

ISSN 2785-0919

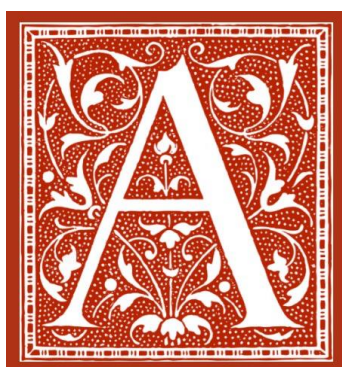
Anno I, numero 1 | *luglio* 2021

Gli Argonauti

Rivista di Studi
storico-educativi e pedagogici



Università degli Studi di Messina



Gli Argonauti

Rivista di Studi
storico-educativi e pedagogici

Anno I, numero 1

luglio 2021



Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Gli Argonauti è una rivista semestrale pubblicata dall'Università degli Studi di Messina, in formato elettronico *open access, peer-reviewed*, che accoglie contributi su tematiche di interesse storico-educativo e pedagogico.

Le ricerche, gli studi ed i saggi critici che la rivista ospita riguardano prevalentemente la storia della scuola, delle istituzioni e delle pratiche educative nonché lo sviluppo storico della riflessione e della ricerca pedagogica nell'età moderna e contemporanea, con particolare attenzione ai mezzogiorni, alle aree di confine ed a quelle periferiche, anche in ottica comparata.

La rivista, inoltre, accoglie studi interdisciplinari sviluppati *sub specie educationis* che contemplino riflessioni orientate ad indagare i processi culturali e formativi ed il rapporto tra istruzione e sviluppo economico, con particolare attenzione al contesto socio-culturale di riferimento ed alla dimensione locale, come anche contributi dedicati alla storia della letteratura per l'infanzia.

Gli Argonauti si compone di cinque sezioni:

- *sezione monografica*, riservata ad un tema specifico oggetto di approfondimenti a seguito di *call for paper*;
- *studi e ricerche*, sezione che accoglie le proposte liberamente sottoposte dagli studiosi alla redazione;
- *atti* ossia documentazione di seminari, di giornate di studio e di convegni nazionali ed internazionali;
- *sezione Junior*, dedicata ai contributi di dottori di ricerca, di dottorandi, di laureati e di cultori delle tematiche oggetto di interesse della rivista, anche nell'ottica della Public History;
- *notizie, lavori ed interventi* relativi a dibattiti, resoconti, interviste, recensioni, segnalazioni bibliografiche e di eventi che abbiano come focus l'area storico-educativa e pedagogica.

Gli Argonauti è pubblicata con cadenza semestrale, nei mesi di gennaio e di luglio.

La rivista adotta il codice etico delle pubblicazioni elaborato da COPE - *Best Practice Guidelines for Journal Editors*.

Gli Argonauti accetta contributi in italiano, inglese, francese, spagnolo e tedesco.



Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

The research, studies and critical essays that the Journal welcome are mainly concern the History of schools, institutions and educational practices as well as the historical development of reflection and educational research in the Modern and contemporary Age, with particular attention to border areas and peripheral ones, also from a comparative perspective.

Gli Argonauti also host interdisciplinary studies developed *sub specie educationis* that include reflections aimed at investigating cultural and training processes and the relationship between education and economic development, with particular attention to the socio-cultural context of reference and the local dimension, as well as dedicated contributions to the History of Children's Literature.

Gli Argonauti has five sections:

- *monographic section*, reserved for a specific topic, subject to in-depth analysis following a call for papers;
- *studies and research*, section that welcomes the proposals freely submitted by scholars to the editorial staff;
- documentation of seminars and national and international conferences;
- *Junior section*, dedicated to the contributions of research doctors, doctoral students, graduates and scholars of the topics of interest of the Journal, also in the context of *Public History*;
- news, reports, interviews, reviews, bibliographic reports and events that focus on the historical-educational area and events that focus on the issues of interest of the Journal.

The Journal is published every six months (two issues a year, in the months of January and July).

Gli Argonauti adopts code of ethics (COPE: *Best Practice Guidelines for Journal Editors*) and accept contributions in Italian, English, French, Spanish and German.



Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Anno I, numero 1, luglio 2021

Direttore responsabile | Journal Manager

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Capo Redattore | Editor in Chief

Dario De Salvo

Università degli Studi di Messina

Redazione | Editorial Board

Leonardo Acone **Federico Piseri**

Università degli Studi di Salerno *Università degli Studi di Sassari*

Luca Bravi **Maurizio Piseri**

Università degli Studi di Firenze *Università della Valle d'Aosta*

Francesco Paolo Campione **Rossella Raimondo**

Università degli Studi di Messina *Alma Mater Studiorum, Bologna*

Domenico Elia **Alessandro Sanzo**

Università di Chieti-Pescara, G. d'Annunzio *Università Mediterranea, Reggio Calabria*

Stefano Lentini **Simona Salustri**

Università degli Studi di Catania *Alma Mater Studiorum, Bologna*

Simona Negruzzo **Evelina Scaglia**

Alma Mater Studiorum, Bologna *Università degli Studi di Bergamo*

Luca Odini **Silvia Annamaria Scandurra**

Università degli Studi di Verona *Università degli Studi di Catania*

Franca Pesare

Università degli Studi Aldo Moro, Bari

Segreteria di Redazione | Editorial Office

Simona Gatto, Beatrice Carbè

Università degli Studi di Messina

Publishing and Social Media Team

Nunzio Femminò - Sba, **Cettina Cosenza** - Sba

Dario Orselli - Sba, **Francesco La Rosa** - Ciam

Gaetano Galletti - Cospecs, **Francesco Toscano** - Cospecs

Università degli Studi di Messina

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA

Dipartimento Cospecs - Sezione di Pedagogia G. Catalfamo,

Via Concezione n. 8, 98121 - Messina (Italy)

Tel: +39090361349

Mail: argonauti@unime.it

Comitato scientifico internazionale | International Scientific Committee

Salvatore Agresta <i>Università degli Studi di Messina (già) Italy</i>	Iveta Kestere <i>University of Latvia Latvia</i>
Luca Agostinetto <i>Università degli Studi di Padova Italy</i>	Grigorij B. Kornetov <i>Accademia di Gestione Sociale, Mosca Russia</i>
Luciana Bellatalla <i>Università degli Studi di Ferrara (già) Italy</i>	Svetlana V. Ivanova <i>Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia</i>
Carmen Betti <i>Università degli Studi di Firenze (già) Italy</i>	Karl M. Lorenz <i>Sacred Heart University Fairfield, Connecticut USA</i>
Paolo Bianchini <i>Università degli Studi di Torino Italy</i>	Elena Mignosi <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>
Andrea Bobbio <i>Università degli Studi della Valle d'Aosta Italy</i>	Stefano Oliviero <i>Università degli Studi di Firenze Italy</i>
Dorena Caroli <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>	Furio Pesci <i>Università degli Studi La Sapienza, Roma Italy</i>
Anna Colaci <i>Università del Salento Italy</i>	Tiziana Pironi <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>
Antonia Criscenti <i>Università degli Studi di Catania (già) Italy</i>	Simonetta Polenghi <i>Università Cattolica del S. Cuore, Milano Italy</i>
Peter Cunningham <i>University of Cambridge UK</i>	Fabio Pruneri <i>Università degli Studi di Sassari Italy</i>
Giuseppa D'Addelfio <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>	Livia Romano <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>
Paola Dal Toso <i>Università degli Studi di Verona Italy</i>	Stefano Salmeri <i>Università Kore, Enna Italy</i>
Jonathan Doney <i>University of Winchester UK</i>	Luana Salvarani <i>Università degli Studi di Padova Italy</i>
Carl Antonius Lemke Duque <i>Universidad de Densto Spain</i>	Filippo Sani <i>Università degli Studi di Sassari Italy</i>
Fulvio De Giorgi <i>Università degli Studi di Reggio Emilia Italy</i>	Saverio Santamaita <i>Università degli Studi "G. D'Annunzio", Chieti/Pescara (già) Italy</i>
Irina M. Elkina <i>Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia</i>	Vincenzo Schirripa <i>Università degli Studi LUMSA, Roma Italy</i>
Maurizio Fabbri <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>	Brunella Serpe <i>Università della Calabria Italy</i>
Daria Gabusi <i>Università G. Fortunato, Benevento Italy</i>	Stefan Stefanov <i>Università di Sofia St. Kliment Obridski Bulgaria</i>
Angelo Gaudio <i>Università degli Studi di Udine Italy</i>	Milka Terziska <i>Università di Sofia St. Kliment Obridski Bulgaria</i>
Angela Giallongo <i>Università degli Studi di Urbino (già) Italy</i>	

Pamela Giorgi *Istituto Nazionale Documentazione
Innovazione Ricerca Educativa* **Italy**

Antonio Gomes Ferreira *Universidade de Coimbra* **Portugal**

Mariano Gonzales Delgado *Universidad de La Laguna* **Spain**

Nathalie Gorochov *Universit Paris-Est Créteil* **France**

Letterio Todaro *Università degli Studi di Catania* **Italy**

Evgenja Tokareva *Accademia Russa delle Scienze* **Russia**

Xenio Toscani *Università degli Studi di Pavia* (già) **Italy**

Ariclè Vechia *Università del Paraná* **Brasil**

Giovanni Vigo *Università degli Studi di Pavia* (già) **Italy**

Davide Zoletto *Università degli Studi di Udine* **Italy**



Editoriale | Editorial

- 9 **Benvenuti su *Argo!***
WELCOME ABOARD ARGO!
Caterina Sindoni

Studi e Ricerche | Studies and Research

- 13 **Classici e giovani lettori**
CLASSICS AND YOUNG READERS
Luciana Bellatalla
Università degli Studi di Ferrara (già)
- 27 **Don Milani: dal diritto all'obiezione al "dovere di non obbedire"**
DON MILANI: FROM THE RIGHT TO OBJECTION TO THE "DUTY NOT TO OBEY"
Carmen Betti
Università degli Studi di Firenze (già)
- 37 **Un progetto di formazione in un luogo di genocidio in Bosnia Erzegovina**
AN EDUCATIONAL PROJECT IN A PLACE OF GENOCIDE IN BOSNIA AND HERZEGOVINA
Luca Bravi
Università degli Studi di Firenze
- 47 **Infanzia, adolescenza e resilienza. Zigzagando fra generi letterari e sfide educative**
CHILDHOOD, ADOLESCENCE AND RESILIENCE: WANDERING THROUGH LITERARY GENRES AND EDUCATIONAL CHALLENGES
Marnie Campagnaro
Università degli Studi di Padova
- 59 **Un'avventura pedagogica dalla Londra vittoriana all'Italia postunitaria: il modello scolastico di Giuseppe Mazzini (1841-1889)**
A PEDAGOGICAL EXPERIENCE FROM VICTORIAN LONDON TO POST-UNITY ITALY: GIUSEPPE MAZZINI'S EDUCATIONAL MODEL (1841-1889)
Michele Finelli
Domus Mazziniana
- 69 **La scuola e il territorio. Memorie degli istituti agrari tra fabbisogni formativi e istanze sociali**
THE AGRICULTURAL SCHOOL AND THE TERRITORY. MEMORIES OF AGRICULTURAL INSTITUTES BETWEEN TRAINING NEEDS AND SOCIAL NEEDS
Rossana Florio
Archivio di Stato di Agrigento - Ministero della Cultura

- 79 **La domanda sull'essenziale di fronte alla pandemia**
THE QUESTION OF WHAT IS ESSENTIAL IN FRONT OF THE PANDEMIC
Furio Pesci
Università degli Studi La Sapienza di Roma
- 93 **Percorsi di alfabetizzazione tra antico regime e società industriale**
PATHS OF LITERACY BETWEEN THE ANCIENT REGIME AND INDUSTRIAL SOCIETY
Maurizio Piseri
Università degli Studi della Valle d'Aosta
- 109 **Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia**
AUGUSTO ROMAGNOLI: THE SPECIFICITY OF VISUAL IMPAIRMENT AND THE BIRTH OF TYPHLOPEDAGOGY
Stefano Salmeri
Università Kore di Enna
- 119 **Osservazioni sul concetto di degenerazione nell'antropologia di Johann Friedrich Blumenbach**
SOME REMARKS ON THE CONCEPT OF DEGENERATION IN THE WRITINGS OF JOHANN FRIEDRICH BLUMENBACH
Filippo Sani
Università degli Studi di Sassari

Benvenuti su *Argo!*

Caterina Sindoni*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA

Esattamente un anno fa, mentre ero a Girgenti per le mie abituali ricerche archivistiche estive, durante una passeggiata serale nelle campagne del *Caos*, nella stradina accanto alla “casa romita” di Pirandello dalla quale si osserva il “mare africano”, mi sono trovata a riflettere sull’opportunità di fondare una nuova rivista dedicata agli studi storico-educativi e pedagogici.

Mi chiedevo, da un lato, se era il caso di formulare una nuova proposta, considerato che in Italia, come è noto, esistono numerose realizzazioni editoriali, buona parte delle quali notevoli sia per qualità dell’offerta sia per l’imponente lavoro di adeguamento agli standards internazionali i quali, anno dopo anno, richiedono livelli sempre più impegnativi.

Dall’altro, però, mi colpiva la disomogenea distribuzione di tali realtà nel territorio nazionale; il sud Italia, infatti, dove pure si pubblicano diverse riviste scientifiche, alcune delle quali certamente prestigiose, come dimostra la loro collocazione in fascia A, restava in coda, almeno dal punto di vista quantitativo, rispetto alle altre aree del Paese.

Questa disegualianza meritava – come tutt’oggi merita – la massima attenzione e la necessità di dare concrete risposte, soprattutto se si considera che una rivista ha funzioni strategiche non solo in relazione alla ricerca, ossia per la sua capacità di incoraggiare gli studiosi, attraverso mirate *call for paper*, verso tematiche poco visitate, ma anche dal punto di vista sociale. Una rivista *open access*, infatti, oggi non è più letta esclusivamente da un pubblico ristretto di specialisti; gli articoli, disponibili in rete, accessibili a tutti – a educatori, pedagogisti, insegnanti, studenti, famiglie, associazioni, cittadini, etc. – possono rappresentare un’importante risorsa per i territori e per le comunità, ingenerando processi virtuosi di crescita culturale e professionale e favorendo un positivo interscambio – fondamentale *per entrambe le parti* – tra società civile, operatori del settore e mondo accademico. Non è un caso se, molto opportunamente, alcuni anni addietro, Simonetta Ulivieri e Loredana Perla, nell’editoriale di “Pedagogia oggi” (2/2014), in un numero dedicato alle realtà editoriali italiane ed estere in ambito pedagogico, sottolineavano che «le riviste sono un potente strumento di regolazione e indirizzo della ricerca: una vera e propria – il corsivo è mio – *leva di cambiamenti*».

A queste considerazioni, poi, se ne sono aggiunte altre non meno rilevanti come: l’idea di incoraggiare alla ricerca nuove generazioni di studiosi, impulso importante per

*Professore ordinario di Storia della Pedagogia presso l’Università degli Studi di Messina.

una sede universitaria “di frontiera”, quale è quella di Messina; di incentivare gli studi sul mezzogiorno scolastico ed educativo, sull’area del Mediterraneo e sui “mezzogiorni” del mondo, ai quali, peraltro, Brunella Serpe ed Anna Colaci, di recente, hanno dedicato un’apposita collana di studi, pubblicata a Lecce da Pensa Multimedia; di proseguire un impegno “militante” che da oltre settant’anni caratterizza l’Ateneo peloritano, grazie alla pubblicazione, a partire dalla seconda metà del Novecento, della Rivista “Prospettive pedagogiche”, diretta da Giuseppe Catalfamo, ed agli anni Duemila, di “Quaderni di Intercultura”, guidata da Salvatore Agresta e Concetta Sirna; di promuovere e potenziare varie attività di ricerca legate al gruppo della rivista svolte a favore della comunità, come, ad esempio, *Pedagogie dell’essenziale*, la rassegna tenuta annualmente a Messina, e il suo Archivio digitale, di prossima istituzione. L’idea di immaginare ampi progetti culturali non è nuova. Si pensi, solo per fare un esempio, agli “Annali di Storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche”, i quali tradizionalmente – come scrivono Daria Gabusi e Fabio Pruneri in un recente articolo pubblicato negli “Annali di Storia delle Università italiane” (1/2021) – sono intrinsecamente collegati anche all’attività dell’Archivio per la Storia dell’educazione, custodito presso la sede bresciana dell’Università Cattolica del Sacro Cuore, nonché a varie attività convegnistiche e di ricerca.

Ma è anche grazie a quel “mare africano”, quel “mare colore del vino”, che ho sciolto ogni riserva. È bastato ricordare le parole di Fernand Braudel in *Storia, Misura del Mondo*: «lo spazio marino – spiega, quest’ultimo – è lo spazio della grande, della grandissima storia. Nessuna strada da costruire, nessun animale da aggiogare, in questo mondo liquido, ideale, aperto a qualunque imbarcazione, dove conta solo l’uomo [...]».

Questa riflessione mi è parsa una potente metafora e un irresistibile richiamo a costruire, così come fa il “maestro d’ascia”, un artigiano, la nostra *Argo*, la nave che idealmente si vara oggi.

La rivista “Gli Argonauti” abbraccia, *tout court*, il campo tematico che va dalla storia della scuola, delle istituzioni e delle pratiche educative allo sviluppo storico della riflessione e della ricerca pedagogica nell’età moderna e contemporanea, con particolare attenzione, come già detto, alle aree di confine ed a quelle periferiche – i cosiddetti “Mezzogiorni” – anche in ottica comparata.

Rivolge la sua attenzione, come si riporta nella scheda introduttiva, agli studi proposti da ricercatori dell’area storico-pedagogica e pedagogica, dedicati anche alla storia della letteratura per l’infanzia, nonché alle riflessioni sviluppate *sub specie educationis* da studiosi di storia moderna e contemporanea, orientate ad indagare i processi culturali e formativi ed il rapporto tra istruzione e sviluppo economico, con particolare attenzione al contesto socio-culturale di riferimento ed alla dimensione locale.

L’idea di fondo, insomma, accoglie il suggerimento di Fulvio De Giorgi che, su “Nuova Secondaria” (1/2015), incitava a «lavorare, gomito a gomito, in un parziale sovrapporsi e intrecciarsi di ricerche e bibliografie, con storici politici, delle istituzioni, delle idee: con zone di confine, più o meno vaste e di carattere interdisciplinare».

Prima di licenziare alle stampe il primo numero de’ “Gli Argonauti”, desidero formulare dei doverosi ringraziamenti. La mia più sincera gratitudine va agli Autori della Rivista ed al Comitato scientifico che comprende colleghi provenienti, oltre che dall’Italia, da varie nazioni: Brasile, Bulgaria, Francia, Gran Bretagna, Lettonia,



Portogallo, Russia, Spagna e Stati Uniti. Sono riconoscente anche al Comitato tecnico ed alla Segreteria di redazione, per la gestione della piattaforma, della pagina web, della corrispondenza e per quanto ancora si farà per indicizzare e promuovere la rivista. Un affettuoso pensiero alla Redazione de' "Gli Argonauti" composta da studiosi che stimo molto, alcuni dei quali agli esordi della carriera ed altri affermati professori, *nocchieri* esperti riguardo alla ricerca sia alla dimensione editoriale; tutti *straordinari* dal punto di vista umano. Infine, abbraccio idealmente il Capo-redattore, l'amico Dario De Salvo, con il quale condividiamo quotidianamente imprese d'ogni sorta; rispetto a cinquant'anni e più *argonauti* partiti alla ricerca del Vello d'Oro, Dario mi richiama alla mente *Eracle*, l'eroe benefico, capace di fatiche sovraumane, gravato dell'onere «di liberare il mondo da pericolosi mostri». Una presenza benefica che certamente darà un contributo originale e significativo alla crescita de' "Gli Argonauti".

A tutti, buona lettura e buon viaggio.





Classici e giovani lettori

Luciana Bellatalla

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FERRARA^(già)



Double blind peer review

Copyright: © 2021 Luciana Bellatalla.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage

<https://cab.unime.it/journals/index.php/argo>

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3185

Received: May 19, 2021

Accepted: June 13, 2021

Published: July 31, 2021

Corresponding Author: Luciana Bellatalla, Università degli Studi di Ferrara (già), mail: luciana.bellatalla@unife.it

Citation: Luciana Bellatalla (2021), Classici e giovani lettori. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 1(1): 12-24. Doi:10.13129/2785-0919/argo.3185

CLASSICS AND YOUNG READERS

Riassunto | *Abstract*

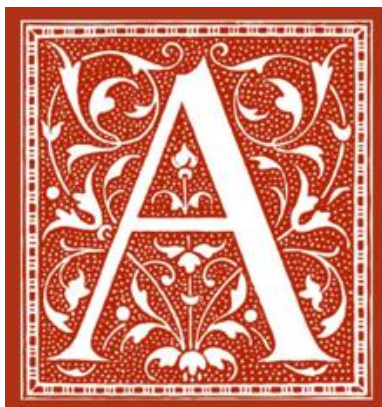
L'articolo parte dalla questione della definizione di «classico» riguardo ai prodotti narrativi destinati a giovani lettori e sulla sua legittimità, passando in esame i tre modi con cui si sono avvicinati i giovani lettori al mondo della cultura: l'avvicinamento alla cultura classica; l'avvicinamento ai «classici» della letteratura colta e, infine, la riscrittura e/o il riuso di racconti esemplari. La conclusione mostra una persistente ambivalenza: da un lato, la continuità con il passato, e con istanze didascaliche, mentre dall'altro, gli autori hanno maturato una piena consapevolezza di sé e del loro ruolo di scrittori tout court, quand'anche si rivolgano ad un pubblico particolare. In questa prospettiva, l'autore è finalmente libero di costruire i suoi viaggi, sollecitando la risposta ludica del suo lettore.

The paper starts from the definition of «classic» referring to literature for children and from its legitimacy; then, it analyses the three kinds, usually, diffused to bring young readers closer to cultural universe: the approach to ancient literature and mythology; the approach to literary masterpieces and, finally, writing back important novels. Summing up, there is a persistent ambivalence: on one side, there is a clear continuity with the past and with a didactic attitude; on the other, the authors have, finally, become conscious of their intellectual, without any reference to their privileged target. In this perspective, the novelist is finally free to describe his/her travels and to encourage playing habits in his/her readers.

Parole chiave | *Key words*

Letteratura per l'infanzia, classico, narratività, lettura, gioco.

Literature for children, classics, storytelling, reading activity, play.



Classici e giovani lettori

Luciana Bellatalla^{1*}

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FERRARA (già)

Per affrontare la questione, mi è sembrato interessante non pormi dal punto di vista della saggistica per ricostruire se, come, in quale misura e perché gli studiosi hanno presentato scrittori esemplari. L'impresa sarebbe titanica, vista la massa di materiale disponibile sia in generale, sia per singolo autore. Inoltre, già mi prefiguravo i risultati di una simile ricerca: o – si prenda *Alice nel paese delle meraviglie* – avrei trovato delle inspiegabili persistenze di giudizio rispetto al passato in nome di un malinteso concetto di infanzia, intriso di un ingenuo spirito tardo-romantico e di un insuperato moralismo²; o – si veda *Cuore* di De Amicis – mi aspettavo un approccio nuovo, libero dai lacci di una retorica patriottarda e intrecciata con motivi ideologici, come ben dimostrano, sia pure con argomentazioni e prospettive diverse, i contributi di Cambi e di Boero e Genovesi³.

Perciò, focalizzerò la mia attenzione sul modo in cui, dal 1945 ad oggi, il Classico per l'infanzia si è venuto definendo e come è stato presentato ai giovani lettori, secondo una scelta editoriale, che lascia intravedere un progetto culturale e che coinvolge gli autori, in qualche modo, sollecitandoli a confrontarsi con tali classici.

In questa prospettiva, emerge un nodo tematico, che è poi non solo il cuore ma la vera difficoltà del mio discorso: la questione della definizione di Classico riguardo ai prodotti narrativi destinati a giovani lettori.

1. Quando nasce il Classico per ragazzi?

Cominciamo, dunque, col chiederci quando il concetto di Classico incontra la cosiddetta letteratura per l'infanzia, tanto più che tale domanda è strettamente collegata all'altra fondamentale su che cosa renda un racconto per giovani lettori esemplare ed eterno, capace, cioè, di dare ristoro e alimento intellettuale, come un'oasi in cui riprendere forza e accingerci con nuova lena al nostro sempre aperto cammino di conoscenza e di crescita.

^{1*}Già professore ordinario presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Ferrara, è attualmente Vice-direttore della rivista «Ricerche Pedagogiche», Vice presidente della Società di Politica, educazione e Storia (Spes) e coordinatore del gruppo italiano della SPECIES.

²Cfr., ad esempio, A. Nobile, *La letteratura giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*, Brescia, La Scuola, 2015 e R. Cofone, *Levi Carroll e la matematica nella narrativa*, in G. Marrone (a cura di), *Narrativa per grandi e piccini: viaggio nella letteratura*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2017, p. 96.

³Cfr. F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1985 e P. Boero, G. Genovesi, *Cuore: De Amicis tra critica e utopia*, Milano, FrancoAngeli, 2009.



Mentre, infatti, nel mondo della letteratura colta e della storia del pensiero la parola Classico basta ad evocare, in maniera universalmente condivisa, una serie di opere non solo diacronicamente molto diverse, ma anche vasta e diversificata per generi e caratteri, nell'ambito nella produzione per giovani lettori, il problema è complesso e la definizione non è facile.

Dire quando si comincia a parlare di classici per i ragazzi non è semplice, ma tentare una risposta significa anche tentare di individuare il punto di svolta tra una produzione sospesa tra strumentalità e precettistica e una produzione intenzionalmente rivolta ad un lettore consapevole per irrobustirne la voglia di accompagnare lo scrittore in viaggi esaltanti e fruttuosi a livello intellettuale. Ciò segna anche lo scarto tra uno scrittore prestato alla precettistica e uno scrittore che, non ponendosi pregiudizialmente come maestro dei suoi lettori, narra per il piacere di narrare e di interessare viaggi narrativi, destinati ad essere anche e nel contempo viaggi di formazione.

Sul tardivo riconoscimento del Classico per l'infanzia come tale – si ricordi quanto Jules Verne abbia sofferto per non essere stato accolto tra gli «immortali» dell'Académie française – hanno pesato fattori ben noti e che mi limito a richiamare: l'indebita distinzione tra paraletteratura e letteratura; il latente, spesso strisciante, e perdurante disprezzo per scrittori che eleggono i più giovani come loro *target* di riferimento; e, infine, il persistente pregiudizio, ben documentato dalle schede che spesso completano i vari libri, che i bambini e le bambine debbono leggere per rafforzare i loro percorsi di istruzione e non per il loro piacere.

Perciò, che un Classico si possa trovare anche nella narrativa per i più giovani è una consapevolezza nata, e molto lentamente, solo nel secondo dopoguerra, quando sono comparsi sulla scena – italiana ed internazionale (come emerge dai testi a cura di Avanzini, rispettivamente del 2013 e del 2015, citati in bibliografia) – e sia pure con una scansione temporale diversa a seconda dei vari Paesi, scrittori totalmente altri rispetto a quelli dei decenni precedenti. Anzi, scrittori che – si prenda il caso dell'italiano Milani – si rivolgono, a seconda dei casi, ai piccoli, agli adolescenti ed agli adulti o che – si prenda il caso della francese Cohen Janca o dell'inglese Michael Morpurgo – propongono opere accattivanti per i più giovani, ma di fatto per lettori senza età.

Ma anche questa fase di presa di coscienza, pure necessaria e importante, non è stata sufficiente ad una piena emancipazione di questo settore letterario. Infatti, complice forse anche il fatto di essere una produzione narrativa giovane, ossia con poca storia alla sua base, la letteratura cosiddetta per l'infanzia, anche quando se ne sono scoperti e valorizzati prodotti esemplari, ha subito un nuovo scacco, dovendo accettare una sorta di sudditanza nei confronti dei classici veri, perché frutto della altrettanto *vera* letteratura, rispetto alla quale la narrativa per giovani lettori è considerata, nonostante tutto e perfino quando si è ben disposti nei suoi confronti, di secondo livello⁴.

⁴Per il persistere del pregiudizio di un diverso valore dei racconti in relazione al pubblico dei destinatari, si veda il saggio di U. Fracassa, *Sconfinamenti d'autore. Episodi di letteratura giovanile tra gli scrittori italiani contemporanei*, Pisa, Giardini, 2002, nel quale si esamina la produzione per ragazzi di autori come Dino Buzzati, Tommaso Landolfi, Beppe Fenoglio, Alberto Moravia e Antonio Porta. Nelle pagine di questo saggio fa continuamente capolino, a dispetto delle buone intenzioni di Fracassa, l'idea che scrivere per i ragazzi sia una faccenda di second'ordine. Non a caso la produzione qui analizzata è definita «letteratura giovanile d'autore», come se l'altra fosse opera di anonimi scribacchini; in secondo luogo, questi «sconfinamenti» mostrano scrittori che «allergici alle fasce d'età, tollerano il *confino* nella sezione «ragazzi»

Certo, è innegabile che dal dopoguerra ad oggi – e a questo proposito gli storici dell’editoria potrebbero e potranno dare un contributo notevole – il rapporto tra letteratura per l’infanzia e Classico sia profondamente cambiato. E per questo cambiamento di rotta è stato determinante il modo di considerare il prodotto narrativo per i più giovani tra i lettori.

Si è passati, infatti, da una fase di racconti pensati per conformare il lettore alle aspettative sociali, ad una fase in cui – e la svolta di Rodari è fondamentale – finalmente anche il libro per i più giovani è diventato un’avventura intellettuale, un’occasione per giocare liberamente e vivere le vite degli altri, costruendo in questo modo indirettamente, la nostra stessa vita, ossia perdendoci nei boschi narrativi per ritrovarci, come fa notare anche Susanna Barsotti nel suo lavoro sulla fiaba di Cappuccetto Rosso del 2016 o partendo dalla nostra quotidianità per ritornarvi cambiati, come suggerisce Alessandra Avanzini, nel suo lavoro su *Alice* del 2011. Lo scrittore non più paludato e noioso maestro si è finalmente trasformato ora in guida discreta nel labirinto della narrazione ora in compagno di giochi e di avventure.

Ecco, dunque, ciò che distingue un Classico per ragazzi da un lavoro scritto programmaticamente per ragazzi: Classico è legittimamente quanto accompagna nella crescita, invita a continuare, mostra tante e diverse facce da interpretare. Tanto per fare qualche esempio, *Pinocchio* piuttosto che un noioso racconto, vestito, come direbbe Nietzsche, dei panni a lutto della morale o, peggio, del moralismo; *Alice* piuttosto che un galateo di fine Ottocento, tutto precetti e adeguamento alle regole borghesi del vivere quotidiano; uno degli straordinari viaggi di Jules Verne piuttosto che un ben rilegato e ordinato volumetto di geografia, magari senza neppure un’illustrazione.

Leggere, infatti, come suggerisce Walter Benjamin in un suo intervento radiofonico del 1929, non è una questione di cultura o di sapere, ma di crescita e di forza vitale tanto che leggere è paragonabile all’atto di nutrirsi, ossia incorporare lo spirito di ciò che si è mangiato⁵.

Sembra, dunque, che con il secondo dopoguerra le tessere del *puzzle* vadano finalmente al loro posto e che anche la letteratura per i più giovani trovi una sua collocazione e i suoi punti di riferimento esemplari: per un verso, è cambiato il ruolo dello scrittore; per un altro, questi autori non sempre e non necessariamente vengono dal mondo della scuola; e, per ultimo, in nome dello sforzo immaginativo e dell’idea che leggere è come viaggiare in mondi altri e costruire vite sempre nuove, la distinzione tra un libro *evergreen* e un prodotto, magari anche godibile e garbato sul piano espressivo, ma destinato ad esaurirsi nel giro di una generazione di lettori o di lettrici, diventa non solo possibile, ma anche evidente.

Sfortunatamente, tuttavia, nell’immaginario collettivo i racconti per giovani sono rimasti, tenacemente ancorati ad una visione marginale della letteratura e la distinzione tra Classico e prodotto di consumo non è sempre stata presentata con rigore e chiarezza, proprio per questo motivo.

delle nostre librerie certi di tornare, una volta scelti, *nella civile comunità della lettura letteraria*’ (Op. cit., p. 25; i corsivi sono miei).

⁵Cfr. W. Benjamin, *Letteratura per l’infanzia*, in W. Benjamin, *Ombre corte*, a cura di G. Agamben, Torino, Einaudi, 1993, p. 423.

Lo spirito del fanciullo continua ad essere evocato come una sorta di bussola per giudicare e selezionare le opere adatte ai lettori più giovani: eppure, la vera differenza sta di fatto e soltanto, da un lato, tra uno scrittore che compila storie e un autore che costruisce viaggi intellettuali e, dall'altro, tra il lettore non ancora strumentalmente padrone della pagina scritta (e che ha perciò bisogno di prodotti adeguati) e chi sa leggere con padronanza: a quest'ultimo bisogna rivolgersi in modo da poterlo far diventare da *lecteur* un vero e proprio *liseur*, o, per dirla con Rodari, da lettore *obbligato* lettore *ostinato*.

Sono incline a pensare che la lingua italiana, diversamente da quella francese, non abbia due diversi termini per indicare la qualità della lettura, perché, al fondo, nell'immaginario collettivo la lettura è stata per decenni (se non per oltre un secolo) legata al banco ed al maestro, al dovere più che al piacere, alla dimensione dell'obbligo più che all'idea di una libera passeggiata in mondi altri, in labirinti o addirittura nel Paese-che-non-c'è.

2. Tra mitologia, riassunti, riuso e riscrittura

Quando si è cominciato ad operare una selezione tra i vari racconti e il pregiudizio didascalico e precettistico non era ancora del tutto stato rimosso, il primo criterio di definizione di classico per la gioventù, è stato fatto coincidere con la data di pubblicazione di una certa opera. L'appartenenza al passato meno recente è apparsa talora ragione sufficiente per concedere questa attestazione di valore. In molti casi, la valorizzazione si è accompagnata ad opere di particolare significato, come i romanzi di Verne o di Collodi o di De Amicis o della Burnett. Ma in altri casi, con questo stesso criterio si è approdati a vistosi fraintendimenti: da un lato, e l'esempio dell'*Alice* di Carroll è già stato citato, si potevano escludere opere di indubbio valore, mentre, dall'altro, si potevano accettare in questo catalogo ancora *in fieri*, opere divertenti, ma non degne di particolare segnalazione.

A seguire questo generico criterio, si è proceduto con una tripartizione, che non si è ancora esaurita, ma si è, piuttosto, affinata con il passare dei decenni. In questo modo, il Classico per giovani lettori è stato inteso innanzitutto come avvicinamento alla cultura classica; in secondo luogo, come avvicinamento ai classici della letteratura colta e, in terzo luogo, come riscrittura e/o riuso di racconti esemplari.

I tre modi di avvicinare al mondo dei classici i più giovani procedono paralleli dal secondo dopoguerra ad oggi, senza cambiamenti di rilievo, se non nell'approccio stilistico, che con gli anni ha fatto sua una certa modulazione ludica. Questa persistenza mostra quanto sia duro a morire il pre-giudizio di una lettura extra-scolastica quale consigliabile e doveroso complemento ed arricchimento delle conoscenze già apprese o da apprendere a scuola.

Questo avvicinamento allo spirito del gioco è soprattutto evidente nei racconti di argomento mitologico. Su questo versante, in continuità con il passato – e mi limito a ricordare per amor di sintesi e solo come esempio, *La storia delle storie del mondo* di Laura

Orvieto – si è passati da oneste e talora gradevoli compilazioni da parte di insegnanti⁶ a più recenti racconti illustrati, scritti da antichisti e composti come veri e propri *puzzles* da ricostruire o come giochi, in cui possono impegnarsi più ragazzini insieme⁷. Il piano dell’offerta si è andato allargando e raffinando, se, dall’antica Grecia e da racconti-sintesi dei poemi omerici, si è via via aperto alle leggende nordiche o all’epica del ciclo bretone e del ciclo carolingio. Si fa strada così l’idea che di questi miti non debbano essere fatte semplici ricostruzioni, ma vere e proprie riscritture, di cui sono incaricati scrittori noti⁸.

In questo settore, insomma, si è imboccata una strada, questa, che problematizza l’idea di Classico e immette anche nel dominio della letteratura per giovani lettori il concetto di persistenza culturale, di suggestione immaginativa e di continua rinascita, anche se, malauguratamente, non mancano insegnanti tentati dal pre-giudizio didascalico e didatticistico, che ripropongono volumi non molto diversi da quelli dei primi anni Cinquanta del secolo scorso e dai testi scolastici correnti sull’argomento, ossia che compilano racconti noiosi, meramente informativi, mossi dall’idea che i giovani debbano imparare questi miti e queste leggende non come parte di un corredo intellettuale e culturale identitario e capace di sollecitare avventure e curiosità, ma come dati utili e spendibili durante un’interrogazione e, comunque, sempre in ossequio al programma scolastico⁹.

Motivazioni non troppo diverse, ossia ancora una volta dettate dall’urgenza di insegnare, sono alla base anche del secondo modo di approccio ai classici: quello della riduzione o del riassunto di opere tradizionalmente per adulti. Sebbene, in questo caso, lo sforzo sia quello di dilatare il raggio di interesse del lettore giovane e di stimolarlo a cercare soddisfazione in trame più ricche, di fatto, gli si offre un prodotto ipersemplicità e, quindi, incapace di dare suggestioni di là dall’intreccio, ridotto, con un lavoro di tagli e riassunti, a forme stilistiche neppure lontanamente paragonabili

6In questo settore editoriale spicca la figura di Gherardo Ugolini (1885-1960), insegnante elementare e scrittore: dal 1926 ai tardi anni Cinquanta del Novecento, egli ha offerto agli scolari italiani sintesi dei miti greci ed è stato uno degli autori più in vista della casa editrice La Scuola.

7Cfr. ad esempio, i due volumi di Donatella Puliga (docente presso l’università di Siena), *AntiKoi*, dedicati a dèi, mostri ed eroi del mondo classico, Pisa, Campanila, rispettivamente nel 2008 e nel 2009, cui fa seguito, presso la medesima casa editrice, nel 2011, il volumetto *Racconti di trasformazione*, un adattamento delle *Metamorfosi* di Ovidio. In tutti e tre i casi, i volumi, destinati a ragazzi della scuola elementare, sono illustrati da Andrea Paggiaro, con immagini evocatrici di tratti espressivi dell’arte antica. Meno riusciti, ma con un certo sforzo creativo sono anche i volumi di Valeria Alessi (illustratrice) e Giuseppe Lisciotta (narratore), pubblicati a Messina da Mesogea per ragazzi, rispettivamente nel 2013 e nel 2014 e dedicati al mito di Castore e Polluce (il primo) e a Polifemo e i Ciclopi (il secondo).

8Proprio sul ciclo bretone autori per ragazzi si sono cimentati in riscritture: da un lato, Mino Milani, non solo con il suo racconto *I cavalieri della Tavola rotonda* (Milano, Mursia, 1971), ma anche con i suoi racconti storici – dalle avventure del soldato di ventura Efremla alle vicende di una maestra d’armi come Udilla – in cui, in qualche modo, anche senza citazioni dirette, c’è tuttavia un riuso delle leggende e delle storie del passato, con particolare interesse per il Medioevo; dall’altro Roberto Piumini, per il ciclo carolingio, con il suo *Draghi, fate e cavalieri: avventure di Orlando innamorato* (Novara, Interlinea junior, 2008), per finire con uno scrittore dell’ultima generazione, Pierdomenico Baccalario, tentato dal ciclo bretone con *Re Artù e i cavalieri della Tavola rotonda* (San Dorligo della Valle, EL, 2016).

9Cfr. R. Magnante Trecco, *Mito da favola*, Trento, Erickson, 2011, il cui sottotitolo è illuminante: *storie per l’istruzione primaria*. E, nonostante l’indubbia competenza disciplinare e la vasta cultura, non sa fare molto meglio uno storico del valore di Franco Cardini, quando pubblica *Storie di Re Artù e dei suoi cavalieri* (Roma, Gallucci, 2012).

all'originale¹⁰. Di conseguenza, questo tipo di operazione editoriale finisce per rispondere ad un progetto educativo che tende non solo a ribadire una netta distinzione tra i libri scritti per i più giovani tra i lettori e i racconti di qualità elevata, ma anche a rafforzare l'idea che si debba leggere per imparare.

Purtroppo, questa modalità di avvicinare i ragazzi ai prodotti culturalmente più raffinati attraverso un processo di semplificazione non si è esaurita, ma continua a perpetuarsi, pur in mezzo a polemiche e contrastanti pareri.

Basti ricordare che la Erickson, casa editrice assai impegnata sul fronte dell'educazione e della scuola, ha inaugurato una collana, appunto, per raccontare i classici ai ragazzi; che nel 2012 il programma radiofonico di varia cultura ed umanità «Fahrenheit» (sul terzo canale radiofonico RAI) ha dedicato parte della trasmissione del 28 novembre del 2012 a questo argomento, a seguito di una lettera con cui Bianca Pitzorno criticava questa abitudine a dare versioni ridotte di racconti o romanzi; che sono nate iniziative come *Save the Story* (su progetto di Alessandro Baricco) o *Kinder Guides*, entrambe basate sullo stesso intento e dettate dalla stessa consapevolezza. Come scrive Arianna Giorgia Bonazzi al proposito: «L'idea di partenza delle Kinder Guides è la stessa di Save the Story: il settore della letteratura per ragazzi è in continua espansione, ma crescendo i bambini leggono sempre meno, e i “classici” stanno morendo. Così, dobbiamo salvare e i “classici” e i bambini facendoli incontrare»¹¹.

Forse l'intento è condivisibile¹², ma l'esito è e resta sconcertante: questo sarà pure un modo per entrare in punta di piedi nella stanza dei grandi o socchiuderne la porta, da

¹⁰In genere, queste operazioni di riduzione, soprattutto negli anni tra il '50 e il '60, venivano commissionate a abili compilatori, ma non a scrittori di professione. Bastino alcuni esempi. Opere di vasta mole vengono riscritte in modo da non arrivare alle 300 pagine. È il caso di *Guerrino detto il meschino* (Bologna, Malipiero, 1955, nella collana Galleria dei grandi romanzi), curato da Giuseppe Calanchi, scrittore per l'infanzia poco noto; e di *Don Chisciotte*, a cura del più esperto e noto Giuseppe Fanciulli (Firenze, il Marzocco, 1958). Ci sono poi vere e proprie mutilazioni, come con tutte le edizioni dei *Viaggi di Gulliver* di Swift, in cui non compaiono i naufragi nell'Isola di Laputa e nella Terra dei cavalli sapienti, perché inadatti ai più giovani, eppure rivelatori dell'intento dell'autore; né manca una riduzione come quella di *Orgoglio e pregiudizio* della Austen (Milano, Carroccio-Aldebaran, 1958), il cui esito è quello di offrire alle giovani lettrici un romanzetto rosa non molto diverso da altri più diffusi. E elenco potrebbe continuare con *Guerra e pace* di Tolstoj, *Taras Bulba* di Gogol, *I tre moschettieri* di Dumas padre e così via.

¹¹*Piccoli lettori non crescono*, in www.rivistastudio.com, 11/10/2016 (ultima consultazione in data 31 marzo 2021). Kinder Guides è il nome di una collana di libri illustrati per bambini secondo il principio: «far conoscere ai bambini i classici della cultura». Nel suo catalogo si trovano libri come *Il vecchio e il mare di Ernest Hemingway*, *Sulla strada* di Jack Kerouac, *Colazione da Tiffany* di Truman Capote e *2001 Odissea nello spazio* di Arthur C. Clarke, *Il giovane Holden* di Jerome D. Salinger, *Comma 22* di Joseph Heller, *Gita al faro di Virginia Woolf*, *Cent'anni di solitudine* di Gabriel Garcia Marquez. «L'idea dietro il progetto è rendere questi classici moderni accessibili ai bambini con una trama semplificata, una grafica appropriata, quiz e giochi e una specie di dizionario per la comprensione del testo. Le motivazioni fornite dalla casa editrice sul sito sono da un lato quella di educare i piccoli alla lettura di cose intelligenti e dall'altra quella di rendere il momento della lettura piacevole anche per i genitori» (*2001 Odissea nello spazio raccontato ai bambini*, in www.rivistastudio.com, 26/08/2016 (ultima consultazione in data 31 marzo 2021).

