele, infine all'apporto «poliedrico» del pensiero italiano stesso, fino da Leopardi e Gabelli, su su fino a Banfi e Geymonat o a Prosperi, contributi vari ma che ne rileggono il pensiero in modo sempre più compiuto e nel metodo e nel ruolo storico. Un richiamo sia interpretativo della complessità del pensiero di Galilei sia della sua modernità/attualità costante.

Con quest'opera Minazzi ci ha invitati a rileggere Galileo nella sua interezza e ricchezza in modo da porre davvero la sua opera come *a quo* del pensiero moderno, in quanto titolare di un'operazione di altissimo valore storico e teorico insieme e di cui dobbiamo farci eredi anche ben consapevoli della sua identità polimorfa: la quale anche nell'epoca storica attuale (così carica di specialismi che separano) può esserci guida per tutelare un pensiero maturo e critico e polimorfo di cui abbiamo sempre più bisogno. Così un vero grazie va rivolto a Minazzi per averci regalato una riflessione così ricca, critica e felicemente complessa ma che ci richiama, e bene, a confrontarci col pensiero carico di stimoli, ancora oggi e anche domani, del grande Galileo! Riletto e riproposto come vero «maestro di color che sanno» (e pensano scientificamente e umanamente e criticamente) anche e proprio nel tempo della Modernità avanzata e ipercomplessa che ci troviamo a vivere!

Franco Cambi

R. Sani, *Unum ovile et unus pastor. La Compagnia di Gesù e l'esperienza missionaria di Padre Matteo Ricci in Cina tra reformatio Ecclesiae e inculturazione del Vangelo*, Venezia, Marcium Press, 2023.

Questa nuova edizione del testo di Sani, arricchita di documenti e di aggiornamenti storiografici, si rivolge a un tema amplissimo del cattolicesimo moderno: quello dell'evangelizzazione presso popoli che la *Conquista* europea del mondo aveva portato ad essere, in questa prima forma di globalizzazione del mondo, aree di espansione dello stesso verbo cristiano. Processo in cui la Compagnia di Gesù fu protagonista di netto rilievo, in quanto assunse tale attività con determinazio-

ne a proprio compito centrale e mondiale, insieme all'educazione delle classi dirigenti in Europa, rivolte entrambe alla tutela e diffusione del più autentico messaggio cristiano come principio educativo. Per il primo aspetto il caso di Ricci, qui ripercorso con precisione, ci pone davanti e un metodo e un fine, lì applicato in estremo Oriente, ma da valorizzare anche altrove e perfino nelle Americhe allora appena scoperte e inglobate via via nella storia europea. Infatti in quegli anni si realizzò una «svolta radicale», dice Sani, di cui lo stesso Concilio di Trento tenne conto e sviluppò con decisione. Così, in quel secolo (il Cinquecento) educazione ed evangelizzazione si fecero esperienze vive e profonde capaci di attuare quella «conquista spirituale» dei popoli posti anche a Est e a Ovest dell'Europa, spesso troppo e solo affrontati secondo modalità militari e di fatto imperiali e superficiali. Ma già alla metà del secolo si poneva il problema di evangelizzare quei «popoli nuovi» attraverso regole più dialogiche e rispettose delle loro differenze, posizione che trovò nella Compagnia di Gesù l'interprete maggiore. Così essa fu la protagonista più efficace di tale compito educativo, sia in Europa, coi *Seminaria nobilium* e la *Ratio studiorum*, ponendo al centro il ruolo formativo della retorica, proposta come strumento-chiave di un Umanesimo cristiano, sia nel «nuovo mondo» e i suoi popoli, nel quale realizzò un complesso rapporto orientato infatti ad agire non con la *Conquista* per via militare ma per via di convinzione e collaborazione: e qui le Missioni gesuitiche furono esemplari per questo spirito nuovo che proprio (anche secondo Lainez, superiore dei Gesuiti) doveva farsi metodo da usare in India, Brasile, Congo, Etiopia e poi anche in Asia. E tale metodo esigeva un contatto con culture e popoli più fine e intimo come venne attuato e in Giappone e in Cina, e come le lettere dei missionari gesuitici ci testimoniano e ci indicano quale modello di evangelizzazione, che consisteva nella ricerca di valori comuni pur tra tradizioni diverse che portavano al centro del dialogo «l'accomodamento» reciproco.