¹²«Ho istintivamente pensato: quanto sarebbe esaltante leggere loro *Comma 22*, ma senza tutta quella guerra; *Il grande Gatsby* con bel po' meno di dissoluzione; o *Cime tempestose*, senza dover prima affrontare il discorsetto sull'educazione sessuale. Però allo stesso tempo: quanto sarebbe impossibile capire *Gita al faro* senza tutto quel flusso di coscienza, raccontare *Anna Karenina* a uno che ha baciato solo i genitori e leggere George Orwell mentre a scuola stai studiando la preistoria. Tuttavia, non sono arrivata alla ovvia conclusione che l'operazione sia fallimentare. Penso che a volte sia necessario fare intravedere ai bambini la meraviglia “proibita” della serata da grandi che si svolge oltre la porta della loro cameretta: “Okay, stasera puoi rimanere alzato dieci minuti a vedere questo film con me, a patto che non ci parli sopra”».

cui, però, si finisce per origliare, per capire mezze frasi, per fraintendere e non per intraprendere un viaggio avventuroso. Perfino la Bonazzi, che ha contribuito a far conoscere questo progetto, non può fare a meno di affermare che nel modo con cui è portato avanti manca la magia. Non avrei usato questa parola, troppo ambigua e generica, ma non posso non affermare che in simili operazioni manca la capacità di seduzione del racconto.

Se la mia posizione era già molto dubbiosa a proposito di un tale approccio negli anni immediatamente seguenti il dopoguerra, oggi sono apertamente molto critica: innanzitutto, perché ridurre e sminuzzare un testo, tagliando parti noiose o scabrose o ritenute fuori della portata dei ragazzi, è come offrir loro, per restare alla similitudine di Benjamin, un cibo precotto e perfino pre-digerito; in secondo luogo, perché spesso una versione semplificata, anziché sollecitare interesse o curiosità, proprio perché priva di illuminazione annoia e non invita a ri-letture in versione originale e completa; in terzo luogo, perché la versione semplificata induce a credere che tutto il valore del racconto stia nella trama e nella successione degli eventi, visto che il meccanismo stesso del narrare – che dovrebbe generare turbamento, spaesamento e ricomposizione dell’esperienza in significati più ampi – è rimosso e trascurato.

Non posso, dunque, che concordare sia con Bianca Pitzorno sia con quanto scrive «The Guardian» a proposito della collana statunitense nell’editoriale dal titolo «I bambini non hanno alcun bisogno di una versione illustrata di *Sulla strada*», in cui si legge: «Non è meglio che con libri del genere ognuno si faccia la propria esperienza al momento giusto piuttosto che attraverso un surrogato mediato dai genitori?»¹³

Questa considerazione si rafforza se pensiamo che dal 1950 in poi, in maniera sempre più frequente e con mezzi espressivi sempre più raffinati, cinema e televisione hanno fatto la loro parte nel ridurre e presentare classici ai ragazzi: si pensi, solo per fare qualche esempio, alla versione di *Cuore* o di *Pinocchio* da parte di Comencini o ai cartoni animati (soprattutto giapponesi) che hanno avvicinato bambine e bambini di tutto il mondo a Heidi, la creatura letteraria di Johanna Spyri, o alle vicende di *Senza famiglia* e *In famiglia* di Hector Malot; ma anche e forse soprattutto – e qui mi limito alla televisione italiana – ai cosiddetti teleromanzi, che ci hanno accompagnato, prendendo spunto da classici letterari italiani e stranieri (dal *Dottor Antonio* ai *Promessi Sposi*, dai *Buddenbrook* a *Una tragedia americana*, dalla *Cittadella* a *Delitto e castigo*), fino alle insulse fiction attuali. Queste traduzioni filmate hanno traghettato dalla pratica della riduzione alla pratica della interpretazione: interpretando, di fatto, si riscrive e se si fanno tagli o riduzioni essi prendono luce dall’insieme che si va a costruire. Esse sono, in effetti, a metà tra un riuso di stilemi e una ri-creazione dell’opera di partenza.

Si è venuto così a creare un flusso dialettico tra forme espressive diverse: se il cinema o la televisione ha incontrato il Classico, gli stessi scrittori hanno spesso riscritto o usato immagini e linguaggi filmici. Mino Milani denuncia esplicitamente tra i suoi ispiratori non solo i classici di cui si è nutrito, secondo una abitudine diffusa nella sua generazione, fin dall’adolescenza, ma anche dai film, di cui è stato ed è tuttora appassionato fruitore¹⁴. Il suo Tommy River non riusa forse, e secondo una cifra del

132001 *Odissea nello spazio raccontato ai bambini*, cit., (ultima consultazione in data 31 ottobre 2017).

14Per questi aspetti, cfr. M. Milani, *L'autore si racconta*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

tutto originale, immagini di London non meno che le grandi praterie e i caratteri dei grandi western? Insomma, Milani non adatta, ma ri-crea, dà nuova vita: ama i western, ne riprende ambienti e situazioni, ma non la visione manichea, tutta schierata a favore dell'uomo bianco, né l'esaltazione della violenza fine a se stessa, visto che il suo eroe non ama né guerra né armi e combatte solo per la giustizia e solo quando ha la certezza di non poter più fare ricorso a strumenti ragionevoli.

Eccoci, dunque, alla terza modalità, quella certamente più interessante, più significativa e più recente, perché si è andata affermando soprattutto negli ultimi decenni, pure se il primo esempio ci viene da un Classico e dall'Ottocento. Si tratta, come ho già anticipato della pratica del riuso e/o della riscrittura.

Il primo esempio che possiamo citare viene da Jules Verne che, nel 1885, scrisse *Matthias Sandorf*, dedicandolo alla memoria di Dumas padre, quale esplicita riscrittura del *Conte di Montecristo*, cui applicò, nondimeno, gli artifici narrativi, che gli erano caratteristici, quali l'isola, le agnizioni, i crittogrammi, la presenza di strumenti tecnici innovativi, l'eroe romantico e solitario e, insieme, la coppia di aiutanti. Matthias Sandorf e Edmond Dantès sono parenti stretti, ma non cloni: l'opera di Verne è un omaggio ad uno scrittore che in gioventù avrebbe voluto servire come *ghostwriter*, ma non un'imitazione, bensì a pieno titolo un originale viaggio straordinario del suo autore.

Gli anni recenti hanno conosciuto molti riusi e da parte anche di scrittori affermati, come mettono in luce sia Barsotti (nel 2006) sul versante della fiaba e non solo, sia il volume collaborativo di Giosetti (nel 2002), dedicato al riuso di fonti classiche e colte nella letteratura e in autori anche recenti, come Morante o addirittura Stefano Benni. Del resto l'intero universo della fiaba è un rimando continuo tra *Le mille e una notte* e Ariosto, Boccaccio e Chaucer, per non parlare del filo ininterrotto da Straparola a Basile a Perrault, a far culmine con i Grimm e le centinaia di versioni della medesima storia in ambienti culturali diversi. Pitre e Calvino non si sottraggono al fascino di questa ricerca con le loro raccolte, rispettivamente, per la Sicilia e per l'intera Italia; e altrettanto ha fatto Beatrice Solinas Donghi con *Le fiabe incatenate* (Torino, ERI junior, 1979).

Ciò non meraviglia, ché l'universo della fiaba è un universo di confine tra letteratura e antropologia, tra narrazione e iniziazione alla vita adulta: raccontando le vicende stesse dell'umanità, sia pure nelle sue linee essenziali dalla nascita alla morte, sotto la guida della speranza (gli attanti magici) e con la vertigine del bosco, del viaggio e delle prove iniziatiche, esso non può che descrivere una sola storia, di là da ogni tempo e da ogni spazio.

Ma ad un certo punto questo universo non è stato più sufficiente a far avviare il giovane lettore nei boschi narrativi, né sono state più sufficienti versioni edulcorate o mutilate di grandi opere. Lo scrittore si è accostato ad altri scrittori, a chi lo ha preceduto e soprattutto a chi ha, in qualche modo, lasciato un segno ricorrente ed imperituro. E, in questo avvicinarsi, quasi per prendere luce, ristoro e forza dal Classico più che riusare ha ri-creato, anche se in forme non omogenee.

Anche in questo caso non posso che limitarmi a pochi, ma significativi esempi.

Da un lato, c'è chi prende lo spunto dal passato per evocare il mondo del libro-madre: è il caso dello spagnolo Diego Arboleda, *Vietato leggere Lewis Carroll* (tr. it., Roma, Lapis, 2015), una surreale e esilarante variazione sui temi carrolliani. O chi, come la

Pitzorno, costruisce una storia originale, e tutta legata alla difesa del femminile¹⁵, intrecciando i suoi passi con quelli di Charlotte Brontë e della sua Jane Eyre¹⁶: riuso, riscrittura o suggestivo gioco di rimandi che impegna il lettore, in una sorta di sfida intellettuale, a scoprire eredità, suggestioni e soluzioni narrative del tutto inedite.

Dall'altro, c'è chi ha riscritto un'intera opera ponendosi da una prospettiva completamente diversa dall'autore originale: è il caso del figlio d'arte e noto sceneggiatore Furio Scarpelli, che ha lasciato in eredità al figlio Giacomo, il quale ha completato il lavoro, una riscrittura dell'*Isoladel tesoro* di Stevenson, in cui Jim è un deuteragonista, giacché il fulcro del racconto è una bambina, ossia un personaggio inesistente nel racconto originale, tutto declinato al maschile¹⁷.

Inoltre, c'è chi sceglie una strada a metà tra il riuso e la riscrittura, interpretando in una nuova prospettiva il punto di partenza e limitandosi, pertanto, a sollecitare nel lettore la consapevolezza del perturbante e dello spaesamento: penso a Michele D'Ignazio e alla sua *Storia di una matita* (Milano, Rizzoli, 2012), che racconta una metamorfosi assai meno inquietante di quella kafkiana, ma pure significativa per il disegnatore protagonista che una bella mattina si risveglia trasformato in una matita.

E ancora: spesso si vanno a ricostruire le vicende a monte di un libro di successo. Questo ha fatto, nel 2008, la scrittrice canadese Budge Wilson, con *Sorridi, piccola Anna*, che è un *prequel* del celebre romanzo *Anna dai capelli rossi* di Lucy Maud Montgomery, ed è stato subito tradotto in versione animata per la televisione.

Infine, non mancano autori che si confrontano non con le opere, ma con la biografia stessa di grandi scrittori, la interpretano e la ri-vivono, presentandola, in qualche modo come esemplare. Voglio richiamare l'attenzione su due racconti, particolarmente efficaci e raffinati sul piano stilistico: il primo è un romanzo breve, del catalano Jordi Sierra i Fabra, dal titolo *Kafka e la bambola viaggiatrice* (tr. it., Milano, Salani, 2010); il secondo è un romanzo piuttosto lungo e denso della francese Marie-Aude Murail, dal titolo *Miss Charity* (tr. it., Milano, Giunti, 2013), che ricostruisce in dettaglio, ma con molte suggestioni immaginative e qualche licenza, la vita di Beatrix Potter, dall'infanzia al matrimonio.

Sierra i Fabra ricostruisce una vicenda degli ultimi mesi di Kafka: lo scrittore incontra al parco una bambina in lacrime per la perdita della sua bambola. La compagna di Kafka ha raccontato che, per consolarla, lo scrittore le scrisse delle lettere, ovviamente andate perdute perché tutte consegnate alla piccola, di cui si sono perse le tracce. Di per sé scarna, la vicenda non darebbe alimento a nessun racconto oltre l'aneddotico, se l'autore catalano non inventasse di sana pianta, alla luce dei tormenti degli ultimi mesi di vita e del complesso e difficile rapporto di Kafka con suo padre, l'epistolario perduto e non costruisse nella relazione tra lo scrittore e la sua piccola interlocutrice (che forse non avrà mai saputo di avere incrociato la sua vita con la vita di un Grande) non solo un'idea di mondo altro cui la piccola attinge vigore, ma anche una sorta di surrogato di quella genitorialità che Kafka non sperimentò mai.

15Cfr. S. Barsotti, *Nuovi modelli femminili nell'opera di Bianca Pitzorno: "La bambinaia francese"*, in F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *Modernizzazione e pedagogia in Italia*, Milano, Unicopli, 2008, pp. 115-123.

16Cfr. *La bambinaia francese*, Milano, Mondadori, 2004.

17Cfr. *Estella e Jim nella meravigliosa isola del tesoro*, Roma, Gallucci, 2012: il libro si è aggiudicato nel 2013 il premio Cento per la Letteratura per ragazzi.

La Murail, la quale, tra l'altro, si è laureata in Lettere moderne nel 1979 proprio, e forse non a caso, con una tesi intitolata *Pauvre Robinson ou pourquoi et comment on adapte les romans classiques au public enfantin*, si rivolge alla Potter con quella stessa sensibilità che sempre mostra verso i marginali e le persone in difficoltà¹⁸: da un lato, ha detto esplicitamente, in interviste di cui c'è traccia anche in Internet su vari siti, che sua intenzione è rendere omaggio alle grandi scrittrici verso cui si sente, in qualche modo, debitrice, giacché hanno spianato la strada a persone come lei; dall'altro, la Potter, una bambina solitaria e abbandonata a se stessa da genitori troppo conformisti, sacrificata alla ragion maschile dei suoi tempi, si rivela un esempio interessante di emancipazione, di tenacia e di impegno, sullo sfondo della campagna inglese, così ricca di stimoli e suggestiva di interessi.

Il libro è, dunque, un biglietto di presentazione significativo: è un invito a rileggere l'opera originale della scrittrice inglese, ad osservare i suoi accurati disegni, forse troppo antropomorfi per i gusti attuali, ma certo frutto di un dialogo attento con il mondo naturale e con se stessa; ed è insieme un invito a considerare con attenzione, se lettrici, la propria identità personale e sociale ed a vagliare con attenzione e senza cedimenti i propri sogni, le proprie aspettative e le proprie speranze.

Concludendo

Siamo giunti alla fine della nostra ricostruzione: essa è servita a fare luce sulle domande da cui l'intervento ha preso avvio? Per un conto, potrei rispondere negativamente e, per un altro, affermativamente.

Il bilancio non è ancora del tutto positivo per quanto attiene la definizione di Classico destinato ad un pubblico giovane: abbiamo visto, infatti, passando in rassegna produzione e approcci, che persiste, in continuità con il passato, un quadro complesso e non riconducibile ad una definizione univoca.

Se, al contrario, spostiamo il fuoco sui caratteri di esemplarità, da attribuire ad un Classico, mentre il mercato editoriale mostra ancora incertezze e oscillazioni forse anche per una certa sudditanza alle aspettative dei consumatori del mondo scolastico, gli autori paiono essere meno ondivaghi e paiono aver maturato una piena consapevolezza di sé e del loro ruolo: di scrittori *tout court*, senza specificazione o aggettivazione di sorta, quand'anche eleggano un particolare tipo di pubblico di lettori come punto privilegiato di riferimento.

In questa prospettiva per cui l'attività del narrare non è più pensata come dipendente da un progetto eterodiretto da aspettative sociali, da prescrizioni morali e da una stretta relazione con preoccupazioni didattiche o didascaliche, l'autore è finalmente

¹⁸Di lei si vedano, ad esempio, in traduzione italiana (e tutti pubblicati da Giunti di Milano nella data indicata tra parentesi dopo il titolo) *Oh boy!* (2000), sull'omosessualità; *Mio fratello Simple* (2009), sul rapporto tra normo-dotati e diversabili; *Nodi al pettine* (2011) sul diritto all'autonomia nella scelta della propria vita; *Cécile. Il futuro è di tutti* (2012) sull'integrazione e culturale e la scuola quale diritto di tutti; *Crack. Un anno di crisi* (2014), sulla crisi economica e il coraggio di trovare una vita alternativa a quella imposta dalla globalizzazione e dalla competitività. E non dimentichiamo *La figlia del dottor Baudoin* (2006) che affronta un tema particolarmente delicato come quello dell'amore e della sessualità nell'adolescenza ed è comparso in traduzione italiana per i tipi dell'editrice Camelozampa di Monselice nel 2017.

libero di costruire i suoi viaggi, di allertare quegli elementi che sollecitino la risposta ludica del suo lettore.

Narrare diventa, in questo modo, una sorta di ininterrotta catena di parole e di racconti, con continui e insuperabili rimandi da un narrante ad un altro: scrivere finisce per essere una continua riscrittura o un riuso di storie così come leggere apre nuovi varchi verso altre storie. Il limite tra lettore e narrante si fa evanescente con passaggi continui da un ruolo all'altro.

Se Calvino aveva scritto che un Classico non si legge, ma si rilegge di continuo perché di fatto nel contesto culturale è sempre attuale e finisce per passare di mente in mente e da una persona all'altra, ciò può accadere perché esso è di fatto sempre usato, citato, richiamato: è attuale perché di fatto è inattuale, nella misura in cui può di continuo trasmigrare verso situazioni nuove e spingere verso nuove terre culturali e nuove esperienze intellettuali.

Si può dunque concludere – anche per la letteratura dedicata ai più giovani – che il Classico si rilegge sempre, perché di fatto si riscrive o si ri-narra di continuo. In questo senso, i caratteri del Classico sono una sorta di cartina di tornasole per distinguere tra un vero scrittore e una persona che semplicemente scrive: e se, da un lato, oggi non esitiamo a catalogare come classici Collodi o Verne o Carroll o Baum o la Burnett, dall'altro, dobbiamo essere pronti ad accogliere nel loro numero anche molti dei contemporanei, da Milani a Rodari, senza dimenticare Marie-Aude Murail o Irène Cohen-Janka o Michael Morpurgo o Aidan Chambers. Ma questo è un ulteriore problema, che riguarda i pre-giudizi intorno alla contemporaneità e alla possibilità di esserne giudici spassionati, mentre vi siamo coinvolti, un problema interessante che meriterebbe di essere approfondito e trattato. In un'altra occasione, a cui, tuttavia, queste riflessioni non sono indifferenti o estranee.

Riferimenti bibliografici

- Argilli M., *Ci sarà una volta. Immaginario infantile e fiaba moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Avanzini A., *Il viaggio di Alice: una sfida controcorrente*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Avanzini A. (a cura di), *Linee europee di letteratura per l'infanzia*, Vol. I *Danimarca, Francia, Italia, Portogallo, Regno Unito*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- Avanzini A. (a cura di), *Linee europee di letteratura per l'infanzia*, Vol. II *Germania, Irlanda, Lettonia, Olanda, Serbia*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Bacchetti F. et alii, *La letteratura per l'infanzia oggi*, Bologna, CLUEB, 2009.
- Barsotti S., *Le storie usate*, Milano, Unicopli, 2006.
- Barsotti S., *Nuovi modelli femminili nell'opera di Bianca Pitagora: "La bambinaia francese"*, in F. Cambi, S. Olivieri (a cura di), *Modernizzazione e pedagogia in Italia*, Milano, Unicopli, 2008, pp. 115-123.
- Barsotti S., *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente*, Pisa, ETS, 2016.
- Bellatalla L., *Interpretare i classici*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia: tra leggere e interpretare*, Bologna, Clueb, 2013, pp. 49-60.



- Bellatalla L., *La produzione per l'infanzia oggi in Italia: eredità persistenti e spinte innovative*, in L. Todaro (a cura di), *Spazio della parola Tempo dell'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 47-61.
- Bellatalla L., *La letteratura per l'infanzia in Italia oggi: tra produzione e saggistica* In L. Bellatalla (a cura di), *Aspetti e problemi della professionalità e della pratica docente*, in «Annali online della didattica e della formazione docente», Università di Ferrara, 12/2016 (supplemento), 2016.
- Bellatalla L., Bettini D., *Leggere all'infinito*, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- Benjamin W., *Pedagogia coloniale*, in W. Benjamin, *Critiche e recensioni. Tra avanguardie e letterature di consumo*, tr. it. di Anna Marietti Solmi, Torino, Einaudi, 1979, pp. 177-179.
- Benjamin W., *Letteratura per l'infanzia*, in W. Benjamin, *Ombre corte*, a cura di G. Agamben, Torino, Einaudi, 1993, pp. 415-423.
- Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2012.
- Braida L. et alii (a cura di), *Amici di carta. Viaggio nella letteratura per ragazzi*, Milano, Università degli studi di Milano, Skira, 2007.
- Cives G., Genovesi G., P. Russo, *I Classici della pedagogia*, Milano, Angeli, 1999.
- Chambers A., *L'età sospesa. Dalla letteratura Young Adult alla Youth Fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*, Modena, EquiLibri, 2020.
- Fracassa U., *Sconfinamenti d'autore. Episodi di letteratura giovanile tra gli scrittori italiani contemporanei*, Pisa, Giardini, 2002.
- Giosetti M. (a cura di), *Uso, riuso ed abuso dei testi classici*, Milano, LED, 2002.
- Grandi W., *La musa bambina. La letteratura mitologica per ragazzi tra storia, narrazione e pedagogia*, Milano, Unicopli, 2011.
- Grilli G., *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*, Roma, Carocci, 2012.
- Lombello Soffiato D. (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.
- Marrone G. (a cura di), *Narrativa per grandi e piccini: viaggio nella letteratura*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2017.
- Nobile A., *La letteratura giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*, Brescia, La Scuola, 2015.
- Santucci L., *La letteratura infantile con appendice di G. Valle*, Milano, Fratelli Fabbri editori, 1973.



Don Milani: dal diritto all'obiezione al "dovere di non obbedire"

Carmen Betti

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE (già)



DON MILANI: FROM THE RIGHT TO OBJECTION TO THE "DUTY NOT TO OBEY"

Double blind peer review

Copyright: © 2021 Carmen Betti.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage

<https://cab.unime.it/journals/index.php/argo>

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3186

Received: May 18, 2021

Accepted: June 16, 2021

Published: July 31, 2021

Corresponding Author: Carmen Betti, Università degli Studi di Firenze (già), mail: carmen.betti@unifi.it

Citation: Carmen Betti (2021), Don Milani: dal diritto all'obiezione al "dovere di non obbedire". *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 1(1): 24-34. DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3186

Riassunto | Abstract

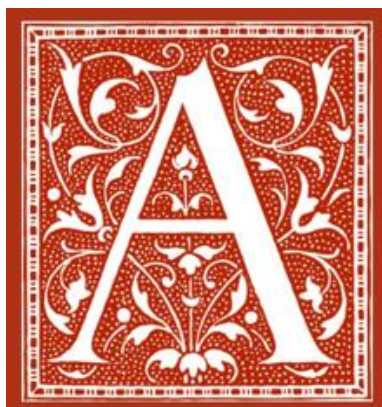
L'analisi riguarda la vicenda che vide don Milani impegnato dapprima nella difesa del diritto all'obiezione di coscienza e poi del dovere di non obbedire a qualsiasi legge, assumendone le conseguenze. Egli affermò il primato della coscienza e della responsabilità individuale: un messaggio eticamente e civilmente assai importante, in un momento di svolta come quello odierno.

The analysis concerns the experiences where Don Milani had been engaged firstly in the defense of the right to conscientious objection and secondly in the duty not to obey any law, assuming the consequences of these choices. He affirmed the primacy of conscience and individual responsibility: a message that is ethically and civilly very important, in a moment of change such as we live today.

Parole chiave | Keywords

Disobbedienza civile, Obiezione di coscienza, Primato della coscienza, Responsabilità individuale, Scuola di Barbiana

Barbiana School, Civil disobedience, Conscientious objection, Primacy of conscience, Individual responsibility.



Don Milani: dal diritto all'obiezione al “dovere di non obbedire”

Carmen Betti^{1*}

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE (già)

Breve introduzione

Questa trattazione riguarda l'impegno espresso da don Milani in difesa del diritto all'obiezione di coscienza. Può sembrare un tema un po' desueto, anzi stonato, visto che in Italia da decenni si può tranquillamente “obiettare” e che esistono al contrario, nell'immediato, ben altre urgenze su cui riflettere anche a livello storiografico. In verità, contrariamente all'opinione corrente, quella sua battaglia non si esaurì nella difesa dell'obiezione di coscienza perché ebbe un altro importante risvolto, non a sufficienza ricordato. Solo di recente ne è stato sottolineato adeguatamente l'alto valore, rispetto al già nobile obiettivo più conosciuto². Ed è proprio su questo secondo, imprescindibile valore che ho pensato fosse utile ritornare in ambito pedagogico.

La vicenda prese le mosse, com'è noto, dal Comunicato degli ex Cappellani in congedo della Regione Toscana, che comparve sul quotidiano «La Nazione» di Firenze il 12 febbraio 1965, cui fecero seguito i due memorabili testi di don Milani – la *Lettera ai cappellani militari* e la successiva Memoria per il collegio giudicante, correntemente denominata *Lettera ai giudici*³ – che hanno visto la luce, come pure la loro più nota consorella di due anni dopo, *Lettera a una professoressa*, nella scuola di Barbiana⁴. Una scuola – anche questo è risaputo, ma più passa il tempo e meno lo si può dare per scontato – che era stata messa in piedi da don Milani, nel corso della seconda metà degli anni Cinquanta, nei locali attigui alla chiesa di cui era il priore. Si trattava di una scuola privata, di indirizzo genericamente professionale, del tutto *sui generis*: senza cattedra, con ampi tavoli al posto dei banchi, senza il canonico crocifisso e la consueta immagine del Presidente della Repubblica alle pareti, ma con una scritta a lettere cubitali al loro posto: *I care* – Ci tengo, Mi faccio carico – motto che rappresentava lo spirito-

^{1*}Già professore ordinario di Storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Firenze.

²L. Milani, *Lettera ai Cappellani militari Lettera ai Giudici*, a cura di S. Tanzarella, Trapani, Il Pozzo di Giacobbe, 2017.

³Le *Lettere* e molti altri documenti relativi al tema trattato sono reperibili nella pubblicazione sopra citata, curata da S. Tanzarella.

⁴Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967. Sulla forza espressiva, oltre che contenutistica, di questo libro, si veda il recente: V. Roghi, *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Bari, Editori Laterza, 2017.



guida di quella piccola comunità educativa, che contava dai dodici ai quindici ragazzi, nata ai piedi del monte Giovi nell'entroterra toscano, a 50 Km circa da Firenze: un'inezia oggi, ma non a quei tempi, con strade sterrate e pochi collegamenti e neppure diretti. Ad insegnarvi era di regola don Milani, saltuariamente un docente del Liceo classico Cicognini di Prato, Agostino Ammannati, e poi esperti con varie competenze, fra cui il magistrato Gian Paolo Meucci, presidente del Tribunale dei minori di Firenze, nonché alcuni artigiani del luogo. A fine ciclo, i ragazzi andavano a sostenere, da privatisti, gli esami nella scuola statale, dove non venivano sempre promossi, come conferma la dura requisitoria dei ragazzi di Barbiana⁵.

Negli ambienti pedagogici e scolastici riecheggiano ancor'oggi le denunce di *Lettera a una professoressa*, di cui, nel mezzo secolo e più trascorso dalla sua apparizione nella primavera del 1967, mai si è smesso di parlarne, in bene o in male e anche a proposito e a sproposito, dato che essa chiamava apertamente in causa il sistema-scuola, nessuno escluso: docenti, autorità centrali e periferiche, decisori politici. Non così per le due *Lettere* che mi propongo di richiamare qui, i cui contenuti e le cui vicende sono conosciuti, nel migliore dei casi, solo approssimativamente. E ciò perché, pur essendosi susseguite nei decenni diverse loro riedizioni – non di rado separatamente ed anche con evidenti “ritocchi” – i relativi fatti sono stati ricostruiti il più delle volte in modo sommario, dato che lo scopo prevalente era di tipo commerciale⁶. Dal canto suo la vicenda, dopo l'esplosione iniziale, che fu a dir poco deflagrante, si è presto sedata e poi archiviata, perché in contrasto con la retorica bellicistica sempre riecheggiante, quando più quando meno, nel nostro Paese⁷. La Memoria ai giudici, correntemente denominata *L'Obbedienza non è più una virtù*, per estrapolazione di una frase dal testo, è stata a ragione definita «lo scritto forse più esemplare dal punto di vista dell'impegno civile»⁸.

Nel 2017 è comparsa, lo accennavo, una riedizione critica molto accurata di Sergio Tanzarella, intitolata *Lettera ai Cappellani militari, Lettera ai giudici*, con una lunga postfazione dello stesso curatore, che non solo raccoglie i documenti cardine dell'intera vicenda, ma li problematizza, onde renderne agevole la comprensione anche ai più giovani⁹. Ha dell'incredibile, eppure molti suoi importanti retroscena, fino al senso profondo stesso della denuncia don-milaniana, sono rimasti fino ad ora in ombra, semplicemente perché – come vi si scrive – nessuno si è mai preso la briga di cercarli¹⁰. Quando la vicenda ha avuto luogo, don Milani era in una fase assai critica, perché la grave malattia che lo affliggeva, era ormai in una fase molto avanzata: di lì a due anni, infatti, lo avrebbe portato via, il 26 giugno del 1967, a soli 44 anni, ma ciò non bastò a chiuderne gli strascichi, che ebbero seguito, lo vedremo, anche *post-mortem*.

5Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit.

6Don L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti pubblici*, a cura di C. Galeotti, Roma, Stampa Alternativa, 1998, pp. 15 e 23; L. Milani, *Lettera ai cappellani militari Lettera ai giudici*, cit., p. 108.

7L. Milani, *Lettera ai cappellani militari Lettera ai giudici*, cit., p. 108.

8Don L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti pubblici*, cit., p. 7.

9Sergio Tanzarella è ordinario di storia della Chiesa, presso la Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale, ed è anche uno dei quattro curatori di tutti gli scritti di don Milani, editi dalla Mondadori nel 2017: insomma, uno studioso qualificato e, verrebbe da dire, altamente informato sui fatti.

10L. Milani, *Lettera ai cappellani militari Lettera ai giudici*, cit., p. 7.

Ma perché richiamare tale episodio oggi, con tutti i problemi urgenti che reclamano attenzione, dopo un anno e mezzo di pandemia, che ha segnato in profondità l'immaginario collettivo, da molto tempo in bilico fra attese e incertezze? La spiegazione risiede proprio nel fatto che siamo, come viene correntemente riconosciuto, in un momento di svolta. Un passaggio epocale o quasi, in cui, più di sempre, occorre un risoluto senso di responsabilità individuale e collettiva. E in questa prospettiva, le due citate *Lettere*, pur situandosi in un momento storico del tutto diverso, offrono ancor'oggi un'impareggiabile, anzi esemplare lezione di alto profilo civile, morale e pedagogico, in quanto, attenendo alla sfera etica, si collocano in una dimensione metastorica e dunque di assoluta attualità.

1. I prodromi

Don Milani, fino dagli anni della formazione in seminario, aveva riflettuto molto su come avrebbe potuto svolgere al meglio il futuro compito pastorale. Non in solitudine ma con alcuni seminaristi intellettualmente assai vivaci, come Alfredo Nesi, poi fondatore a Livorno del Villaggio scolastico di Corea, “un insieme variegato di attività educative, didattiche, sociali e culturali”, e con Bruno Borghi, il primo prete-operaio (anzi, a suo dire, il primo operaio-prete) d'Italia nello stabilimento fiorentino del Pignone¹¹. Scelte non inedite, soprattutto in Francia, ma in Italia senz'altro di rottura¹².

Anche Lorenzo Milani si convinse precocemente di voler svolgere un'opera di evangelizzazione rinnovata, perché quelle consuete gli apparivano poco efficaci¹³. In breve, vi si accinse con lo spirito proprio del missionario, non aggirando ma affrontando i problemi. Fu assegnato ad una parrocchia importante alle porte di Prato, San Donato di Calenzano, che contava all'incirca 1200 persone, di prevalente estrazione operaia e contadina. Non gli occorre molto per accorgersi della realtà sociologica e sociale di quella zona dell'*hinterland* pratese, dove ferveva il lavoro, ma era soverchiante la deprivazione culturale e dove la stessa opera di evangelizzazione era compromessa se non si fosse combattuta l'ignoranza. Ovvero capì, che per poter adempiere al proprio compito pastorale, doveva farsi innanzitutto maestro.

Sulla base di tali convinzioni, poco dopo l'arrivo in sede, alla fine dell'estate del 1947, il giovane cappellano decise, con il consenso del parroco, di aprire una scuola serale, escogitando un nuovo modo di insegnare per invogliare i giovani parrocchiani a frequentarla. Pensò che il *clou* dell'attività dovesse vertere sul lavoro: contratti in essere, diritti e doveri dell'operaio, orario e retribuzioni, malattie e difesa della salute in fabbrica, su cui invitava degli esperti a trattarne. Non fu certo casuale che dopo poco le presenze prendessero a crescere e così l'atteggiamento di fidelizzazione¹⁴.

Quell'esperimento, didatticamente riuscito e singolare, ebbe presto risonanza persino a livello radiofonico ma cominciò a impensierire molto il padronato locale,

11S. Oliviero, Don Milani nell'Archivio della Fondazione don Nesi, in C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Milano, Unicopli, 2009, p. 155.

12V. Servadio, *Una proposta formativa senza compromessi*, ivi, pp. 167-170.

13F. De Giorgi, *L'educazione popolare e don Milani*, ivi, p. 53;

14M. Ballini, *Alla scuola popolare di Calenzano: una testimonianza*, ivi, p. 138.

insieme ai comunisti di zona, dato che i giovani andavano dal prete e non più alla Casa del popolo. La Curia fiorentina non mancò di fargli giungere paterni consigli che caddero però nel vuoto, perché la scuola, come scrisse in *Esperienze pastorali*, l'unico libro a suo nome, presto silenziosamente ritirato dalla circolazione per volontà del Santo Uffizio, gli era "sacra come un ottavo Sacramento"¹⁵.

Di fronte a tanta irriducibilità, l'arcivescovo Elia Dalla Costa della Curia fiorentina, che definiva don Milani "una campana stonata", adottò la sperimentata formula del *promoveatur ut amoveatur*. In breve, dopo otto anni dalla consacrazione, gli fu assegnata una parrocchia, Barbiana appunto, la quale, però, non solo era difficilmente raggiungibile, ma contava anche pochissime anime, all'incirca 150, sparse nei casolari dei dirupi del monte Giovi. L'obiettivo era stato ovviamente quello di isolarlo e ridurlo al silenzio, senza darlo a vedere. Ma le cose non andarono come auspicato in Curia¹⁶. Barbiana, infatti, dove il lavoro didattico venne subito ripreso, attirando giovani da fuori, non tardò a guadagnare di nuovo l'onore della cronaca divenendo presto meta di "pellegrinaggi" da parte di insegnanti, giornalisti, pedagogisti, tutti desiderosi di carpirne il segreto. Undici anni dopo, nel 1965, la *Lettera ai cappellani* di don Milani ebbe poi un effetto, come accennato, dirompente.

2. I perché della *Lettera ai Cappellani*

L'idea di scrivere quella *Lettera* trovò origine durante l'ordinario lavoro didattico che includeva la discussione di articoli di stampa. L'attività già ferveva, quando lesse insieme ai suoi ragazzi, sul giornale fiorentino, il Comunicato stampa dell'Associazione dei Cappellani militari in congedo della Regione Toscana, occasionato dalla ricorrenza della storica firma dei Patti lateranensi dell'11 febbraio del 1929. In quel Comunicato, mentre si rendeva «riverente e fraterno omaggio a tutti i caduti d'Italia», non si mancava di esprimere un duro, anzi uno sferzante giudizio di condanna contro l'obiezione di coscienza: «I cappellani militari [...] considerano un insulto alla Patria e ai suoi caduti la cosiddetta "obiezione di coscienza" che, estranea al comandamento cristiano dell'amore, è espressione di viltà»¹⁷.

Al riguardo, è opportuno precisare che in Italia l'obbligo del servizio militare si è protratto fino al 2004 e che fino al 1972 esso era coattivo, cioè a dire, non erano previste deroghe. Chi non intendeva accettare l'obbligo di leva, perché non-violento, antimilitarista, pacifista, anarchico o testimone di Geova, subiva un processo e andava in carcere per parecchi mesi.

Grazie all'impegno di Pietro Pinna, primo obiettore di coscienza in Italia, e di Aldo Capitini, nel 1961 venne inaugurata la marcia per la pace Perugia-Assisi che suscitò molta attenzione. All'estero come da noi, intanto, il tema dell'antimilitarismo, anche per il timore di un devastante conflitto nucleare, si era fatto insistente e ne cantavano Bob Dylan e Joan Baez negli USA e da noi Fabrizio De André e Sergio Endrigo. Per il

15Don L. Milani, *esperienze pastorali*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1957, p. 203.

16M. Ballini, *Alla scuola popolare di Calenzano: una testimonianza*, in C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria*, cit., p. 142.

17L. Milani, *Lettera ai cappellani militari Lettera ai giudici*, cit., p. 19.

Vietnam e Cuba gli studenti avevano preso a scendere in piazza. Insomma, il tema dell'obiezione di coscienza vibrava nell'aria e si riacutizzò per «il rifiuto, il 13 novembre 1962, del servizio militare da parte di Giuseppe Gozzini, il primo obiettore di coscienza cattolico», che, l'11 gennaio 1963, fu condannato per «il reato di disubbidienza continuata previsto dall'art. 173 del Codice militare»¹⁸. In sua difesa e di quanti sceglievano di “obiettare”, si schierò in un'intervista sul «Giornale del Mattino», il 13 gennaio, un conosciuto e stimato padre scolopio sempre di Firenze, Ernesto Balducci, fondatore nel '58 della rivista «Testimonianze». Per tale intervista venne denunciato, processato, assolto in primo grado, poi condannato in Cassazione a 8 mesi di carcere. Di fatto non ci andò ma la sua condanna generò forti reazioni sia in campo cattolico che in quello laico ed evangelico e, con molta probabilità, tutto ciò fu poi all'origine della piccata frase del Comunicato dei cappellani militari toscani¹⁹.

Anche don Milani aveva discusso a lungo dell'episodio con i suoi alunni, perché voleva che i loro occhi fossero ben aperti sul mondo e ciò perché, al pari di un sovrano, essi avrebbero dovuto, una volta adulti, farsi carico dei problemi che via via sorgevano intorno e impegnarsi per risolverli. Non aveva fra l'altro mancato di esprimere la sua ammirazione per quanti, non rispettando una legge che non dividevano, ne accettavano le previste conseguenze, anche se dure, come in questo caso. Pertanto, leggendo l'offensivo giudizio del Comunicato dei Cappellani in congedo, che già il confratello Bruno Borghi aveva subito contestato pubblicamente – con una “bellissima lettera”, così la definì scrivendo alla madre – senza alcun seguito, egli decise di scriverne una sua. Sempre alla madre confessò: “Spero di tirarmi addosso tutte le grane possibili”²⁰: ci riuscì in pieno, come vedremo²¹.

Riflettendo sul Comunicato, egli si era convinto infatti di non poter far finta di niente, pena un grave *vulnus* per la sua immagine di maestro, anzi tale da pregiudicare la sua futura credibilità, anche a causa dell'assenza totale di voci dissenzienti tanto sul versante dello Stato che su quello della Chiesa. E siccome il Comunicato era stato pubblico, altrettanto pubblica sarebbe stata la sua risposta.

3. Gli sviluppi della vicenda

Un magistero, quello del priore di Barbiana, e qui risiede uno degli aspetti più singolari ed anche esemplari del suo modo di fare scuola che, pur svolto nei locali di una parrocchia, da un uomo di chiesa, di forte fede religiosa, aveva come stella polare i valori costituzionali, laici e democratici. Infatti, egli impostò la sua risposta, «non sulla base dei Vangeli o della dottrina Chiesa», perché troppo facile sarebbe stato, lo scrisse, confutare

¹⁸Ivi, p. 93.

¹⁹*Ibidem*

²⁰Don L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti pubblici*, p. 8.

²¹Non mi sono soffermata sulla famiglia di don Milani, assai benestante e di cultura elevata, perché è fra gli aspetti più noti. Di recente è uscita una bella pubblicazione, di una nipote di don Milani, che illumina dall'interno il contesto familiare con grande delicatezza e in particolare mette in luce la figura del padre di don Milani e il loro rapporto: V. Milani Comparetti, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2017.

il Comunicato alla luce delle sacre scritture, peraltro familiari a tutti gli interlocutori, ma in chiave civile e politica²². Si richiamò infatti ai dettami della Costituzione italiana entrata in vigore il 1° gennaio 1948, in sintonia con il nuovo corso storico, repubblicano e antifascista. E di quell'autorevole testo costituzionale, frutto di una prolungata, sofferta e intelligente mediazione, si avvalse in specie di due articoli: il n. 11, che recita “L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli [...]” e l'art. 52, “La difesa della Patria è sacro dovere del cittadino”. E alla luce di quei due articoli egli passò al setaccio i 100 anni di storia nazionale, prendendo in esame conflitto dietro conflitto e dimostrando, con dati alla mano, che in un secolo di storia nazionale c'era stata un'unica guerra, fra virgolette giusta, ovvero in armonia con i principi costituzionali. Una guerra non di offesa ma di difesa: la guerra partigiana, combattuta fra il 1943 e il 1945 per scacciare le truppe nazifasciste dal suolo italiano. Quella sì era stata una guerra condotta a difesa della Patria, contro, purtroppo, anche altri fratelli, che quella guerra avevano contribuito a scatenare.

Don Milani chiedeva poi se, anziché obbedire, non fosse stato meglio che i soldati in tutti gli altri casi avessero obiettato, visto il numero elevatissimo di morti, feriti, di famiglie distrutte, di molti figli orfani, in conseguenza di tutti quei conflitti, in Italia e fuori di essa. Ciò nonostante, egli rivolgeva un sentito e indistinto pensiero di riconoscenza a tutti i soldati caduti, perché morti con la convinzione di sacrificarsi per la Patria, parola troppo spesso usata retoricamente, quindi abusata.

Anche se la *Lettera* fu firmata dal solo priore, la sua scrittura era avvenuta, come sempre, in modo collettivo: fu cioè espressione del lavoro didattico suo e dei suoi ragazzi. Insieme si documentarono, utilizzando, come ebbe cura di precisare, semplici libri di scuola, non trattati di storia. Poi, una volta ultimata, fu inviata il 23 febbraio all'Associazione dei Cappellani militari in congedo, a tutti i confratelli della diocesi di Firenze e ai principali organi di stampa. Ma, contrariamente alle attese sue e dei suoi allievi, il silenzio fu assordante, come nel caso della precedente lettera di Bruno Borghi. A riprodurla, una quindicina di giorni dopo (il 6 marzo), ma con grande rilievo, fu il sobrio settimanale comunista, “Rinascita”, aggravando perciò stesso l'impatto di quello scritto e le “colpe” di don Milani²³.

A quel punto, la questione deflagrò. Se già l'8 marzo il card. Florit della Curia fiorentina gli inviava una severa epistola di ammonizione, con la minaccia di sospensione *a divinis*, qualora eventuali altri scritti non fossero stati inoltrati per la preventiva approvazione²⁴, il 15 marzo un gruppo di militari ex combattenti in pensione sporgeva denuncia contro di lui e contro il vice-direttore di Rinascita, Luca Pavolini, per apologia di reato e vilipendio alle FF.AA., presso la Procura di Firenze²⁵. A quel punto nessuno ebbe più remore: i giornali si mossero all'unisono e gli riservarono toni tutt'altro che amichevoli. Gli fu persino attribuita un'intervista che lui disse di non aver mai rilasciato, al settimanale fascista «lo Specchio» che in prima pagina pubblicò una sua immagine in tonaca nera su sfondo rosso, con un titolo rafforzativo inequivocabile: *La*

22B. Deidda, *L'obbedienza non è più una virtù: ieri e oggi*, in C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria*, cit., p. 122.

23Don L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti pubblici*, ivi, p. 23.

24L. Milani, *Lettera ai cappellani militari Lettera ai giudici*, cit., p. 98.

25Ivi, p. 42.

*cellula in parrocchia. Rapporto sui preti rossi della Toscana*²⁶. E a Barbiana presero ad arrivare, copiose, lettere di insulti e minacce di morte da parte di ex combattenti o presunti tali, molte anonime, in un clima che si fece quanto mai ostile e intimidatorio. Se pur in numero inferiore, ne arrivarono comunque anche di condivisione e di sostegno²⁷. Don Milani non poté in alcun caso replicare, in osservanza della volontà del card. Florit: si aprì così quella fase di gogna anche mediatica, non priva di segnali di solidarietà, che lo fece soffrire molto, ma che affrontò con lucida determinazione²⁸.

Prevedendo realisticamente che non avrebbe potuto recarsi all'udienza, fissata poi per il 28 ottobre a Roma, egli prese a preparare per tempo, con molta cura ed anche con diverse consulenze, la Memoria difensiva che, a leggerla, appare di eccezionale levatura stilistica e contenutistica. Fra i numerosi interlocutori ebbero un ruolo primario: Giorgio Peyrot, responsabile dell'ufficio legale della Tavola valdese, Pietro Pinna e Aldo Capitini, Questi allertò a sostegno del priore tutti gli amici delle passate battaglie. Nomi importanti: da Guido Calogero a Ernesto Rossi, a Riccardo Lombardi, Ignazio Silone, Ferruccio Parri e altri ancora. Don Milani preparò con molta cura anche la sceneggiatura che avrebbe dovuto fare da sfondo al processo: istantanea pubblicazione, aperta l'udienza, della Memoria; resoconto in parallelo sui media delle fasi processuali, etc. Il posticipo dell'udienza, su richiesta del difensore di Pavolini, al 14 dicembre non ne compromise la regia, e la Memoria ebbe ampia diffusione. Ma questi sono aspetti di dettaglio: il clou è invece lo spostamento del *focus* nella Memoria, che chiuse e datò 18 ottobre, dal tema dell'*obiezione* a quello dell'*obbedienza*, come vedremo di seguito.

4. La Memoria difensiva o *Lettera ai giudici*

Il tono della Memoria difensiva era pacato, interlocutorio, quasi dimesso. Senza ombra alcuna dell'ironia, a tratti sarcastica, che aveva caratterizzato la *Lettera* inviata ai Cappellani. Vi precisava che non c'era in lui volontà di mancare di rispetto al collegio giudicante, non presentandosi, ma che non poteva proprio farlo per il suo grave stato di salute. Spiegò inoltre, in apertura, che era del tutto casuale che si trovasse in compagnia del vicedirettore della rivista comunista, che «non meritava l'onore d'essere fatta bandiera di idee che non le si addicono come la libertà di coscienza e la non violenza»²⁹. Aggiunse, con grande umiltà, che la *Lettera* che aveva scritto, non avrebbe potuto non scriverla. Conosceva il rischio di una possibile condanna che sperava non ci fosse, ma qualora ci fosse stata, l'accettava come inevitabile. Spiegò anche che quella *Lettera* era stata propriamente consustanziale al suo ruolo di maestro, ruolo difficile, che si giocava fra l'educare alla legalità e l'educare al miglioramento delle leggi, quand'esse lo richiedevano.

Precisava:

26Don L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti pubblici*, p. 8.

27Chi volesse aver idea del loro tenore, può leggerne alcune in: L. Milani, *Lettera ai cappellani militari Lettera ai giudici*, cit., p. 98 e ss.

28Ivi, p. 100 e ss.

29Ivi, p. 48.

La scuola è diversa dall'aula del tribunale. Per voi magistrati vale solo ciò che è legge stabilita. La scuola invece siede fra il passato e il futuro e deve averli presenti entrambi. È l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare in loro il senso della legalità (e in questo somiglia alla vostra funzione), dall'altro la volontà di leggi migliori cioè il senso politico (e in questo si differenzia dalla vostra funzione)³⁰.

E più avanti:

E allora il maestro deve essere per quanto può un profeta, scrutare i “segni dei tempi”, indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso³¹.

Con tensione profetica:

non posso dire ai miei ragazzi che l'unico modo di amare la legge è d'obbedirla. Posso solo dir loro che essi dovranno tenere in tale onore le leggi degli uomini da osservarle quando son giuste (cioè quando sono la forza del debole). Quando invece vedranno che non sono giuste (cioè quando sanzionano il sopruso del forte) essi dovranno battersi perché siano cambiate³².

In sostanza, attivatosi in difesa dell'obiezione di coscienza al servizio militare, egli era andato ben oltre la richiesta di tale diritto. Pur confermando con fermezza il valore della legge e della legalità, il suo obiettivo si era trasformato nella messa in discussione dell'assolutezza del principio di conformazione, sempre e comunque, ad essa, principio che, volenti o nolenti, si configurava in ultima analisi come obbedienza. In breve, suo intento fu di affermare, con altrettanta, anzi con ancora maggiore determinazione, il prevalente valore della coscienza e della responsabilità individuale, rispetto a qualsiasi norma, fosse essa codificata o per consuetudine.

Riflessioni conclusive

Andando al fondo della questione, il problema che poneva don Milani era l'antitesi fra i due termini dell'*obbedienza* alla legge e dell'*obiezione* di essa. Pur contrario a qualsiasi forma ribellistica *ex lege*, l'educazione alla legalità, al rispetto cioè della legge, non equivaleva per lui a cieca sottomissione, ma ad esercizio costante di critica nei confronti di qualsivoglia disposizione e qualunque ne fosse la provenienza: dallo Stato come pure dalla Chiesa. Insomma, l'educazione alla legalità si configurava a suo giudizio come esercizio connesso, qualora se ne fosse colta la necessità, alla costante, responsabile scelta dell'obiezione, accettandone consapevolmente le conseguenze di legge.

C'è un modo solo – scriveva – per uscire da questo macabro gioco di parole. Avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di potersene far scudo né davanti agli uomini né davanti a Dio, che bisogna si sentano ognuno l'unico

³⁰Ivi, p. 54.

³¹Ivi, p. 55

³²*Ibidem*

responsabile di tutto. A questo patto l'umanità potrà dire di aver avuto in questo secolo un progresso morale parallelo e proporzionale al suo progresso tecnico³³.

Come ha osservato Tanzarella, nella Memoria ai giudici «la questione dell'obiezione di coscienza passa in secondo ordine di fronte al tema centrale dell'obbedienza». Sarà don Milani stesso a sottolinearlo «nella breve introduzione senza firma – ma scritta da lui in terza persona – che accompagnerà l'edizione delle due lettere [...] con il titolo *Il dovere di non obbedire*»³⁴. Queste le sue parole: «Non è esatto presentare don Milani “come il prete che difende gli obiettori” o “il prete pacifista”. L'obiezione di coscienza non è stata per lui che lo spunto per un discorso molto più ampio» per «sentirgli elevare un “inno alla disobbedienza”» ovvero al primato della coscienza e della responsabilità, a fronte di una deresponsabilizzata obbedienza alle leggi³⁵.

Dunque, un rigore morale inflessibile, espresso con parole forti, inequivocabili. Lo ritengo del tutto pertinente al momento che stiamo vivendo, in cui c'è bisogno di una energica reazione morale, ovvero di una rinforzata assunzione, individuale e collettiva, di responsabilità. La scuola, in vista di questo obiettivo, può fare molto anche se non tutto ed è proprio agli insegnanti e a chi li forma che indirizzo *in primis* queste riflessioni.

A conclusione, mi limito a ricordare solo che il processo fu aperto il 14 dicembre del 1965 – il Concilio Vaticano II era terminato da una settimana³⁶ – e si protrasse fino al 15 febbraio 1966. Il collegio giudicante accolse e ritenne convincente la Memoria di don Milani, cosicché la sentenza fu di assoluzione piena. Ma la vicenda non finì lì, perché il verdetto venne subito impugnato, il giorno successivo, dal pubblico ministero, cosicché si aprì una seconda fase processuale, di cui don Milani non vide la conclusione, il 28 ottobre del 1967, perché era scomparso il 26 giugno. Sia dal dispositivo della sentenza: “reato estinto per morte del reo”, sia dalla condanna inflitta a Luca Pavolini, si può evincere che furono utilizzati criteri di giudizio più sintonia con lo spirito militare che non con quello pacifista³⁷.

La sentenza venne a cadere nel clima della contestazione studentesca e contribuì ad accrescere la popolarità di don Milani fra gli studenti che ne fecero un'icona delle loro lotte. Non a caso nei cortei innalzavano *Lettera a una professoressa* insieme al libro rosso di Mao.

Se pur l'obiettivo di don Milani era stato moralmente e civilmente assai più alto di quello correntemente attribuitogli, avendo egli mirato ad andare oltre l'obiezione di coscienza al servizio militare, come minimalisticamente è stato ribadito per decenni, la sua presa di posizione al riguardo e le reazioni che generò il verdetto finale, concorsero ad accelerare l'approvazione della prima, se pur imperfetta legge, a riconoscimento della legittimità dell'obiezione di coscienza nel nostro Paese, approvata, come accennato, nel 1972³⁸.

33Ivi, p. 71.

34Ivi, p. 133.; *Il dovere di non obbedire*. Documenti del processo contro don Lorenzo Milani, Firenze, Cultura Editore, 1965.

35Ivi, p. 134.

36Ivi, p. 143.

37Ivi, p. 148.

38Legge del 15 dicembre 1972, n. 772 che intervenne a riconoscere, non come diritto ma come beneficio, la possibilità di effettuare un servizio civile sostitutivo di quello militare, di otto mesi più lungo, rispetto al servizio di leva della durata di 15 mesi.

Un progetto di formazione in un luogo di genocidio in Bosnia Erzegovina

Luca Bravi

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE



AN EDUCATIONAL PROJECT IN A PLACE OF
GENOCIDE IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Double blind peer review

Copyright: © 2021 Luca Bravi.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage

<https://cab.unime.it/journals/index.php/argo>

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3188

Received: June 13, 2021

Accepted: June 30, 2021

Published: July 31, 2021

Corresponding Author: Luca Bravi, Università degli Studi di Firenze, mail: luc.bravi@unifi.it

Citation: Luca Bravi (2021), Un progetto di formazione in un luogo di genocidio in Bosnia Erzegovina. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 1(1): 36-44. DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3188

Riassunto | Abstract

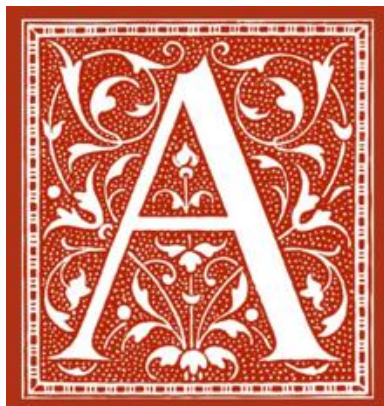
Il saggio ricostruisce, dopo una necessaria premessa per descrivere le principali vicende storiche, la politica educativa attuata in Bosnia Erzegovina dopo gli accordi di Dayton del 1995 che segnarono la fine delle guerre nei Balcani. Il progetto «due scuole sotto un tetto» rappresentò un passaggio che fu definito come temporaneo, ma che è tuttora in atto e che ha prodotto scuole con una netta separazione su base etnica. In questo contesto, Srebrenica, la città della Bosnia in cui nel 1995 ebbe luogo il genocidio di più di 8000 persone, diventa esempio di rinascita: il progetto *Srebrenica city of hope* messo in atto da Irvin Mujcic che fu profugo in Italia e che lasciò la sua città d'origine a 5 anni, per farvi ritorno ormai adulto dopo la guerra, definisce la necessità di costruire percorsi di pace, tanto nell'ambito delle politiche educative nazionali, quanto nel contesto sociale all'esterno della scuola.

The essay analyzes the educational policy implemented in Bosnia and Herzegovina after Dayton agreements (1995) which marked the end of the Balkans wars. The national project «Two schools under one roof» represented a step which was defined as temporary, but which is still ongoing and which has produced schools with a clear separation on an ethnic basis. In this context, Srebrenica, the bosnian city where the genocide of more than 8000 people took place in July 1995, becomes an example of rebirth: the project «Srebrenica city of hope» implemented by Irvin Mujcic who was a refugee in Italy during the war, defines the need to build paths of peace both in the context of national educational policies and in the social context outside the school.

Parole chiave | Key words

Storia sociale dell'educazione, Srebrenica, scuola etnica, progetti di pace.

Social history of education, Srebrenica, ethnic school, peace projects.



Un progetto di formazione in un luogo di genocidio in Bosnia Erzegovina

Luca Bravi^{1*}

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE

1. La scuola in Jugoslavia prima delle guerre nei Balcani

Il sistema scolastico in vigore negli Stati che facevano parte della Repubblica Socialista Federale Jugoslava (1945-1992) prevedeva un'educazione obbligatoria, dai sette ai quattordici anni d'età. In questo periodo, gli studenti frequentavano le scuole elementari. Le materie insegnate erano le stesse per tutte le sei Repubbliche (Slovenia, Croazia, Bosnia Erzegovina, Macedonia, Serbia, Montenegro) con eccezioni specifiche per la Slovenia, la Macedonia e la zona del Kosovo dove erano rispettivamente riconosciute le lingue slovena, macedone ed albanese, a fianco dell'obbligatorietà d'apprendimento del serbo-croato.

Gli studenti della Bosnia Erzegovina dovevano alternare gli alfabeti utilizzati nella propria area: una settimana la scrittura era prevista con i caratteri latini e la successiva con quelli cirillici. I programmi di fisica, matematica e biologia erano invece identici per tutti, mentre per la letteratura era previsto lo studio di poeti e narratori dell'intera Jugoslavia, pur consentendo libertà di approfondimento di scrittori locali. Alla scuola dell'obbligo seguiva la scuola superiore, tra i quattordici ed i diciotto anni. Tali istituti si diversificavano tra studi classici e percorsi di formazione con programmi più specializzati nell'economia e nel commercio, nella medicina, in campo tecnico oppure industriale. Al termine delle superiori, l'opportunità d'iscrizione gratuita all'Università era aperta a tutti ed il piano degli studi aveva una durata media di quattro anni, ad eccezione di Medicina che ne prevedeva almeno cinque. I centri universitari in Bosnia-Erzegovina erano quattro: Sarajevo, Banja Luka, Mostar e Tuzla. Vi erano attive le facoltà di lettere, giurisprudenza, ingegneria, medicina ed economia. Questi quattro centri universitari erano luogo di formazione anche per molti studenti stranieri provenienti da paesi in via di sviluppo o caratterizzati da povertà estrema².

La dissoluzione della Jugoslavia ha portato al crollo definitivo del sistema scolastico comune per tutte le repubbliche federate. Alcuni esempi pratici permettono di comprendere meglio come l'ambito della formazione e quello dell'educazione abbiano avuto un ruolo decisivo nella successiva costruzione e diffusione del nazionalismo in tutte le sue forme culturali, anche quelle più capillari: dal periodo dell'indipendenza, in Serbia non si studiano più le poesie di poeti bosniaci, in Croazia si sono accantonati i poeti serbi, in Slovenia entrano nelle antologie solo quelli sloveni. Dal punto di vista

^{1*}Ricercatore di Storia della Pedagogia; insegna Storia dei processi educativi presso l'Università degli Studi di Firenze.

²M. Di Mauro, *Scuola di ieri, scuola di oggi nella ex Jugoslavia* (parte prima), in «Dirigere la scuola», 1, 2019, pp. 45-56.



della storia, ogni Stato ha cominciato una riscrittura delle vicende dei Balcani legata ad una precisa selezione rispetto a «che cosa ricordare collettivamente e come ricordarlo». Lo testimoniano anche i monumenti pubblici presenti in diverse zone della Bosnia Erzegovina: entro i confini a maggioranza serba si tessono le gesta di militari dell'esercito come eroi nazionali; al contrario in aree a maggioranza musulmana, si commemorano le stragi commesse da quegli stessi militari serbi. Non si tratta soltanto di una storia conflittuale, ma di eventi narrati in maniera divergente anche e soprattutto all'interno dei programmi di studio rivolti ai giovani in formazione³.

Questa situazione non deve stupire, perché lo svilupparsi di narrazioni divisive tra fazioni che hanno vissuto guerre o propaganda d'odio si è ripetuto spesso nei secoli, in particolare di fronte ad eventi di portata storica internazionale. Dal punto di vista educativo è semmai utile interrogarsi sul modo in cui, a distanza di anni, sia possibile riprendere un confronto che non debba essere neutro o immediatamente pacificatore, ma che abbia almeno il pregio d'introdurre uno sguardo critico sulla storia narrata da ciascuna delle parti, volto alla conoscenza ed al reciproco riconoscimento.

2. La Bosnia Erzegovina dopo gli accordi di Dayton

Il sistema scolastico attuale riflette pienamente i paradossi della Bosnia Erzegovina disegnata per mezzo degli Accordi di Dayton che nel 1995 misero fine alle guerre dei Balcani. Si tratta di un'organizzazione dell'istruzione più legata al mantenimento delle divisioni, piuttosto che al tentativo d'incontro pacifico tra popoli. Soltanto nei luoghi in cui i processi di reintegrazione delle differenti minoranze sono stati più forti e sono riusciti a destrutturare l'omogeneità etnica, allora ha cominciato ad essere espressa anche qualche richiesta di una scuola che garantisca programmi comuni. La preoccupazione principale posta fin da subito al centro dei nuovi programmi scolastici è stata quella di garantire le specificità etniche e religiose dei vari territori. La guerra era terminata, ma aveva lasciato il segno tangibile di una disgregazione sociale che non poteva essere sottovalutata: le comunità che avevano a lungo convissuto entro i confini della Jugoslavia e che avevano frequentato le stesse scuole, dopo la guerra, si trovarono a dover gestire un altissimo livello di conflittualità. La suddivisione in Stati indipendenti non risolveva, ma semmai acuiva le fratture presenti al loro interno dopo la pulizia etnica⁴.

La Bosnia Erzegovina, secondo quanto previsto dagli accordi internazionali, veniva divisa in due entità territoriali interne ed un distretto comune: la *Republika Srpska* (Repubblica Serba con maggioranza di serbi ortodossi) con sede istituzionale a Banja Lucka, la *Federacija Bosne i Hercegovine* (Federazione di Bosnia e Erzegovina con presenza di musulmani e croati cattolici) con sede a Sarajevo e il distretto di Brčko che formalmente è parte di entrambe le aree precedentemente nominate, ma sotto il controllo della comunità internazionale (ha la stessa ripartizione di popolazione della federazione). L'idea che questa spartizione territoriale potesse corrispondere ad una suddivisione etnica e religiosa netta rappresentava solo un'illusione, perché in ciascuno

3A.J. Slack, R.R. Doyon, *Population, dynamics and susceptibility for ethnic conflict: the case of Bosnia and Herzegovina*, in «Journal of Peace Research», 38, 2, pp. 139-161.

4A. Tolomelli, *Two schools under one roof. The role of education in reconciliation process in Bosnia and Herzegovina*, in «Ricerche di pedagogia e didattica - Journal of Theories and Research in Education», 1, 2015, pp. 89-107.

dei territori tuttora convivono, con differenti percentuali, le varie *enclave* che si sono combattute aspramente negli anni Novanta⁵.

In realtà, il costante riferimento alle differenze etniche e religiose aveva preso corpo in modo conflittuale prima dello scoppio delle guerre, a partire dai molteplici censimenti locali con i quali ciascun gruppo mirava al riconoscimento dell'indipendenza del «proprio» singolo Stato. Questa rincorsa a sottolineare le specificità rappresentò un utile appiglio per chi voleva soffiare sul fuoco dell'odio. La Bosnia Erzegovina, da questo punto di vista, era una delle aree della Jugoslavia caratterizzata da una commistione di differenti gruppi già prima della guerra e le percentuali della loro presenza erano assai vicine: i musulmani bosniaci erano il 45-55% della popolazione, i serbi circa il 30%, i croati erano circa il 20% e quindi nessuno aveva una maggioranza schiacciante che permettesse d'imporsi sugli altri. Anche oggi, le proporzioni sono rimaste simili: la metà degli abitanti è costituita dai «bosgnacchi», cioè i bosniaci musulmani (considerati, anche durante i censimenti ufficiali, come un'appartenenza che travalica il contesto religioso per farsi riferimento politico), poco più del 30% sono i serbi (serbo-bosniaci solitamente ortodossi), circa il 17% sono i croati (croato-bosniaci solitamente cattolici)⁶. Il dato più allarmante è che, dopo la guerra, la pulizia etnica e il genocidio, la Bosnia Erzegovina è sottoposta ad un calo demografico dirompente: nel 1991 il censimento nazionale contava poco più di 4 milioni di abitanti, i dati più recenti del 2013 riportano la cifra di 3 milioni e mezzo, ma sono conteggiati anche tutti quelli che posseggono una casa su quel territorio e che in realtà lavorano e vivono altrove⁷. Se il calo proseguirà, indica una ricerca del Fondo delle Nazioni Unite per la popolazione svolta in collaborazione con l'Università Carolina di Praga (2020), nel 2070 la popolazione potrebbe essere composta da soltanto un milione e mezzo di abitanti, a causa del crollo della natalità, ma soprattutto dell'emigrazione di massa.

3. Le memorie come strumento d'odio nel presente

Le narrazioni della storia, cioè i processi di costruzione di memorie collettive, hanno avuto un ruolo chiave nei processi che riguardano la progettazione dei programmi scolastici nazionali e l'esempio della Bosnia Erzegovina e quello dei Paesi che erano parte della Jugoslavia sono paradigmatici da questo punto di vista. In questo caso, non si tratta solo di confrontarsi con i racconti pubblici relativi alla guerra degli anni Novanta, ma di tornare alla fine della Seconda guerra mondiale, per considerare come la memorialistica relativa a quel periodo storico sia stata utilizzata nei Balcani come strumento per individuare capri espiatori utili a giustificare la successiva violenza. Sul piano internazionale, il «dopo Auschwitz» era stato caratterizzato dall'impegno di tutti gli Stati a fare in modo che lo sterminio non potesse più verificarsi, ma le guerre dei Balcani hanno dimostrato che non sono bastate le sole dichiarazioni d'intenti ad evitare che il genocidio potesse ripetersi. Il riferimento pedagogico-educativo resta il fulcro tanto dei processi di pace, quanto di percorsi che hanno saputo nutrire anche il

5A. Pasalic Kreso, *The war and post-war impact on the educational system of Bosnia and Herzegovina*, in «International Review of Education», 54, 3-4, 2008, pp. 353-374.

6 A. Marzo Magno, *La guerra dei dieci anni. Jugoslavia 1991-2001*, Milano, Il Saggiatore, 2015, p. 21.

7P. Aleotti, *Che cosa (non) resta della Bosnia Erzegovina*, in «Limes», 4, 2017, pp. 27-38.



nazionalismo⁸. Sfugge spesso l'aspetto fondamentale che si possa educare all'odio in maniera consapevole e predeterminata, eppure le esperienze delle ideologie totalitarie del Novecento ebbero uno dei propri elementi propulsori proprio nella scuola e nella formazione extrascolastica.

Le guerre dei Balcani, o per meglio dire il nazionalismo che si espresse in modo così violento in quelle terre, hanno sottolineato un'importante linea di collegamento tra il racconto pubblico della Seconda guerra mondiale e l'uso che di esso ha fatto la propaganda nazionalista degli anni Novanta. Un esempio evidente di come la narrazione della storia possa tradursi in catalizzatore di odio represso in soggetti colpiti personalmente dalle violenze trascorse, è rappresentato proprio da Ratko Mladić, il generale che fu a capo dell'esercito serbo nella Bosnia Erzegovina tra il 1992 ed il 1995. Egli fu il diretto responsabile del massacro di Srebrenica per il quale è stato definitivamente condannato all'ergastolo con l'imputazione di genocidio. I genitori di Mladić erano stati uccisi dagli *ustascia* croati, i fascisti locali agli ordini di Ante Pavelić, nel periodo in cui (1941-1945) la Croazia e la Bosnia Erzegovina erano un unico Stato indipendente che collaborava con i governi nazi-fascisti europei. L'obiettivo di Pavelić era quello di creare «una Croazia di soli croati». Con questo progetto era iniziata l'eliminazione fisica sistematica in particolare dei serbi, ma anche degli «zingari» e degli ebrei tramite fucilazioni immediate o attraverso la deportazione in campi di concentramento come quello di Jasenovac, conosciuto oggi come l'Auschwitz dell'est⁹. Non è mai stata espressa nessuna forma di scusa ufficiale per questi massacri interetnici che avvennero nei Balcani durante la Seconda guerra mondiale ad opera del governo croato e questo ha spesso lasciato sopiti desideri di rivalsa pronti ad esplodere, come nel caso di Mladić.

La Jugoslavia che nasceva nel secondo dopoguerra sotto la presidenza del comunista Jozip Tito tornava a garantire un periodo di pace tra le differenti popolazioni riunite in un'unica federazione, ma dagli anni Ottanta, anche in concomitanza con la morte del presidente (4 maggio 1980), ma soprattutto per la profonda crisi economica e l'attacco pressante al socialismo reale, tornava a soffiare l'impetuoso vento del nazionalismo. I leader dei differenti schieramenti seppero alimentare l'odio anche attraverso un doloroso e strumentale ricordo del passato. Nel 1989, Slobodan Milošević era diventato presidente della Serbia, uno dei Paesi più popolati della Jugoslavia e meglio armato d'Europa. Egli costruì una forte propaganda anticroata e antimusulmana: ricordava pubblicamente le vittime serbe cadute sotto la violenza croata durante la Seconda guerra mondiale, mentre per i musulmani, egli era solito riportare alla memoria nazionale la «Battaglia dei Merli» (o battaglia del Kosovo), combattuta e persa con grande spargimento di sangue bosniaco nel 1389, contro gli Ottomani¹⁰. La propaganda nazionalista costruita su queste due vicende era tesa a sostenere un'immagine dei serbi come vittime inermi, tanto dei croati quanto dei musulmani e contribuiva a edificare una narrazione memorialistica che lanciava un messaggio chiaro: «se i serbi non si difenderanno saranno gli altri gruppi a tentare di sterminarli di nuovo». L'obiettivo, questa volta, era quello di creare «una Serbia di soli serbi», laddove era considerato

8 L. Bravi, *Percorsi storico-educativi della memoria europea*, Franco Angeli, Milano, 2014, p. 8.

9B. M. Lutuchy, *Jasenovac and the Holocaust in Yugoslavia*, Jasenovac, Jasenovac Research Institute, 2006, p. 57.

10A. Arru, *Un caso di uso politico della storia: la Battaglia della Piana dei Merli (1389)*, in «Acta historica et archaeologica mediaevalia», 30, 2010, pp. 93-118.

territorio da anettere e liberare qualsiasi area dove fosse presente un'*enclave* serba. Questa narrazione nazionalista s'inseriva in un contesto generale caratterizzato dalle dichiarazioni d'indipendenza espresse progressivamente da tutti gli Stati membri della Federazione Jugoslava, a partire da quelle del 1991 di Slovenia e Croazia che avevano innescato la miccia dei primi conflitti¹¹.

Il nazionalismo etnico, in particolare in territori multietnici e con maggioranze e minoranze numericamente equilibrate, produce sempre una miscela esplosiva che rischia di scivolare rapidamente verso la guerra. La dichiarazione d'indipendenza in Bosnia Erzegovina (1992) vide infine deflagrare nel modo più violento le conflittualità interne già presenti: l'intenzione di croati e musulmani voleva essere quella, espressa almeno ufficialmente, di un'indipendenza che conservasse la Bosnia come Stato multietnico, ma la parte serba non partecipò né al percorso parlamentare, né al referendum popolare, in attesa dell'intervento da parte dell'esercito del presidente Milošević. Le terre della Bosnia Erzegovina cominciarono presto ad essere «liberate e ripulite», ad opera degli uomini agli ordini di Mladić, dalla presenza di coloro che erano considerati estranei al nuovo progetto di Stato monoetnico serbo: nascevano di nuovo i campi di concentramento delimitati da filo spinato in cui ammassare in particolare i musulmani bosniaci, in attesa dell'eliminazione fisica dei prigionieri¹². Numerosi furono naturalmente anche i profughi che abbandonarono la propria casa per tentare di rifugiarsi all'estero. L'intervento internazionale sotto la bandiera delle Nazioni Unite non seppe offrire risposte adeguate alla difesa delle vite di coloro che erano sottoposti alla pulizia etnica. Non è obiettivo di questo contributo la descrizione specifica delle vicende storico-politiche che caratterizzarono la Bosnia Erzegovina e il resto degli Stati della ex Jugoslavia per i quali si rimanda a specifici e più accurati studi¹³; si consideri però che tali fatti ebbero naturalmente uno stretto legame con la propaganda popolare di odio innescata da Milošević: in quello stesso periodo di eliminazione fisica dei musulmani di Bosnia, tra la popolazione serba erano appositamente diffusi racconti che accusavano i «bosgnacchi» di aver ucciso centinaia di neonati cristiani inermi. Era la costruzione di un'immagine mostruosa dell'altro che doveva rendere accettabile, forse addirittura utile, l'eliminazione fisica di gruppi dipinti come un pericolo per il proprio popolo. In quel periodo l'Onu era intervenuto in particolare con la costituzione di sei aree protette nelle zone della Bosnia abitate dai musulmani, tutte direttamente minacciate dall'esercito serbo: la protezione dei Caschi blu doveva permettere alla popolazione di queste zone di abbandonare le armi, in virtù della protezione internazionale; tra queste c'era anche la città di Srebrenica.

Era il 1995, i militari misero lo scotch in terra ed io mi trovai lì davanti e dietro rimasero mia mamma, mia sorella e mia cugina. Avevo 13 anni. Mia mamma chiamò: "Torna con me" e io dissi di no. Avevo paura. Prendevamo l'acqua dall'unica fontana e a lato ci ammassavano i cadaveri, per farci impressione, mi sembra normale. Sentivo le urla delle donne violentate e stavo zitto¹⁴.

11C. Bennet, *Yugoslavia's bloody collapse: causes, course and consequences*, New York, NYP, 1997, p. 46.

12P. Rumiz, *Maschere per un massacro*, Milano, Feltrinelli, 2013, pp. 45-67.

13J. Pirjvec, *Le guerre jugoslave 1991-1999*, Torino, Einaudi, 2014.

14Trascrizione dell'intervista rilasciata dalla guida del memoriale della città di Srebrenica (presso la ex base Onu di Potocari in Bosnia Erzegovina) comparsa nel video-documentario «Il genocidio di Srebrenica ventuno anni dopo» di Saverio Tommasi e pubblicata per il giornale web «Fanpage» nell'anno 2016,

Le parole di un testimone diretto del genocidio raccontano le vicende avvenute a partire dall'11 luglio 1995, quando i militari serbi comandati dal generale Mladić entrarono nella cittadina di Srebrenica, in Bosnia Erzegovina, nonostante quest'ultima fosse tra le aree protette dalle Nazioni Unite. Le tante persone residenti o che vi si erano rifugiate, in maggioranza musulmani, scapparono verso l'area di Potocari, all'entrata della zona abitata, dove si trovava il *compound* dei Caschi blu, per cercare protezione. In realtà, la popolazione fu abbandonata sotto il diretto controllo dell'esercito serbo che in pochi giorni uccise più di ottomila persone¹⁵. Molte delle famiglie che hanno avuto vittime nel genocidio non hanno ancora potuto recuperare i resti dei propri cari, perché sepolti in fosse comuni dalle quali furono più volte riesumati i corpi e mischiate le ossa, in modo da rendere difficoltoso qualsiasi riconoscimento. Coloro che erano scappati nei boschi furono recuperati, portati presso delle scuole, torturati e fucilati. Molte donne subirono stupri, prima di essere deportate con i propri figli più piccoli presso la città di Tuzla, con degli autobus¹⁶. Le abitazioni e le proprietà dei bosniaci musulmani a Srebrenica furono cedute al resto della popolazione. Il genocidio di Srebrenica ha rappresentato l'apice dell'odio etnico espresso nelle guerre dei Balcani. Il successivo tentativo di pacificazione internazionale, passato attraverso gli accordi di Dayton, ha rappresentato più la cristallizzazione di una condizione di separazione etnica da accettare e gestire, piuttosto che da superare. L'organizzazione scolastica della Bosnia Erzegovina dopo la guerra è stata espressione concreta di questo approccio e il progetto «due scuole sotto lo stesso tetto» ne è il simbolo più evidente e preoccupante.

4. Due scuole sotto lo stesso tetto

Il modello d'istruzione delle cosiddette «due scuole sotto lo stesso tetto» è stato ideato nella Federazione di Bosnia Erzegovina che è organizzata amministrativamente in dieci cantoni, ciascuno dei quali ha autonomia di scelta dal punto di vista dell'ordinamento scolastico. È stato progettato dopo gli accordi di Dayton e prevede che, all'interno di uno stesso istituto scolastico, gli alunni vengano divisi in base al gruppo di appartenenza per seguire programmi scolastici differenziati e rispondenti alla propria identità etnico-religiosa. Nella parte della Repubblica Serba di Bosnia Erzegovina è invece in vigore un unico sistema scolastico centralizzato che risponde alla massiccia maggioranza serba prevedendo programmi curvati in maniera monoetnica e nazionalista, scarsamente condivisi con le altre comunità presenti, seppur in minoranza, sul territorio¹⁷. L'idea delle «due scuole sotto lo stesso tetto» è stata progettata nell'immediato dopoguerra come una soluzione temporanea che avrebbe dovuto incoraggiare il rientro delle persone rifugiate e sfollate a causa del conflitto. Tuttavia,

disponibile all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=EawniGPFd9I> (ultima consultazione giugno 2021).

15H. Nuhanović, *Under the UN flag: the International Community and Srebrenica Genocide*, Sarajevo, DES, 2007, p. 359.

16E. Selmanagic, *Genocidio e genocidio. Gli stupri di massa in Bosnia Erzegovina (1993-1995)*, in «Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile», 36, 2018, pp. 20-40.

17A. Tolomelli, *Two schools under one roof. The role of education in reconciliation process in Bosnia and Herzegovina*, in «Ricerche di pedagogia e didattica - Journal of Theories and Research in Education», 1, 2015, pp. 89-107.



ancora oggi, a distanza di decenni dalla fine della guerra, nella parte centrale e meridionale del Paese vi sono ancora più di trenta scuole di questo tipo¹⁸.

Secondo questo modello, all'interno di uno stesso edificio scolastico, gli studenti bosniaco-musulmani e quelli bosniaco-croati (i due gruppi presenti nei dieci cantoni in cui è divisa la Federazione) vengono separati in aule diverse, seguono programmi diversi e, a volte, sono persino divisi da recinzioni e costretti a usare ingressi differenti. Gli stessi docenti sono selezionati sulla base dell'appartenenza etnica. Questo modello della Federazione è applicato sia alle scuole elementari sia a quelle superiori e prevede programmi scolastici differenziati a seconda del gruppo di riferimento, tanto per le competenze di letto-scrittura nella madrelingua, quanto per la letteratura, la storia e la geografia¹⁹. Ciascun programma veicola messaggi identitari che polarizzano gli estremismi. In questo contesto, l'aspetto religioso è diventato parte integrante del percorso scolastico ed ha assunto una centralità che era sconosciuta nel periodo della Jugoslavia socialista di Tito, perché il riconoscimento identitario oggi avviene anche sulla base della divisione tra musulmani e cattolici, un elemento che si è caricato di una forte valenza politica²⁰.

Nel corso dell'ultimo decennio, alcune di queste «due scuole sotto lo stesso tetto» sono state fuse dal punto di vista amministrativo, nel senso che hanno un'unica amministrazione, ovvero un unico dirigente, mentre prima ve ne erano due, un «bosgnacco» e un croato. Tuttavia, in alcune di esse, gli studenti musulmani e croati continuano a seguire le lezioni in aule separate.

A partire dal 2010, esistono alcuni progetti più strutturati che cercano di andare in controtendenza. Il primo è stato iniziato a Brcko, dove ragazzi bosniaci e serbi condividono gli stessi banchi e le stesse aule e dove è iniziato anche un processo di revisione dei libri di testo. Contemporaneamente, l'Istituto Pedagogico della Bosnia Erzegovina con sede a Sarajevo sta cercando di creare un clima di rispetto per tutte e tre le principali culture presenti nel Paese e così sono tornati ad essere proposti, nella letteratura nazionale, quei poeti e narratori provenienti da tutte e tre le comunità.

5. Srebrenica, città della speranza

Qui a Srebrenica si divide il tempo tra: tempo di pace, cioè quello prima della guerra, poi c'è il tempo della guerra e poi c'è il tempo del ritorno. Per me è sempre stato interessante notare come nessuno si riferisca al tempo di pace per indicare il presente a Srebrenica. È come se fosse una guerra che si continua a combattere su un piano diverso. Se non tornano i giovani e non tornano i bambini non c'è futuro e Srebrenica resterà per sempre soltanto la città del genocidio²¹.

Le parole sono parte della testimonianza personale di Irvin Mujcic, nato a Srebrenica nel 1987 e fuggito dalla sua città all'età di 5 anni con la madre e la sorella, a causa della situazione di pericolo percepita fin dai primi anni di guerra. Il padre restò a Srebrenica ed è una delle vittime del genocidio, anche se ancora non ne sono stati recuperati i resti. La famiglia Mujcic fu infine accolta in Italia, come profughi di guerra,

18S. Kabil, J. Kunugi, *Education in BiH*, Sarajevo, Unicef, 2009, p. 2.

19A. Lallo, L. Torresini (a cura di), *Il tunnel di Sarajevo*, Portogruaro, Nuova dimensione, 2004, p. 27.

20J. Russo, *Religion and education in Bosnia: integration not segregation?*, in «Law Review», 3, 2000, pp. 945-966.

21Intervista a Irvin Mujcic rilasciata in occasione del Giorno della Memoria, Firenze, 27 gennaio 2020.



nella zona della Valcamonica. Nel 2014, Irvin Mujcic ha deciso di tornare a Srebrenica, abbandonata da più della metà della popolazione che ci abitava prima della guerra: 37mila vi risiedevano prima del 1992, oggi ci vivono appena 6mila persone. Il suo progetto è intitolato significativamente *Srebrenica. City of hope* (Srebrenica. Città della speranza)²² e affonda le proprie radici nell'autobiografia, per trasformarsi in un'opportunità di educazione e formazione rivolta all'esterno, a livello internazionale. Il progetto prevede la ricostruzione dell'antico paese di Srebrenica con l'obiettivo di renderlo villaggio di accoglienza per le persone e per gli studenti che intendono venire in visita in un luogo conosciuto soltanto per il genocidio. Il villaggio è costruito per avere impatto zero a livello ambientale, secondo i dettami del turismo sostenibile e per essere luogo d'incontro diretto con le persone che sono sopravvissute o tornate in Bosnia Erzegovina dopo la guerra, in nome della pace e della riscoperta della bellezza di questi luoghi che erano uno dei più importanti centri termali del Paese. Il progetto si appoggia ad una riflessione educativa condivisa con centinaia di scuole in tutta Europa che giungono da almeno un quinquennio in piccoli gruppi a visitare il villaggio e le persone. Al centro del processo educativo è stata posta la frase *Srebrenica lesson learned* (Srebrenica lezione appresa), parole con le quali i protagonisti di questa realtà intendono ricordare, a coloro che giungono in visita, che ogni volta che l'odio etnico e l'integralismo religioso hanno la meglio, allora una vicenda come quella di Srebrenica rischia di verificarsi di nuovo. L'esperienza del Covid19 ha inoltre sottolineato un altro aspetto fondamentale espresso nel villaggio ricostruito: la capacità di connettere l'obiettivo della pace a livello internazionale con processi di tutela dell'ambiente e degli esseri viventi.

Che cosa ha a che vedere questo progetto con i rigurgiti d'odio o con le esperienze di frammentazione costruite attraverso le scuole su base etnica della Bosnia, dopo gli accordi di Dayton? *Srebrenica city of hope* rappresenta l'opportunità di rielaborazione e confronto con gli eventi del passato, senza accettare che Srebrenica resti soltanto l'etichetta della morte di massa. Questo processo trasformativo è radicato nelle relazioni comunitarie che il progetto ha costruito con associazioni, enti, privati e che puntano a riportare la vita a Srebrenica dopo averne compreso profondamente la lezione che ci ha lasciato, quando il mondo intero pensava che fosse impossibile il verificarsi di un nuovo sterminio di massa. *Srebrenica City of Hope* testimonia la centralità di esperienze che producano riflessione costante su quanto accaduto in Bosnia, ma con l'obiettivo di un riscatto che abbia al centro i temi dell'educazione e dell'impegno delle generazioni che sono state testimoni dirette o indirette del genocidio. È questo sguardo rivolto alla vita, e non più soltanto alla sacralizzazione delle vittime del genocidio, a fare di Srebrenica il luogo in cui condividere una «lezione appresa» dal genocidio e che porta a superare quella separazione etnica che fa percepire la guerra come una condizione tuttora in atto, seppur in forme più subdole ed inattese.

Riferimenti Bibliografici

Aleotti P., *Che cosa (non) resta della Bosnia Erzegovina*, in «Limes», 4, 2017.

Arru A., *Un caso di uso politico della storia: la Battaglia della Piana dei Merli (1389)*, in «Acta historica et archaeologica mediaevalia», 30, 2010, pp. 93-118.

Bennet C., *Yugoslavia's bloody collapse: causes, course and consequences*, New York, NYP, 1997.

²²Si veda il link: <https://it.gariwo.net/testi-e-contesti/pulizia-etnica-e-genocidio-nei-balcani/storia-di-irvin-muji-ideatore-del-progetto-srebrenica-city-of-hope-22508.html> (ultima consultazione, giugno 2021).

- Bravi L., *Percorsi storico-educativi della memoria europea*, Franco Angeli, Milano, 2014.
- Di Mauro M., *Scuola di ieri, scuola di oggi nella ex Jugoslavia* (parte prima), in «Dirigere la scuola», 1, 2019, pp. 36-51.
- Kabil S., Kunugi J., *Education in BiH*, Sarajevo, Unicef, 2009.
- Lallo A., Torresini L. (a cura di), *Il tunnel di Sarajevo*, Portogruaro, Nuova dimensione, 2004.
- Lutuchy B.M., *Jasenovac and the Holocaust in Yugoslavia*, Jasenovac, Jasenovac Research Institute, 2006.
- Marzo Magno A., *La guerra dei dieci anni. Jugoslavia 1991-2001*, Milano, Il Saggiatore, 2015.
- Nuhanović H., *Under the UN flag: the International Community and Srebrenica Genocide*, Sarajevo, DES, 2007.
- Pasalic Kreso A., *The war and post-war impact on the educational system of Bosnia and Herzegovina*, in «International Review of Education», 54, 3-4, 2008.
- Pirjvec J., *Le guerre jugoslave 1991-1999*, Torino, Einaudi, 2014.
- Rumiz P., *Maschere per un massacro*, Milano, Feltrinelli, 2013.
- Russo J., *Religion and education in Bosnia: integration not segregation?*, in «Law Review», 3, 2000, pp. 945-966.
- Selmanagic E., *Genocidio e genocidio. Gli stupri di massa in Bosnia Erzegovina (1993-1995)*, in «Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile», 36, 2018, pp. 20-40.
- Slack A.J., Doyon R.R., *Population, dynamics and susceptibility for ethnic conflict: the case of Bosnia and Herzegovina*, in «Journal of Peace Research», 38, 2, pp. 139-161.
- Tolomelli A., *Two schools under one roof. The role of education in reconciliation process in Bosnia and Herzegovina*, in «Ricerche di pedagogia e didattica - Journal of Theories and Research in Education», 1, 2015, pp. 89-1

Infanzia, adolescenza e resilienza. Zigzagando fra generi letterari e sfide educative

Marnie Campagnaro

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA



Double blind peer review

Copyright: © 2021 Marnie Campagnaro.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage

<https://cab.unime.it/journals/index.php/argo>

ISSN:2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3189

Received: May20, 2021

Accepted: June 13, 2021

Published: July 31, 2021

Corresponding Author: Marnie Campagnaro,
Università degli Studi di Padova,
mail: marnie.campagnaro@unipd.it

Citation: Marnie Campagnaro (2021), Infanzia, adolescenza e resilienza. Zigzagando fra generi letterari e sfide educative. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 1(1): 44-54.
DOI:10.13129/2785-0919/argo.3189

CHILDHOOD, ADOLESCENCE AND RESILIENCE:
WANDERING THROUGH LITERARY GENRES AND
EDUCATIONAL CHALLENGES

Riassunto | Abstract

Frequentare la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza educa al piacere del leggere e alla costruzione di competenze di literacy ma questa frequentazione pare essere anche una via promettente per sollecitare in bambini e bambine riflessioni intorno alle capacità di resilienza. Le ragioni sono molteplici: nutre l'immaginazione, rafforza l'alfabetizzazione letteraria ed estetica, rinsalda i comportamenti morali e offre mondi fittizi in cui giovani lettrici e lettori, catapultati in un contesto di sfide educative, possono, sebbene per via finzionale, fare pratica dei problemi della vita, imparare ad affrontare eventi abbruttenti e disumanizzanti e trarre forza dai traumi e dalle lacerazioni della propria esistenza. Nel saggio si indagano alcuni generi letterari (giallo, noir, thriller e fiabe) e le ragioni che li rendono più adatti, rispetto ad altre forme narrative, ad interpellare, provocare e interrogare i nostri paesaggi resilienti.