Con Ricci in Cina tale avvicinamento dialogico fu sviluppato a contatto coi Mandarini e col loro confucianesimo in cui si potevano porre in rilievo anche aspetti scientifici e tecnologici della cultura cristiana che poi potevano essere assimilati dai cinesi colti e che lo stesso Ricci espone nei suoi *Quattro libri della tradizione confuciana*, posti così a nucleo mediatore per sviluppare poi un'evangelizzazione graduale, attraverso anche il razionalismo del tomismo e l'umanesimo cristiano come ulteriori strumenti di dialogo che venivano a far crescere su questi «semi» comuni. Progetto che poi nel Seicento, con *Propaganda fide* e l'opera di Roberto de Nobili in India si fece vera «inculturazione del Vangelo», posta prima per via di aspetti comuni alla comune natura umana e poi più inerenti alla fede, che nel 1742 lo stesso Papa Benedetto XIV riconobbe opportuno applicare con tutti i popoli del mondo.

Questo testo di Sani si presenta organico e ben orientato a mettere in luce l'originalità dell'azione cinese di Ricci, la cui esperienza lontana ci sta davanti, oggi, come via per realizzare una costruttiva e dialogica intercultura e presso tutti i popoli, che vada dal campo religioso a quello sociale, a quello appunto della cultura in generale, disponendo al centro proprio l'incontro-con-dialogo autenticamente e reciprocamente vissuto.

Il testo contiene poi un'appendice di documenti dell'epoca, soprattutto lettere che ci portano dentro la logica appunto dell'«accomodamento» per da lì far maturare i percorsi della stessa evangelizzazione: un contributo altrettanto prezioso rispetto alla stessa ricostruzione storica sviluppata nella prima parte del lavoro. E per averci consegnato un volume che illumina e bene i contatti costruttivi tra culture diverse, che crescono davvero solo alla luce del dialogo, sì ieri ma anche oggi, Sani va veramente e sentitamente ringraziato!

Franco Cambi

Norme redazionali

1. Accettazione dei contributi

La Rivista viene pubblicata due volte l'anno. Per poter essere inseriti nel piano di pubblicazione, i contributi devono pervenire entro e non oltre le seguenti date:

- entro il 31 marzo (per il fascicolo di Giugno)
- entro il 30 settembre (per il fascicolo di Dicembre)

I contributi inviati alla rivista vengono sottoposti al referaggio – rigorosamente anonimo – da parte di due o più esperti (nazionali o internazionali) del tema trattato il cui parere, insindacabile, risulterà vincolante ai fini della pubblicazione. Nel caso in cui vengano richieste modifiche, queste saranno puntualmente trasmesse all'autore, che potrà così apportare i cambiamenti suggeriti.

2. Norme generali

I testi non dovranno superare i 20.000 caratteri (spazi inclusi). Con la sola eccezione delle recensioni e degli articoli brevi, ogni contributo deve essere necessariamente corredata dai **dati accademici** dell'Autore/Autrice (compresi mail istituzionale e ORCID), un **breve abstract** (in lingua italiana e in lingua inglese) di circa cinque righe (500 caratteri), in cui vengano enunciati sinteticamente gli obiettivi di quel contributo e le relative **parole-chiave** (in lingua inglese).

Eventuali grafici, tavelle, immagini (max 7 a contributo), debitamente indicate nel corso del testo (Es.: Fig. 1; Tab.: 2), devono essere inviate in un file separato e sempre corredate dalle rispettive didascalie. È responsabilità dell'autore assicurarsi la disponibilità o – ove necessario – gli eventuali diritti/autorizzazioni di pubblicazione delle immagini o dell'apparato iconografico.

Nel documento che deve accompagnare l'invio del materiale, occorre sempre indicare l'applicazione/applicazioni utilizzata/e. I contributi devono essere consegnati, senza alcun tipo di formattazione particolare del testo, in formato **.rtf** oppure in un formato **.doc**, **.docx**, **.odt**. Qualsiasi tipo di contributo deve essere inviato con una **submission** mediante l'apposita funzione all'interno della piattaforma on-line della Rivista, oppure come «**alle-gato**» tramite e-mail.

3. Norme particolari

Se possibile, i testi vanno divisi in paragrafi numerati e titolati o numerati. Si raccomanda di numerare le pagine con cifre arabe e di rientrare ad ogni capoverso utilizzando il comando corrispondente (es.: «Paragrafo, Speciale, Prima riga, Rientra di 1,25 cm», in Word). Per i corsivi occorre servirsi dell'ap-

posta opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando la sottolineatura.

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); seg. e segg. (e non s. e ss.); cap. e capp.; cit.; cfr., vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo, mentre *et. al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra* in corsivo. Le virgolette da utilizzare sono quelle basse a sergente «...».