Children's and young adult (YA) literature cultivates the pleasure of reading and contributes to building literacy skills. However, it also seems to offer a promising contribution to discussing resilience with children. There are many reasons for this: it nourishes imagination, reinforces literary and aesthetic literacy, promotes moral beliefs and reasoning and offers fictional worlds in which young readers can become familiar with life problems, learn to face brutalising and dehumanising events and gain strength to overcome traumas and wounds in their own lives. This essay explores the literary genres, detective stories, roman noir, thrillers and fairy tales, and the reasons why these could be more appropriate than others to engage with engage with children and stimulate discussions about resiliency.

Parole chiave | Key words

Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, resilienza, generi letterari, paura, trauma, problem solving finzionale, educazione, piacere della lettura.

Children's literature, YA literature, resilience, literary genres, fear, trauma, fictional problem solving, education, the pleasure of Reading



Anno I, numero 1, luglio 2021

Infanzia, adolescenza e resilienza. Zigzagando fra generi letterari e sfide educative

Marnie Campagnaro*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Non sistematicamente indagati, almeno a livello nazionale, i best seller contemporanei dell'editoria per ragazzi e ragazze possono dischiudere, invece, inusitate chiavi di lettura, come alcuni studi di celebrate saghe quali Harry Potter, Twilight or Hunger Games hanno dimostrato¹.

Si prenda il fenomeno editoriale de *Il diario di una Schiappa*, di Jeff Kinney², pubblicato dalla casa editrice Il Castoro. Di questo successo editoriale, sono, soprattutto, i numeri a descriverne l'*appeal* su giovani lettrici e lettori. Dalla sua prima uscita, nel 2008, il diario di questo ragazzino ne ha fatta di strada: è attualmente pubblicato in settantasei edizioni e tradotto in 65 lingue, fra cui anche il latino e il napoletano³. Sono oltre duecento milioni le copie vendute. Centinaia di migliaia di giovani lettori con vite familiari, culturali e sociali lontanissime fra di loro, anche per provenienza geografica, si sono ritrovate vicine nel condividere le vicissitudini di un ragazzino sbilenco e non particolarmente dotato raccontate in un diario a vignette illustrato in bianco e nero. Quali sono le ragioni di tanta affezione?

Iniziamo, allora, a tratteggiare il profilo e il contesto narrativo in cui si dipanano le avventure del protagonista di questa serie editoriale. Greg Heffley, «la schiappa», è un ragazzino della scuola media che fra pochi alti e molti bassi narra, con una certa vena umoristica, la quotidianità familiare e le avventure scolastiche tipiche della sua età. Non è particolarmente avvenente: si considera un «tappetto non ancora cresciuto» che deve imparare a crescere «insieme a dei gorilla che si devono fare la barba due volte al giorno». Nella classifica fra il ragazzo più ambito dalle ragazze, si posiziona al 52° o 53° posto... Non un primatista, dunque. Non è nemmeno particolarmente brillante a scuola e non spicca certamente per impegno e dedizione. Non ha molti amici. Molte delle

*Ricercatrice di Teoria e storia della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata FISPPA dell'Università degli Studi di Padova.

¹ Per alcune originali prospettive d'indagine, si vedano, a titolo esemplificativo: I. Cani, *Harry Potter o l'anti Peter Pan. La magia della lettura*, Torino, Bruno Mondadori, 2008; L. A. Macor, *Filosofando con Harry Potter. Corpo a corpo con la morte*, Sesto San Giovanni (MI), Mimesis Edizioni, 2011; S. Ugolini, M. Bertolaso, *Scienza e Società: la Medicina della Saga di Twilight*, in «MEDIC. Metodologia Didattica e Innovazione Clinica», 19, 2, 2011, pp. 42-48; S. Calabrese, *Anatomia del best seller. Come sono fatti i romanzi di successo*, Roma-Bari, Laterza, 2015.

² J. Kinney, *Diario di una schiappa. Giornale di bordo di Greg Heffley*, Milano, Il Castoro, 2008.

³ I dati indicati sono ripresi dal sito ufficiale Internet interamente dedicato al libro: <<https://www.diariodiunaschiappa.com/>>.



iniziative che intraprende, la maggior parte finalizzate a ricercare quella visibilità sociale tanto ambita dai ragazzi della sua età dentro e fuori dalla scuola, non danno buoni frutti. Anzi, il più delle volte esce malconco da queste sue irruenze giovanili.

È stritolato fra il fratello maggiore, Rodrick, che si diverte a bullizzarlo e a prendersi gioco di lui, e un fratello più piccolo, Manny, protetto e coccolato dai genitori e che – almeno stando al ritratto che ne fa Greg nel suo diario – non le prende mai nemmeno... quando le merita. Ha un amico a cui è particolarmente legato, Rowley, conosciuto quando quest'ultimo si è trasferito nel quartiere di Greg. Con Rowley, ancora più sbilenco e sventurato se possibile, e assai disinteressato al giudizio degli altri, il nostro protagonista riesce a ritrovare uno spazio identitario in cui potersi rivelare per quello che è veramente, un ragazzino stiracchiato fra due polarità: da una parte la voglia di crescere e di essere positivamente accolto e stimato dal suo gruppo di pari (adolescenti) e dall'altra il timore di dover rinunciare alla spensieratezza e alla gratuità del gioco che contraddistinguono l'infanzia. È su Rowley, che Greg spesso riversa le sue brame di rivincita, girandogli gli scherzi che subisce dal fratello più grande. Fra i due, comunque, ci sono anche sinceri slanci di generosità e di sodale condivisione amicale.

La passione di Greg sono i videogiochi, in cui è «strabravo». Non ha alcun interesse per attività sportive o di altro genere e, quando i genitori decidono di punirlo, lo colpiscono nel punto più vulnerabile: «gli tolgono la playstation». I genitori, in particolare la madre, ritengono Greg un figlio «intelligente ma non si applica». Lo verrebbero ecclettico, capace di eccellere in qualche attività (scuola, sport, teatro, ecc.) ma, malgrado i desiderata dei genitori, Greg non è riconducibile ad alcuna delle tante agognate categorie ambite dai genitori: fascinoso leader di gruppo, sportivo altamente competitivo, studente e figlio modello.

Questa, in estrema sintesi, è la struttura narrativa delle avventure di Greg.

Va detto che, a differenza di altre saghe sopra richiamate (ad esempio le avventure del maghetto Harry Potter), questo personaggio non evolve psicologicamente e permane uguale a sé stesso nelle varie puntate della serie, vale a dire che le sue avventure non si configurano come vie maestre per la crescita personale e sociale e/o la riconfigurazione del sé. Eppure, nonostante questi limiti, è innegabile che *Il diario di una Schiappa* è una storia capace di instaurare una forte connessione emotiva tra il protagonista e i suoi giovani lettori.

Le ragioni sono molteplici: una scrittura fumettistica agile e lineare, un'ambientazione che si richiama esplicitamente ai vissuti quotidiani di molti ragazzini di oggi, ma, soprattutto, un personaggio che molto ha da spartire con il loro orizzonte di senso:

In Greg Heffley, ci viene dato un personaggio che mente, imbroglia e fa tutto ciò che ritiene necessario per superare la sua giornata. Soffre per mano del fratello maggiore, Rodrick, e fatica a capire perché i suoi genitori siano così totalmente devoti al suo fratellino. L'unica persona a disposizione di Greg per far valere qualsiasi potere è il suo amico, Rowley, e anche questo va storto quando spinge Rowley troppo oltre l'incidente terrorizzante. Ho chiesto a mio figlio di spiegare perché pensa che questi libri siano best seller internazionali. La sua risposta: Greg non è particolarmente bravo in niente ed è questo che lo rende così attraente per i bambini. È un improbabile eroe - un eroe senza qualità eroiche. C'è un po' di Greg Heffley in ognuno di noi⁴.

⁴ R. Westcott, *Top 10 diary books*, in «The Guardian», 2014, <<https://www.theguardian.com/childrens-books-site/2014/apr/03/rebecca-westcott-top-10-diary-books>> (traduzione di chi scrive).

Uno degli aspetti di Greg che maggiormente attrae i giovani lettori è, dunque, la sua specialissima attitudine di essere un «eroe senza qualità eroiche», ovvero la sua capacità di resistere a eventi e situazioni (in famiglia, a scuola o in altri contesti extrascolastici) in cui il caso, le avversità o più frequentemente un certo suo lassismo lo penalizzano. Anche pesantemente. Pur tuttavia, non demorde, non si dà per vinto, non si lascia abbattere e si ingegna, con ogni possibile mezzo, nel bene o nel male, per tentare di uscire vincitore dalle sue innumerevoli piccole battaglie quotidiane. Ciò che questi ragazzini amano di Greg è questa sua inclinazione a resistere e a rielaborare le sue sconfitte con una spiccata dose di ironia. Va detto che nell'atto resiliente resistenza e perseveranza da sole non sono sufficienti. L'orizzonte trasformativo entro cui si colloca il cammino di maturazione di una persona è presupposto necessario e la capacità di mettere in discussione cornici e schemi di riferimento personali è un'azione imprescindibile. In questo processo, un obiettivo educativo primario è lo sviluppo e l'assimilazione di nuove *prospettive di significato*⁵, entro cui risignificare le proprie esperienze di vita. Ne *Il diario di una Schiappa* questo cammino trasformativo è oggettivamente latente. Nondimeno, le avventure bislacche, il registro ironico, l'attitudine a resistere a situazioni assai svilenti e disincentivanti fanno di Greg un personaggio assai intrigante per dibattere e problematizzare il processo psicologico che permette all'essere umano di adattarsi positivamente ad una situazione avversa altresì definito resilienza.

1. A proposito di resilienza, narrazione e altre forme di *magie ordinarie*

Le ricerche sul rapporto fra resilienza, infanzia ed educazione hanno dimostrato come anche i bambini e le bambine siano in grado di affrontare e di superare, con capacità inaspettate, avversità come perdita, povertà, abuso e abbandono⁶. Un aspetto rilevante della resilienza è collegato alla sua origine. La resilienza non si riferisce ad una sorta di potere congenito che rende invincibili alle avversità solo pochi eletti, ma è una condizione che potenzialmente può riguardare tutti i bambini e le bambine. Come afferma Masten⁷, la resilienza nasce da una *magia ordinaria*, ovvero da un complesso di qualità comuni a molti di noi che ci permette di resistere in modo sorprendente alle avversità e di raggiungere un buon adattamento. Come è facilmente intuibile, si tratta di un processo destinato a modificarsi nel corso dello sviluppo.

Questa *magia ordinaria* si rafforza, se intorno ai cuccioli d'uomo agiscono adulti capaci di prendersi cura di loro in modo adeguato, di ridurre intenzionalmente i fattori di rischio nell'ambiente culturale e sociale in cui vivono e di introdurre fattori protettivi che aiutano ad arginare, lenire, talvolta perfino a sciogliere problematiche significative e dolorose che possono verificarsi nell'infanzia e nell'adolescenza. Ci riferiamo a situazioni quali: povertà e condizioni economiche svantaggiate; separazione e divorzio dei genitori; maltrattamento; problemi di salute ed esperienze medico-ospedaliere; morte dei genitori; guerre e conflitti armati; catastrofi naturali e atti di terrorismo; immigrazione e appartenenza a gruppi minoritari; esposizione a molti eventi stressanti, fra cui vale la

⁵ J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, a cura di F. Cappa e G. Del Negro, Milano, Cortina, 2016.

⁶ K. Ginsburg, *Building Resilience in Children and Teens: Giving Kids Roots and Wings*, New York, American Academy of Pediatrics, 2011.

⁷ A. S. Masten, Ordinary magic: Resilience process in development, in «American Psychologist», 56, 3, 2011, pp. 227-238; Id., *Ordinary magic: Resilience in development*, New York (NY), Guilford Press, 2015.

pena di ricordare il cambio di casa, il trasferimento di città, i passaggi di ciclo scolastico, ecc..

I bambini e le bambine, che riescono ad affrontare con esiti positivi eventi stressanti e accadimenti traumatici quali quelli sopra richiamati, sembrano essere caratterizzati dalla presenza di alcuni elementi specifici: ad esempio, «alti livelli di abilità cognitive e sociali, un forte senso di autonomia e una percezione positiva del proprio Sé, alte aspettative verso il proprio futuro»⁸.

In questo delicato contesto, ci sono nondimeno alcuni fattori di promozione, che, con più forza rispetto ad altri, possono agire «non solo come scudo contro gli effetti delle situazioni critiche che il soggetto deve affrontare, ma come risorse generali per il benessere dell'individuo promuovendo alti livelli di funzionamento anche in condizioni di “basso rischio”»⁹. Fra questi fattori figura anche la letteratura per l'infanzia¹⁰.

Perché le storie sono così importanti in questo contesto? Quale ruolo hanno in un processo così complesso e dinamico?

La letteratura per l'infanzia è offerta a bambine e bambini primariamente per sfamare la loro fame di storie e per rispondere ad un naturale desiderio di meraviglia. Le storie più apprezzate e amate, e questo vale tanto per i piccoli quanto per i grandi, sono quelle che narrano di problemi, di sfide e, soprattutto, di vie da intraprendere per affrontarli e superarli:

In tutto il mondo le storie riguardano quasi sempre delle persone (o degli animali personificati) con dei problemi. Le persone vogliono a tutti i costi qualcosa: sopravvivere, conquistare una ragazza o un ragazzo, ritrovare un bambino scomparso. Ma grossi ostacoli si ergono tra i protagonisti e ciò che vogliono. [...] Quasi tutti gli autori di storie lavorano entro i rigidi confini della struttura centrata sul problema, che ne siano consapevoli o meno. Scrivono storie intorno ad uno schema di complicazione, crisi e soluzione¹¹.

Il fatto significativo, ai fini della nostra trattazione, è sapere che le storie di finzione hanno il potere di catapultarci in coinvolgenti simulazioni di problemi che corrono in parallelo ai problemi che spesso ci troviamo ad affrontare nella realtà. Il vantaggio per noi lettori è evidente. Le storie diventano palestre di vita: ci allenano a vivere esperienze forti, spesso al limite della sopravvivenza, rimanendo vivi. E non si tratta di simulazioni di esperienze che rimangono confinate al piano celebrale, ma di esperienze in grado di *toccarci* anche sul piano fisico. Quando un personaggio di una storia si trova in estrema difficoltà, noi partecipiamo fisicamente alle sue traversie: le nostre pulsazioni aumentano, il nostro respiro accelera, la nostra sudorazione diventa più intensa. Talvolta il dolore e la sofferenza sono così forti, che versiamo lacrime su queste pagine. Nei thriller, il coinvolgimento è così elevato, che, in più di qualche caso, avvertiamo il bisogno stringente di urlare qualcosa per mettere il protagonista in guardia dal pericolo incipiente.

Ha ragione Gottschall, dunque, quando, supportato dalle ricerche delle neuroscienze, afferma che «il fatto di sapere che la finzione è finzione non impedisce al

⁸ C. Inguglia, A. Lo Coco, *Resilienza e vulnerabilità psicologica nel corso dello sviluppo*, Bologna, il Mulino, 2013, p. 62.

⁹ Ivi, pp. 23-24.

¹⁰ K. Petty, K., (2012). Using books to foster resilience in young children. *Texas Child Care Quarterly*, 36, 2, 2012, <http://www.childcarequarterly.com/pdf/fall12_resilience.pdf>; J. Lacina, M. Bauml, E.R. Taylor, Promoting resilience through read-clouds, in «*Young Children*», 71, 2, 2016, pp. 16-21.

¹¹ J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Milano, Bollati Boringhieri, 2014, p. 70.

nostro cervello di elaborarla emozionalmente come fosse reale»¹² e che, fatto per noi ancora più rilevante, la possibilità di potersi immergere, in modo reiterato e continuativo, nel *problem solving finzionale* «rafforza e ridefinisce le vie neurali che consentono una navigazione competente nei problemi dell'esistenza»¹³. Anche quelli legati al processo di resilienza, per intenderci.

Frequentare la letteratura sin dall'infanzia pare, pertanto, configurarsi come una via davvero promettente per coltivare nei bambini e nelle bambine queste capacità. Per diverse ragioni. Nutre l'immaginazione. Rafforza l'alfabetizzazione letteraria ed estetica. Rinsalda i comportamenti morali. E, infine, come argomentato, offre mondi fittizi in cui giovani lettrici e lettori, catapultati in un contesto di sfide educative, possono, sebbene per via finzionale, fare pratica dei problemi della vita, imparare ad affrontare eventi abbruttenti e disumanizzanti¹⁴ e trarre forza dalle ferite della propria esistenza.

Zigzagando fra la varietà delle narrazioni per l'infanzia si scopre che alcuni intrecci, con più vigore rispetto ad altri, sono capaci di fomentare l'incontro con la dimensione resiliente. Non ci riferiamo, ovviamente, ad opere con titoli e trame che, spesso incuranti della dimensione estetica, descrivono in maniera didascalica e semplicistica questo fenomeno umano così complesso, quanto piuttosto a quelle forme di categorizzazione della scrittura, i generi letterari per l'appunto, che per strutturazione interna degli intrecci, per forma e contenuto, paiono risultare più efficaci nel mettere al centro delle proprie trame (e dell'interesse di giovani lettrici e lettori) il *dilemma disorientante* e il *problem solving finzionale*. Mi riferisco al genere biografico, di cui si possono agilmente intuire le potenzialità, ma anche a generi, meno frequentati che al territorio resiliente possono offrire riflessioni, dibattiti e confronti assai promettenti, come il microcosmo variegato del giallo, del thriller, del noir e le narrazioni fiabesche. È proprio su questi universi letterari che vogliamo soffermare la nostra attenzione.

2. Resistere ai traumi fra suspense e mistero: i romanzi gialli e *noir*

Uno spazio letterario alternativo per avvicinare particolari situazioni di resilienza sono i romanzi gialli un genere nel quale un enigma criminoso o delittuoso è presentato al lettore e i protagonisti di queste storie (una o più persone, spesso caratterizzati da atteggiamenti e qualità atipiche e fuori dall'ordinario) iniziano ad indagare sul caso per trovare la soluzione e fermare il colpevole. Il genere si biforca in due sottogeneri: la *detective story*, in cui predomina l'inchiesta, e il *thriller*, o storia del brivido.

Indice di un'arcaica attrazione per l'enigma da risolvere, questo genere mette al centro della narrazione la riflessione intorno al tema della giustizia e alle sue innumerevoli sfumature e problematiche e può offrire inaspettate prospettive di analisi e di riflessione, specialmente nei casi in cui il detective risolutore è un bambino, una bambina o fa parte di un gruppo di bambini. In diversi casi, inoltre, può contemplare anche vicissitudini e risvolti di critica e denuncia sociale, in particolare quando la narrazione gialla è ambientata «sullo sfondo di una metropoli inquieta e gravida di problemi di devianza, emarginazione, ghettizzazione, talora assumendo un implicito significato di libro-denuncia»¹⁵.

¹² Ivi, p. 70.

¹³ Ivi, p. 84.

¹⁴ M. Nussbaum, *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*, Milano, Feltrinelli, 1996.

¹⁵ A. Nobile, *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi. Autori, generi, critica, tendenze*, Brescia, Scholé, 2021, p. 187.

Capostipite di questo genere letterario è senza dubbio Edgar Allan Poe che nel 1841 scrisse il racconto *I delitti della Rue Morgue*. Il poeta e narratore statunitense, che, a proposito di resilienza, non poco dovette combattere nella sua vita (rimase orfano all'età di due anni di entrambi i genitori e la relazione con il padre adottivo fu particolarmente travagliata), aprì, con grande originalità, le porte a questo genere letterario. Un recente volume illustrato, *Racconti Macabri*¹⁶, propone, oltre ad otto storie di questo maestro del genere *detective story* e del thriller psicologico, anche un saggio di Charles Baudelaire attraverso cui ripercorrere la vita e l'opera di Poe.

Le storie legate al mistero, al crimine e al suo rilevamento mostrano una genesi più lenta rispetto ad altre tipologie narrative per ragazzi. Infatti, sarà solo a partire dagli anni Venti del Novecento che queste storie inizieranno a vivere di luce propria¹⁷. Su tutte, vale forse la pena di ricordare il romanzo che inaugura questo genere letterario, ovvero *Emil e i detective*, di Erich Kästner¹⁸ pubblicato nel 1929.

La curiosità e l'attrazione per la ricchezza e la varietà delle pieghe nella natura umana costituiscono il motore narrativo che muove le storie di molti investigatori immaginari, da *Sherlock Holmes*, di Arthur Conan Doyle a *Hercule Poirot* o *Miss Marple*, di Agatha Christie. Questi intrecci sollecitano l'osservazione di fatti e vicende in modo *oggettivo*, il ragionamento per deduzione logica, l'argomentazione critica, l'inferenza, la capacità di fare previsioni e processi di empatizzazione e coinvolgimento attivo di lettori e lettrici, che, sebbene finzionalmente, affiancano, con viva partecipazione e trepidazione, il protagonista nelle indagini per la ricerca della verità.

Questa tipologia di trame possono prendere forma anche all'interno di altre storie e raggiungere, così, una platea più ampia di lettori e lettrici. È il caso, ad esempio, delle avventure di Peter Coniglio, di Beatrix Potter, quando, per citare uno dei numerosi esempi all'interno della raccolta, Benjamin Bunny e suo cugino Peter Rabbit riescono a rintracciare e salvare con successo i coniglietti di Flopsy, che erano stati rapiti da Tommy Brock, il tasso.

Per la nostra ipotesi di indagine, qual è il valore della letteratura gialla, noir o di mistero? Come hanno saputo ben cogliere alcuni editori italiani che hanno dedicato al genere progetti editoriali specifici¹⁹, chi frequenta questi generi letterari sceglie di immergersi in un universo narrativo di personaggi abitati da chiaroscuri della vita e da dilemmi esistenziali. Si tratta di personaggi spesso travolti da violenza fisica e psicologica, ingiustizie e situazioni familiari e sociali disagiate e soverchianti. Vivendo in contesti così depauperanti essi sviluppano spesso stress, ansia e paura, tanta paura. Leggere queste narrazioni permette di esplorare, con maggiore libertà e in uno spazio narrativo protetto, questi paesaggi emozionali. Il lettore e la lettrice ne possono vedere l'evoluzione, comprenderne le conseguenze, positive se ben gestite, negative quando il protagonista si lascia travolgere dagli eventi, come testimoniano romanzi per adolescenti quali *L'estate del Coniglio Nero*, di Kevin Brooks²⁰, *Thornhill*, di Pam Smy²¹, *La voce delle*

¹⁶E.A. Poe, B. Lacombe, *Racconti macabri*, Milano, Rizzoli, 2018.

¹⁷ C. Routledge, *Crime and Detective Literature for Young Readers*, in C. J. Rzepka, L. Horsley (eds.), *A Companion to Crime Fiction*, Chichester, Wiley/Blackwell, 2010, pp. 321-331.

¹⁸ E. Kästner, *Emil e i detective*, Milano, Piemme, 2012.

¹⁹ Mi riferisco alla casa editrice milanese Pelledoca, che ha scelto di dedicarsi esclusivamente a storie di brivido e mistero, thriller e noir o ad alcune felici scelte editoriali inserite, sebbene in ordine sparso, in collane quali Mondadori Contemporanea, Piemme Freeway, Giunti Extra, Fabbri Crossing.

²⁰ K. Brooks, *L'estate del Coniglio Nero*, Milano, Piemme, 2014.

²¹ P. Smy, *Thornhill*, Crema, Uovonero, 2017.

ombre, di Frances Hardinge²², *Mary e il mostro*, di Lita Judge²³, *Respira con me*, di Raffaella Romagnolo²⁴.

Un filo rosso, inoltre, unisce i racconti gialli e noir alle fiabe²⁵. Come avremo modo di indagare nel prossimo paragrafo, esse costituiscono la fonte di nutrimento più anticaper lo sviluppo di intrecci a sfondo criminoso nelle storie per l'infanzia. Nelle fiabe, infatti, i bambini e le bambine si trovano spesso vittime inermi di adulti senza scrupoli (estranei ma anche... genitori). In molti casi essi sono coinvolti in situazioni sociali minacciose e traumatizzanti come nella fiaba di *Hänsel e Gretel* o di *Pollicino* che, abbandonati dai genitori nel profondo della foresta, scappano dalle fauci di streghe e orchi malefici che li vogliono divorare.

La maggior parte della letteratura gialla e nera racconta una spiacevole e deprimente realtà: la povertà e le privazioni non migliorano il carattere dell'uomo, anzi lo rendono più egoista, meno sensibile alle sofferenze altrui, e quindi più incline a commettere cattive azioni. Allo stesso tempo, narra anche un'altra straordinaria verità, ovvero che negli individui, siano essi grandi o piccoli, alberga una resistenza al trauma e una capacità resiliente insospettabili in grado di condurli molto lontano: risolvere misteri, svelare enigmi, fermare colpevoli e conquistare giustizia e libertà.

3. Sul potere resiliente della fiaba classica

Spazio narrativo naturalmente predisposto ad accogliere magie ed incantesimi fra i più desueti, la fiaba parla di desideri irrealizzabili che si realizzano²⁶ e di ansie segrete e profonde che vengono poi positivamente risolte.

Si apre su una situazione iniziale di privazioni, abbandoni, respingimenti e tribolazioni. L'eroe fugge da questa situazione di disagio e di tormenti e si mette in viaggio. Il suo è un viaggio lungo e pericoloso: attraversa boschi bui e scuri, scende in pozzi profondi, sale su alberi altissimi, naviga mari agitati. Questo suo peregrinare lo conduce in un altro mondo ostile e malevolo: ci sono esseri mostruosi (orchi, streghe, draghi e giganti) e difficili prove da oltrepassare. Egli deve fare appello a tutte le sue doti per affrontare i pericoli. Intervengono in suo aiuto aiutanti e oggetti magici. Alla fine, riesce ad adempiere al suo compito e fare felice ritorno a casa con l'oggetto dei suoi desideri. Il suo mondo, quello che ha lasciato per l'avventura fantastica, è nel frattempo mutato o muterà in conseguenza ai doni ricevuti²⁷.

Le fiabe, dunque, sono storie che parlano di disgrazie, fatti nefasti e lutti terribili e, soprattutto, del superamento di queste avversità. Le fiabe popolari, ad esempio, hanno al centro del racconto individui che affrontano difficoltà insormontabili e che riescono, contro ogni previsione, non solo a sopravvivere, ma ad avere successo. Descrivono il travaglio, la lotta, la persistenza, la perseveranza e... la trasformazione finale. Giovani di umili origini, e di pochi mezzi che riescono attraverso il loro ingegno (e con l'aiuto di una guida o di una figura magica) a fare felice ritorno a casa, o in una nuova casa, con

²² F. Hardinge, *La voce delle ombre*, Milano, Mondadori, 2018.

²³ L. Judge, *Mary e il mostro. Amore e ribellione. Come Mary Shelley creò Frankenstein*, Milano, Il Castoro, 2018.

²⁴ R. Romagnolo, *Respira con me*, Milano, Pelledoca, 2019.

²⁵ Routledge, *Crime and Detective Literature for Young Readers*, cit.

²⁶ D. Richter, *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*, Milano, Mondadori, 1995.

²⁷ M. Campagnaro, *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017.



l'oggetto dei loro desideri. Premesse ghiotte per i giovani lettori e per... i coltivatori di resilienza.

Quali sono gli aspetti che sollecitano il nostro interesse di studio e di ricerca? Direi, per lo meno, tre.

Primo. Pur non essendo reali, le fiabe sono, pur tuttavia, vere, quanto meno dal punto di vista psicologico. I bambini e le bambine lo comprendono bene, sebbene a livello intuitivo. Essi avvertono che quanto narrato dalla fiaba, pur non facendo parte della realtà ordinaria, acquisisce pregnanza semantica nella loro esperienza interiore. Le fiabe non sono nate per intrattenere l'infanzia. Eppure, nel loro viaggio millenario attraverso il tempo, e nella loro capacità di descrivere, in forma immaginifica e simbolica, le tappe più significative del processo di sviluppo umano teso all'acquisizione di un'esistenza indipendente, riescono ad intercettare anche i grovigli interiori di piccoli lettori e lettrici²⁸. La loro sedimentazione nei secoli, prima orale e poi letteraria, ha permesso loro di incarnare anche i «processi psichici dell'inconscio collettivo e della possibile elaborazione di questo da parte dell'Io, e quindi espressioni che il comportamento propriamente umano viene ad assumere in situazioni tipiche»²⁹. Le fiabe di *Hänsel e Gretel*, dei Fratelli Grimm³⁰, de *La Regina della neve*, di Hans Christian Andersen³¹ o le scritture più contemporanee quale, ad esempio, la versione de *I tre porcellini*, di Giusi Quarenghi e Chiara Carrer³², sono assai esemplificative. Peraltro, nei tre racconti fiabeschi qui richiamati vale la pena di annotare come al centro della trama (e dell'avventura fuori di casa) vi sia una bambina. È grazie alla protagonista femminile e al suo personale cammino con un rimescolamento di ruoli e di azioni (ad esempio, l'uso del coraggio e dell'ingegno, con un significativo ribaltamento delle tradizionali virtù fiabesche femminili) che i fratelli, nel primo e nel terzo caso, e l'amico, nel secondo, potranno riconquistare l'agognata libertà e godere di un felice finale. Queste narrazioni si dimostrano efficaci non solo nei lieti fine ma anche al cospetto di vicissitudini umane dolorose, quali, ad esempio, quelle legate ad un'accesa conflittualità fra madre e figlia adolescente, come nelle celebri fiabe di *Cenerentola* e *Biancaneve*, certamente, ma anche in racconti meno noti come *La ragazza neve* o *La Bella Venezia*, di Italo Calvino³³. Qui, e in molte altre fiabe, siamo al cospetto di madri ingiuste, ossessive, crudeli, bugiarde, avarie, ottuse o indifferenti, madri raffigurate «in tutta la loro miseria, come donne prima che come genitrici»³⁴. Leggere queste fiabe permette di abbattere un muro spesso difficile da valicare nella letteratura per l'infanzia ovvero la rappresentazione di una figura materna dissociata dalla tradizionale immagine di madre buona, comprensiva, saggia, dolce, pronta a sacrificarsi, ecc., così diffusa nei racconti per l'infanzia.

Secondo. Nei suoi intrecci narrativi, la fiaba delinea sempre un orizzonte futuribile e fatto ben più rilevante ne descrive il camminamento. Le fiabe, così, oltre a indicare la via verso «un futuro migliore, si concentrano sul processo di trasformazione, invece di descrivere particolareggiatamente la felicità che alla fine verrà conquistata. Le storie iniziano dove il bambino si trova in un dato momento, e suggeriscono dove deve

²⁸ B. Bettelheim, (Bettelheim 1976/2005, p. 74).

²⁹ P. P. Francesco, *Dizionario junghiano*, Torino, Bollati Boringhieri Editore, 1998, p. 290.

³⁰ J. E. W. Grimm, *Fiabe*, Torino, Einaudi, 1992 (1° ed. 1951).

³¹ H.C. Andersen, *Fiabe e storie*, Roma, Donzelli, 2014.

³² G. Quarenghi, C. Carrer, *I tre porcellini*, Milano, Topipittori, 2012.

³³ I. Calvino, *Fiabe italiane*, Milano, Mondadori, 1993 (1° ed. 1956, Einaudi).

³⁴ B. Pitzorno, *Storia delle mie storie. Miti, forme, idee della letteratura per ragazzi*, Parma, Pratiche Editrice, 2002, p. 178 (1° ed. 1995).

andare, dando risalto al processo in sé»³⁵. Lo sbrigativo complemento predicativo finale “e vissero felici e contenti” ne è testimonianza emblematica. Indipendentemente dalla carente caratterizzazione psicologica ed emozionale dei personaggi, la fiaba può offrire, dunque, altro materiale per riflettere sul proprio cammino di vita. Lo sviluppo narrativo della fiaba si focalizza proprio sulla strada da percorrere, sulle mancanze, sui limiti, sui tentennamenti, sulle insidie, sulle sofferenze ma anche sulla capacità di resistere ai soprusi e alle angherie, anche dei familiari, sulla coerenza delle proprie scelte, sulla rivelazione di nuove attitudini personali, sul ruolo decisivo di alcuni incontri sodali e inaspettati come ne *La signora Holle*, dei Fratelli Grimm³⁶ o *Il figlio del mercante di Milano*, di Italo Calvino³⁷.

Terzo. La fiaba incoraggia ad abbandonare la strada vecchia per quella nuova e ne sostiene il percorso. Premia la fiducia in se stessi e gli avanzamenti, anche quelli più piccoli, come ne *Il pecoraio a Corte*, di Italo Calvino³⁸, in un altalenante andirivieni di vicissitudini positive e negative. Questa progressione per piccoli passi è vitale durante l'età dello sviluppo. Quando si è piccoli, si può fare ben poco (apparentemente) da soli. Questo è spesso motivo di scoraggiamento e di rinuncia ad impegnarsi. La fiaba, invece,

impedisce che questo avvenga annettendo una straordinaria dignità ai benché minimi successi, e suggerendo che da essi possono scaturire meravigliosi sviluppi. Trovare un vaso o una bottiglia (come nella storia di Grimm *Lo spirito nella bottiglia*), fare amicizia con un animale o entrare nelle sue simpatie (*Il Gatto con gli stivali*), dividere un tozzo di pane con uno sconosciuto (*La gallina dalle uova d'oro*, un'altra delle storie dei fratelli Grimm): questi piccoli eventi della vita di tutti i giorni conducono a grandi cose. Così la fiaba incoraggia il bambino a confidare nell'importanza dei suoi piccoli progressi reali, anche se forse al momento non se ne rende conto³⁹.

Le fiabe della tradizione popolare possono, quindi, rappresentare un incontro significativo in un cammino di strutturazione delle capacità resilienti sin da piccoli e via via sino all'adolescenza e oltre.

Si rifletta, ad esempio, sulle potenzialità di leggere e di comparare le molteplici versioni di una stessa fiaba, ad esempio *Cappuccetto Rosso*⁴⁰ e i suoi finali (la bambina mangiata dal lupo, senza possibilità di riscatto in Charles Perrault, la bambina salvata dal cacciatore nella variante dei Fratelli Grimm, la bambina che si salva da sé nella tradizione orale coltivata nel bacino della Loira, nel Nivernese, negli altipiani orientali del Forez e nelle Alpi nord occidentali⁴¹) o sulle sfide educative che le riscritture, le ibridazioni e gli adattamenti contemporanei del fiabesco sono in grado di promuovere anche in adolescenti e giovani adulti con opere quali *Fiabe da Antonio Moresco*⁴², *Un cigno selvatico*, di Michael Cunningham⁴³ o *Il bacio della strega*, di Emma Donoghue⁴⁴.

³⁵ B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 2005, p. 74 (1° ed. 1977).

³⁶ Grimm, *Fiabe*, cit.

³⁷ Calvino, *Fiabe italiane*, cit.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Bettelheim, *Il mondo incantato*, cit., pp. 74-75.

⁴⁰ S. Barsotti, *Bambine nel bosco. Cappuccetto rosso e il lupo fra passato e presente*, Pisa, Edizioni ETS, 2016; M. Campagnaro, *Clothing the Child in Red: A Historical and Comparative Analysis of Italian Visual Retellings of the Grimms' Little Red Riding Hood*, in «Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance», 18, 2021, pp. 1-21, <<http://journals.openedition.org/strenae/6423>>.

⁴¹ Y. Verdier, *Little Red Riding Hood in Oral Tradition*, in «Marvels & Tales», 11, 1/2, 1997, pp. 101-123.

⁴² A. Moresco, N. Samori, *Fiabe da Antonio Moresco*, Milano, SEM Società Editrice Milanese, 2017.

⁴³ M. Cunningham, *Un cigno selvatico*, Milano, La nave di Teseo, 2016.

⁴⁴ E. Donoghue, *Il bacio della strega*, Bologna, Meridiano Zero, 2013.

Conclusioni

In questa trattazione, abbiamo tentato di dimostrare come alcuni generi della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza siano in grado, più di altri, di interpellare, provocare e interrogare i nostri paesaggi resilienti.

Non che le fiabe, i romanzi gialli, noir e altre forme narrative debbano essere deputati a ciò. Chi sceglie la letteratura gialla, ad esempio, lo fa perché, innanzitutto, è rapito dal piacere della lettura di una trama avvincente e dalla tensione emotiva che rende quest'esperienza narrativa altamente interattiva: ci sono un crimine, spesso efferato, la ricerca di un colpevole e la soluzione di un enigma a cui il lettore e la lettrice partecipano attivamente. Sono profondamente coinvolti dalla storia perché il romanzo giallo offre, oltre al piacere di una buona lettura, anche un esercizio enigmistico che mescola ipotesi e paure. Le *detective stories* e i thriller sono amati anche perché possono diventare

uno strumento efficace, forse il più efficace, per definire i conflitti all'interno della società. In grado di mostrarci i legami familiari, il rapporto tra cittadino e istituzioni, il modo in cui viene esercitato il potere, i movimenti di pensiero e l'identità di un luogo, il *genius loci*. [...] le pieghe dell'animo e gli aspetti più torbidi, spesso in maniera brutale. Senza porsi limiti di forma né di sostanza. Senza preoccuparsi di urtare la sensibilità o il buon gusto. Apriamo un romanzo giallo e sappiamo che potremo vivere un'esperienza estrema, disturbante, perfino morbosa. [...] Sempre protetti dal meccanismo per cui, in fondo, è solo fiction⁴⁵.

Queste storie, così come le fiabe, sono capaci, dunque, di scaraventare lettrici e lettori dentro l'anima nera di un individuo in contesti di vita disagiati, degradanti, dolorosi e far loro vivere da vicino il cammino di maturazione, di rinnovamento o di conquista di una nuova consapevolezza resiliente.

I personaggi, le vicissitudini, i contesti e gli ambienti di vita raccontati in questi generi letterari aprono finestre sui problemi esistenziali di un individuo da prospettive plurisfacciate, talvolta indicibili, permettono di farne esperienza e di apprendere, ancorché per via finzionale, ad affrontare accadimenti abbruttenti e disumanizzanti, attingendo forza dai propri traumi e lacerazioni. Sfida educativa difficile, pur tuttavia, possibile.

Pertanto, queste opere pensate per un pubblico giovanile potrebbero alimentare il confronto critico e l'immaginario resiliente non solo di adolescenti e *young adults* ma anche di chi ha particolarmente a cuore questo percorso resiliente, vale a dire genitori, educatori, insegnanti e più in generale i *care givers*.

⁴⁵ E. Carta, *Breve storia della letteratura gialla*, Perugia, Graphe.it Edizioni, 2019, s.n.p. (ebook).





Un'avventura pedagogica dalla Londra vittoriana all'Italia postunitaria: il modello scolastico di Giuseppe Mazzini (1841-1889)

Michele Finelli

DOMUS MAZZINIANA



Double blind peer review

Copyright: © 2021 Michele Finelli.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage

<https://cab.unime.it/journals/index.php/argo>

ISSN:2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3190

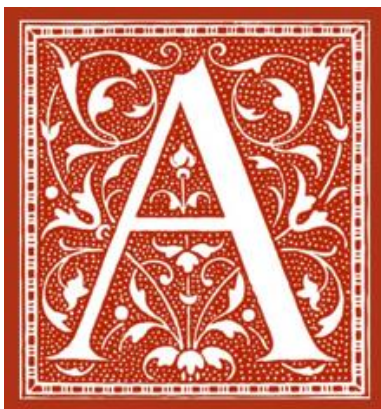
Received: May 17, 2021

Accepted: June 13, 2021

Published: July 31, 2021

Corresponding Author: Michele Finelli, Domus Mazziniana, mail: michelefinelli@gmail.com

Citation: Michele Finelli (2021), Un'avventura pedagogica dalla Londra vittoriana all'Italia postunitaria: il modello scolastico di Giuseppe Mazzini (1841-1889). *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 1(1): 55-63. DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3190



A PEDAGOGICAL EXPERIENCE FROM VICTORIAN LONDON TO POST-UNITY ITALY: GIUSEPPE MAZZINI'S EDUCATIONAL MODEL (1841-1889)

Riassunto | Abstract

Il saggio intende illustrare il modello pedagogico mazziniano, sviluppato grazie alla Scuola Italiana di Londra fondata da Mazzini nel 1841, e poi diffusosi nella penisola dopo la proclamazione del Regno d'Italia. Ad una prima parte dedicata alla Scuola londinese, segue l'analisi del piccolo ma significativo campione costituito dalla "Scuola serale e festiva per adulti" di Lajatico e della "Scuola Mazzini" di Carrara, in Toscana. La prima prese vita in una realtà agricola tra le più povere della campagna toscana, la seconda in una città caratterizzata dall'atipica industria del marmo. Ciò dimostra la capacità di adattamento e penetrazione delle strutture associative mazziniane nella variegata realtà politica ed economica dell'Italia postunitaria.

The essay aims to illustrate Mazzini's pedagogical model, developed thanks to the Italian School founded in London by the republican patriot in 1841, and its spreading in Italy after the proclamation of the Kingdom in 1861. The first part, dedicated to the Italian School in London, is followed by the analysis of the small but significant sample of the "Evening school for adults" of Lajatico and the "Mazzini's School" of Carrara, both in Tuscany. Lajatico was maybe the poorest village of the Tuscany countryside, while Carrara a city characterized by the atypical marble industry. The two experiences demonstrate both the capacities of adaptation and penetration of Mazzini's associations in the different political and economic reality of the Kingdom of Italy.

Parole chiave | Key words

Scuola Italiana di Londra, Giuseppe Mazzini, istruzione, educazione, Sicilia.

Italian School in London, Joseph Mazzini, Instruction, Education, Sicily.

Anno I, numero 1, luglio 2021

Un'avventura pedagogica dalla Londra vittoriana all'Italia postunitaria: il modello scolastico di Giuseppe Mazzini (1841-1889)

Michele Finelli*

DOMUS MAZZINIANA

1. La Scuola Italiana di Londra (1841-1860)

Giuseppe Mazzini, esule dal 1831, arrivò a Londra nel gennaio del 1837, pochi mesi prima che la Regina Vittoria salisse sul trono. Era in fuga dalla Svizzera, espulso dalle autorità locali a causa delle pressioni austriache.

Quando Mazzini nel 1831 fondò la Giovine Italia, prima agenzia di nazionalizzazione della penisola, oltre a rompere con la struttura associativa della Carboneria, aprì le porte del neonato movimento agli analfabeti. Tale scelta rappresentò, assieme a quella dell'età (potevano iscriversi solo gli under 40) un atto di ribellione nei confronti del potere costituito e una misura di inclusione "universale", essendo negata alla maggior parte della popolazione una qualsiasi forma di istruzione.

L'adattamento alla metropoli inglese fu tutt'altro che facile. Tra il 1837 ed il 1839 Mazzini fu colto dalla "tempesta del dubbio", uno stato di forte depressione che lui stesso nel 1861 enfatizzò nelle *Note Autobiografiche*¹, ma che era figlio soprattutto delle difficili condizioni economiche in cui versava². In realtà, già in questo difficile biennio, egli ebbe modo di fare conoscenze importanti, tra cui quelle con John Stuart Mill e Thomas Carlyle, entrando presto nel circolo dei maggiori intellettuali europei.

Londra era naturalmente la città "perfetta" per gli emigrati politici, potendo essi godere di libertà di movimento e azione pressoché assolute. Nel 1837 la città ospitava le imponenti manifestazioni cartiste, mentre *Whigs* e *Tories* si confrontavano alla Camera dei Comuni in un sistema consolidato di monarchia costituzionale. Tuttavia se per gli esuli fuggiti dopo i moti del 1820-21 si spalancarono le porte dell'alta società inglese e posizioni professionali prestigiose, come testimoniato dalla vicenda dell'emiliano

*Michele Finelli, Dottore di Ricerca in "Storia e Sociologia della Modernità" e abilitato per il ruolo di Professore Associato in Storia Contemporanea (MSTO/04), ha collaborato a lungo con il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Pisa. Si occupa di Risorgimento, in particolare di Giuseppe Mazzini e del movimento repubblicano, e di tematiche economiche e culturali. Dal marzo 2019 è Presidente Nazionale dell'Associazione Mazziniana Italiana e dall'aprile 2019 membro del Consiglio di Amministrazione della "Domus Mazziniana" di Pisa.

¹G. Mazzini, *Note Autobiografiche*, in *Scritti Editi ed Inediti. Edizione Nazionale*, vol. LXXVII, Imola, Galeati, 1938, D'ora in poi abbreviato in *SEN*, *Scritti Edizione Nazionale*.

² Sonia Morganti ha romanizzato le lettere scritte da Mazzini in quel periodo, riuscendo ad offrire un interessante spaccato della sua vita tra il 1837 ed il 1839; S. Morganti, *Il Magnifico perdente. L'esule indomito*, Günzburg, Oakmond Publishing, 2019.

Antonio Panizzi, diventato Direttore della British Library³, per coloro che ripararono nel Regno Unito dopo il 1830-31 ed il 1833-35, triennio in cui gli austriaci e i piemontesi decimarono la Giovine Italia⁴, le condizioni di vita si fecero più dure. In una lettera alla madre Mazzini spiegò che andare a cena dal già citato John Stuart Mill si rivelò faticoso: «Iersera fui fuori a pranzo: lontano forse quattro miglia da casa: in casa dell'editore d'una Rivista. Questa gente invita a pranzo, senza curarsi delle distanze; suppongono essi che si prenda un legno; ma intanto, chi non può, va a piedi, e far quattro miglia andando, quattro tornando, per andare a mangiare un po' di pesce, e un po' di pollo (che non mi piace) – dover far queste miglia nel fango, è una seccatura»⁵.

Ma fu proprio conoscendo Londra che cominciò a confrontarsi con le condizioni di vita degli emigrati italiani, decisamente peggiori di quelle degli esuli politici. Mentre le comunità tedesca e polacca erano ben organizzate, agli italiani mancavano punti di riferimento. I connazionali “censiti” nel 1851 erano 526, in prevalenza artigiani: si trattava di costruttori di barometri e strumenti di precisione; orafi (dipendenti, non proprietari); gessatori e corniciai⁶. Risiedevano soprattutto ad Hatton Garden e Saffron Hill, quartieri noti ai più perché Dickens vi ambientò *Oliver Twist*. Come rivelò Mazzini alla madre, furono gli operai a rivolgersi a lui: egli li definì «ineducati come Dio vuole», ma «desiderosissimi d'istruzione»⁷ sulle condizioni politiche dell'Italia. Per la prima volta dal 1831, Mazzini ebbe la possibilità di confrontarsi con gli artigiani italiani all'interno di un contesto urbano dinamico e moderno, ed è per questo che li definì il «prezioso elemento»⁸. Con loro e per loro tra il marzo e l'aprile del 1840 il repubblicano genovese fondò l'«Unione degli Operai Italiani», mentre qualche mese dopo, a novembre, uscì l'«Apostolato Popolare»⁹, il periodico del sodalizio.

Circa un anno dopo, grazie al supporto dell'«Unione», Mazzini concretizzò il progetto di fondare una scuola per i bambini italiani strappati con false promesse ai genitori e trascinati ad elemosinare a Londra. I piccoli erano vittime di un vero e proprio traffico, definito da Mazzini *tratta dei bianchi*:

Affiatandomi, sulle vie della vasta città, con taluni di quei giovani che vanno attorno con l'organino, imparai, con vero stupore e dolore profondo, le condizioni di quel traffico, condotto da pochi speculatori, ch'io non saprei additare con altro nome che con quello di TRATTA DEI BIANCHI: vergogna d'Italia, di chi siede al governo, e del clero che potrebbe, volendo, impedirla. [...] Alloggiati, quasi soldati, in una stanza comune, ricevono, i giovani un organino, i fanciulli uno scoiattolo o topo bianco; gli uni e gli altri ingiunzione di portare, la sera, al padrone una somma determinata. [...] Io li vedeva, la sera in inverno, tremanti per freddo e digiuno, chiedenti, quando la giornata era stata - come in quella stagione è sovente - poco proficua, l'elemosina di un soldo o di mezzo soldo agli affrettati pedoni, onde raggiungere la somma senza la quale non s'attentano di tornare a casa¹⁰.

³ Su Antonio Panizzi cfr. S. Parkin, *Panizzi, Antonio*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, vol. 80, 2014, pp. 794-796.

⁴ A questo proposito cfr. A. Arisi Rota, *Il processo alla Giovine Italia in Lombardia (1833-1835)*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

⁵ Mazzini, *SEN*, vol. XVIII, 1914, p. 76.

⁶ Cfr. L. Sponza, *The Italian immigrants in Nineteenth Century Britain*, Leicester, Leicester University Press, 1988, tab. 4, p. 32.

⁷ Finelli, *Il Prezioso Elemento...*, cit., p. 35.

⁸ Mazzini, *SEN*, *Note Autobiografiche*, cit., p. 267.

⁹ Sull'«Apostolato Popolare» cfr. il sempre valido L. Ravenna, *Il giornalismo mazziniano. Note ed appunti*, Firenze, Le Monnier, 1938, pp. 61-82.

¹⁰ Mazzini, *SEN*, *Note Autobiografiche*, cit., pp. 267-268.

Mazzini parlò alla madre della scuola per la prima volta nel settembre del 1841: «Poi vi dirò che abbiamo emanata una Circolare che annunzia l'apertura per il mese d'ottobre d'una Scuola elementare gratuita per gli Operai, pei ragazzi che suonano l'organino, quei che vendono le figurine di gesso, etc.»¹¹.

Le materie proposte agli alunni rappresentano al meglio la concezione pedagogica mazziniana, basata sulla distinzione tra *Istruzione*, riservata all'apprendimento della scrittura e della lettura; del disegno e della matematica ed *Educazione*, strumento fondamentale per l'elevazione morale e l'emancipazione delle classi più deboli, cui erano dedicate le letture domenicali in Geografia e Storia Patria. Mazzini unì il diritto all'istruzione con il dovere di migliorarsi. Tale impostazione ben si sposava con la cultura filantropica inglese, al punto che tra gli insegnanti della scuola spiccarono illustri personalità: Lord Shaftesbury, la pedagoga Harriet Martineau, Lord Radnor, Lady Byron¹² e il celebre chirurgo Joseph Toynbee, che nel 1843 tenne il discorso per l'anniversario di fondazione della scuola¹³. Tra i maestri c'erano ovviamente molti italiani. Tra questi si ricordano Celestino Vai, custode e docente di disegno; Filippo Pistrucci, direttore della scuola e suo figlio Scipione, dei quali si è occupata approfonditamente Rossella Bonfatti¹⁴, e anche allievi diventati insegnanti, come Giuseppe Benzoni¹⁵.

Fino al 1842 Mazzini restò dietro le quinte, affidando ai suoi collaboratori la gestione quotidiana delle attività. Un istituto laico, gratuito e aperto tutti non poteva passare inosservato, specie se rubava allievi alla scuola della Cappella Sarda, di cui era reggente il reverendo Baldacconi. Quando il foglio cattolico «The True Tablet» attaccò la Scuola Italiana, non tanto perché si simpatizzasse col patriota genovese, ma poiché si tutelava la libertà d'insegnamento¹⁶. A questo punto Mazzini, confortato dall'ampio dibattito pubblico, intervenne nell'agosto del 1842 con un articolo intitolato *La Scuola Italiana gratuita e la Cappella Sarda*, nel quale il bersaglio non era il solo il reverendo reggente: «dietro il Baldacconi di Londra s'affacciano i mille Baldacconi d'Italia, gesuiti e non gesuiti, venduti al potere qualunque ei sia, persecutori d'ognuno che tenti l'istruzione popolare» e ancora, «dietro ai mille Baldacconi s'affaccia il vecchio Papa, sacrificante la fede alle ambizioni temporali»¹⁷.

Liberatosi di questo *peso*, Mazzini iniziò a tenere qualche lezione domenicale, in particolare di astronomia elementare, «studio altamente religioso e purificatore dell'anima che, tradotto popolarmente ne' suoi risultati generali, dovrebbe essere tra i primi nell'insegnamento»¹⁸. Nel frattempo lavorava indefessamente per la raccolta di fondi per la scuola, facendosi, come disse Jane Carlyle, «carne tritata per l'universo»¹⁹. In occasione del concerto primaverile salivano sul palco le principali celebrità italiane e straniere, tra cui «Sabilla Novello, cantante londinese, Julius Benedict, pianista tedesco, Mario e Giulia Grisi, tenori dell'Opera italiana e dei violinisti italiani Piatti, Emiliani e

¹¹ Mazzini, *SEN*, vol. XX, 1914, p. 302.

¹² A questo proposito cfr. D. M. Smith, *Mazzini*, Milano, Rizzoli, 1993, pp. 59-60.

¹³ J. Toynbee, *An address delivered at the Italian gratuitous school by Joseph Toynbee, ESQ. F. R. S., taken from "Tracts", 1842-1843*, British Library, Miscellanea, C. T. 235.(14),

¹⁴R. Bonfatti, *Pedagogia dell'azione nella Scuola Madre Gratuita*, in Pruneri (a cura di), *La scuola di Mazzini a Londra*, cit., pp. 41-60.

¹⁵ Finelli, *Il Prezioso Elemento...*, cit., p. 112.

¹⁶ *Ivi*, pp. 64-74.

¹⁷*La Scuola Italiana gratuita e la Cappella Sarda*, in «Apostolato Popolare», agosto 1842, pp. 49 e 51.

¹⁸ G. Mazzini, *SEN*, *Note autobiografiche*, cit., p. 270.

¹⁹J. W. Carlyle, *Letters to her family, (1839-1863)*, Edited by Leonard Huxley, London, John Murray, 1924, p. 133.

Sivori»²⁰. Per Mazzini, del resto, anche la musica rivestiva un ruolo politico ed di primaria importanza, come testimonia il saggio del 1836 dedicato la *Filosofia della musica*²¹. Le cerimonie di anniversario del 10 novembre assumevano invece un forte valore patriottico e sociale: si realizzava infatti quell'armonia tra allievi ed insegnanti, senza distinzioni di classe, fondamentale per la costruzione di un solido modello scolastico: «Maestri, allievi, sottoscrittori, vivevano d'una sola vita», scrisse nel 1842²².

Nel novembre del 1847 Mazzini lasciò Londra per la prima volta dopo il gennaio del 1837: Parigi ed il 1848 lo *attedevano*. Questo momento rappresentò uno spartiacque per la vita della Scuola Italiana: rientrato in Inghilterra dopo la caduta della Repubblica Romana, Mazzini non se ne occupò più come in precedenza. In ogni caso l'istituto, seppur con minore intensità, proseguì le lezioni fino al 1860²³, come testimonia la vicenda di Simone Nadale, uno degli ultimi allievi. Nato a Como nel 1841 e giunto a Londra col cugino nel 1858, Nadale ricordò che «che gli si faceva leggere Dante, l'Ariosto, il Foscolo, i “Doveri dell'uomo” e il catechismo popolare»²⁴. Fu proprio Nadale a chiarire che le lezioni terminarono nel 1860, quando «i fondi, come pure i maestri, italiani, vennero assorbiti dalla guerra del '59, e indi dalla spedizione in Sicilia e da altri avvenimenti dell'anno seguente. Al direttore, Celestino Vai, Mazzini disse di regalare agli scolari quei libri scolastici [...] ed alcuni ne toccarono anche a Pietro Nadale che li conserva come cimeli»²⁵.

La vicenda di Nadale è esemplificativa del ruolo svolto dalla Scuola Italiana tra il 1841 ed il 1860: in assenza dei registri scolastici, è possibile affermare grazie all'*Epistolario* mazziniano che in quel periodo frequentarono la l'istituto più di un migliaio di studenti²⁶. Essi ricevettero, assieme ad un'istruzione di base, una preparazione su Dante ed altri classici della letteratura italiana cui difficilmente avrebbero potuto avere accesso in Italia.

2. Le esperienze di Lajatico e Carrara

La legge Casati, estesa successivamente al Regno d'Italia, presentava delle criticità sulle quali non è questa la sede per dilungarsi²⁷. Più rilevante, ai nostri fini, è verificare come l'esempio della Scuola Italiana di Londra si sia diffuso in Italia. Persa, almeno momentaneamente, la partita istituzionale con la proclamazione del Regno d'Italia, Mazzini lanciò due importanti operazioni editoriali finalizzate a lanciare quella che lui stesso definì una «cattedra di repubblica»²⁸: la pubblicazione de *I Doveri dell'Uomo* e degli *Scritti Editi ed Inediti*²⁹. Ma per funzionare la *cattedra repubblicana* aveva bisogno di un'organizzazione robusta: la “Fratellanza Artigiana”, fondata da Giuseppe Mazzini e

²⁰ Finelli, *Il Prezioso Elemento...*, cit., p. 105.

²¹ G. Mazzini, *Filosofia della musica*, in «L'Italiano», Parigi, 1836.

²² *Anniversario della Scuola Italiana gratuita in Londra*, in «Apostolato Popolare», novembre 1842, p. 65.

²³ A questo proposito cfr. Finelli, *Appunti sulla Scuola Italiana di Londra dopo il 1848*, in Pruneri (a cura di), *La scuola di Mazzini a Londra*, cit., pp. 17-26.

²⁴ T. Grandi, *Mazzini aneddotico. Scelta di ricordi, lettere, giudizi*, Paravia, Torino, 1955, p. 106.

²⁵ *Ivi*, p. 108.

²⁶ Cfr. Finelli, *Il prezioso elemento...*, cit. pp. 112-121.

²⁷ Su questo tema si rimanda a A. Gaudio (a cura di), *La difficile attuazione della Legge Casati*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 26, 2019, pp. 63-178.

²⁸ G. Mazzini, *SEN*, vol. LXXI, 1936, p. 176.

²⁹ A questo proposito cfr. Finelli, *Il monumento di carta. L'Edizione Nazionale degli Scritti di Giuseppe Mazzini*, Villa Verucchio, Pazzini, 2004, pp. 26-33.

Giuseppe Dolfi nel 1861 a Firenze, fu il modello associativo che presto si diffuse nel resto del paese³⁰; al suo interno era prevista anche una scuola organizzata sul modello di quella londinese.

Nel 1871 ci fu un ulteriore passaggio fondamentale per l'organizzazione delle strutture educative mazziniane. In occasione del Congresso delle Società Operaie Affratellate, dal quale scaturì il "Patto di Fratellanza"³¹, i repubblicani si impegnarono a «diffondere libri adatti all'educazione degli operai e a creare scuole e biblioteche operaie»³². Dopo la morte di Mazzini, avvenuta il 10 marzo del 1872, la famiglia Nathan, custode della sua eredità politica e culturale assieme ad Aurelio Saffi, inaugurò a Roma la «Scuola Mazzini»³³, mentre Maurizio Quadrio, uno dei più stretti collaboratori del patriota genovese e di Saffi, espresse tale proposito in una lettera al Circolo «Il Dovero» di Fano del gennaio 1873: «E non pare anche a voi che uno dei mezzi di preparazione più efficaci sia l'istruzione? Non siamo divenuti noi migliori mercé l'educazione che ci ha dato Mazzini? Perché non creereste una scuola per gli analfabeti, della quale, uno, due, tre di voi sareste i maestri per due o tre ore alla settimana? Perché non destinereste un'ora per settimana alla lettura e spiegazione dei Doveri dell'Uomo di Mazzini?»³⁴. Le esperienze di Lajatico e Carrara sono dunque figlie della temperie maturata nel primo decennio di vita del Regno d'Italia.

Lajatico era fra le realtà più povere della provincia di Pisa: stando ai dati del censimento del 1881 il tasso di analfabetismo era al 76% per gli uomini e all'81% per le donne³⁵. Ne era consapevole Guelfo Guelfi, figlio di quell'Angiolo che nel 1849 fu determinante nel salvataggio di Garibaldi, imbarcatosi a Cala Martina grazie alla sua protezione³⁶. Guelfo, mazziniano, come tanti giovani che parteciparono alla Seconda Guerra d'Indipendenza rimase deluso dalla proclamazione del Regno d'Italia. Per questo si stabilì a Lajatico, dove aveva ereditato da una zia alcuni terreni ed esercitò la professione di medico condotto: al pari del maestro rurale, si trattava di uno dei mestieri più dell'Italia postunitaria per i bassi stipendi ed i pochi mezzi a disposizione. La sua fu dunque una scelta solidale verso le fasce più deboli della popolazione³⁷.

In quest'ottica Guelfi nel luglio del 1868, assieme all'affittuario Cherubino Campoloni ed al maestro Eugenio Gualandi, fondò una "Scuola serale e festiva per adulti", colmando un vuoto in paese. Quando l'istituto cominciò le sue attività, il 1 agosto del 1868, contava 53 soci sottoscrittori di quote di adesione da 50 centesimi mensili. Gli alunni erano 39; i soci onorari 8 e i maestri 6: Guelfi, Agostino Tessieri, il

³⁰ Sull'argomento cfr. A. Pellegrino, *Patria e lavoro. La fratellanza artigiana d'Italia fra identità sociale e pedagogia nazionale (1861-1932)*, Firenze, Polistampa, 2012.

³¹ L'organizzazione fra le Società Operaie di Mutuo Soccorso di ispirazione mazziniana e democratica, rimasto operativa fino al 1893, quando fu sciolta per le infiltrazioni di elementi collettivisti e socialisti. Nel 1895 nacque il Partito Repubblicano Italiano.

³² R. Ugolini, *L'educazione popolare di orientamento mazziniano a Roma: la famiglia Nathan e la Scuola «Giuseppe Mazzini in Trastevere»*, in Id., *Ernesto Nathan tra pragmatismo e realtà*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 2003, p. 45.

³³ Cfr. *Ibidem*.

³⁴ L. Ambrosoli, *Appunti per una ricerca sui problemi dell'istruzione e della cultura in Maurizio Quadrio e nei mazziniani dopo l'unità*, in *Atti del secondo convegno su Mazzini e i mazziniani dedicato a Maurizio Quadrio*, Pisa, 23-24 ottobre 1976, Pisa, Domus Mazziniana, 1978, p. 349.

³⁵ Finelli, *Un amministratore moderno. Guelfo Guelfi e l'etica mazziniana nell'Italia monarchica (1837-1911)*, Pisa, Pacini Editore, 2018, p. 41.

³⁶ A questo proposito cfr. G. Guelfi, *Il sigaro di Garibaldi*, Genova, ECIG, 1992.

³⁷ Sui medici condotti, definiti da Alebrto Mario Banti il «gruppo professionalmente più sfortunato all'interno della classe medica» cfr. Id., *Storia della borghesia italiana. L'età liberale (1861-1922)*, Roma, Donzelli, 1996 p. 302 e F. Lugano, *I medici condotti e l'inchiesta agraria: la salute materno-infantile nel 1878*, in «Quaderni dell'Associazione Culturale Pediatri», maggio-giugno 2007, vol. 14, n. 3, pp. 131-133.

commerciante di vino Pio Campoloni, il falegname Leopoldo Balestri, il calzolaio Gustavo Martellacci ed il medico Primo Mazzetti³⁸. La provenienza dei docenti da diverse classi sociali combaciava con l'interclassismo mazziniano: come a Londra gli *operaie educati* furono chiamati a prendersi cura dei fratelli più sfortunati. Gli alunni, come raccontò lo stesso Guelfi, erano «artigiani, coloni, piccoli possidenti»³⁹. Il primo strumento per raggiungere l'emancipazione era costituito dall'imparare a leggere e scrivere; come raccontò lo stesso Guelfi fu «consolante il vedere vecchi operai impugnare tutto il buon volere nell'adattarsi ai leggeri movimenti della penna la mano resa tiepida e disadattata dall'uso degli istrumenti pesanti, e vedere i maestri nuovi anch'essi nelle loro funzioni, gareggiare di zelo nella nobile missione che si erano imposti»⁴⁰.

Le attività scolastiche duravano dal 1 ottobre al 30 marzo, ed i programmi, secondo l'articolo 16 del Regolamento della scuola erano suddivisi in tre classi: «1a Classe = Elementi di lettura e scrittura. 2a Classe = Lettura, scrittura, e prima quattro regole di Aritmetica, coi rendimenti del Sistema Metrico Decimale. 3a Classe = Lettura, scrittura a dettatura, componimenti, Aritmetica pratica fino alla regola del tre inclusive e Sistema Metrico Decimale»⁴¹. La gratuità dell'insegnamento impegnava gli alunni che, oltre a mantenere una dignitosa condotta morale e civile anche fuori dall'aula, dovevano frequentare regolarmente le lezioni, non superando gli otto giorni ininterrotti di assenza o i quindici giorni complessivi in un anno scolastico. La scuola rimase attiva fino al 1872, quando fu assorbita dalla neonata «Società per l'Educazione del Popolo di Lajatico», sodalizio mutualistico che pose le basi per la nascita, nel 1882, della Banca Popolare di Lajatico.

Divenuto sindaco nel 1878 Guelfi, in ossequio alla legge Coppino, istituì con la sua amministrazione due scuole rurali, nelle frazioni della Sterza e di Spedaletto. Proprio l'attenzione alle politiche scolastiche esprime al meglio la matrice democratica della giunta guidata da Guelfi, che non nascose i limiti finanziari della riforma del 1877:

Sanzionata come legge dello Stato la massima dell'Istruzione Obbligatoria, noi più ossequianti allo spirito che alla lettera di quella legge, impiantammo le due Scuole rurali di Sterza e Spedaletto. [...] Ci contentiamo di domandare agli oppositori cotanto arrovellati se continuerebbero ad urlare da ossessi contro alle Scuole di Sterza e di Spedaletto dato che le abitazioni loro fossero poste come tante e tante case coloniche a tre e quattro chilometri dai paesi, onde i loro figli per mancanza di queste Scuole fossero costretti a rimanere analfabeti⁴².

La «Scuola Mazzini» a Carrara nacque nel 1889 grazie all'intraprendenza di Mario Lazzoni, un giovane repubblicano che la fondò assieme al «Fascio Repubblicano Intransigente Giuseppe Mazzini»⁴³. Come si evince dallo *Statuto-Programma della Scuola Mazzini*⁴⁴, essa si era costituita come «riunione giovanile educativa» ed era affiliata alla

³⁸ Cfr. Finelli, *Un amministratore moderno...*, cit., p. 41.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Guelfi, *Cenni storici e statuti della Società per l'educazione del popolo in Lajatico*, 1883, Manoscritto.

⁴¹ Finelli, *Un amministratore moderno...*, cit., pp. 41-42.

⁴² Guelfi, *Cenni storici...*, cit.

⁴³ Cfr. Finelli, *L'edera e il marmo. 160 anni di mazzinianesimo a Carrara (1831-1992)*, Pisa, Pacini, 2013, pp. 38-42.

⁴⁴ *Statuto-Programma della Scuola Mazzini*, in *Procedimento Penale*. Il documento è contenuto in un fascicolo non inventariato che reca l'intestazione *Procedimento Penale del Tribunale Correzionale di Massa* contro otto militanti repubblicani. D'ora in poi abbreviato in *Statuto-Programma*.

«Federazione Repubblicana del Circondario Massa e Carrara [le cui] deliberazioni [erano] per essa sacre»⁴⁵.

Nel *Titolo I°* dello *Statuto* veniva richiamata la concezione mazziniana di educazione, «segreto della emancipazione sociale»⁴⁶, da raggiungersi attraverso la perfetta conoscenza di doveri e diritti. Il pilastro dell'attività della Scuola erano i «corsi di scrittura e lettura ai soci illetterati»⁴⁷, che racchiudono il cuore della proposta mazziniana, racchiuso nella già citata differenza tra *Istruzione* ed Educazione. A ciò si affiancavano «le frequenti conferenze e letture»⁴⁸ ed una biblioteca sociale ben fornita a disposizione degli studenti. Nell'attività didattica rientrava anche l'adozione di «frequenti passeggiate ginnastiche»⁴⁹, cui era obbligatorio partecipare: la valenza delle passeggiate non era legata al solo aspetto ludico, ma assumeva valenza identitaria, poiché i mazziniani si muovevano in corteo con le famiglie e portando il vessillo della scuola.

La lettera con la quale Italo Barssio [*sic*], il 17 maggio 1891, chiese di essere ammesso alle lezioni è utile per verificare il livello di istruzione dei nuovi iscritti: «Faccio [*sic*] [...] istanza per essere ammesso in cotesta scuola educativa che si intitola a G. M. e persuasi di ciò vorrete accettarmi anch'io per potermi educarmi ed istruirmi per abbattemi i sistemi attuali in fede abbiatemi ora e sempre nella lotta [*sic*] per l'ideale comune»⁵⁰. Purtroppo, l'assenza dei quaderni degli studenti, e soprattutto del catalogo della biblioteca, impediscono di capire «non solo cosa i repubblicani cercassero di far leggere, ma soprattutto quanto si leggesse e chi fossero i lettori»⁵¹. Purtroppo, non è possibile stabilire con precisione il termine delle attività della scuola: il «Fascio Repubblicano Intransigente Giuseppe Mazzini» era attivo anche nel primo decennio del Novecento, ma questo non è un elemento sufficiente per capire se le lezioni fossero continuate⁵².

Conclusioni. Da Londra alla Sicilia

Sulla Scuola Italiana di Londra e sul sistema educativo mazziniano, nonostante sia stato preso in esame un modesto campione, esiste una letteratura ormai ampia. Grazie all'associazionismo mazziniano i ceti popolari, in diverse aree del paese, hanno retto l'urto del processo unitario, trovando nelle Società di Mutuo Soccorso e nelle associazioni politico-educative le prime strutture di protezione economica contro gli infortuni, tutela legale e apprendimento scolastico. Non deve quindi stupirci se il regolamento della «Federazione delle Società Mazziniane di Lugo» ricordi quelli del «Fascio Repubblicano Intransigente Giuseppe Mazzini» e della «Scuola Mazzini»⁵³.

⁴⁵ Titolo X°, Art. 42°, *Dei rapporti colla Federazione*, in *ivi*.

⁴⁶ Titolo I°, Art. 2°, in *ivi*.

⁴⁷ *Ivi*.

⁴⁸ *Ivi*.

⁴⁹ *Ivi*.

⁵⁰ Lettera di Italo Barssio al Consiglio Direttivo della «Scuola Mazzini» del 17 maggio 1891, in *ivi*.

⁵¹ M. Ridolfi, *Il partito della Repubblica. I repubblicani in Romagna e le origini del PRI nell'Italia liberale (1872-1895)*, Milano, FrancoAngeli, Milano, 1989, pp. 263 e 267.

⁵² A questo proposito cfr. Archivio Centrale dello Stato, Ministero degli Interni, Casellario Politico Centrale, busta 4939, fascicolo «Starnuti Edgardo».

⁵³ Finelli, *L'edera e il marmo...*, cit., p. 42.



L'obbiettivo di queste iniziative era quello di creare dei *buoni repubblicani*, ma ciò secondo Mazzini passava attraverso la costruzione di *buoni cittadini*⁵⁴. Non si trattava di quel moralismo sovente imputato al patriota genovese, ma di uno strumento di difesa nei confronti delle classi più deboli: il costante richiamo alla buona condotta tentava di evitare che gli iscritti spendessero il magro stipendio nelle bettole o rimanessero coinvolti in risse da cui spesso scaturivano arresti per ubriachezza od omicidi⁵⁵.

Sulla eventuale diffusione del modello pedagogico mazziniano in Sicilia, tuttavia, mancano ancora studi approfonditi. Nell'*Edizione Nazionale degli Scritti* di Mazzini non mancano messaggi inviati nell'isola dopo la proclamazione del Regno d'Italia⁵⁶, ma storie come quella di Salvatore Biondo, raccontata da Cecilia Dau Novelli, dimostrano che dopo il 1848 la diffusione dei testi mazziniani in Sicilia fu capillare. Figlio di un libraio di Palermo, Biondo, tra il 1850 ed il 1860, anno in cui si unì alle truppe di Garibaldi, girò la Sicilia «apparentemente tranquillo, incontrando patrioti e insorti, rifugiati nelle campagne, con cui si scambiava libri, notizie, informazioni»⁵⁷. Quei volumi, «pur recando sulla copertina il titolo e l'autore di classici di filosofia e spiritualità, all'interno erano tutt'altro, contenendo in realtà i testi di Vittorio Alfieri, Cesare Balbo, Vincenzo Gioberti, Giuseppe Mazzini, cioè di tanti patrioti italiani»⁵⁸.

Uno studio negli Archivi pubblici e privati siciliani, soprattutto quelli fuori dal circuito Palermo-Marsala-Catania, potrebbe aiutarci a scrivere una nuova pagina sul movimento democratico siciliano. Del resto, proprio presso l'Archivio Comunale di Messina, città che elesse tre volte alla Camera Giuseppe Mazzini, è conservata la lettera autografa del genovese a Emanuele Pancaldo, testimonianza ulteriore del forte legame tra Mazzini e la Sicilia.

A Emanuele Pancaldo⁵⁹
Londra, 10 maggio 1866

Fratello,

Pregandovi di trasmettere a' miei elettori le acchiate linee, io mando con affetto e stima una stretta di mano di fratello riconoscente a voi che tanto v'adoprate perché il mio nome escisse due volte dall'Urna. Vi conosco d'antico e d'antico ammiro la vostra devozione alla Patria e la costanza, rara pur troppo a di nostri, colla quale avete saputo fare d'una lunga vita un culto di pensieri e d'opere a una sola idea. Vi riscriverò. Credetemi.

dev.mo fratello

⁵⁴A questo proposito cfr. F. Conti, "Il buon repubblicano". *La pedagogia democratica*, in Ridolfi (a cura di), *Almanacco della Repubblica. Storia d'Italia attraverso le tradizioni, le istituzioni e le simbologie repubblicane*, Milano, Bruno Mondadori, 2003, pp. 97-106.

⁵⁵Cfr. Ivi, pp. 42-43.

⁵⁶ Il 30 marzo del 1862, ad esempio, Mazzini si rivolse così agli studenti universitari di Palermo in risosta a un loro messaggio: «A voi, o Giovani, che Dio benedice di entusiasmo e del fascino esercitato da esso, tocca scuoterli e risuscitare in essi coscienza di sé. Collegati con tutti gli altri studenti d'Italia e antiguardo dell'Associazione Emancipatrice, spandetevi tra i popolani: confortateli a durare pazienti nei mali del presente, ma insegnando loro a un tempo il modo di creare quell'avvenire che deve sanarli»; G. Mazzini, *Ai giovani dell'Università di Palermo*, SEN, vol. LXXV, 1937, p. 5.

⁵⁷ C. D. Novelli, *Storie di imprenditori, lavoro, invenzioni, avventure e tragedie*, in P. Bertella-L. Bertuccelli-A. Botti (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis, 2017, p. 158.

⁵⁸ Ivi, p. 157.

⁵⁹ Lettera di Giuseppe Mazzini a Emanuele Pancaldo, in «Bollettino della Domus Mazziniana», n. 1, 1956. L'originale di questo ringraziamento elettorale si trova conservato presso l'Archivio del Comune di Messina ed in copia fotografica presso la Domus Mazziniana di Pisa; esso accompagnava l'indirizzo *Ai miei elettori messinesi, da Londra, 10 maggio 1866*, pubblicato in SEN, Epistolario LXXXII, 1939, pp. 118-119.

Giuseppe Mazzini



La scuola e il territorio. Memorie degli Istituti agrari tra fabbisogni formativi e istanze sociali

Rossana Florio

ARCHIVIO DI STATO DI AGRIGENTO, MINISTERO DELLA CULTURA



Double blind peer review

Copyright: © 2021 Rossana Florio.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage

<https://cab.unime.it/journals/index.php/argo>

ISSN:2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3191

Received: May 20, 2021

Accepted: June 13, 2021

Published: July 31, 2021

Corresponding Author: Rossana Florio, Archivio di Stato di Agrigento, Ministero della Cultura, rossana.florio@beniculturali.it

Citation: Rossana Florio (2021), La scuola e il territorio. Memorie degli Istituti agrari tra fabbisogni formativi e istanze sociali. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 1(1): 64-72. DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3191

THE AGRICULTURAL SCHOOL AND THE TERRITORY. MEMORIES OF AGRICULTURAL INSTITUTES BETWEEN TRAINING NEEDS AND SOCIAL NEEDS

Riassunto | Abstract

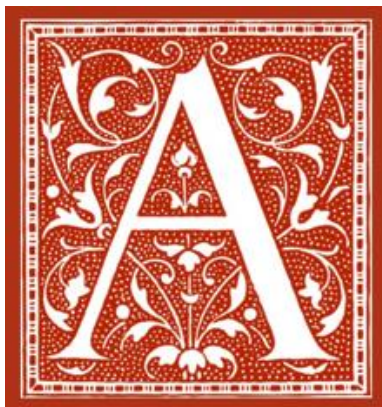
Testimonianze dei percorsi di istruzione e formazione dedicati al settore agricolo e tecnico dopo l'unificazione d'Italia, attraverso i documenti del complesso archivistico denominato "Intendenza e atti della Prefettura" custodito presso l'Archivio di Stato di Agrigento.

Evidence of the educational and training courses dedicated to the agricultural and technical sectors after the unification of Italy, through the documents of the archival complex denominated "Intendenza e atti della Prefettura" kept at the State Archives of Agrigento.

Parole chiave | Keywords

Istruzione agraria, scuola, eredità culturale, professionalità, competenze.

Agricultural education, school, cultural heritage, professionalism, skills.



Anno I, numero 1, luglio 2021

La scuola e il territorio. Memorie degli Istituti agrari tra fabbisogni formativi e istanze sociali

Rossana Florio*

ARCHIVIO DI STATO DI AGRIGENTO, MINISTERO DELLA CULTURA

L'Archivio di Stato di Agrigento, nell'ambito delle attività di valorizzazione delle fonti archivistiche sul territorio, in occasione della Domenica di Carta del 2018, con la mostra documentaria dal titolo *L'istruzione agraria nel Regno d'Italia dagli atti dell'Intendenza e della Prefettura di Girgenti*, ha iniziato un percorso culturale di approfondimento delle testimonianze storiche relative al mondo della scuola, individuando alcuni momenti significativi delle politiche adottate nell'Italia postunitaria in favore del settore agricolo, soprattutto sotto il profilo dell'istruzione e della formazione professionale.

Il percorso documentato attraverso le carte del fondo Atti dell'Intendenza e della Prefettura di Girgenti (1823-1878) nel restituire la memoria del territorio, racconta di istituti scolastici, di percorsi di formazione, di istanze sociali, aprendo l'orizzonte più ampio della visione del sistema agricolo italiano dopo l'Unità d'Italia.

In un contesto formativo che si sviluppa al di fuori del sistema scolastico nazionale, regolato dalla legge Casati prima e dalla legge Gentile, sotto l'egida del Ministero di Agricoltura, industria e commercio, la lettura delle carte fa trasparire la volontà di dare impulso all'elaborazione e alla diffusione di conoscenze funzionali allo sviluppo economico, rafforzando la cultura professionale teorico-pratica.

Dall'analisi della documentazione emerge l'idea di un'organizzazione scolastica fortemente orientata alla pratica specialistica e alla formazione tecnico scientifica, sullo sfondo dei cambiamenti storici, della ricerca di una dimensione e di una identità nazionale anche attraverso il consolidamento di un settore, quale quello agricolo e tecnico, ritenuto di fondamentale importanza nel tessuto economico italiano.

L'organizzazione scolastica risente delle riforme e delle istanze della società e rivela le problematiche connesse alla gestione della formazione, sotto il profilo economico, in un contesto ancora lontano dall'idea di accesso democratico alla scuola e di diritto allo studio. Tra le righe della storia nazionale e locale, si innestano storie di vita, di economie locali e di istituti scolastici, oggi ancora esistenti o diventati luoghi della memoria.

La storia che intreccia organizzazione scolastica, gestione coordinata del settore agricolo nell'Italia postunitaria, istanze del territorio e scuole, inizia con la corpora

*Direttrice dell'Archivio di Stato di Agrigento (Ministero della Cultura).

corrispondenza relativa al mantenimento degli alunni agrari della Provincia di Girgenti e termina con la nascita, nel 1867, del Regio Istituto Industriale e professionale di Girgenti, lasciando un messaggio di straordinaria attualità: investire sulla formazione per generare professionalità e competenze.

1. Comuni del Circondario di Girgenti e rapporti con l'Istituto Agrario ai Colli di Palermo

Tra i documenti sull'istruzione agraria relativi al territorio di Girgenti, è di notevole interesse la corrispondenza che riguarda l'Istituto Agrario ai Colli di Palermo, inaugurato nel 1847, la cui finalità era quella di accogliere, come convittori, i figli dei contadini e di restituirli alla società come «agricoltori istruiti e pratici».

Il fascicolo della Prefettura di Girgenti, anno 1863, relativo agli *Istituti agrari* informa sui rapporti tra i Comuni della Provincia di Girgenti e l'Istituto ai Colli di Palermo, soprattutto in relazione allo stato dei debiti delle amministrazioni comunali.

I documenti relativi alle posizioni debitorie rivelano una serie di misure a sostegno dell'istruzione agraria e le difficoltà legate al mantenimento degli allievi.

Per esempio, a fronte della necessità di aumentare l'importo stabilito per singolo allievo, si individua la volontà di trovare misure di conciliazione degli interessi delle parti in causa, come testimonia la nota del 18 maggio 1861, con oggetto *Aumento della pensione degli alunni dell'Istituto agrario*, nella quale si nota l'attenzione ad assicurare condizioni sostenibili per i Comuni, «[...]prese in considerazione le ragioni da Lei messe innanzi, ed avuto riguardo dall'altro canto alle attuali strettezze in cui trovasi le aziende comunali, mi sono determinato consentire che la pensione che i Comuni pagano allo Istituto agrario sia elevata in via provvisoria a ducati cento per ogni allievo»¹.

Si individuano ulteriori azioni di mediazione operate anche dalla Prefettura di Girgenti rispetto ai lamentati ritardi nel pagamento delle rette e alle rivendicazioni dell'Istituto agrario ai Colli di Palermo. In una nota del 14 giugno 1861 è lo stesso Istituto ai Colli a invocare l'intervento del Prefetto con preghiera di «fare uso della sua autorità» affinché i Comuni debitori saldino quanto dovuto².

Nei documenti sono attestate, soprattutto, le posizioni debitorie dei Comuni di Sciacca, Canicattì e Menfi, in una fitta corrispondenza che riguarda stati di pagamento e condizioni delle casse comunali³.

¹Archivio di Stato di Agrigento (d'ora in poi ASAg), *Intendenza e atti della Prefettura (1827-1887)*, b. 28, fasc. "Istituti agrari 1863". Palermo 18 maggio 1861. Luogotenenza Generale del Re nelle Province Siciliane. Nota al Sig. Governatore della Provincia di Girgenti, con oggetto "Aumento della pensione degli alunni dell'Istituto agrario dal mese di gennaio 1861". Si tratta di una comunicazione relativa all'aumento della retta che passa da ducati 70 annui a ducati 100, in quanto la somma precedente è diventata insufficiente alle spese di «cibaria, vestimento, di biancheria, di libri, di strumenti e di tutto altro che abbisogna a ciascun allievo atteso l'aumento sensibilissimo nel prezzo di tutti i generi».

²ASAg, *Intendenza e atti della Prefettura (1827-1887)*, b. 28, fasc. "Istituti agrari 1863". Palermo 14 giugno 1861. Rappresentanza del Principe di Castelnuovo per lo Istituto agrario ai Colli. Nota al Sig. Governatore della Provincia di Girgenti. Comunicazione dell'aumento provvisorio della pensione che i Comuni pagano all'Istituto ai Colli, in 100 ducati, con preghiera di «fare uso della sua autorità» affinché i Comuni debitori saldino quanto dovuto. Nella nota è riportato il prospetto dello stato debitorio del Comune di Sciacca per l'allievo Giuseppe Rizzuto, del Comune di Canicattì per l'allievo Gaetano Lauricella, del Comune di Menfi per l'allievo Salvatore Mancuso.

³ASAg, *Intendenza e atti della Prefettura (1827-1887)*, b. 28, fasc. "Istituti agrari 1863". Stato debitorio dei Comuni di Canicattì, Menfi e Sciacca. Canicattì 21 agosto 1861. Provincia di Girgenti Amministrazione Comunale di Canicattì. Comunicazione del pagamento della retta da gennaio ad agosto dell'alunno del

2. Scuole agrarie e istituti tecnici. Monitoraggi ministeriali e attività di promozione

L'Istituto agrario ai Colli di Palermo non era l'unica realtà che si prospettava per gli allievi del Circondario di Girgenti. La documentazione del fondo Intendenza e atti della Prefettura dell'Archivio di Stato di Agrigento testimonia l'esistenza di altri istituti promossi dal Ministero di agricoltura, industria e commercio, con l'obiettivo di incrementare gli studi di settore e di formare nuove generazioni di esperti nel settore agricolo.

L'attenzione del Ministero si rileva anche nelle attività di monitoraggio sul settore, come testimoniato dalla richiesta di informazioni sulla diffusione, nel territorio italiano, di scuole dedicate al settore tecnico e agricolo. Con nota del 16 maggio 1862, indirizzata a tutti i Prefetti del Regno d'Italia, il Ministero richiedeva informazioni sulle scuole agrarie «[...]per potere con prontezza e pratica efficacia provvedere all'ordinamento dell'Istruzione agraria»⁴. Oltre ai dati necessari a conoscere le condizioni degli istituti e delle scuole di agricoltura esistenti nelle varie Province del Regno, il Ministro incaricava i Prefetti di raccogliere atti di fondazione e di amministrazione, informazioni su eventuali dipendenze da altri dicasteri, presenza di scuole private, attività dei professori, numero e regolarità delle lezioni, numero e qualità degli uditori, risultati pratici ottenuti, opinioni delle amministrazioni locali sugli istituti e osservazioni utili al miglioramento dei risultati. In riscontro al documento, il Prefetto di Girgenti informava che, alla data del 2 giugno 1862, nella provincia di Girgenti non esistevano scuole agrarie né istituti di sorta.

Tra gli istituti sponsorizzati dal Ministero, i documenti restituiscono la memoria dell'Istituto di Corte del Palasio. Con nota del 18 settembre 1861 il Governo della Provincia di Girgenti dava notizia dell'apertura in data 11 novembre 1861, ad opera dell'Associazione agricola di Corte del Palasio, dell'Istituto di insegnamento agrario a Corte del Palasio, presso Lodi, una istituzione privata sostenuta dal Ministero dell'agricoltura, industria e commercio che ne promuove lo svolgimento già nell'agosto del 1861⁵. Veniva, pertanto, inviato agli Intendenti e ai Sindaci copia del programma della scuola ai fini della massima diffusione e del reperimento degli alunni per «[...] diffondere per tutto lo stato le buone massime di coltivazione che tanto giovano allo avanzamento dell'agricoltura».

Il supporto ministeriale nei confronti dell'istituto lodigiano emerge anche nella nota del 13 agosto 1863, con la quale il Ministero di Agricoltura, industria e commercio, allo scopo di incoraggiare gli insegnamenti di Corte del Palasio e di aumentare il numero degli iscritti, provvedeva a inviare al sig. Prefetto alcune copie dei programmi della scuola, con preghiera di diffusione per tutta la Provincia⁶.

Comune di Canicattì, con allegata ricevuta. Menfi 25 gennaio 1862. Municipio di Menfi al Sig. Prefetto di Girgenti. Il Sindaco manifesta le difficoltà nel pagamento della retta per l'alunno Mancuso Salvatore, pur rappresentando i pagamenti già effettuati dalle casse comunali. Palermo 10 febbraio 1862. Rappresentanza del Principe di Castelnuovo per lo Istituto agrario ai Colli. Richiesta indirizzata al Sig. Prefetto della Provincia di Girgenti affinché possa sollecitare per il debito del Comune di Sciacca relativo alla retta dell'alunno Giuseppe Rizzuto.

⁴ASAg, *Intendenza e atti della Prefettura (1827-1887)*, b. 28. Torino 16 maggio 1862. Ministero di agricoltura, industria e commercio. Ai Prefetti del Regno d'Italia. Il Ministro chiede informazioni sulle Scuole agrarie.

⁵ASAg, *Intendenza e atti della Prefettura (1827-1887)*, b. 28. Girgenti 18 settembre 1861. Governo della Provincia di Girgenti. Comunicazione dell'apertura dell'Istituto di insegnamento agrario a Corte del Palasio, Lodi.

⁶ASAg, *Intendenza e atti della Prefettura (1827-1887)*, b. 28. Torino 13 agosto 1863. Regno d'Italia. Ministero di agricoltura, industria e commercio. Alle Prefetture del Regno per «[...] fare conoscere e apprezzare l'Istituto d'insegnamento agrario presso l'Associazione di Corte del Palasio e procacciare allo stesso il

La documentazione allegata informa sull'organizzazione dell'istituto e sugli obiettivi perseguiti. Il Manifesto degli Studi, articolato in condizioni di ammissione, insegnamento, regime interno, pensione e corredo, individuava il percorso teorico-pratico finalizzato a formare buoni agricoltori, periti agrimensori e amministratori rurali.