Si usa *Idem* (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore. Es.: Trisciuzzi L., *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente prece-dente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: Federici Vescovini G., «*Arti* e filosofia nel secolo XIV. Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»», cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.

Nell'uso dei trattini occorre distinguere tra quelli di media lunghezza, che assumono il significato di una parentesi (es.: aspetto – si dirà – non nuovo) e quelli che si usano come *trait d'unison*, che sono brevi (es.: in-sé, 1970-1972, ruolo-chiave).

4. Citazioni

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario - soprattutto per i classici - è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949. Le citazioni vanno indicate tra virgolette basse a sergente «.....». Le citazioni presenti all'interno di una citazione vanno indicate con virgolette in apice singolo: «.....‘.....’.....». Le omissioni all'interno delle citazioni vanno indicate con tre punti tra parentesi quadre [...].

5. Note

Le note – che devono sempre essere create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note», in Word) – vanno numerate progressivamente dall'inizio alla fine del testo. Per ogni riferimento a opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario – soprattutto per i classici – è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

6. Riferimenti bibliografici

Indicare prima il cognome dell'autore, poi nome puntato (es. Cambi F.) o viceversa purché i cognomi siano in ordine alfabetico

- Se gli autori sono più di uno, vanno indicati tutti (es. Mariani A., Cambi F., Giosi M., Sarsini D. ...) .
- Se il testo è una curatela, va indicato il nome del curatore seguito da «(a cura di)» e poi dalla virgola, es.: Cambi F. (a cura di), *La Pedagogia Generale*, Milano, Feltrinelli, 2015.
- Il titolo del volume va inserito in corsivo, seguito da virgola, es: *La Pedagogia Generale*, seguono la città, la Casa Editrice e l'anno di pubblicazione, es.: Milano, Feltrinelli, 2015.
- Se si cita un saggio in un volume, vanno indicati sempre l'autore e il titolo del saggio (quest'ultimo in corsivo), seguito da «in», riportando cognome e nome dell'autore del volume, titolo del volume, città, Casa editrice, anno, es.: Bianchi M., *La storia della scuola*, in Cambi F., *La pedagogia generale*, Milano, Feltrinelli, 2015.
- Se si cita un articolo in rivista, va indicato il nome dell'autore, il titolo dell'articolo in corsivo seguito da «in» «Nome della rivista» (virgolettato non in corsivo), numero, anno, pagine; es.: Cambi F., *La creatività nella formazione attuale*, in «Studi sulla formazione», n. 2, 2024, pp. 241-242.

Esempi

- a) Opere tradotte in italiano: Es.: Dewey J., *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- b) Opere citate per la prima volta: Es.: Cambi F., *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸ (dove l'esponente indica il numero dell'edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186).
- c) Opere già citate in precedenza: Es.: Betti C., *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, cit.
- d) Saggi pubblicati in curatele: Es.: Olivieri S., *Storia della pedagogia*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189).
- e) Saggi pubblicati in riviste: Es.: Catarsi E., *Riforma dell'università e professioni socio-educative*, in «Studi sulla formazione», 2, 2000.
- f) Film: I film vanno citati sempre con il loro titolo originale (in corsivo). In occasione della prima citazione si riportano, tra parentesi, anche l'eventuale titolo dell'edizione italiana e l'anno relativo alla prima proiezione pubblica del film. Al posto del titolo italiano si userà Id. se identico all'originale o, se non distribuito in Italia, t.l.: seguito dalla traduzione letterale del titolo (in tondo) e dal nome del regista o dei registi, nel caso di opere a episodi. Es.: *Accattone* (1961), di Pier Paolo Pasolini; *A bout de souffle* (Fino all'ultimo respiro, 1960) di Jean Luc Godard; *The Mountain Eagle* (t.l.: L'aquila della montagna, 1926) di Alfred Hitchcock; *Manhattan* (Id., 1979) di Woody Allen.
- g) Pagine Web: Gli indirizzi Internet vanno riportati indicando il riferimento per esteso seguito dalla data e l' ora dell'ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000, ore 14:30). Se e quando possibile, andrebbero indicati anche l'autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

7. Recensioni

L'autore della recensione va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. In testa alla recensione vanno necessariamente indicati l'autore dell'opera recensita, il titolo (e il sottotitolo, se presente) il luogo di edizione, la casa editrice e l'anno di pubblicazione.

Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo, tra parentesi tonde, evitando l'uso delle note; lo stesso vale per i possibili riferimenti bibliografici.