Ulteriori e più specifiche notizie sono contenute nel Manifesto dell'Associazione Agricola Lombarda di Corte del Palasio, indirizzato alle Onorevoli deputazioni provinciali, nel quale sono tracciate le finalità perseguite dall'Associazione con la fondazione dell'Istituto Agrario. Si trattava di un collegio-convitto agrario, sorto su 1500 ettari di terreno presso Corte del Palasio, in provincia di Milano, dove venivano ammessi allievi licenziati dal corso ginnasiale o dal tecnico inferiore. Veniva impartita una istruzione teorica triennale, pari a quella degli istituti tecnici superiori, con un maggiore sviluppo degli studi che si riferivano all'agricoltura, per formare «buoni agricoltori, periti agrimensori e amministratori rurali»⁷.

Nel manifesto sono individuate le materie oggetto d'insegnamento, tra cui «lettere italiane e storia, cognizioni di storia naturale necessarie a ben intendere l'agricoltura, fisica e chimica, tanto generale quanto applicata, agronomia e agricoltura, elementi e applicazioni dell'aritmetica, dell'algebra, geometria, geodesia, meccanica e idraulica, norme teorico-pratiche dell'amministrazione rurale, economia e legislazione rurale, estimo rurale, consegne e bilanci di locazione, zootecnia e veterinaria, igiene applicata ai bisogni della campagna, disegno lineare, topografico, macchine e architettura rurale, lingua francese» e le attività pratiche destinate agli allievi, da svolgersi nel «latifondo che offriva in scala naturale tutti gli esempi delle diverse coltivazioni della Lombardia con 1100 ettari dedicati all'agricoltura irrigua, tra cui prati, lino, granturco, frumento, segale, legumi, pomi di terra, e con 400 ettari dedicati all'agricoltura asciutta con coltivazione di varie granaglie, prati d'erba medica, vite, gelso, boschi cedui e d'alto fusto»⁸. Il latifondo era dotato, inoltre, di opifici tra cui «fabbriche da formaggio, mulini da grano, frantoi, fornaci da laterizi, caseggiati per l'allevamento dei bachi da seta»⁹.

Gli alunni «[...] collocati in questo vasto teatro di applicazione pratica e condotti da assistenti ad osservare le operazioni straordinarie ed ordinarie della coltivazione, con la possibilità di poter utilizzare il tempo libero per dedicarsi alle attività più gradite e di poter, nei mesi di agosto, settembre, ottobre, periodi in cui cessano le lezioni, essere introdotti negli uffici della direzione tecnica dell'azienda agricola per apprendere la pratica della contabilità»¹⁰ potevano realmente intraprendere un percorso di studi intenso e formativo in grado di creare professionalità e competenze escluse nei semplici percorsi teorici.

Per l'Associazione l'obiettivo era quello di «associare lo studio delle cognizioni naturali con le pratiche applicazioni agrarie, l'osservazione intelligente con le indagini sperimentali, nell'intento di ottenere dal suolo la massima produzione»¹¹, nella considerazione di promuovere l'agricoltura e l'insegnamento agricolo e di creare nel suolo una ricca fonte di produzioni territoriali.

maggior numero possibile di alunni». Allegati Manifesto degli Studi e Manifesto dell'Associazione Agricola Lombarda di Corte del Palasio.

⁷*Ibidem.*

⁸*Ibidem.*

⁹*Ibidem.*

¹⁰*Ibidem.*

¹¹*Ibidem.*

Un'ulteriore attività di promozione di istituti agrari e tecnici è testimoniata nella nota¹² del 30 ottobre 1865 con la quale si dava comunicazione dell'apertura della scuola di Catania.

3. Il ruolo del Comizio agrario del circondario di Girgenti a sostegno del settore agricolo e della formazione

Altre misure a sostegno del settore agricolo, dell'istruzione e della diffusione di buone pratiche sono testimoniate dalle attività dei Comizi agrari, istituiti nel 1866 con il compito di presentare al governo le innovazioni in grado di migliorare le sorti dell'agricoltura, raccogliere le notizie di interesse per l'agricoltura, fare opera di informazione tra i contadini per diffondere le coltivazioni migliori, i metodi più adatti alla coltivazione, gli strumenti più moderni e perfezionati, promuovendo esposizioni e concorsi di macchine e strumenti agricoli.

Degli aspetti organizzativi, delle attività e delle misure adottate a sostegno dei comizi agrari si trova testimonianza nella lettera del Ministro dell'Agricoltura, industria e commercio, datata 8 maggio 1867, sull'istituzione dei comizi agrari e sulla loro promozione nei territori¹³ e ancora nella nota del 31 ottobre 1867, che riguarda l'istituzione del Comizio agrario del circondario di Girgenti, con il relativo elenco dei rappresentanti¹⁴.

Le attività dei comizi agrari sul territorio di pertinenza sono testimoniate anche nella nota della Direzione del Comizio agrario del Circondario di Girgenti, del 2 maggio 1868, indirizzata al Prefetto della Provincia di Girgenti, con la quale si chiedeva di appoggiare gli sforzi della Commissione incaricata di riferire sullo stato economico-agricolo del circondario nel quale il Comizio esercitava la sua giurisdizione¹⁵.

Il documento testimonia l'interesse nei confronti di una capillare analisi dello stato agricolo del circondario, garantita dalle attività della Commissione, con la finalità di conoscere la natura e le proprietà chimiche dei terreni, lo stato delle proprietà terriere, lo stato e le relazioni contrattuali degli agricoltori, le condizioni economiche, morali e fisiche degli agricoltori, il regime delle imposte sui terreni, la quantità e la qualità dei prodotti agricoli del circondario, i commerci, la rete stradale, il numero della

¹²ASAg, *Intendenza e atti della Prefettura (1827-1887)*, b. 28, fasc. "Prefettura di Girgenti anno 1865". Oggetto Istituti e scuole tecniche agrarie. Catania 30 ottobre 1865. Presidenza della Regia Scuola Speciale di agronomia e agrimensura di Catania. Nota al Sig. Prefetto della Provincia di Girgenti. Comunicazione dell'apertura della scuola di Catania con preghiera di massima diffusione.

¹³ASAg, *Intendenza e atti della Prefettura (1827-1887)*, b. 28. Firenze 8 maggio 1867. Regno d'Italia Ministero di Agricoltura, industria e commercio. Lettera del Ministro indirizzata ai Prefetti e Sotto Prefetti del Regno relativa all'istituzione dei Comizi agrari. Il documento testimonia l'interesse del governo a sostenere la nascita dei comizi agrari sul territorio. Il Ministro, accertato l'esiguo numero di tali istituzioni presso i capoluoghi di circondario, invitava i Prefetti e i Sotto Prefetti a promuoverne la nascita e a manifestare le eventuali problematiche che ostacolavano il processo di istituzione.

¹⁴ASAg, *Intendenza e atti della Prefettura (1827-1887)*, b. 28. Firenze 31 ottobre 1867. Regno d'Italia Ministero di Agricoltura, industria e commercio. Lettera del Ministro indirizzata al Sig. Prefetto della Provincia di Girgenti. Il documento è testimonianza dell'avvenuto processo di istituzione del comizio agrario del circondario di Girgenti, con trasmissione dell'elenco dei rappresentanti al comizio suddivisi per comune. Nella lettera si fa riferimento anche alla necessità di trasmettere lo statuto e il bilancio, per la costituzione legale del comizio. Allegato alla lettera l'elenco dei rappresentanti del Comizio agrario di Girgenti.

¹⁵ASAg, *Intendenza e atti della Prefettura (1827-1887)*, b. 28. Girgenti 2 maggio 1868. Direzione del Comizio agrario del Circondario di Girgenti. Lettera indirizzata dal Vicepresidente del Comizio agrario al Prefetto della Provincia di Girgenti, con preghiera di appoggiare gli sforzi della Commissione incaricata di riferire sullo stato economico-agricolo del circondario nel quale il Comizio esercitava la sua giurisdizione.

popolazione agricola, lo stato delle abitazioni per poter «suggerire mezzi pratici per raggiungere un miglioramento dell'agricoltura della regione»¹⁶.

Altri documenti restituiscono informazioni sulla formazione del fondo comune¹⁷, sulle modalità di convocazione e di associazione¹⁸, sulle misure adottate a sostegno dei comizi, in ordine alla franchigia postale e alle tariffe ferroviarie per i trasporti¹⁹.

Le attività del Comizio agrario di Girgenti, nel dinamismo della promozione territoriale, furono fondamentali per l'istituzione, a Girgenti, del Regio istituto industriale e professionale.

4. Il primo istituto di Girgenti dedicato alla formazione tecnica e professionale

Con una nota del 12 ottobre 1867 la Giunta di vigilanza del Regio Istituto industriale e professionale di Girgenti informava il Sig. Prefetto della Provincia di Girgenti dell'apertura dell'istituto²⁰.

Insieme alla nota veniva trasmesso anche il Manifesto degli Studi, nel quale veniva dichiarata l'utilità di tale istituto per la Provincia e per «la gioventù studiosa» perché «l'insegnamento si versa principalmente sulle industrie locali e si acquistano professioni onorate e lucrose, per la qual cosa il Consiglio Provinciale, la Camera di Commercio e il Consiglio Comunale concorsero a gara per ottenere dal Governo la concessione di tale Istituto ed il Governo stesso concorre al pagamento dei professori in numero di otto oltre il Preside»²¹.

Il Regio Istituto industriale e professionale di Girgenti presentava un percorso formativo articolato in tre sezioni: 1. Agronomia e agrimensura, 2. Commercio e amministrazione 3. Industria dello zolfo. Tra le materie oggetto di insegnamento, affidate a otto professori, figuravano: chimica e fisica generale ed applicata ed industria dello zolfo; matematica e geometria pratica; agronomia ed estimo; economia industriale

¹⁶*Ibidem.*

¹⁷ASAg, *Intendenza e atti della Prefettura (1827-1887)*, b. 28. Girgenti 2 novembre 1868. Direzione del Comizio agrario del Circondario di Girgenti. Lettera del Presidente del Comizio agrario del Circondario di Girgenti indirizzata al Prefetto della Provincia di Girgenti, relativa all'allargamento nei bilanci comunali della quota di concorso al fondo comune del comizio. Nel documento si trova riferimento anche all'approvazione dello Statuto agrario e alla formazione del fondo comune cui dovevano contribuire i Comuni del circondario, con una quota corrispondente alla rispettiva popolazione. Tale quota doveva essere opportunamente riportata in una tabella di riparto redatta dalla Direzione del Comizio e pubblicata nel giornale del Comizio agrario, trasmesso periodicamente ad ogni sindaco per i necessari adempimenti di bilancio.

¹⁸ASAg, *Intendenza e atti della Prefettura (1827-1887)*, b. 28. Manifesto del Comizio agrario del Circondario di Girgenti utilizzato per le convocazioni. Scheda di associazione per il Comizio agrario del Circondario di Girgenti. Nel documento si specifica che la quota di concorso per ogni socio è di £ 6 annuali e che è prevista la distribuzione gratuita del Giornale del Comizio.

¹⁹ASAg, *Intendenza e atti della Prefettura (1827-1887)*, b. 28. Firenze 14 gennaio 1868. Regno d'Italia Ministero di agricoltura, industria e commercio. Circolare indirizzata ai Presidenti dei Comizi Agrari relativa alle misure a sostegno dei comizi in ordine alla franchigia postale. Firenze 17 ottobre 1868 - Regno d'Italia Ministero di agricoltura, industria e commercio. Circolare indirizzata ai Prefetti, Sotto Prefetti, Commissari distrettuali e Presidenti dei Comizi agrari, relativa alla riduzione delle tariffe di trasporto di macchine e generi destinati alle pubbliche Esposizioni, con lo scopo di rendere meno gravi ai Comizi le spese di trasporto.

²⁰ASAg, *Intendenza e atti della Prefettura (1827-1887)*, b. 28. Girgenti 12 ottobre 1867. La Giunta di vigilanza del Regio Istituto industriale e professionale di Girgenti informava il Sig. Prefetto della Provincia di Girgenti dell'apertura dell'istituto, trasmettendo il Manifesto degli studi del Regio Istituto.

²¹*Ibidem.*

e commerciale, statistica e diritto; lettere, geografia e storia; computisteria; costruzioni, disegno e geometria descrittiva; lingua inglese con ripetizione del francese.

A completamento del ciclo scolastico, in una delle tre sezioni, gli allievi ricevevano un attestato di licenza, ossia diploma di abilitazione ed idoneità all'esercizio delle professioni di cui alla sezione prescelta, avendo anche l'opportunità di essere ammessi a facoltà universitarie. L'aspetto professionalizzato del percorso scolastico, da compiere in tre anni, è ulteriormente specificato nel corpo del manifesto, con una descrizione delle caratteristiche delle tre sezioni.

La sezione di agronomia e agrimensura era finalizzata alla formazione di periti-misuratori, una professionalità che comprendeva le operazioni di «misurazione applicato dei terreni e fabbricati, costruzioni ed opere pubbliche, le consegne, le riconsegne di beni stabili e mobili e la stima dei medesimi»²². Si specificava, inoltre, che «il diploma di licenza attesta ancora l'attitudine dei giovani alla direzione di aziende rurali e ad ogni operazione e stima come perito-agronomo ed è titolo di preferenza nella collazione di posto di capo-guardia forestale e di assistente ai pubblici lavori. Vale infine per l'ammissione alle regie scuole di Medicina veterinaria e al corso di Chimico farmaceutico»²³.

La sezione di commercio e amministrazione era finalizzata all'acquisizione del titolo di perito-commerciante. Il diploma avrebbe «attestato l'attitudine agli uffizi delle case di commercio, case bancarie, istituti di credito, società finanziarie» rappresentando «titolo di presenza nel conferimento degli impieghi governativi, provinciali e municipali e di quelli presso le amministrazioni di beneficenza»²⁴.

Infine, la sezione dell'industria dello zolfo finalizzata alla formazione di periti dell'industria dello zolfo. Nel Manifesto appare chiara la rilevanza del settore minerario laddove si legge che «l'industria dello zolfo è una tra le principali della nostra Provincia e perciò l'istruzione in questo ramo d'industria varrà non solo a renderla più vantaggiosa ma benanco a procurare agli alunni un mestiere assai lucroso, essendo i periti dell'industria dello zolfo i soli che possono essere adibiti nelle perizie giudiziarie, ai termini delle leggi vigenti»²⁵.

Il dichiarato impegno della Giunta di vigilanza per l'avviamento dell'Istituto e per la valorizzazione di un percorso formativo destinato a «trarre copiosi frutti di istruzione, professioni e carriere onorevoli e lucrose, migliorando le industrie locali della Provincia» fu seguito dal sostegno delle amministrazioni locali.

In una nota²⁶ del 26 ottobre 1868 si conserva memoria delle misure a sostegno dell'istruzione da parte dell'amministrazione comunale di Girgenti.

Nell'affermare che «[...]l'impianto dell'Istituto agrario in Girgenti nasce sotto tutti i rapporti di primo vantaggio al Paese [...] la intelligenza individuale avrebbe come svilupparsi nella pratica dei principi della scienza e l'agricoltura prosperarsi

²²*Ibidem.*

²³*Ibidem.*

²⁴*Ibidem.*

²⁵*Ibidem.*

²⁶ASAg, *Intendenza e atti della Prefettura (1827-1887)*, b. 28, fasc. "Prefettura di Girgenti anno 1868 Titolo dell'affare Girgenti Istituto agrario - mantenimento di allievi". Girgenti 26 ottobre 1868. Municipio della città di Girgenti, nota al Sig. Prefetto sulla deliberazione consiliare del 20 ottobre relativa al mantenimento da parte del Comune di due allievi nell'Istituto agrario di Girgenti, con allegato processo verbale di deliberazione del Consiglio comunale. Si legge all'ordine del giorno «per caricarvi nel bilancio una somma per alquanti alunni all'istituto agrario e veterinario in Girgenti». Si propone che due alunni siano mantenuti nel novello Istituto per la durata di tempo prescritto dall'analogo programma del corpo tecnico assegnando £ 400 per ciascuno.

felicemente»²⁷,riconoscendo il valore di questo istituto per il territorio, in linea con le misure parimenti adottate dal Comizio agrario, dalla Deputazione Provinciale e dalla Camera di Commercio, anche il Consiglio comunale di Girgenti individua misure per il mantenimento degli allievi.

La storia del Regio Istituto industriale e professionale di Girgenti, nato in un contesto di forte spinta nei confronti del settore agricolo e tecnico, per rispondere ai fabbisogni formativi di un territorio, inizia nel 1867. Da quella data, tra riforme scolastiche e nuove identità culturali, quella storia è giunta sino a noi ed è confluita, oggi, nella storia dell'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore "Michele Fodera" di Agrigento.

Un lungo percorso testimoniato dalle fonti archivistiche. Un passato da riscoprire e rivalutare, tra eredità culturali e memorie scolastiche.

Nota bibliografica

- A.P. Bidolli e S. Soldani (a cura di), *L'istruzione agraria (1861-1928)*, Pubblicazioni degli Archivi di Stato-Fonti XXXVI, Archivio centrale dello Stato, Fonti per la storia della scuola VI, Ministero per i beni e le attività culturali, Direzione Generale Archivi, 2001.
- A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, Giuffrè, 1964.
- MAIC, *Pubblicazioni del ministero di Agricoltura, industria e commercio dal 1860 al 1901*, Roma, Tip. nazionale di G. Bertero e C., 1902.

²⁷*Ibidem.*



La domanda sull'essenziale di fronte alla pandemia

Furio Pesci

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI LA SAPIENZA, ROMA



Double blind peer review

Copyright: © 2021 Furio Pesci.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal

Homepage: <https://cab.unime.it/journals/index.php/argo>

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3192

Received: May 20, 2021

Accepted: June 13, 2021

Published: July 31, 2021

Corresponding Author: Furio Pesci, Università degli Studi La Sapienza, Roma,
mail: furio.pesci@uniroma1.it

Citation: Furio Pesci (2021), La domanda sull'essenziale di fronte alla pandemia. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 1(1): 73-85. DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3192

THE QUESTION OF WHAT IS ESSENTIAL IN FRONT OF THE PANDEMIC

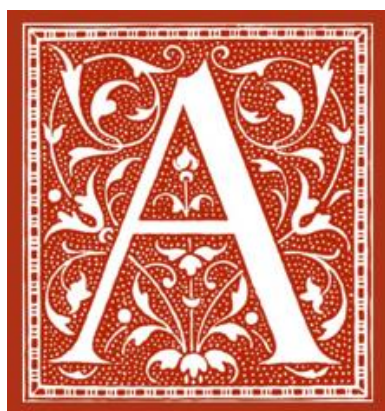
Riassunto | Abstract

La situazione pandemica ha messo in primo piano la realtà contingente dell'uomo, la sua fragilità, la realtà della malattia e della morte, la paura del contagio. La domanda su cosa sia essenziale nell'esistenza umana assume, allora, nuove forme, recuperando la tradizione filosofica e sapienziale che antiche culture hanno elaborato e che oggi, nel mondo globalizzato in cui viviamo, non appaiono meno rilevanti di ieri. Il riferimento a studiosi che hanno ripreso in tempi recenti la questione del senso della vita e della felicità può essere utile, del resto, anche sul piano pedagogico e della storia dell'educazione; la descrizione della condizione "liquida" dell'uomo contemporaneo condotta da Z. Bauman, l'analisi esistenziale di V. E. Frankl, la questione del senso della vita nella psicologia positiva di M. E. P. Seligman, e la teoria del desiderio di R. Girard sono brevemente esaminati nella loro rilevanza per la ricerca pedagogica e per la storia dell'educazione contemporanea.

The pandemic situation put in the foreground the contingent condition of man, his fragility, the reality of illness and death, the fear of contagion. The question of what is essential in human existence then takes on new forms, recovering the philosophical and wisdom tradition that ancient cultures have developed and which today, in the globalized world in which we live, seem no less relevant than yesterday. The reference to scholars who have recently taken up the question of the meaning of life and happiness can also be useful in the field of pedagogy and the history of education; the description of the "liquid" condition of contemporary man by Z. Bauman, the existential analysis of V.E. Frankl, the question of the meaning of life in M. E. P. Seligman's positive psychology, and R. Girard's theory of desire are briefly examined in their relevance for contemporary educational research and the history of education.

Parole chiave | Key words

Pandemia, vita liquida, significato della vita, desiderio.
Pandemic, liquid life, meaning of life, desire.



Anno I, numero 1, luglio 2021

La domanda sull'essenziale di fronte alla pandemia

Furio Pesci*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI LA SAPIENZA, ROMA

1. Considerazioni sulla situazione pandemica

Le due edizioni della rassegna telematica *Pedagogia dell'essenziale* hanno, come ho già avuto modo di dire in altre occasioni, un valore storico, perché, anche al di là della situazione particolare in cui noi ci troviamo oggi, con il coronavirus e la pandemia che certamente hanno a lungo impedito i contatti ed anche tante attività di carattere convegnistico, un'iniziativa del genere è, a mio avviso, del tutto nuova nel nostro Paese, e credo che sarà un esempio per altre iniziative che abbiamo scoperto, grazie all'intraprendenza dei nostri colleghi di Messina, possibili anche in circostanze "normali"¹.

In fondo, questo modello di lavoro permette effettivamente una facile interazione che annulla le distanze e permette di collaborare tra persone che, altrimenti, dovrebbero fare spostamenti e ulteriori lavori di preparazione, rendendo in questo modo tutto molto più agevole. Credo, quindi, che anche in futuro ne fruiremo nel nostro lavoro sia di ricerca sia di comunicazione dei risultati delle nostre attività. Abbiamo, insomma, scoperto un modo nuovo di lavorare.

Aggiungerei anche due parole sulla scelta dell'argomento, in effetti abbastanza eccentrica rispetto ad altre possibilità che avevamo di riflettere insieme. Questa idea mi è venuta, perché, in fondo, ne abbiamo parlato in un periodo abbastanza buio di questa strana situazione in cui versiamo ancora oggi; qualche pensiero abbastanza pessimistico mi aveva indotto a riflettere sulla parola, "essenziale", presente nel titolo di tutta questa ampia rassegna di studi.

Cos'è *l'essenziale*? Molti di noi hanno riflettuto in questo periodo sulla questione, spinti anche dalla situazione stessa: alcuni (non pochi) hanno avuto amici, conoscenti, colleghi, parenti, che sono rimasti colpiti da questa nuova malattia, o quantomeno dalle conseguenze sociali e pratiche comportate dalla situazione causata dalla pandemia. Tutti

*Professore ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi La Sapienza di Roma.

¹Mi riferisco alla rassegna di studi pedagogici che l'Università di Messina ha promosso nel 2020 e nel 2021, a cura di Caterina Sindoni e di un comitato organizzativo composto da Dario De Salvo, Simona Gatto, Silvia A. Scandurra, Alessandro Versace. I numerosi interventi della rassegna, condotta a distanza e con migliaia di frequentatori, ha offerto un quadro molto significativo degli studi pedagogici in Italia e delle potenzialità offerte dalle nuove tecnologie in ambito convegnistico e per la condivisione dei risultati della ricerca scientifica.



quanti siamo rimasti quanto meno “limitati” nelle nostre possibilità di movimento, nelle piccole e nelle grandi cose della vita quotidiana.

Io ho, per esempio, due amici anziani, marito e moglie, che si sono ritrovati entrambi ricoverati all’Ospedale Spallanzani di Roma; la moglie è uscita dopo due mesi di ricovero, per fortuna senza nessun ricorso alla terapia intensiva (tuttavia, è rimasta continuamente “positiva” anche molto tempo dopo la scomparsa dei sintomi) e suo marito è rimasto in ospedale ancora più a lungo, vivendo anche l’esperienza della terapia intensiva e della cosiddetta “intubazione”: persone che dall’oggi al domani sono state travolte dal virus. Un altro mio amico, anziano, purtroppo è morto in poco più di due settimane.

Ormai il “peggio” sembra alle spalle, i vaccini sembrano aver riportato sotto controllo la situazione, ma certamente ciò che abbiamo vissuto sollecita tutti a una riflessione su ciò che è “essenziale” e su ciò che non lo è, nella vita di ciascuno di noi. Questo tema, certamente, può essere intriso di retorica, e lo è stato effettivamente per secoli, ma, comunque, a pensarci bene è uno dei temi forti su cui si è articolata tutta una “teoria” dell’educazione, una vera e propria *paideia*, nella convinzione che la questione dell’“essenziale” nella vita, la questione di un ordine di “priorità” nelle scelte esistenziali, è sicuramente uno dei temi forti di tutta la filosofia occidentale.

D’altra parte, pur non avendo una particolare “legittimità” a parlare di questo tema in una sede come la rassegna organizzata dall’Università di Messina, ho, comunque, pensato che fosse utile farlo, in una prospettiva che richiede qualche precisazione preliminare e, per questo motivo, partirei proprio da alcune premesse, epistemologiche e metodologiche, per affrontare l’argomento nel pieno della centralità di alcune questioni che lo caratterizzano sul piano esistenziale.

2. Una premessa di “metodo”

Io sono un docente di storia della pedagogia, ma di formazione pedagogica, non storica; mi sono laureato in filosofia, ormai parecchi anni fa, e la storia della pedagogia che io ho studiato rientrava nell’ambito di un corso di studi che non era propriamente pedagogico, ma filosofico, con un grande maestro, Giacomo Cives, che ha sempre proposto un’idea di pedagogia, e anche di storia della pedagogia, molto legata ad un approccio interdisciplinare, anche in un contesto più ampio di quelle che sono le stesse scienze dell’educazione².

La prospettiva di Cives è influenzata dall’idea deweyana di una “scienza dell’educazione” costituita dall’apporto di molteplici discipline che convergono su un oggetto di studio, su un fine, specifici, più o meno come l’ingegneria e la medicina, nel senso che non si tratta di discipline a sé stanti, ma di “agglomerati” nel senso positivo del termine, di varie discipline diverse³. Per quanto riguarda l’ingegneria si può definire come l’insieme di conoscenze tratte dalla meccanica, dalla fisica nel suo complesso, dalla chimica, ecc. per tutto ciò che riguarda la costruzione e la produzione di strutture. La

²G. Cives, *La mediazione pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

³J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951 (ed. or. 1929).

medicina, dal canto suo, è un insieme di scienze biologiche, genericamente parlando, volte al fine della cura delle malattie.

Analogamente, la pedagogia, la scienza, o le scienze (al plurale) dell'educazione, sono un insieme di saperi che hanno come finalità la crescita e la formazione dell'essere umano. In questo quadro assume un rilievo particolare la teoria dell'educazione, la "filosofia" dell'educazione, secondo una dizione che, in fondo, lo stesso Dewey aveva mantenuto valida, nonostante i passi in cui il pensatore statunitense insiste sul valore essenzialmente sperimentale della psicologia, della sociologia e dell'antropologia dell'educazione. Ciononostante, la riflessione deweyana è sempre favorevole a mantenere uno spazio adeguato alla teoria, ed è in questo spazio che si situano anche gli studi storici⁴.

Ovviamente, si potrebbe discutere moltissimo a questo riguardo, ma a me interessa soprattutto dire qual è effettivamente il mio percorso di formazione personale in riferimento ad una storia della pedagogia nel contesto di una pedagogia che ha questo carattere nello stesso tempo teorico e sperimentale, secondo linee che già più di quarant'anni fa aveva indicato Giacomo Cives, parlando di quella che aveva chiamato "mediazione pedagogica": per Cives la pedagogia non è una disciplina a se stante, ma piuttosto una "mediazione" inter- e trans-disciplinare che include, oltre ai saperi scientifici, la filosofia stessa, la letteratura, le arti.

Questa premessa è per me importante anche per spiegare da dove scaturisca questa riflessione di oggi sull' "essenziale" in ambito pedagogico. In questa mediazione tra saperi molteplici, trovano posto le grandi questioni del pensiero filosofico.

La filosofia classica è imperniata, in fondo, sulla questione del senso del mondo e della vita, che emerge in evidenza anche nel libro dedicato da Cives alla "mediazione pedagogica" nel 1973⁵, in cui troviamo capitoli dedicati a temi legati a questa grandissima questione, e soprattutto riferimenti a pensatori dell'irrazionalismo ottocentesco e novecentesco, da Nietzsche a Thomas Mann, da Kierkegaard agli esistenzialisti del secolo scorso, che Cives legge accanto a Dewey, punto di riferimento dell'attivismo pedagogico.

Sappiamo, ovviamente, che vi sono grandi capitoli della storia della cultura novecentesca imperniati su questo dilemma, che alimenta le interpretazioni antropologiche di stampo psicoanalitico; tutte le "psicologie dinamiche" (al plurale: freudiana, adleriana, junghiana, per citare solo le principali in ambito psicoanalitico) sono giocate sulle varie risposte che trovano i fondatori di queste correnti alla questione riguardante quale integrazione, quale armonia, quale significato abbia la vita per l'uomo di fronte alla varietà delle sue tendenze, dei suoi impulsi, pulsioni, desideri.

La questione è non tanto, in effetti, di carattere intellettuale e conoscitivo, quanto piuttosto una questione che riguarda la dimensione affettiva e quella della volontà: cosa volere, cosa desiderare, anche sul piano più concreto e "quotidiano"? Ci siamo ritrovati, in fondo, di fronte a questa domanda nella situazione che abbiamo vissuto qualche mese fa, quando ci è stato detto di restare in casa, di non andare a lavorare, con tutte le conseguenze che abbiamo imparato a conoscere e che, purtroppo, hanno reso molto pesante la vita quotidiana di milioni di persone nel nostro Paese e nel mondo intero.

⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Roma, Anicia, 2018 (ed. or. 1916).

⁵ G. Cives, *La mediazione pedagogica*, cit.

3. L'essenziale nella società "liquida"

Dal punto di vista filosofico, la questione dell'"essenziale" comporta la domanda su cosa porsi all'orizzonte della vita; era stata questa la domanda che mi ero posto sulla scia della suggestione propostami per *Pedagogia dell'essenziale*, seguendo alcuni punti di riferimento utili, a mio avviso, per affrontare la questione nel mondo postmoderno e liquido in cui viviamo, anzitutto a partire da un grande pensatore come Zygmunt Bauman. La sociologia di Bauman riflette sul presente e propone una celebre definizione (varie espressioni coniate da Bauman sono diventate celebri) del nostro tempo, ricorrendo alla metafora della "liquidità" e definendo la società contemporanea come la società "liquida". La definizione del nostro tempo come il tempo della liquidità, come l'epoca "liquida", dell'uomo "liquido", ci può aiutare a comprendere anche ciò che è successo ultimamente⁶.

Bauman è un pensatore molto coerente con il suo passato; le opere più famose, scritte dopo l'esilio volontario dalla Polonia (alla fine degli anni Sessanta, Bauman si trasferì in Israele e, poi, in Inghilterra, perché vittima di una sorta di persecuzione antisemitica che aveva reso la vita difficile agli intellettuali ebrei nella Polonia comunista) restano coerenti, a mio avviso, con il suo marxismo d'origine, e non si deve dimenticare questa coerenza per comprendere pienamente ciò che Bauman intende per "società liquida".

Bauman in Inghilterra scrive alcuni dei suoi libri più belli e famosi, partendo innanzitutto da una riflessione di carattere sociologico su quello che è la tradizionale rappresentazione della società occidentale in "classi", constatando la crisi del concetto di classe nelle sociologie di stampo marxista e negli anni Settanta propone una rielaborazione del "socialismo" ("utopia attiva", come la definisce), a cui dedica un libro importante⁷.

Il maggiore successo di pubblico per i suoi libri viene dal fatto che la constatazione originaria della crisi del concetto sociologico marxista di "classe" implica correlativamente una nuova riflessione su quello che sono i caratteri della società contemporanea nel suo complesso. In questa nuova riflessione Bauman ha mantenuto il metodo dialettico tipico del marxismo, e per questo motivo, a mio avviso, si può parlare di una coerenza tra il "primo" Bauman (che studia e lavora nelle università polacche) e il "secondo" Bauman (dopo l'abbandono della Polonia); in questo secondo periodo Bauman mette in evidenza come la sempre più complessa società contemporanea, con tutto ciò che la caratterizza (in ultimo, la "globalizzazione", o quello che si suole definire con questa parola - è continuamente da verificare, infatti, quale sia il significato di questa parola, quali siano i fenomeni che la caratterizzano) è fondata sull'indebolimento delle identità, tanto quelle individuali, quanto quelle collettive.

La "liquidità" di cui parla Bauman allude precisamente a questo indebolimento. Cosa intende dire Bauman, quando parla di "liquidità", di società, di vita, d'amore

⁶Z. Bauman, *Modernità liquida*, Bari-Roma, Laterza, (ed. or. 2000).

⁷Z. Bauman, *Socialism. The Active Utopia*, New York, Holmes & Meier, 1976; Id. *Memorie di classe. Preistoria e sopravvivenza di un concetto*, Torino, Einaudi, 1987 (ed. or. 1982).

“liquidi”? Intende dire che noi ci troviamo oggi nella condizione in cui si trovano i materiali liquidi dal punto di vista fisico: i liquidi sono quei materiali che non hanno una forma propria, ma che assumono la forma del recipiente che li contiene, in virtù dei legami labili, deboli, tra le molecole che li compongono⁸.

Questa analogia è indicativa della condizione sociale degli uomini contemporanei, che hanno un'identità personale debole, diversamente da quella che poteva essere l'identità dell'operaio di mezzo secolo fa, consapevole della propria coscienza di classe; d'altro canto, e più generale, anche i rapporti con gli altri nostri simili sono legami deboli, poiché su tutto trionfa, anche sul piano politico, una visione individualistica della vita.

Ciò che conta è il progetto esistenziale che ciascun individuo deve formulare e vuole realizzare per dare compimento alla propria vita; tutto è al servizio di questo progetto di vita individuale (e, inevitabilmente, individualistico). Una delle raccolte più rappresentative della produzione di Bauman si intitola, infatti, *La società individualizzata*⁹, in un certo senso un paradosso, un ossimoro: una società non dovrebbe e non potrebbe essere semplicemente una somma di individui, ma questo è effettivamente la società liquida nella lettura che ne dà questo studioso, collocandosi, peraltro, sempre sul piano di un'analisi sociologica e non moralistica della questione, anche se, a mio avviso, non manca mai di esprimere e di far trasparire anche l'infelicità diffusa che ne deriva, e la sua posizione critica sullo *status quo* presente.

Ciò traspare dal modo in cui cita quelli che sono per lui gli antesignani e i “profeti” di questa nuova condizione assunta dalla società occidentale soprattutto a partire dagli anni del *boom* economico nel secondo dopoguerra: Musil, il grande autore del romanzo, peraltro incompiuto e incompletabile, *L'uomo senza qualità*¹⁰, e Sartre, il filosofo di un esistenzialismo nichilistico che contrappone l'essere “in sé” e l'essere “per sé”, una contrapposizione in cui si può individuare il progetto ideologico della “liquidità”. La realtà, l'essere “in sé”, per Sartre non è ciò che risulta oggettivamente; l'“in sé”, come lo definisce Sartre, tiene l'individuo legato e immobilizzato - quello che importa è l'essere “per sé”, ciò che la vita significa “per me”. E questo significato è inevitabilmente in contrapposizione con l'essere “in sé”¹¹.

Sono io che devo impossessarmi della mia stessa esistenza, perché, per usare un'altra espressione enigmatica usata dagli esistenzialisti novecenteschi, “l'esistenza precede l'essenza”¹²; ciò significa che non esiste nulla di oggettivo, nessun “senso” proprio dell'esistenza, non esistono modelli che possano servire nella guida, nell'orientamento della vita; ciascuno è “per sé”, un'esistenza che non ha un'essenza, né un senso intrinseco; e ciascuno di noi ha il compito di attribuire questo senso ed essenza alla propria esistenza.

Tutto questo è, per Bauman, al di là di tutta la contraddittoria evoluzione che il pensiero di Sartre stesso subisce in un lungo periodo di attività intellettuale, l'emblema della condizione “liquida”. D'altro canto, possiamo ricordare le premesse neoliberalistiche di questa ideologia, con le parole di Margaret Thatcher, secondo la quale non esiste la

⁸Z. Bauman, *Modernità liquida*, cit.

⁹Z. Bauman, *La società individualizzata*, Bologna, Il Mulino, 2002 (ed. or. 2001).

¹⁰R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Torino, Einaudi, 1956 (ed. or. 1930-1933).

¹¹J.-P. Sartre, *L'essere e il nulla*, Milano, Il Saggiatore, 1964 (ed. or. 1943).

¹²J.-P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanesimo*, Milano, Mursia, 2001 (ed. or. 1946).

“società”, ma esistono solo “individui”, generando una modalità d’intendere la vita individualistica, che invece di rafforzare l’identità del singolo lo rende fundamentalmente debole e fragile, esposto alle strumentalizzazioni dei poteri “forti”, sul piano economico e su quello politico.

La globalizzazione stessa, per Bauman, non sembra essere altro che la rappresentazione su scala planetaria della contrapposizione netta tra i “forti” e i “deboli”, tra i “padroni” e i “paria”, gli eroi da palcoscenico e le vittime nascoste della condizione moderna e postmoderna¹³. La modernità non è soltanto una condizione culturale, ma il tempo in cui la borghesia capitalistica trionfa, come Hobsbawm dimostra¹⁴; e la globalizzazione è il momento del trionfo planetario di questa prospettiva, non facendo altro che dividere l’umanità in due parti distinte e diseguali: quella di coloro che, per usare un’altra celebre metafora di Bauman, possono permettersi di fare i “turisti” nel mondo intero, da un lato, e, dall’altro, quella dei clandestini e dei vagabondi, che non possono viaggiare alla luce del sole, talvolta nemmeno superare i confini del loro “quartiere” (una baraccopoli, un campo-profughi): sono i “glocalizzati”, esclusi anche da tutte le forme di comunicazione mediatica¹⁵.

Vi sono poi altri fenomeni che Bauman ha descritto molto bene come conseguenza della liquidità in cui viviamo: il passaggio dall’etica all’estetica, ad esempio. L’etica del lavoro, fino a qualche decennio fa, caratterizzava il sentire comune all’interno di una logica esistenziale in cui il lavoro rappresentava il valore fondamentale. Essere un lavoratore era il “fiore all’occhiello” dell’uomo moderno; l’etica del “fare”, pur con tutte le sue contraddizioni intrinseche, comunque dava un senso forte d’identità, di cui hanno beneficiato soprattutto le generazioni che ci hanno preceduto, durante il *boom* economico. Nelle ultime due generazioni, invece, si è spostato l’accento sull’estetica dei consumi.

Come dice bene Bauman, parafrasando Descartes, “io sono” non nella misura in cui penso, e nemmeno nella misura in cui faccio, ma nella misura in cui consumo: “consumo, dunque sono” è il titolo della traduzione italiana di un’altra opera celebre del sociologo polacco¹⁶. Se non consumiamo, se non siamo consumatori, non abbiamo quasi diritto di cittadinanza nel mondo in cui viviamo; e questo è il grande dramma di oggi, che il coronavirus ha esasperato; oggi, molti si trovano nella condizione, nuova per loro, di non poter consumare più, perché semplicemente non hanno più soldi, e questa situazione nella società liquida rischia di diventare veramente esplosiva.

4. La ricerca della felicità e del senso della vita

Bauman può essere un riferimento importante per la ricerca nell’ambito della teoria dell’educazione e anche della storia dell’educazione. Le categorie del suo discorso sulla modernità possono essere applicate anche ad una considerazione della storia dell’educazione. Un altro punto di riferimento per riflettere su quale sia la visione della

¹³Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999 (ed. or. 1998).

¹⁴E. Hobsbawm, *Le Rivoluzioni Borghesi. 1789-1848*, Roma-Bari, Laterza, Bari, 1991 (ed. or. 1962).

¹⁵Z. Bauman, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Roma, Armando, 2005 (ed. or. 2001).

¹⁶Z. Bauman, *Consumo, dunque sono*, Roma-Bari, Laterza, 2008 (ed. or. 2007).



vita e del mondo che noi abbiamo nella società “liquida”, è uno psichiatra significativo nel panorama della psichiatria del Novecento: Viktor E. Frankl.

Frankl ha dedicato molto spazio alla domanda sul senso della vita e, soprattutto, ha fornito, non tanto risposte, ma soprattutto criteri per analizzare il senso della domanda stessa, la *possibilità* di rispondere ad una domanda così “fondamentale”. Frankl era di origine ebraica e visse l'esperienza tragica dei *lager* nazisti, in cui fu internato a lungo, per oltre due anni, spostato dall'uno all'altro, come tutta la sua famiglia. Fu, peraltro l'unico superstite tra tutti i suoi parenti: nei *lager* morì anche la moglie, che al momento dell'arresto era alla sua prima gravidanza¹⁷.

Frankl, dunque, ancora relativamente giovane, vede scomparire letteralmente tutta la sua famiglia e si ritrova solo, all'indomani della liberazione. Questa esperienza per lui è fondamentale anche sul piano scientifico; prima della guerra e dell'avvento del nazismo aveva svolto un'attività professionale di rilievo, come psichiatra a Vienna, seguendo le teorie e le prassi della psicologia individuale di Adler.

In effetti, Frankl era passato da Freud ad Adler in gioventù, ma l'esperienza del *lager* lo convinse della necessità di trovare nuove risposte a quelle che erano state le stesse domande di Adler. Si trovano nella produzione di Adler alcuni libri, raccolte di conferenze divulgative, intitolate significativamente al “senso della vita”¹⁸; la questione del senso della vita si pone in Frankl sullo sfondo di una riflessione che era ben presente nell'ambito dei circoli adleriani, ed anche nel più ampio quadro di riferimento della psicologia dinamica del primo Novecento, attraverso le varie scissioni presenti nella società freudiana originaria, ad opera di studiosi come Jung e, appunto, Adler stesso.

La questione che si pone Frankl dopo il *lager* è questa: se fosse vero ciò che affermano Freud e Adler sull'uomo, vale a dire che l'uomo è spinto, governato nel suo agire dal principio del piacere (secondo Freud) o dalla volontà di controllare, di esercitare un potere sul proprio ambiente (secondo Adler), la vita nei campi di concentramento non avrebbe avuto alcun senso, e sarebbe stato preferibile di gran lunga morire, darsi la morte, piuttosto che continuare a viverla; perché furono, invece, relativamente pochi gli ebrei che si suicidarono (pur avendo la possibilità di farlo in qualsiasi momento della loro prigionia, perché i nazisti, nella loro lucida follia, avevano elettrificato i confini dei *lager* e, quindi, bastava correre al filo spinato per “farla finita” in questo modo, senza aspettare di essere mandati ai forni crematori o nelle docce)?

Frankl si chiede quasi angosciosamente perché gli ebrei rinchiusi in campo di concentramento in grandissima parte non si suicidarono. E la risposta, che orienterà successivamente tutta la sua attività scientifica, è che gli ebrei continuarono a vivere nonostante tutto anche nei *lager* perché avevano un senso forte del valore della loro vita, sapevano dare una risposta forte alla domanda sul senso della loro vita anche in una situazione follemente disumana come il *lager* nazista.

La nuova impostazione di Frankl si basa sull'idea che il vero movente dell'essere umano è il senso dell'esistenza; egli sostiene, in sostanza, che gli internati nei campi di concentramento continuarono a vivere, a voler vivere, perché avevano un senso forte di quello che era la vita, un senso che probabilmente era determinato nella gran parte dei casi da motivazioni di carattere religioso; ma, anche al di là della matrice religiosa del

¹⁷V. E. Frankl, *Uno psicologo nei lager*, Milano, Ares, 2012 (ed. or. 1946).

¹⁸A. Adler, *Il senso della vita*, Novara, De Agostini, 1990 (ed. or. 1933).

senso della vita, la cosa importante che interessa lo psichiatra Frankl è la forza che scaturisce dalla risposta alla domanda sul senso della propria vita¹⁹.

Questa idea, peraltro, dopo essere stata sviluppata da Frankl nell'arco di oltre quarant'anni di lavoro scientifico e terapeutico, è stata ripresa recentemente anche nell'ambito di un indirizzo della psicologia contemporanea, la psicologia "positiva", un indirizzo di ricerca fondato da Martin E. P. Seligman più di vent'anni fa, quando questo studioso, già molto noto per i suoi studi sulla depressione e l'ottimismo, fu eletto presidente dell'APA, la grande associazione degli psicologi statunitensi, e promosse un ricco programma di ricerca che condusse alla costruzione di una psicologia non più soltanto "negativa", clinica (la psicologia, per intenderci, del *DSM*, il repertorio delle patologie), ma una psicologia, appunto, positiva, attenta alla valorizzazione delle risorse interiori che sono a disposizione anche delle persone che soffrono di problemi o di disturbi mentali, per il superamento di quegli stessi problemi e disturbi e, in generale, per rispondere ad una domanda che, come Seligman ammette, in molti pongono agli psicologi, ma a cui gli psicologi fanno fatica a rispondere: la domanda sulla felicità, sul senso della vita²⁰.

Cos'è la felicità? In cosa consiste, per quali vie la si può raggiungere? Questa è la domanda che si pone anche Seligman, una domanda del tutto analoga a quella sul senso della vita: cosa si deve fare perché una vita possa essere felice, ricca di significato? Queste domande sono inevitabilmente domande "filosofiche", in un certo senso, domande che rimandano ad un'esigenza di "saggezza" che non viene soddisfatta.

Questa carenza è riconosciuta dallo stesso Seligman, in un libro scritto insieme ad un altro importante psicologo, Christopher Peterson, e dedicato all'analisi, dal punto di vista scientifico, di una quantità sorprendente di testi e documenti riguardanti la felicità, anche attraverso una nuova considerazione delle tradizioni sapienziali di tutto il mondo (anche di quelle orientali).

Questo libro, significativamente intitolato *Character Strengths and Virtues*²¹, uscì una quindicina d'anni fa presso una casa editrice tra le più prestigiose al mondo ed è un tentativo di costruire una rappresentazione adeguata delle "energie" positive presenti nell'uomo e che possono essere sviluppate anche attraverso l'educazione (come l'ottimismo studiato da Seligman²²); il loro sviluppo richiede una saggezza che non si limita al terreno della scienza sperimentale propriamente detta.

La limitazione all'ambito dello "sperimentale" è una limitazione, in fondo, superata già sul piano scientifico, come mostra la stessa opera di Frankl, che scrisse la maggior parte dei suoi libri più significativi tra gli anni Cinquanta e gli anni Ottanta del secolo scorso; lo psichiatra viennese era convinto che una buona psicologia, una buona psicoterapia, passano attraverso l'analisi di domande "filosofiche", le stesse domande poste frequentemente dall'uomo comune allo specialista.

Potremmo fare anche come pedagogisti una riflessione a questo proposito, a mio avviso, ritornando sulla necessità di considerare la grande domanda sulla felicità accanto

¹⁹V. E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, Brescia, Morcelliana, 2005 (ed. or. 1946); Id., *Psychotherapy and Existentialism*, New York, Simon & Schuster, 1967;

²⁰M. E. P. Seligman, *La costruzione della felicità*, Milano, Sperling & Kupfer, 2010 (ed. or. 2002)

²¹C. Peterson, M. E. P. Seligman, *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*, Oxford-New York, Oxford University Press, 2004.

²²M. E. P. Seligman, *Imparare l'ottimismo*, Firenze, Giunti Psychometrics, 2013 (ed. or. 1990).

all'altra grande domanda sul senso della vita e a concepirle in una dimensione che si può legittimamente definire filosofica; uno degli aspetti più interessanti della *positivepsychology* contemporanea, a mio modo di vedere, è l'aver rimesso in circolazione nel lessico della psicologia scientifica la parola "virtù".

Per Seligman, la virtù (in realtà, ne parla sempre al plurale) è la forza della personalità che consente di affrontare le situazioni in cui l'individuo si trova collocato, con tutte le loro problematicità e difficoltà, e che gli permette di vivere una vita piena di significato (*good life*). Le virtù, in questo senso, sono tante: Seligman e Peterson, nel testo citato (molto ampio: oltre settecento pagine nell'edizione inglese, mai tradotta in italiano) parlano di sei virtù principali, a loro volta articolate in una trentina circa di specifiche forze del carattere (*characterstrengths*, in inglese), riprendendo esplicitamente il "catalogo" delle sette virtù fondamentali caro alla tradizione occidentale, ma analogo a molte altre sue versioni elaborate in contesti culturali diversi dal nostro.

Basta navigare nel web, oggi, per trovare una varietà di test diagnostici e prognostici costruiti sulla scia di queste ricerche, soprattutto da Peterson e dai suoi collaboratori. Si tratta, ormai, di un indirizzo di ricerca che raccoglie migliaia di studiosi in tutto il mondo; i congressi di psicologia positiva, un movimento scientifico molto strutturato anche sul piano associativo, raccolgono migliaia di studiosi ogni anno.

Un altro punto di riferimento al riguardo della riflessione contemporanea sul rapporto tra pienezza di vita e virtù è Alasdair MacIntyre, filosofo scozzese che, tra gli studiosi di etica contemporanei, è forse quello che maggiormente ha ripreso, anche in una prospettiva storiografica, la questione delle virtù come via verso la felicità e, quindi, a mio avviso, al di là della possibilità di discutere molte delle sue affermazioni (non mi soffermo su questo aspetto - certamente è un pensatore controverso²³), mi sembra un buon esempio del fatto che oggi, da una ventina d'anni a questa parte, esiste un'attenzione rinnovata verso l'idea di "virtù", un termine e un concetto fondamentali dal punto di vista storico-educativo. L'educazione delle virtù, qualunque cosa abbia significato questa espressione nelle diverse epoche, è stata una parte importante di ogni educazione antica, e per un buon tratto anche della modernità (direi addirittura fino alle soglie del presente) si è fatto ricorso a questa idea come cardine sul quale impostare teorie e pratiche educative.

5. Virtù e *paideia* nella storia e nel mondo globalizzato contemporaneo

D'altro canto, anche in quelle società e culture più influenzate da scienze che avevano messo relativamente tra parentesi questa parola e questa idea, le pratiche educative sono rimaste improntate all'uso di qualche "surrogato" delle virtù, di qualcosa che riempisse il vuoto lasciato dall'omissione o dalla marginalizzazione dell'idea di virtù.

MacIntyre costruisce una storia dell'etica²⁴ che, a mio avviso, potrebbe essere utile in una prospettiva storico-educativa, in cui l'idea di virtù è determinante; anche senza ovviamente, riproporla qui nella sua complessità (si tratta di un pensatore che ha scritto molto ed è stato anche *discusso* molto), ma certamente alcuni momenti fondamentali (l'*epos* omerico, la contestualizzazione nella vita delle polis greche dell'ideale greco di *kalokagathia*,

²³A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, Roma, Armando, 2007 (ed. or. 1981).

²⁴A. MacIntyre, *A Short History of Ethics*, London-New York, Routledge & Kegan Paul, 1966.

dell'uomo bello d'aspetto e nobile d'animo, la sua successiva contestualizzazione nella riflessione filosofica, specialmente in Platone e in Aristotele, insieme a ciò che consegue sul piano dell'analisi storico-filosofica dalle successive convergenze e divergenze tra queste diverse tradizioni, l'assimilazione romana e quella cristiana), mostrano gli evidenti, molteplici motivi d'interesse pedagogico e storico-educativo presenti in questa ricostruzione, che attraversa l'età moderna e giunge fino a noi.

L'interesse per il tema della virtù è confermato, poi, da prospettive del tutto diverse e autonome rispetto all'opera di MacIntyre stesso; per esempio, già negli anni Trenta un grande studioso della scuola storicistica tedesca, Werner Jaeger, aveva dedicato un colossale studio al tema della *paideia* greca²⁵; era fuggito dalla Germania nazista e aveva insegnato nelle università statunitensi, dedicando le ultime sue ricerche al legame tra la *paideia* greca e quella cristiana, con un celebre ciclo di conferenze intitolato, appunto, al rapporto tra *Cristianesimo primitivo e paideia greca*²⁶.

Sostanzialmente, Jaeger mostra come i grandi teologi cristiani, da Clemente Alessandrino a Gregorio di Nissa, siano convinti che la fede cristiana sia una vera filosofia e una vera *paideia*, addirittura usando questi due termini come sinonimo di fede. Tutto questo significa, riprendendo MacIntyre, il costituirsi di un paradigma di razionalità pratica costituito dal patrimonio classico e da quello cristiano, che si trasmette al medioevo specialmente attraverso le due grandi scuole di pensiero agostiniana e scolastica (un tema che ancora oggi trova la sua attualità negli studi di P. Hadot²⁷).

La lettura di MacIntyre ha per tesi fondamentale che nel corso della modernità, e in particolare con l'empirismo, questa tradizione di pensiero entra in crisi e viene sostituita da una varietà di progetti moderni (quello illuministico, innanzitutto), sostanzialmente volti a costruire nuove etiche sulla base di una ideologia del progresso che, secondo il filosofo scozzese (peraltro anch'egli di origine marxista – un'origine che non ha mai, a mio avviso, rinnegato²⁸) fallisce, come tutte le costruzioni ideologiche, consentendo alla *paideia* premoderna, di riemergere con le sue tematiche fondamentali che non possono essere eluse. Tra queste grandi questioni “eterne”, MacIntyre menziona la fragilità dell'uomo, il dato di fatto che gli uomini sono esseri vulnerabili, in quanto animali, riprendendo Aristotele, contingenti e mortali²⁹.

L'esercizio della ragione nell'ambito della vita pratica parte dal riconoscimento della propria vulnerabilità, della propria finitudine, della propria dipendenza; nessun uomo può vivere da solo, ha bisogno di relazioni, ha bisogno di sostegno, del “bene”, di una varietà di beni molteplici, disparati; l'esercizio della razionalità consiste nell'individuare i beni autentici e distinguerli da quelli inautentici, un esercizio che passa, come sappiamo, attraverso la discriminazione, il discernimento di ciò che è bene da ciò che non lo è. Per questo, aristotelicamente parlando, servono anche le strutture politiche, le strutture del bene comune, su cui hanno insistito molto i filosofi anglosassoni legati alla corrente del

²⁵ W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano, Bompiani, 2003 (ed. or. 1934).

²⁶ W. Jaeger, *Cristianesimo primitivo e paideia greca*, Milano, Bompiani, 2013 (ed. or. 1961).

²⁷ P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, 1988 (ed. or. 1981).

²⁸ A. MacIntyre, *Marxism. An Interpretation*, London, SCM Press, 1953; Id., *Marxism and Christianity*, London, Duckworth, 1968.

²⁹ A. MacIntyre, *Animali razionali dipendenti*, Milano, Vita & Pensiero, 2001 (ed. or. 1999).

cosiddetto comunitarismo contemporaneo, nella quale, forse non del tutto a ragione, è stato ricompreso lo stesso MacIntyre³⁰.

L'ultimo tassello di questo percorso può essere René Girard, un altro pensatore controverso, che, secondo me, si inserisce pienamente nel discorso che propongo, perché, pone l'accento su un tema che è presente in tutti gli autori citati fin qui: il desiderio. La felicità, il senso della vita, l'esercizio della ragione nella vita pratica, comunque li si voglia connotare, hanno sempre a che fare con il desiderio.

Naturalmente sono molte le possibili definizioni del desiderio: se è vero che la filologia e l'etimologia non sono tutto, è comunque utile ricordare che la parola "desiderio" porta in sé quel "rimando" alle stelle, che, in qualche modo, sono l'orizzonte del desiderio umano, l'emblema della continua "ulteriorità" che lo contraddistingue.

Una tradizione di pensiero vorrebbe che la distinzione tra animali e uomini, di ciò che non è esclusivamente "animale" nell'uomo, passi attraverso il desiderio: dove finiscono i bisogni, vale a dire le esigenze di carattere, in genere, naturale, comuni agli esseri umani, ma che non comprendono la specificità dell'uomo, comincia l'ambito sterminato del desiderio. Le culture umane sarebbero rappresentazioni di ciò che è socialmente desiderabile³¹.

Senza entrare, nemmeno nel caso del filosofo francese, nella discussione di queste tesi, mi sembra interessante menzionare soprattutto il primo, celebre, libro di Girard: *Menzogna romantica e verità romanzesca*, dal significativo sottotitolo: *Le mediazioni del desiderio nella letteratura e nella vita*³². Il libro si presenta come una presentazione di cinque grandi romanzieri moderni: Cervantes, Stendhal, Flaubert, Dostoevskij e Proust, che serve a Girard per definire e illustrare la sua teoria.

Questo testo, a mio avviso, può anche essere letto come una storia dell'etica moderna, in cui centrale è la definizione del desiderabile nelle varie epoche storiche in cui si articola la modernità, e che si esprime attraverso i movimenti letterari e culturali a cui appartengono questi romanzieri stessi. Girard ha, peraltro, sviluppato un'analisi sistematica della produzione teatrale e letteraria di Shakespeare³³.

Girard sostiene che nel desiderio si trova una contraddizione intrinseca: diversamente dal bisogno, il desiderio non è mai completamente soddisfatto; è vero che gli stessi bisogni non sono mai soddisfatti una volta per sempre (per fare un esempio banale, quando abbiamo digerito, torniamo ad aver fame), ma il desiderio ha la particolarità di alimentarsi da sé, quanto più è soddisfatto tanto più si rinnova e si intensifica; non bastano letteralmente le "stelle" per colmare il desiderio umano, come mostra il teatro di Shakespeare, in particolare la produzione dell'ultimo Shakespeare (il *Racconto d'inverno*, la *Tempesta*), quelle opere in cui Shakespeare mette in evidenza ciò che è tipico di molte tradizioni sapienziali, la consapevolezza che per superare le contraddizioni del desiderio e, paradossalmente, per compierlo, occorre "non desiderare", non coltivare (oltre misura) il desiderio.

Potrebbe essere questa anche la lezione da trarre dalla pandemia? Molti si chiedono: ora che il mondo "riapre", sarà cambiato qualcosa? Dovrà cambiare qualcosa? Oppure tutto tornerà semplicemente come prima? In fondo, il modello del mondo consumistico è

³⁰A. MacIntyre, *Selected Papers*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006, 2 voll.

³¹R. Girard, *Delle cose nascoste fin dalla fondazione del mondo*, Milano, Adelphi, 1983 (ed. or. 1978).

³²R. Girard, *Menzogna romantica e verità romanzesca*, Milano, Bompiani, 1965 (ed. or. 1961).

³³R. Girard, *Il teatro dell'invidia*, Milano, Adelphi, 1998 (ed. or. 1990).

stato fortemente messo in discussione dalla situazione che si è creata soprattutto nel 2020, mettendo in evidenza le storture “globali” di un sistema politico ed economico sbilanciato. Sul piano etico e su quello educativo, questa esperienza è ancora da decifrare; forse, i riferimenti riportati in queste pagine potrebbero aiutare a farlo.

Bibliografia

- Adler A., *Il senso della vita*, Novara, De Agostini, 1990 (ed. or. 1933).
- Bauman Z., *Socialism. The Active Utopia*, New York, Holmes & Meier, 1976.
- Bauman Z., *Memorie di classe. Preistoria e sopravvivenza di un concetto*, Torino, Einaudi, 1987 (ed. or. 1982).
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999 (ed. or. 1998).
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Bari-Roma, Laterza, 2002 (ed. or. 2000).
- Bauman Z., *La società individualizzata*, Bologna, Il Mulino, 2002 (ed. or. 2001).
- Bauman Z., *Globalizzazione e glocalizzazione*, Roma, Armando, 2005 (ed. or. 2001).
- Bauman Z., *Consumo, dunque sono*, Roma-Bari, Laterza, 2008 (ed. or. 2007).
- Cives G., *La mediazione pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951 (ed. or. 1929).
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Roma, Anicia, 2018 (ed. or. 1916).
- Frankl V. E., *Psychotherapy and Existentialism*, New York, Simon & Schuster, 1967.
- Frankl V. E., *Logoterapia e analisi esistenziale*, Brescia, Morcelliana, 2005 (ed. or. 1946).
- Frankl V. E., *Uno psicologo nei lager*, Milano, Ares, 2012 (ed. or. 1946).
- Girard R., *Menzogna romantica e verità romanzesca*, Milano, Bompiani, 1965 (ed. or. 1961).
- Girard R., *Delle cose nascoste fin dalla fondazione del mondo*, Milano, Adelphi, 1983 (ed. or. 1978).
- Girard R., *Il teatro dell'invidia*, Milano, Adelphi, 1998 (ed. or. 1990).
- Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, 1988 (ed. or. 1981).
- Hobsbawm E., *Le Rivoluzioni Borghesi. 1789-1848*, Roma-Bari, Laterza, Bari, 1991 (ed. or. 1962).
- Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano, Bompiani, 2003 (ed. or. 1934).
- Jaeger W., *Cristianesimo primitivo e paideia greca*, Milano, Bompiani, 2013 (ed. or. 1961).
- MacIntyre A., *Marxism. An Interpretation*, London, SCM Press, 1953.
- MacIntyre A., *A Short History of Ethics*, London-New York, Routledge & Kegan Paul, 1966.
- MacIntyre A., *Marxism and Christianity*, London, Duckworth, 1968.
- MacIntyre A., *Animali razionali dipendenti*, Milano, Vita & Pensiero, 2001 (ed. or. 1999).
- MacIntyre A., *Selected Papers*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.
- MacIntyre A., *Dopo la virtù*, Roma, Armando, 2007 (ed. or. 1981).
- Musil R., *L'uomo senza qualità*, Torino, Einaudi, 1956 (ed. or. 1930-1933).
- Peterson C., Seligman M. E. P., *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*, Oxford-New York, Oxford University Press, 2004.
- Sartre J.-P., *L'essere e il nulla*, Milano, Il Saggiatore, 1964 (ed. or. 1943).
- Sartre J.-P., *L'esistenzialismo è un umanesimo*, Milano, Mursia, 2001 (ed. or. 1946).
- Seligman M. E. P., *La costruzione della felicità*, Milano, Sperling & Kupfer, 2010 (ed. or. 2002).
- Seligman M. E. P., *Imparare l'ottimismo*, Firenze, Giunti Psychometrics, 2013 (ed. or. 1990).





Percorsi di alfabetizzazione tra antico regime e società industriale

Maurizio Piseri

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA VALLE D'AOSTA



PATHS OF LITERACY BETWEEN THE ANCIENT REGIME AND INDUSTRIAL SOCIETY

Double blind peer review

Copyright: © 2021 Maurizio Piseri.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal

Homepage: <https://cab.unime.it/journals/index.php/argo>

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3193

Received: May 18, 2021

Accepted: June 13, 2021

Published: July 31, 2021

Corresponding Author: Maurizio Piseri,
Università degli Studi della Valle d'Aosta),
mail: m.piseri@univda.it

Citation: Maurizio Piseri (2021), Percorsi di alfabetizzazione tra antico regime e società industriale. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 1(1): 86-101. DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3193

Riassunto | Abstract

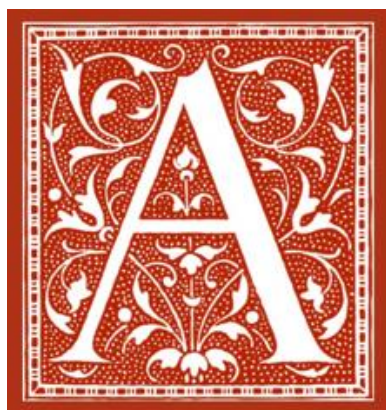
Il mito dell'alfabetismo ha giocato un ruolo chiave negli investimenti statali volti alla scolarizzazione di massa del XX secolo. Tuttavia, inteso come fenomeno culturale e politico, le origini del mito dell'alfabetismo vanno ricercate nell'Illuminismo. È in occasione delle riforme scolastiche prussiane e austriache che si definisce una netta distinzione antropologica tra alfabeti e analfabeti: i primi baciati dalla razionalità e i secondi costretti nell'ancestralità. Il presente lavoro mira a riconsiderare questo approccio dicotomico attraverso il concetto dei «molteplici alfabetismi». Se, nel passato, è possibile individuare diverse forme di alfabetismo, allora viene meno la certezza di una relazione tra alfabetismo e razionalità. Soprattutto ne deriva che, per comprendere il significato dell'alfabetismo, dobbiamo esaminare il suo retroterra culturale e i suoi canali di alfabetizzazione. Pertanto, dobbiamo connettere l'alfabetismo con l'organizzazione regionale del sistema scolastico, con i percorsi di scolarizzazione e con gli attori (Chiesa, Stato, comunità e così via) dell'offerta di istruzione. Nella seconda parte del contributo sono esposti due modelli opposti di accesso all'alfabeto: la scuola normale austriaca e le scuole di villaggio alpine. Possiamo considerare il primo modello come un sistema scolastico finalizzato alla costruzione di una cittadinanza ispirata ai principi dell'assolutismo illuminato: industriosa, responsabile, religiosa e razionale. In questo senso, tanto la scuola quanto l'alfabetismo realizzano una colonizzazione culturale che procede dall'alto verso il basso della piramide sociale. Al contrario, la scuola alpina è un presidio che mira a contenere le forme di colonizzazione della cultura elitaria. L'uso della scrittura, per le popolazioni alpine, è uno strumento per preservare la propria cultura popolare, fondata sull'oralità, dalla penetrazione della cultura scritta propria dell'ambiente urbano.

The literacy myth has promoted the wide statal investments addressed to mass school throughout the 20th century. Nevertheless, such as cultural and political phenomenon, the literacy myth has in the Enlightenment its origins. During the school reforms in Austria and Prussia an anthropological distinction between literate and illiterate people strongly arises: the first blessed by rationality and the second enchained by an ancestral thought. This conviction shaped the history of literacy justifying a primacy of signatures in its methodological approaches. The present work aims to reconsider this dichotomous approach by the concept of «many literacies». If we can find many literacies in the past, that means that the relationship between literacy and rationality is not so sure. To understand the meaning of literacy as well as its cultural background we have to pay attention to the paths of alphabetization. Therefore, we have to connect literacy with the characters of a territorial school system and the ways through which learning literacy is possible. Even more we have to find out who are the actors setting up the offer of education (State, churches, local communities and so on). In its second part, the article exposes two opposite paths to literacy: the Austrian normal school system and the network of small village schools of the Alps. We can consider the first one a school system aiming to the education of a citizen inspired by the principles of the enlightened absolutism: industrious, dutiful, religious, and rational. In such a way the school - as well as the literacy - realizes a cultural colonization from the top to the bottom of the social pyramid. Otherwise, the alpine schools are a bastion aiming to content the colonization of the elitist culture; adopting literacy is a way, for the alpine peoples, to preserve their own popular culture - founded on the orality - against the penetration of the writing founded urban culture.

Parole chiave | Key words

Letteratura per l'infanzia, classico, narritività, lettura, gioco.

Literature for children, classics, storytelling, reading activity, play



Anno I, numero 1, luglio 2021

Percorsi di alfabetizzazione tra antico regime e società industriale

Maurizio Piseri*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA VALLE D'AOSTA

1. Dal mito dell'alfabetismo al mito della firma

I massicci investimenti statali nelle politiche di scolarizzazione di massa del XX secolo hanno fondato la loro base di consenso sulla convinzione dei benefici portati dall'istruzione al progresso individuale e sociale: un fenomeno culturale, capace di assumere connotati ideologici, costruito sul *mito dell'alfabetismo*¹. Allorché parliamo di mito dell'alfabetismo non ci imbattiamo in un fenomeno recente, considerato che emerse nel corso del XVIII secolo e che rappresentò il fondamento dei primi programmi statali di scolarizzazione di massa: il *General-Land-Schul-Reglement* prussiano del 1767 e l'*Allgemeine Schulordnung* austriaco del 1774².

Alla base del mito vi è la convinzione che il possesso o meno della scrittura³ produca due modelli antropologici dicotomici. All'alfabeta sono associati attributi psicologici, cognitivi, attitudinali, relazionali e produttivi altrimenti non riconosciuti agli analfabeti. L'atteggiamento razionale, flemmatico, disposto alle innovazioni, unito alla consapevolezza della sua appartenenza sociale e nazionale, fanno dell'alfabeta un soggetto capace di adeguarsi agli standard e ai modi di vita e di pensare propri delle società industriali. Qualità estranee all'analfabeta, confinato in una dimensione ancestrale e istintiva, incapace di gestire la complessità e di proiettarsi in essa perché alienato dai canali della comunicazione sociale⁴.

Visto sotto quest'ottica, l'analfabetismo è percepito come uno stato di deprivazione. Questa considerazione ci induce ad una ulteriore riflessione, perché, se la deprivazione è la condizione propria dell'analfabeta, tale percezione si manifesta già dal XVI secolo, ossia quando il processo di alfabetizzazione di massa dell'Europa

* Professore associato di Storia della pedagogia presso l'Università della Valle d'Aosta.

¹ Sul mito dell'alfabetismo si cfr. H.J. Graff, *The Literacy Myth. Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*, London, Routledge, 1991.

² Per un ampio quadro di sintesi sulle riforme scolastiche prussiane e austriache si cfr. J.V.H. Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

³ Tali competenze, nelle società odierne, vanno ben oltre il solo saper leggere e scrivere. Del resto, l'alfabetismo è un concetto che si definisce sulla base dello sviluppo sociale ed economico di una società, nonché sulla evoluzione e sulla complessità delle sue reti sociali e dei suoi canali di comunicazione sociale.

⁴ A riguardo si cfr. J. Goody, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977. Per comprendere, anche in prospettiva storica, gli atteggiamenti sociali propri dell'analfabeta si cfr. A. Rosas, Appunti per uno studio sociologico dell'analfabetismo, in «Studi di sociologia», 20, 1982, pp. 187-200.

Occidentale prende i primi passi. L'investimento nell'istruzione popolare da parte dei più importanti programmi di riforma confessionale del XVI secolo, risponde all'urgenza di "curare" un analfabetismo percepito come una malattia dell'anima che impedisce la piena adesione alla propria fede. È in questa sensibilità socioculturale e religiosa che nasce un'inclinazione verso l'istruzione popolare destinata a non restare confinata nelle élites. Si assiste, così, all'istituzione di legati e donazioni a favore delle scuole; iniziative promosse da una tensione caritativa capace di convogliare sull'istruzione popolare, oltre ai denari, un impiego utile e cristiano del tempo libero, come avviene nelle scuole della dottrina cristiana nella Lombardia di Carlo Borromeo⁵. Il valore pratico dell'alfabeto non era ignorato, ma avvolto dall'istanza religiosa⁶.

I valori e gli obiettivi che alimentano le politiche scolastiche dell'assolutismo illuminato partono da un'altra percezione dell'analfabetismo, non più malattia dell'anima ma ostacolo all'esercizio della cittadinanza. L'istanza religiosa non è negata, ma è inglobata entro l'idea del cittadino operoso, dedito alla felicità pubblica e privata. Non è questa l'unica peculiarità delle politiche scolastiche del secondo Settecento⁷. In esse possiamo individuare l'emergere di una consapevolezza che va oltre il mito dell'alfabetismo al punto da ridefinirlo. Il modello antropologico proprio dell'alfabeto cessa, infatti, di essere associato al mero possesso dell'alfabeto per ricomporsi all'interno di un preciso percorso scolastico riconducibile al metodo normale, ossia alla didattica che presiede il nuovo sistema scolastico austriaco e prussiano⁸. Le parole di Isidoro Bianchi, intellettuale attivo e centrale nelle riforme della Lombardia Austriaca, sono sintomatiche di questa consapevolezza. Secondo Bianchi grazie al metodo normale si potrà proporre ai giovani

deibuoni e ragionatieseplaridelle sentenze sempre sensate, e principalmente degli ottimi canoni di facile e piana morale, onde incomincino a pensare rettamente, e le sane massime e gli utili semi si vadano a poco a poco imprimendo nella lor mente, ed indi passino alla memoria ed al cuore⁹.

⁵ La Lombardia borromaica è un caso esemplare e ben studiato sul piano scolastico. Si cfr. A. Turchini, *Sotto l'occhio del Padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Bologna, il Mulino, 1996; X. Toscani, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 94-156. Sulle scuole della dottrina cristiana si cfr. *Idem*, Le «Scuole della Dottrina Cristiana» come fattore di alfabetizzazione, in «Società e storia», 26, 1984, pp. 727-781; *Idem*, Catechesi e catechismi come fattore di alfabetizzazione in età moderna, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1, 1994, pp. 17-36; M. Turrini, «Riformare il mondo a vera vita cristiana». Le scuole di catechismo nell'Italia del Cinquecento, in «Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento», 8, 1982, pp. 407-489. Più in generale sul ruolo della religione nella scuola in età moderna si cfr. M. Sangalli (a cura di), *Chiesa e scuola. Percorsi di storia dell'educazione tra XII e XX secolo*, Siena, Edizioni Cantagalli, 2000.

⁶ Emblematico è il caso delle scuole dei fratelli delle scuole cristiane. Nate da un imperativo religioso, era lo stesso fondatore Jean -Baptiste de La Salle, nella *Conduitedes écoles chrétiennes*, a invitare i confratelli a far leva sull'utilità pratica dell'istruzione e dell'alfabeto per convincere i genitori ad inviare i figli alle scuole della congregazione. D. Julia, *1650-1800: l'infanzia tra assolutismo ed epoca dei lumi*, in E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*, vol. II, *Dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1996, pp. 13-14.

⁷ A proposito si cfr. M. Piseri, *Scuola e costruzione del cittadino nella Lombardia dell'età moderna*, in C. Sindoni (a cura di), *Itaca. In viaggio tra Storia, Scuola ed Educazione. Studi in onore di Salvatore Agresta*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018, pp. 263-274.

⁸ M. Piseri, *Il metodo normale in prospettiva europea*, in M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese*, Brescia, Morcelliana, pp. 207-228. A questo testo rimando per ulteriore bibliografia sul metodo normale.

⁹ I. Bianchi, *Ricerche sull'antichità e vantaggi delle scuole normali*, Cremona, presso Lorenzo Manini Regio Stampatore, 1789, pp. 46-47.

Le riforme austroprussiane spostano l'attenzione dal mero possesso dell'alfabeto alle sue modalità di acquisizione. È, infatti, attraverso di esse che si materializza il modello antropologico dell'alfabeta; una consapevolezza andata dispersa dal XIX secolo con importanti conseguenze sulle moderne campagne di alfabetizzazione del Terzo Mondo, segnate da sostanziali fallimenti almeno finché Paulo Freire non ridà centralità alle modalità di trasmissione dell'alfabeto grazie alla pedagogia della parola. Tuttavia le conseguenze di tale dispersione hanno toccato anche la storia dei processi di alfabetizzazione, che ha fatto del computo statistico delle firme il suo perno metodologico.

Passato nella ricerca storica, il mito dell'alfabetismo si è tradotto in un mito della firma. Sebbene non siano mancati studiosi attenti ai rischi di un approccio solo quantitativo, la maggior parte degli autori ha abbracciato il principio, affermato da Furet e Ozouf nel 1977, del valore della firma come indicatore universale di una competenza alfabetica di base¹⁰.

Tuttavia, proprio in quegli anni, Sylvia Scribner e Michael Cole avviarono indagini sulle trasformazioni culturali indotte dalla scrittura presso alcune popolazioni di recente alfabetizzazione. I due antropologi statunitensi partirono dalla distinzione tra alfabetismo e scolarizzazione, così da separare non solo gli alfabeti dagli analfabeti, ma anche gli alfabeti non scolarizzati dagli alfabeti scolarizzati. Il discrimine, pertanto, non è posto solo sulla competenza alfabetica, ma anche sulla modalità, formale o informale, della sua acquisizione. L'esito delle indagini mostrò come le reazioni emotive e istintive di fronte ai problemi non erano proprie degli analfabeti, ma dei non scolarizzati a prescindere dal loro saper leggere e scrivere. Dilazionare la soluzione del problema per risolverlo attraverso categorie di riferimento era una qualità propria dei soli soggetti scolarizzati. Non solo, Scribner e Cole osservarono che, nel primo gruppo, erano gli analfabeti i soggetti più aperti e disposti ad accettare il cambiamento mentre gli alfabeti non scolarizzati manifestavano nette resistenze in nome delle proprie tradizioni culturali¹¹.

Sulla base dei lavori di Scribner e Cole possiamo dedurre che le formulazioni verbali, le categorizzazioni, il possesso di un sistema simbolico non sono portate in dote dall'alfabetismo ma dalle modalità della sua acquisizione. In breve, l'accesso al pensiero astratto è frutto di un preciso percorso di scolarizzazione. La scuola, pertanto, possiede un valore specifico mentre le ricerche sull'alfabetismo hanno confuso l'alfabetizzazione con l'istruzione¹². Sotto questa prospettiva, vengono meno due assunti di Furet e Ozouf posti alla base delle indagini sull'alfabetismo: il già citato valore universale della firma e l'idea dell'alfabetismo come modello culturale elitario che si propaga dall'alto verso il

¹⁰ F. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, vol. I, Paris, Les Éditions de Minuit, pp. 18-27.

¹¹ S. Scribner, M. Cole (1978), *Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects*, in «Harvard Educational Review», Reprint series, 22, 1991, pp. 234-247; *Idem*, *Cognitive Consequences of Formal and Informal Education*, in «Science», 182, 1973, pp. 553-559.

¹² Un interessante indicatore di tale fraintendimento è l'inchiesta Maggiolo del 1877. In prospettiva della riforma volta a ricondurre l'istruzione elementare sotto lo Stato, la Terza Repubblica francese, di fronte all'impossibilità di avere serie storiche sul numero delle scuole, ricorse al computo delle firme sugli atti matrimoniali così da stimare, attraverso l'alfabetismo, le dinamiche della scolarizzazione nei vari dipartimenti. Il coordinamento dell'indagine fu affidato allo statistico Louis Maggiolo, che sovrintese allo spoglio delle firme apposte sugli atti matrimoniali a partire dal 1650, anno dell'editto di Luigi XIV che prescrisse la sottoscrizione degli atti matrimoniali e la trasmissione delle copie dei registri conservati presso le parrocchie presso gli uffici dipartimentali. L'inchiesta Maggiolo ha rappresentato e ancora oggi rappresenta una base statistica ineludibile per gli studi sull'alfabetismo in Francia. Si cfr. R. Dubois, *L'enquête Maggiolo, un malentendu?*, in «Revue du Nord», 62, 246 1980, pp. 591-601.

basso della piramide sociale¹³. È indubbio che, a partire dal Cinquecento, in Europa Occidentale si sia avviato un processo di colonizzazione culturale che ha portato i valori e gli universi simbolici propri della cultura elitaria ad affermarsi e scardinare le culture orali e popolari¹⁴. Tuttavia, tale processo non si è realizzato attraverso l'alfabeto ma attraverso dei percorsi di scolarizzazione dapprima ancora confusi e costruiti su istanze confessionali in seguito, a partire dal Settecento, sempre più nitidi e pianificati.

I dubbi posti sull'effettiva capacità delle firme di misurare l'alfabetismo hanno portato, negli ultimi anni, a svalutare il loro valore di fonte; un atteggiamento favorito anche da recenti mode storiografiche anglofone volte a gettare discredito sulla storia quantitativa per fare della storia una sequenza di impressioni e fantasie personali costruite su fonti secondarie, spesso spacciandola per storia di quarto livello¹⁵. Senza doverci addentrare nelle rivalutazioni dei metodi seriali nella storia dell'educazione¹⁶ è fin troppo evidente che, quando affrontiamo indagini sulla competenza alfabetica, la base quantitativa è necessaria se non vogliamo rischiare, come giustamente osserva Maurizio Sangalli, «di gettare il bambino con l'acqua sporca»¹⁷; così come è evidente che solo la firma su documenti ad alta rappresentatività sociale (come gli atti matrimoniali) ci possano offrire stime dell'alfabetismo.

Il problema che dobbiamo porci, pertanto, non è se dietro alla firma ci sia davvero un alfabeto, perché è la firma stessa a dirci che quel soggetto è entrato in qualche modo in contatto con la scrittura. La vera domanda che dobbiamo porci è quale alfabeto ci sia dietro quella firma; un interrogativo che ci rimanda agli alfabetismi multipli¹⁸. L'analisi storica della competenza alfabetica parte da un approccio complesso che, accanto allo spoglio delle fonti seriali per la costruzione di basi statistiche, richiede la ricostruzione scrupolosa della rete scolastica e dei caratteri culturali, sociali, economici, politici e

¹³Furet, Ozouf, *Lire et écriture*, p. 176.

¹⁴ È questa la tesi sostenuta in M. Bachtin (1965), *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*, Torino, Einaudi, 1979.

¹⁵ Tale atteggiamento è ben espresso nel volume D. Vincent (2000), *Leggere e scrivere nell'Europa contemporanea*, Bologna, il Mulino, 2006 dove, in un turbinare di cose note, fantasie e dimenticanze (si pensi solo ad autori imprescindibili sia per i temi toccati dal volume sia per evitare le cantonate di cui è disseminato: L. Stone, M. Vovelle, M. Bakhtin, R. Houston, H.-J. Martin, L. Febvre solo per citarne alcuni) si approda al nuovo approccio per la stima dell'alfabetismo: i flussi postali. Peccato che Vincent ignori che il forte incremento dei flussi postali negli ultimi decenni dell'Ottocento non abbiano alcuna relazione con le dinamiche della competenza alfabetica ma siano frutto, come è ben noto, dell'evoluzione delle tecniche di stampa, che permisero la produzione di prodotti nuovi ed economici, come le cartoline, della fine della penuria di carta grazie alla cellulosa vegetale e, infine, dell'introduzione del tariffario unico nazionale o, più semplicemente, francobollo.

¹⁶ A riguardosicfr. V. Carpentier, Quantitative sources for the history of education, in «History of education», 37, 5 2008, pp. 701-720.

¹⁷ M. Sangalli, *Forme e modi di educazione "montanara" in età moderna: riflessioni e spunti su alcuni casi di studio*, in M. Piseri (a cura di), *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 26-27.

¹⁸ Sebbene l'espressione *many literacies* sia stata coniata da Harvey J. Graff (H.J. Graff, *Literacy, myths, and legacies: lessons from the history of literacy*, in *Idem* (edited by), *Literacy and Historical Development. A reader*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 2007, p. 15) è bene ricordare che sono state le ricerche sul campo di Michel Vovelle e di Rab Houston a individuare l'esistenza di «altri» alfabetismi. M. Vovelle, *Y a-t-il eu une révolution de culture au XVIII siècle? A propos de l'éducation populaire en Provence*, in «Revue d'histoire moderne et contemporaine», 24, 1975, pp. 89-142 ; R.A. Houston, *The Literacy Myth? Illiteracy in Scotland 1630-1760*, in «Past and Present», 96, 1982, pp. 81-102; *Idem*, *Literacy and Society in the West, 1500-1850*, in «Social History», 8, 3 1983, pp. 269-29; *Idem*, *Scottish Literacy and the Scottish Identity. Illiteracy and society in Scotland and northern England, 1600-1800*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

didattici dei canali di alfabetizzazione. Ed è proprio la molteplicità degli alfabetismi a condurre il nostro discorso verso i canali di alfabetizzazione.

2. I canali di alfabetizzazione

Nell'Europa dell'età moderna, l'acquisizione dell'alfabeto poteva seguire una pluralità di percorsi. Chiunque si accinga a compiere indagini sulle dinamiche storiche della competenza alfabetica deve tenere ben presente questa caratteristica dei sistemi educativi di antico regime, del resto ben sottolineata da Carlo M. Cipolla in *Istruzione e sviluppo*, il testo che ha gettato le basi per i futuri studi sulla storia dell'alfabetismo¹⁹.

La prima fondamentale distinzione nei canali di accesso allo scritto è tra *istruzione formale* e *istruzione informale*. La prima è erogata da soggetti che, anche senza una specifica formazione, esercitano l'insegnamento con regolarità traendone una fonte ordinaria, anche se eventualmente accessoria, di reddito. Nel secondo caso ci imbattiamo in soggetti che esercitano l'insegnamento in forma occasionale, all'interno di un *ménage* familiare, di un contesto professionale oppure per spirito di vocazione e carità.

Sebbene oggi ci sia difficile attribuire un ruolo significativo all'istruzione informale, nel passato la sua incidenza era tutt'altro che trascurabile. Nelle campagne scandinave, ad esempio, essa rappresentava il canale privilegiato di accesso alla lettura. Il caso svedese è ben noto. Insegnare a leggere ai figli era un dovere morale e religioso dei genitori, non ultimo perché la Chiesa luterana svedese non concedeva il matrimonio ai soggetti incapaci di leggere la Bibbia. Per questo motivo era affidato ai parroci il compito di visitare ogni anno le famiglie e chiedere a ciascun membro di leggere a caso un passo del Nuovo o dell'Antico Testamento, così da verificarne la reale capacità di lettura. Grazie all'istruzione familiare, la Svezia del primo Ottocento poteva già vantare livelli universali di alfabetismo sebbene la grande maggioranza degli svedesi non fosse in grado di scrivere²⁰. Anche fuori dalla Scandinavia l'istruzione informale era molto diffusa, sebbene, il più delle volte, estranea dal contesto familiare. In numerose indagini sulla scuola in età moderna emerge l'opera dei sacerdoti che fanno scuola ai loro chierichetti o ai ragazzi della loro parrocchia "gratis et amore Dei"²¹.

In contesti europei a bassa scolarizzazione l'istruzione informale aveva un ruolo rilevante ancora nello scorso secolo. Secondo l'annuario militare russo del 1912, il 47,99% dei soldati di leva è alfabeti mentre il 23,96% è semianalfabeti. Se guardiamo ai loro titoli di studio osserviamo che solo poco più del 10% dei soldati ha ricevuto un'istruzione formale mentre l'89,44% non ha ricevuto alcuna istruzione²². Dunque, la grande maggioranza degli alfabeti è entrata in contatto con il testo scritto in un contesto informale: la famiglia, il luogo di lavoro o, al più, una scuola parrocchiale di villaggio.

¹⁹ C.M. Cipolla (1969), *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Torino, UTET, 1971, pp. 16-22.

²⁰E. Johannsson, *The History of Literacy in Sweden*, in H. J. Graff (edited by), *Literacy and social Development in the West*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, pp. 151-182.

²¹ La presenza di scuollette parrocchiali di natura informale tenute da sacerdoti per atto di carità è testimoniata in diversi lavori dediti alla ricostruzione dei sistemi scolastici di antico regime. In questa sede mi limito a ricordare due casi italiani: l'Emilia (G.P. Brizzi, *Le scuole delle Comunità. Repertorio*, in *Idem*, (a cura di), *Il catechismo e la grammatica*, vol. II, *Istituzioni scolastiche e riforme nell'area emiliana e romagnola nel '700*, Bologna, il Mulino, 1985, pp. 80-84) la Lombardia (Toscani, *Scuole e alfabetismo* cit., pp. 180-184) e il Regno Italo (M. Piseri, *La scuola primaria nel Regno Italo. 1796-1814*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 349-352).

²²*Voennoe-statisticheskijezhegodnik Armii za 1912 god*, SanktPeterburg, Voennaja Tipografija Imperatrizy Ekaterinoj Velikoj, 1914, pp. 374-375.

Nell'arco di trent'anni le cose non dovevano essere molto cambiate se, nel 1883, solo il 38% dei lavoratori delle fabbriche del distretto di Bogorodsk, vicino a Mosca, dichiara di aver imparato a leggere a scuola, mentre il 45% dichiara di aver appreso l'alfabeto in contesti extrascolastici e un altro 17% in età adulta nelle scuole dell'esercito o nelle scuole di fabbrica²³.

Se ci spostiamo sul versante delle scuole formali ci imbattiamo un una realtà multiforme, caratterizzata dalla pluralità di attori che definiscono l'offerta di istruzione pubblica. È tuttavia opportuno fare fin da subito una precisazione: nell'Europa di antico regime l'offerta gratuita di istruzione formale è un fenomeno in prevalenza rurale. Del resto, anche in realtà capaci di una buona domanda di istruzione, borghi e villaggi erano poco attraenti per i maestri privati perché demografia e ricchezza comprimevano il numero potenziale di utenti. Non stupisce, pertanto, che i maestri privati si concentrassero nelle città, dove coprivano pressoché per intero l'offerta di istruzione grazie anche a tariffari accessibili ai ceti popolari. Prendiamo una realtà ben studiata come la Lombardia asburgica. Prima delle riforme settecentesche, Milano vantava solo due scuole pubbliche gratuite: le scuole Taverne e le scuole Grassi. Nelle città minori l'unica scuola gratuita si trovava a Cremona, grazie ad un legato scolastico istituito presso il luogo pio dell'Ospedale maggiore. Dunque, la Lombardia asburgica, nonostante la buona rete scolastica attiva prima delle riforme, annoverava solo tre scuole gratuite urbane, cui si aggiungeva una piccola e antica scuola a favore dei figli delle maestranze occupate nella costruzione del duomo di Milano²⁴.

Se i sistemi scolastici urbani erano tutto sommato semplici e caratterizzati dalla fitta e relativamente accessibile offerta di istruzione privata, le campagne elaborarono svariate soluzioni per potersi garantire un maestro pubblico. Tra gli attori dell'offerta di istruzione nei contadi, troviamo le comunità. Le municipalità potevano stipendiare un maestro pubblico, tuttavia questo non era garanzia che la scuola fosse gratuita. Non era raro che la comunità stipendiasse il maestro per la residenzialità, lasciandogli facoltà di chiedere una tariffa mensile alle famiglie. L'entrata fissa offerta dalla municipalità garantiva al maestro la base economica per trarre profitto dal suo lavoro. È bene precisare che l'intervento delle municipalità, piuttosto che a diffondere l'alfabeto, mirava a offrire una possibilità di accesso alla grammatica latina a quelle famiglie della piccola e media borghesia rurale non dotate di mezzi per mantenere i figli agli studi in città²⁵.

Come abbiamo visto, a partire dal Cinquecento si diffonde una percezione che porta a vedere nell'analfabetismo una menomazione del sentimento religioso. Non deve stupire che nelle campagne si moltiplichino le donazioni a favore dell'istruzione popolare, soprattutto laddove si affermano dei programmi di rinnovamento sociale e religioso di impianto confessionale. La carità fu probabilmente il principale stimolo alla diffusione delle scuole nelle campagne europee di antico regime. Per quanto espressa, in

²³ A.G. Rashin, *FormirovanierabotchegeklassaRossii*, Moskva, Sozgekiz, 1958, p. 588.

²⁴ Per un quadro della scuola lombarda prima delle riforme si cfr. Toscani, *Scuole e alfabetismo* cit., pp. 94-156. Nello specifico sulle scuole Taverne si cfr. Turchini, *Sotto l'occhio del padre* cit. pp. 91-101 e si cfr. *Ibidem*, pp. 101-106 sulle scuole Grassi. La scuola dell'Ospedale maggiore di Cremona era destinata a istruire gratuitamente 50 giovani poveri, tuttavia le inchieste conoscitive avviate durante le riforme scolastiche non sono univoche nel definire la gamma degli insegnamenti offerti, ora limitati al leggere scrivere e far di conto ora estesi alla grammatica latina. Si cfr. M. Piseri, *I lumi e l'«onesto cittadino»*. *Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana*, Brescia, La Scuola, 2004, pp. 36-37.

²⁵ Tale situazione era molto diffusa nell'area emiliano romagnola. Si cfr. Brizzi, *Le scuole delle Comunità* cit., pp. 77-164. Una prassi simile è diffusa pure nel Mantovano, cfr. M. Piseri, *La grammatica nel villaggio. Le scuole latine in Lombardia da Maria Teresa a Napoleone*, Milano, Unicopli, 2012, pp. 20-40.

genere, attraverso un atto testamentario, la carità educativa si concretizzava in diverse forme.

L'impegno del clero nell'istruzione popolare poteva tradursi in un vincolo formale qualora fosse previsto tra gli obblighi del loro beneficio ecclesiastico, come avviene nel canonicato scolastico o nella cappellania scolastica. Molto meno diffuso rispetto alle cappellanie, il canonicato scolastico era proiettato a garantire l'accesso alla grammatica latina piuttosto che a diffondere l'alfabeto tra i ceti popolari. Per altro verso sia la cappellania sia il canonicato potevano essere di giuspatronato comunale. Nelle campagne del Nord Italia la cappellania scolastica di patronato comunale era una istituzione piuttosto diffusa, soprattutto nel Piemonte orientale²⁶.

In prevalenza, la carità educativa si esprimeva nella forma del legato, ossia la disposizione testamentaria che «legava» i beneficiati a vincolare in tutto o in parte a scopi fissati nel testamento la rendita di un patrimonio inalienabile e indeteriorabile. Allorché il legato era disposto per mantenere un maestro pubblico, l'amministrazione della scuola cadeva sul soggetto beneficiato, venendo così ad assumere forme diverse. Tra queste, il legato laico, ossia ricadente su soggetti privati (in genere parenti del testatore), era la soluzione che offriva meno garanzie alla scuola: gli eredi, infatti, avevano tutto l'interesse a rientrare nella piena disponibilità dei beni legati alla pubblica istruzione. Maggiori garanzie riceveva la scuola quando il legato ricadeva su un ente religioso o assistenziale, come confraternite, fabbricerie, luoghi pii e così via. Non va, infine, dimenticato che anche cappellanie e canonicati scolastici potevano aver origine da legati come pure le scuole comunitative, qualora la comunità fosse stata individuata come beneficiaria dal testatore.

Sebbene le scuole fossero amministrare da una pluralità di soggetti la loro organizzazione sul territorio non era caotica ma sapeva strutturarsi secondo modelli regionali che privilegiavano alcune forme piuttosto che altre. Così, le scuole comunitative erano prevalenti nel Mantovano e in EmiliaRomagna, nella Lombardia asburgica prevalevano legati e cappellanie scolastiche, con una marcata presenza dei primi soprattutto nella pianura e nel Bergamasco, dove importante era anche il ruolo dei luoghi pii, mentre molto diffuse, come abbiamo già visto, erano le cappellanie nel Piemonte orientale²⁷.

Amministrate da soggetti diversi, le scuole di antico regime erano unite da un fattore: il metodo didattico. In realtà, allorché parliamo del metodo “grammaticale” (poi detto “antico” o “individuale” con l'affermarsi del metodo normale) definiamo una pratica piuttosto che una didattica. L'insegnamento della lettura era piegato a un criterio sintattico; si partiva dall'unità minima della frase, la lettera, per procedere agli elementi successivi: la sillaba, la parola e la proposizione. Agli alunni non era chiesto la comprensione dei principi, ma solo uno sforzo mnemonico, che iniziava con l'apprendimento del nome delle lettere e proseguiva con i testi di lettura, che iniziavano con le principali preghiere (da qui il nome di “salterio” dato al primo libro di lettura) e proseguivano con altri testi religiosi come l'*Officio della Beata Vergine* o *Il fiore di virtù*. La

²⁶ Per avere un'idea della diffusione delle cappellanie scolastiche di patronato comunale rimando a Piseri, *La scuola primaria* cit., pp. 113 e ss. Sulla scuola novarese si cfr. E. Mazzella, *Dall'abecedario alle «scienze sublimi»*. *Scuola e istruzione nel Novarese napoleonico (1800-1814)*, Macerata, EUM, 2010.

²⁷ Piseri, *La scuola primaria* cit., pp. 53-60. Per uno sguardo esteso all'intera Italia e non limitato all'istruzione popolare si cfr. A. Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia – Veneto – Umbria*, vol. I, *Studi*, Brescia, La Scuola, 2007; *Idem* (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli: casi regionali e tendenze nazionali*, vol. I, *Studi*, Brescia, La Scuola, 2012; *Idem* (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Dal Regno di Sardegna alla Sicilia Borbonica: istituzioni scolastiche e prospettive educative*, vol. I, *Studi*, Brescia, Scholé, 2019.

memoria presiedeva anche l'apprendimento della scrittura: il maestro, il più delle volte senza avvalersi di veri modelli calligrafici, tracciava gli esemplari delle lettere che gli alunni ricalcavano a matita, prima accompagnati dalla mano del maestro e poi da soli. Come si può capire, si trattava di una didattica poco efficace, ma che aveva un vantaggio: basata sulla consuetudine, chiunque avesse una pratica della scrittura poteva vestire i panni di maestro.

Altro elemento unificante la scuola di antico regime erano i contenuti religiosi, veicolati anche attraverso l'apprendimento di competenze formali come il leggere e lo scrivere. Le lezioni si aprivano con il segno della croce accompagnato da una formula apotropaica²⁸, le letture, come già abbiamo visto, erano testi religiosi al pari dei primi passi ricopiati una volta acquisita una minima competenza nella scrittura²⁹.

Vocazione confessionale e consuetudine didattica ridanno unità a sistemi scolastici frastagliati in una pluralità di soggetti gravati dell'amministrazione della scuola. Tuttavia un ulteriore elemento di divisione sono i gruppi sociali e culturali che presiedono gli enti dediti alla gestione delle scuole e che, in sostanza, definiscono le caratteristiche e le finalità dell'offerta di istruzione. Con le riforme scolastiche e il sempre più incisivo intervento del pubblico nei sistemi scolastici, l'offerta di istruzione si organizza e si definisce all'esterno della comunità. Prima dell'intervento dello Stato, per quanto predisposta entro le strutture comunitarie, l'offerta di istruzione risponde agli scopi e ai bisogni di una piccola e media borghesia rurale ormai integrata nella cultura urbana. Entro questi due poli funziona la già menzionata affermazione di Furet, che considera l'alfabetismo la manifestazione di una colonizzazione culturale che procede dall'alto verso il basso della piramide sociale. Le cose, tuttavia, cambiano se, in contesti deurbanizzati o marginali, esiste una perfetta coincidenza tra i soggetti che manifestano la domanda ed elaborano l'offerta d'istruzione. È in questa dinamica che l'alfabetismo acquista connotati culturali e simbolici diversi rispetto a quelli affidatigli dalla cultura dominante.

Nelle pagine seguenti vedremo due canali di alfabetizzazione oppositivi: quello delle scuole normali, che informerà la scuola delle future società industriali, e la scuola alpina.

3. Il metodo normale

Per comprendere l'efficacia del metodo normale come strumento di omologazione culturale e sociale è utile partire dal legame tra istruzione e progresso socioeconomico, esplicitato da Isidoro Bianchi nelle sue *Meditazioni su varj punti di felicità pubblica e privata*. Il volumetto esercitò una rilevante influenza sugli ambienti riformisti europei. La felicità pubblica e privata è messa in relazione con la politica, l'economia, gli individui, la società e l'educazione. Quest'ultima investe un ruolo fondamentale perché è considerata la premessa necessaria per l'attuazione delle riforme. Nella prospettiva del Bianchi, l'educazione è ben più di uno strumento di omologazione e di coesione sociale, perché, grazie all'educazione, omologazione e coesione si realizzano sul piano di una spontanea

²⁸ *CruceChristi protege me, CruceChristi salva me, CruceChristi defende me.*

²⁹ Per maggiori informazioni su didattica e testi si cfr. P. Lucchi, *La Santacroce, il Salterio e il Babuino. Libri per imparare a leggere nel primo secolo della stampa* in «Quaderni storici», 38, 1978, pp. 593-630; P. F. Grendler, *La scuola nel rinascimento italiano*, Roma-Bari, Laterza, 1991, pp. 156-176; M. Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, il Mulino, 1999, pp. 19-53.

conversione delle coscienze e degli intelletti anziché attraverso la pressione degli apparati politici e delle istituzioni religiose e sociali.

Il discorso di Bianchi prende le mosse da un principio antropologico molto diffuso nel Settecento: l'economia delle passioni. Per il camaldolese tutte le passioni emanano dall'amore proprio, inteso come l'interesse a soddisfare i propri bisogni. È l'amore proprio che produce sentimenti tanto utili alla coesione sociale quanto alle proprie esigenze, come l'amore per la patria, per gli uomini e per Dio. Ne deriva che sono gli stessi sentimenti a inclinare la ragione per sua natura al bene. Tuttavia, se abbandonati a loro stessi, i sentimenti inclinano verso interessi non «degni di un uomo dabbene, onesto, e ragionevole», così da tradurre in egoismo l'amor proprio³⁰: per questo motivo la ragione deve guidare il sentimento affinché essa stessa non sia corrotta dalle passioni. Solo se riesce a distinguere il bene dal male, la ragione è in grado di guidare il sentimento; una prerogativa raggiungibile solo attraverso l'educazione.

Nelle *Meditazioni*, Bianchi non indica un preciso percorso educativo, che, in altri scritti, preciserà nel metodo normale³¹. L'interesse per Bianchi verso il metodo normale andrà oltre la pubblicistica per esprimersi in un concreto impegno durante il suo impianto nella Lombardia Austriaca con la riforma scolastica del 1786³².

Come suggerisce il nome, il metodo normale è basato su una uniformità della didattica definita dalla norma. Tale norma è fissata dalla scuola posta al vertice del sistema scolastico (*Normalschule*)³³ e ubicata nella capitale dello Stato. La *Normalschule* è dotata di tutte e quattro le classi normali e ospita la scuola di metodo per la formazione dei maestri. Ai suoi metodi didattici, ai suoi regolamenti, ai suoi calendari, alle sue discipline dovevano uniformarsi tutte le scuole dello Stato. Nelle città capoluogo di provincia erano ubicate le *Hauptschulen*, che ospitavano le prime due classi (di alfabetizzazione) e la terza classe, propedeutica ai ginnasi³⁴. Alla base del sistema educativo erano collocate le *Trivialschulen*, dotate delle prime due classi e previste in ogni parrocchia³⁵. La pratica di una didattica uniforme permetteva il monitoraggio dell'attività dei maestri, attraverso i direttori delle scuole (i parroci nelle scuole triviali), gli ispettorati provinciali e l'ispettorato generale.

³⁰ I. Bianchi, *Meditazioni su varj punti di felicità pubblica e privata*, Palermo, Rapetti, 1774.p. 73.

³¹ Oltre a Bianchi, *Ricerche sull'antichità e vantaggi* cit., il ruolo del metodo normale nella costruzione di cittadini onesti, laboriosi e ragionevoli è affermato in vari passi delle lettere dalla Danimarca pubblicate postume a pochi anni dalla sua morte. Cfr. *Idem, Sullo stato delle scienze e delle arti in Danimarca dopo la meta del secolo XVIII. Lettere dell'ab. Isidoro Bianchi*, Cremona, Giuseppe Feraboli, 1808.

³² 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 Edizioni, 2009, pp. 207-208. Non va trascurata l'influenza che Isidoro Bianchi esercitò sull'ambiente culturale cremonese, entro il quale si formò Ferrante Aporti e nacquero le prime istituzioni infantili italiane. Cfr. M. Piseri, *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 175-196.

³³ In Lombardia, ribattezzata *Scuola capo normale*, venne ubicata a Milano nell'ex collegio gesuitico di Brera che già ospitava il Regio imperiale ginnasio dal 1773, anno di soppressione dei gesuiti.

³⁴ Nella Lombardia Austriaca, scuole capo normali. Preso atto della maggiore urbanizzazione della Lombardia rispetto agli altri Stati dell'Impero, anche le scuole capo normali ospitavano la quarta classe e le scuole di metodo per la formazione dei maestri.

³⁵ Scuole triviali nella Lombardia Austriaca.

Scansione degli studi nelle scuole normali

I classe	Alfabeto, compitare, sillabare, aste
II classe	Leggere correntemente, scrivere, aritmetica inferiore
III classe	Grammatica italiana, grammatica latina, calligrafia, ortografia, storia e geografia
	Ginnasio
IV classe	Aritmetica superiore (contabilità), geografia, geometria, meccanica

In questa sede mi limito a richiamare i principi didattici che informavano il metodo normale. Ideato, nell'ultimo scorcio del Seicento, da August Hermann Francke nell'ambiente pietista di Halle e adottato in campo cattolico negli anni Sessanta del Settecento grazie a Johann Ignaz Felbiger, il metodo normale spezza la tradizione del metodo individuale per conferire alla scuola la fisionomia destinata a permanere fino ad oggi, grazie alla didattica simultanea³⁶. L'insegnamento simultaneo impone la divisione degli alunni per classi omogenee per età e gradi progressivi di apprendimento, così da restringere ulteriormente il principio di classe introdotto dai gesuiti nelle loro scuole grammaticali e filosofiche. L'aula deve adattarsi alle esigenze della didattica simultanea, che richiede arredi, suppellettili e una suddivisione degli spazi coerente con le necessità dell'insegnamento. Cattedre, banchi, lavagne (tavole nere), tabelle murali, tavole dell'alfabeto e di nomenclatura conferiscono alle aule le fisionomie ancora oggi associate ai locali scolastici.

Arredi e suppellettili sono distribuiti secondo un criterio razionale. La geometrizzazione dell'aula definisce uno spazio sociale che preordina e ordina i movimenti collettivi di maestri e alunni, fissati secondo delle sequenze temporali. Alla geometrizzazione degli spazi, pertanto, corrisponde una geometrizzazione del tempo scandita dall'orologio, altro strumento fondamentale nell'organizzazione scolastica. È l'orologio a marcare il tempo della scuola: lezioni, riposo e preghiera sono cadenzate nell'arco della giornata mentre le attività di maestri e studenti sono pianificate sulla base di un'organizzazione settimanale. La scomposizione dello spazio e del tempo ridefinisce l'aula e la scuola in un microcosmo sociale dove le azioni del singolo devono coordinarsi e risultare funzionali alle attività del gruppo. Ogni atto che devia dall'interesse del gruppo comporta l'esclusione dell'individuo. In quest'ottica si capisce l'insistenza sul divieto delle punizioni corporali dei regolamenti normali. La punizione corporale non è funzionale alla riammissione nel gruppo del deviante, possibile solo attraverso un percorso di pentimento e di riconoscimento della colpa. Del resto, chi infrange la norma è separato dal gruppo (il banco del disonore o una collocazione distinta dalla classe, come lo spazio dietro la lavagna) e marcato in forma simbolica (iscrizione in un "libro nero" od obbligo di indossare un paramento distintivo).

La geometrizzazione del tempo e dello spazio è funzionale alla geometrizzazione degli individui, realizzata attraverso il costante monitoraggio dei comportamenti e degli apprendimenti, definiti secondo i criteri quantitativi fissati dal voto o dal giudizio. Il

³⁶Melton, *Absolutism and the eighteenth-century* cit., p. XIV.

giudizio è la tappa di un meccanismo normativo funzionale alla differenziazione degli individui secondo le proprie capacità e secondo i propri profili psicologici e attitudinali. Una prassi sanzionatoria che ha in un'altra ideazione del metodo normale³⁷, il registro, il suo emblema prima ancora che il suo strumento di classificazione degli alunni. La norma sanzionatoria non risparmia gli stessi maestri, tenuti ad un percorso formativo e a una approvazione per abilitarsi all'insegnamento, sottoposti al processo valutativo del concorso pubblico, monitorati e valutati nel corso della loro attività dall'amministrazione scolastica anche in funzione di una carriera che ne definisce la struttura gerarchica e i livelli stipendiali (ispettori, direttori, maestri di scuole maggiori o minori, maestri del biennio inferiore o superiore).

La scuola normale organizza su vasta scala un sistema educativo funzionale al processo di disciplinamento ormai accettato dalla storiografia come tratto caratteristico della modernità³⁸. Possiamo estendere alle scuole normali le considerazioni svolte da Dominique Julia che, in ottica foucaultiana, vede nelle scuole lassalliane un sistema panottico volto a realizzare quella differenziazione degli individui funzionale alle tecniche di controllo proprie dei sistemi di potere della società moderna³⁹. Dal mio punto di vista, tuttavia, le scuole normali si inquadrano meglio nel concetto di disciplinamento elaborato da Norbert Elias. Nel microcosmo della scuola si innescano dinamiche sociologiche che inducono l'individuo all'autodisciplina (*Selbstzwang*) sotto la pressione del gruppo (*Fremdzwang*)⁴⁰. È entro questi meccanismi psicologici e sociali, non nel semplice possesso della scrittura, che si definiscono le sequenze oppostive associate alla dicotomia alfabeto analfabeto: ragionevole irragionevole, virtuoso vizioso, riflessivo istintivo, fedele superstizioso, operoso ozioso e così via.

Possiamo capire ora perché Isidoro Bianchi insista sul carattere ragionevole dell'educazione e veda nel metodo normale la via privilegiata per realizzarlo: se da un lato l'alunno è immerso in un ambiente razionale definito da scomposizioni geometriche del tempo e dello spazio, dall'altro lato è incanalato in un percorso didattico volto a sviluppare, assieme alla memoria, la logica e il ragionamento. Il principio generale della didattica normale è l'apprendimento dal noto all'ignoto. Il maestro accompagna gli alunni alla comprensione dei concetti facendo leva sulla deduzione e sulla intuizione.

A questo principio risponde il metodo dialogico: il maestro, posta una domanda, accompagna l'alunno alla risposta corretta attraverso una serie di domande costruite su concetti noti. Dopo aver richiamato quanto a lui noto, l'allievo sarà in grado di giungere alla soluzione grazie alla deduzione. Ad analoghi meccanismi mentali rispondono le tabelle murali e le nomenclature, che permettono agli alunni di sviluppare associazioni. La tabella murale dell'alfabeto, ad esempio, non è la sequenza delle lettere dalla "a" alla "z", ma una vera e propria nomenclatura che riporta, in un quadro interno ed in inchiostro rosso, le vocali mentre le consonanti, in inchiostro nero, sono collocate all'esterno del quadro e suddivise per le loro caratteristiche fonetiche (gutturali, labiali e così via). In questo modo, gli alunni potranno combinare i suoni in modo autonomo sempre grazie all'intuizione e alla deduzione. La stessa tabella denuncia che, nelle scuole normali, si apprendeva l'alfabeto tramite il metodo fonetico ideato nelle *petites écoles* di Port Royal.

³⁷ È opportuno ricordare che il registro è introdotto, nello stesso periodo, anche nelle scuole lassalliane. Cfr. Julia, *1650-1800: l'infanzia tra assolutismo* cit., pp. 20-21.

³⁸ Per un ampio sguardo a riguardo si cfr. P. Prodi (a cura di), *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo ed età moderna*, Bologna, il Mulino, 1984.

³⁹ Julia, *1650-1800: l'infanzia tra assolutismo* cit., p. 14.

⁴⁰ N. Elias (1939), *La civiltà delle buone maniere. La trasformazione dei costumi nel mondo aristocratico occidentale*, Bologna, il Mulino, 1998.

Peculiare è anche la tecnica usata dalle scuole normali per memorizzare concetti e principi: il metodo delle lettere iniziali. Il maestro, letto il passo di un testo alla classe, ne suddivideva le proposizioni che riportava alla lavagna con le sole lettere iniziali delle parole. Grazie alla intuizione e alla deduzione gli allievi potevano ricostruire il testo e memorizzarlo con relativa facilità. Oltre a questo, la sequenza delle iniziali permetteva agli alunni di visualizzare le relazioni tra le singole parti del discorso e di ogni singola parola con la proposizione, così da entrare nella logica della costruzione della frase.

Ricordato che il principio dell'uniformità, proprio del metodo normale, si applica anche ai libri di testo, è opportuno soffermarsi sul libro di lettura prescritto nelle scuole della Lombardia Austriaca: le *Novelle morali* di Francesco Soave⁴¹. Ispirate alla poesia etico civile di Giuseppe Parini e di Samuel Gessner, le *Novelle* accompagnano i lettori in rappresentazioni del bene e del male, declinate tanto in comportamenti domestici che in comportamenti sociali⁴². La religione, nell'opera del Soave, resta sullo sfondo per essere inglobata entro un'etica sociale e privata. È palese che il ricorso a rappresentazioni oppostive, giocate sulla dicotomia tra bene e male, si presta agli obiettivi della didattica normale ed è funzionale alla costruzione di una cittadinanza fondata sulla ragione. Il ricorso all'esempio è funzionale all'ispirazione sensistica del Soave: gli esempi positivi e negativi, il loro premio e la loro punizione, costruiscono dei percorsi esperienziali mediati dalla lettura⁴³.

Grazie al metodo normale la scuola cessa di essere inserita nelle strutture di controllo proprie delle società confessionali per tradursi in una delle istituzioni chiave delle strategie di disciplinamento consegnate dall'età moderna alle società industriali.

4. Un «altro alfabetismo»: la scuola alpina

Torniamo al lavoro di François Furet e Jacques Ozouf, *Lire et écrire*. L'analisi dei processi storici di scolarizzazione e di alfabetizzazione nel territorio francese, portano i due storici a costruire dei modelli di scala, ancora oggi usati come strumenti di analisi nelle indagini volte a costruire delle “geografie dinamiche” dei sistemi scolastici e dell'alfabetismo. Furet e Ozouf organizzano un sistema aperto, senza una gerarchia di variabili, costruito su opposizioni dicotomiche: città campagna, manifattura agricoltura, ricchezza povertà, modelli insediativi dispersi o accentrati, reti stradali diffuse o scarse e così via. Appare evidente come la montagna debba affrontare una sequenza di fattori negativi che compongono una ulteriore dicotomia di Furet e Ozouf: la dicotomia montagna pianura⁴⁴. La bassa produttività agricola, la scarsa urbanizzazione, la popolazione dispersa, le reti

⁴¹ La prima, tra le tantissime edizioni italiane ed estere è F. Soave, *Novelle morali di Francesco Soave c.r.s.*, Milano, Gaetano Motta, 1782.

⁴² Per notizie biografiche e bibliografiche sul Soave si cfr. F. SOAVE, *Epistolario*, a cura di S. Barelli, Lugano, Edizioni dello Stato del Cantone Ticino, 2006. Per delle letture sui riferimenti letterari e culturali del Soave si cfr. D. Corzuol, *Scuole normali e studio della retorica nella Lombardia austriaca del Settecento: Francesco Soave figura di mediatore tra area italiana e area tedesca*, Pisa, Giardini, 2007; F. Sani, *Educazione e infanzia nell'opera di Francesco Soave*, in «Rivista di storia dell'educazione», I, 2014, pp. 119-128.

⁴³ Soave fu il principale divulgatore italiano di John Locke e del pensiero empirico. In questa sede mi limito a ricordare l'iniziativa editoriale intrapresa con l'abate Carlo Amoretti, gli *Opuscoli scelti sulle Scienze e sulle arti* (Milano, Francesco Marelli). Sulle traduzioni di Locke del Soave si cfr. C. Rossi Ichino, *Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800*, in *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, vol. I, *L'istruzione elementare*, Milano, Sugarco, 1977, pp. 100-104.

⁴⁴Furet, Ozouf, *Lire et écrire*, pp. 36-39 e ss.

stradali difficoltà dalla morfologia del territorio, fanno della montagna europea una zona depressa, dove l'analfabetismo è il corollario di una povertà diffusa.

Se, nel modello di alfabetizzazione europeo, la montagna è un'area depressa per scuole e competenza alfabetica, le Alpi si sottraggono da questo destino e si propongono tra le aree più scolarizzate e alfabetizzate dell'Europa preindustriale. Per comprendere questa deviazione dal modello, dobbiamo individuare i caratteri propri della scuola alpina. È inutile cercare i caratteri della scuola alpina nei metodi didattici e nei contenuti dell'insegnamento. La didattica individuale secondo il metodo grammaticale connoterà la scuola alpina ancora ben dopo l'affermazione del metodo normale. Sul versante dei contenuti, la dimensione confessionale è il tratto dominante della scuola alpina.

Le specificità della scuola alpina emergono allorché consideriamo il suo legame con la comunità e con il territorio. Focalizziamoci innanzitutto sul punto nodale: chi ordina e conduce la scuola. In gran parte dell'Europa moderna la scuola è istituita e amministrata da un soggetto esterno alla comunità. Anche quando la scuola è comunitativa, l'offerta di istruzione è organizzata da una élite legata, per professioni e stili di vita, alle strutture politiche, sociali, economiche e religiose che definiscono il controllo urbano sui contadi. In breve, vi è una separazione tra i soggetti che organizzano l'offerta di istruzione e gran parte dei gruppi che esprimono la domanda di istruzione. La stessa separazione non si realizza nelle Alpi, dove la scuola è frutto di una coincidenza pressoché perfetta tra i soggetti che elaborano la domanda e l'offerta di istruzione. La forte matrice identitaria, caratteristica delle comunità alpine, poco o nulla penetrata dalle strutture urbane, è l'ambiente entro cui prende forma la scuola.

Per quanto diverse nelle loro caratteristiche antropiche, entriamo in dinamiche comparabili a quelle analizzate da Glauco Sanga nei gruppi marginali. Per tali vanno intesi non solo coloro che vivono ai margini della società, come criminali, vagabondi, fieranti, ma anche le piccole comunità che intendono preservare le loro prerogative linguistiche e culturali. Il possesso della scrittura entra nelle strategie identitarie di questi soggetti⁴⁵. Possiamo, pertanto, assumere, che anche nelle comunità alpine l'alfabetismo rientri tra le strategie volte a preservare le proprie prerogative culturali, amministrative ed economiche rispetto ai meccanismi di omologazione proiettati dalle città sui contadi.

Uno dei limiti degli studi sull'alfabetismo è stato quello di fondarsi sulla dicotomia oppositiva tra cultura popolare, eminentemente orale, e cultura elitaria, basata sul testo scritto. Questa polarizzazione ha impedito di vedere la compatibilità della scrittura con i meccanismi di comunicazione sociale delle culture popolari. Del resto, il più attento studioso di culture popolari, Mikhail Bakhtin, ha condotto le sue analisi su un testo scritto, il *La vie de Gargantua et de Pantagruel* di Rabelais. La vicenda tragica di Menocchio, ricostruita da Carlo Ginzburg, è un altro esempio di questa compatibilità⁴⁶. Non

⁴⁵ G. Sanga, *Marginalità e scrittura*, in «Ricerca Folklorica», 15, 1987, pp. 15-18. Più in generale si cfr. la sezione monografica della rivista dedicata a *Oralità e scrittura. Le letterature popolari europee*. Un interessante caso di microsocietà marginale entrata negli studi di storia dell'alfabetismo, confermando il rapporto tra alfabetismo e marginalità, è Castelpozzone, piccolo villaggio del Basso Cremonese. Il borgo non vive di agricoltura, ma di diffusi piccoli commerci spesso sfocianti in contrabbando e piccole truffe. Fin dal primo Ottocento gli abitanti del borgo godono di un alfabetismo universale, nonostante le campagne circostanti siano ancora afflitte da importanti, e spesso maggioritarie, quote di analfabeti. G. Sanga, *I cordai di Castelpozzone. Da "dritti" a proletari*, in R. Leydi, G. Bertolotti (a cura di), *Mondo popolare in Lombardia*, vol. 7, Cremona e il suo territorio, Milano, Silvana Editoriale, 1979, pp. 199-221; M. Piseri, *L'alfabeto delle riforme. Scuola e alfabetismo nel Basso Cremonese da Maria Teresa all'Unità*, Milano, Vita&Pensiero, 2002, pp. 50-53.

⁴⁶ C. Ginzburg, *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Torino, Einaudi, 1976. Una espressione interessante di cultura popolare sedimentata nello scritto sono le registrazioni apposte annualmente, a margine degli stati delle anime, da parte del parroco di Quattrocasse, villaggio prossimo a Casalmaggiore, negli anni a cavallo tra Sei e Settecento, segnati dalla Guerra di successione spagnola. M. Piseri, *Vita*

sorprende, allora, che le culture popolari alpine utilizzino la scrittura come canale di comunicazione e la usino, assieme alle loro scuole, per resistere ad un processo di omologazione che le élites urbane proiettano sui contadi attraverso l'offerta di istruzione.

Se l'alfabetismo rientra nelle strategie di resistenza del mondo alpino al processo di omologazione culturale condotto dalla cultura elitaria, al tempo stesso non dobbiamo tralasciare i fattori che alimentano la domanda di competenza alfabetica nelle Alpi. Innanzitutto, la forte diffusione della piccola proprietà, che è un fattore decisivo per compensare gli squilibri portati dalla povertà dell'agricoltura. Il possesso anche di un piccolo appezzamento di terra crea le condizioni per l'accesso negli organismi di amministrazione della comunità, la cui vita sociale si esprime anche nelle istituzioni laicali volte all'organizzazione del culto e delle attività assistenziali. In breve, la diffusione della piccola proprietà è inseparabile dall'altrettanto diffusa compenetrazione di doveri civici e di doveri familiari⁴⁷.

Un altro fattore importante nella formulazione della domanda di istruzione alpina è l'emigrazione. L'emigrazione, stagionale o definitiva, è una caratteristica dei territori di montagna ed è un fattore fondamentale di riequilibrio nel rapporto tra popolazione e risorse in sistemi a scarsa produttività agricola. Come si può intuire, la sua incidenza varia in rapporto alla collocazione altimetrica dei territori: più debole nei fondovalle, dove prevale la coltura di graminacee, più forte nelle alte valli, caratterizzate da un'agricoltura silvopastorale. Poiché l'emigrazione tocca anche realtà descolarizzate e analfabete (un caso ben studiato è l'Appennino Tosco-emiliano)⁴⁸ occorre capire quali connotati assume l'emigrazione alpina per tradursi in un fattore di alfabetismo.

L'emigrazione alpina ha infatti tratti distintivi e si presenta come un fenomeno caratterizzato da una elevata organizzazione e da una qualificata competenza professionale, sviluppata entro produzioni artigianali legate alle risorse del territorio; un fenomeno che ha alimentato forme assimilabili ad un capitalismo protoindustriale⁴⁹. Le valli alpine sono in grado di offrire professioni specializzate, soprattutto nella lavorazione dei metalli, della pietra e del legno, e di esitarle sui mercati europei attraverso l'emigrazione. Anche nell'ambito degli umili servizi, le valli alpine erano in grado di allestire strutture fondate su un'organizzazione di scala della propria attività, come nel caso dei facchini e degli spazzacamini bergamaschi, attivi in numerose città europee⁵⁰.

collettiva e percezione della realtà in una comunità rurale del Settecento. Quattrocose nelle memorie dei suoi parroci, in «Bollettino Storico Cremonese», n.s., 2, 1995, pp. 185-223.

⁴⁷G. VIGO, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971, p. 109.

⁴⁸M. Porcella, *Con arte e con inganno. L'emigrazione girovaga nell'Appennino ligure-emiliano*, Genova, Sagep, 1998. Ulteriori informazioni sull'emigrazione appenninica sono offerte in iniziative promosse dalla Regione Emilia-Romagna o da altri enti: <www.assemblea.emr.it/emilianoromagnolinelmondo>; <www.emigrazioneparmense.it>. Da non trascurare, inoltre, l'apporto all'emigrazione fornito dai sacerdoti. Nelle parrocchie rurali della bassa lombarda era facile imbattersi in sacerdoti provenienti dall'Appennino Emiliano e dal Pontremolese. Si cfr. X. Toscani, *Il clero lombardo dall'ancien régime alla restaurazione*, il Mulino, Bologna, 1979, pp. 111 e ss.

⁴⁹R. Merzario, *Il capitalismo in montagna. Strategie famigliari nella prima fase d'industrializzazione nel comasco*, Bologna, il Mulino, 1989; *Idem*, *Adamocrazia: famiglie di emigranti in una regione alpina. Svizzera italiana, XVIII secolo*, Bologna, il Mulino, 2000; *Idem*, *Una fabbrica di uomini: l'emigrazione dalla montagna comasca, 1600-1750 circa*, in «Mélanges de l'Ecole française de Rome. Moyen Age-Tempsmodernes», 96, 1984, pp. 154-175.

⁵⁰P. Massa Piergiovanni, *La compagnia dei Caravana. I facchini bergamaschi del porto di Genova*, in A. De Maddalena, M. Cattini, M.A. Romani (a cura di), *Storia economica e sociale di Bergamo*, vol. III, *Il tempo della Serenissima*, Bergamo, Fondazione per la storia economica e sociale di Bergamo, 1998, pp. 195-218. J. Schiavini Trezzi, *Fonti per la storia dell'emigrazione presso l'Archivio di Stato di Bergamo (1802-1950)*, in «Atti dell'Ateneo di Scienze, Lettere ed Arti», 52, 1990-91, pp. 415-473. Per altri esempi di

L'emigrazione alpina si distingue dall'emigrazione dalle montagne europee perché capace sia di una elevata specializzazione sia di una efficace organizzazione. Anche quando opera negli umili servizi, il migrante avverte la necessità di una competenza alfabetica adeguata a gestire il suo lavoro e la sua vita sociale negli ambienti urbani di destinazione; una competenza alfabetica che gli permetterà, inoltre, di tenere i contatti con la sua famiglia e con il suo villaggio⁵¹.

Ricordato che la domanda di istruzione può aver beneficiato dei traffici lungo le linee di valico, un altro fattore capace di incidere sulla competenza alfabetica è la dimensione delle Alpi come confine confessionale; un confine, peraltro, non sempre tracciato da nette linee di demarcazione. Le tre confessioni presenti nell'arco alpino (cattolicesimo, calvinismo, luteranesimo) vedono nell'istruzione una strategia di proselitismo e di contenimento dell'eresia. La strategia confessionale non si esprime solo nell'impianto catechistico delle scuole di alfabeto ma anche nella realizzazione di una rete di istituzioni educative secondarie, innanzitutto seminari ma non mancano i collegi degli ordini religiosi, volte a preservare l'ortodossia religiosa e ad attrarre i giovani delle altre confessioni⁵².

Le strategie confessionali nei territori alpini svelano quanto sia sbagliato considerare la cultura popolare e la cultura elitaria due blocchi contrapposti privi di relazioni. La resistenza culturale delle Alpi verso le politiche di omologazione delle Chiese e delle autorità civili si esprime anche nella capacità di filtrare e mediare quanto proviene dalla cultura scritta. Ci imbattiamo in processi complessi e non privi di ambiguità da entrambe le parti. Si pensi solo l'atteggiamento delle autorità ecclesiastiche verso le popolazioni alpine, viste, a seconda dei momenti e delle circostanze, ora come un modello di religiosità ora come lo spazio di contaminazioni pagane da sradicare⁵³. Non meno ambiguo era l'atteggiamento delle popolazioni alpine o, meglio, dei soggetti che, entrati in contatto in un modo o nell'altro con la cultura urbana (sacerdoti e migranti soprattutto), portavano le loro esperienze nei villaggi d'origine, fungendo da mediatori culturali. Capaci di inserirsi nei codici della cultura scritta, essi restavano spesso imprigionati negli universi simbolici della loro originaria cultura orale⁵⁴. È quanto avviene al parroco di Quattrocasse, Cavalli Biaforti e, prima ancora, al mugnaio friulano Menocchio.

La vicenda di Cavalli Biaforti e di Menocchio ci porta a una conclusione che dobbiamo tener presente quando affrontiamo il rapporto tra oralità e scrittura: la distinzione dei canali di acquisizione dell'alfabeto non ci deve far dimenticare che la scrittura è pur sempre un linguaggio universale, un codice simbolico in grado di instaurare processi dialettici tra livelli culturali diversi⁵⁵.

imprenditorialità nelle valli bergamasche di antico regime rimando al citato vol. III della *Storia economica e sociale di Bergamo*.

⁵¹ Per maggiori dettagli sul rapporto tra emigrazione e alfabetismo nelle Alpi rimando ai vari saggi contenuti in Piseri, *L'alfabeto in montagna* cit.

⁵² S. Negruzzo, *L'armonia contesa: identità ed educazione nell'Alsaizia moderna*, Bologna, il Mulino, 2005. Un caso interessante è rappresentato dal collegio gesuita di Ponte Valtellina. Cfr. N. Moretti, *Il collegio dei gesuiti di Ponte in Valtellina*, Sondrio, Società storica valtellinese, 2001.

⁵³ Sangalli, *Forme e modi* cit., pp. 27-28. Per approfondimenti su questo tema e su aspetti ad esso correlati si cfr. *Idem*, *Chiesa e scuola* cit.; *Idem* (a cura di), *Chiesa chierici sacerdoti. Clero e seminari in Italia tra XVI e XX secolo*, Roma, Herder, 2000.

⁵⁴ Sul ruolo del parroco come mediatore culturale si cfr. L. Allegra, *Il parroco: un mediatore fra alta e bassa cultura*, in C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Annali*, vol. IV, *Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 895-947.

⁵⁵ Si cfr. N. Elias (1984), *Saggio sul tempo*, Bologna, il Mulino, 1984, pp. 39 e ss.; *Idem* (1991), *Teoria dei simboli*, Bologna, il Mulino, 1998.

Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia

Stefano Salmeri

UNIVERSITÀ KORE, ENNA (ITALY)



Double blind peer review

Copyright: © 2021 Stefano Salmeri.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage

<https://cab.unime.it/journals/index.php/argo>

ISSN:2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3194

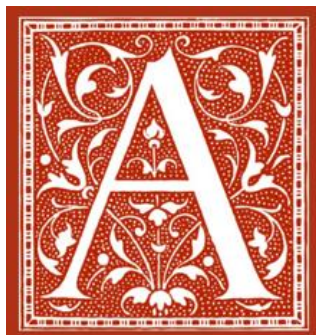
Received: May 20, 2021

Accepted: June 13, 2021

Published: July 31, 2021

Corresponding Author: Stefano Salmeri, Università Kore di Enna, mail: stefano.salmeri@unikore.it

Citation: Stefano Salmeri (2021), Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 1(1): 109-119. DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3194



AUGUSTO ROMAGNOLI: THE SPECIFICITY OF VISUALIMPAIRMENT AND THE BIRTH OF TYPHLOPEDAGOGY

Riassunto | Abstract

Romagnoli, il più importante teorico di Pedagogia della minorazione visiva, è un pensatore attuale per le sue intuizioni in campo educativo e per l'impianto epistemico del suo modello. Oggi la scuola ambisce ad essere luogo per l'inclusione e comunità educante e aperta alle differenze, allora rivisitare il contributo teorico di Romagnoli può aiutare a ridefinire e a ricalibrare i percorsi di integrazione nel rispetto delle specificità e degli effettivi bisogni formativi di ogni allievo in difficoltà, soprattutto se con disabilità visiva. Vicino al pensiero della Montessori e all'Attivismo, già agli inizi del XX secolo comprende che mentre gli obiettivi educativi possono essere comuni sia per i normodotati che per i ciechi, invece le metodologie, le tecniche e i tempi di apprendimento sono diversi.

Romagnoli, the most important theorist of the pedagogy of visual disabilities, is a thinker whose educational intuitions are still valid today, as is the epistemic structure of his model. Today school has the ambition of being a place of integration and an educating community, open to difference. In this perspective, revisiting Romagnoli's theoretical contribution can help educators to redefine and fine-tune integration processes in a way that is respectful of the specific educational needs of challenged students, particularly those with visual disabilities. As early as the beginning of the twentieth century, Romagnoli – who was close to the thought of Maria Montessori and of Activism – realized that while the educational objectives can be the same for non-disabled students and the blind, the methods and learning schedules must be different.

Parole chiave | Keywords

bisogni educativi specifici, cecità, interventi compensativi, educazione, consapevolezza.

specific educational needs, blindness, compensational action, education, awareness.

Anno I, numero 1, luglio 2021

Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia

Stefano Salmeri*

UNIVERSITÀ KORE, ENNA (ITALY)

Recuperare il contributo di Romagnoli (1879-1946) potrebbe sembrare un tentativo per dare voce ad un approccio settoriale, essendo il suo pensiero centrato su un unico tema: l'educazione dei ciechi. Al contrario le sue intuizioni risultano valide per progettare itinerari di integrazione che possono essere stimolo per una scuola che sembra aver dimenticato che in una prospettiva inclusiva è la logica trasformatrice ad assumere carattere di indirizzo in vista di una critica emancipazione per il riscatto. Per Romagnoli l'educazione emancipatrice è fondamentalmente istanza di prevenzione, strategia di aiuto e intervento compensativo per orientarsi in situazioni di *problemsolving* che per essere affrontate richiedono sforzo e impegno maggiori ai disabili visivi, ma anche ai loro educatori: «Non è vero che la natura sia così generosa, che levando un senso offra prodigiosi compensi: ciò che toglie in un'ora, rende possibile compensare, nei casi più favorevoli, con lunghissimo sforzo di adattamento e di esercizio»¹.

Romagnoli va inoltre tenuto presente anche perché con la cosiddetta teoria dei BES, e nonostante la personalizzazione, si mettono in atto una medicalizzazione e una parcellizzazione che producono una moltiplicazione di DSA, di autistici, di DDAI e di borderline. Si corre il rischio così di rinnovare dipendenze di cui disabili e ciechi non hanno certo bisogno:

Ma senza insistere in questioni di parole, l'importante è di tener fermo che i ciechi vogliono essere *aiutati non protetti*, e ciò non tanto per ragioni di suscettibilità, quanto perché la libera e personale iniziativa, oltre a conferire le più grandi gioie e soddisfazioni morali, è il maggiore coefficiente della ricchezza comune, sicché con meno mezzi si possono ottenere risultati più belli e più copiosi².

Una persona con disabilità non è deficitaria³ e gli alunni disabili non sono soltanto portatori di bisogni, ma sono soprattutto interpreti e promotori di progetti e desideri, pronti a porre domande e ad esigere risposte e non valutazioni o giudizi preconfezionati. I bisogni infatti si colmano, i progetti si realizzano; i bisogni prevedono interventi *sugli* alunni, i progetti comportano interventi *con gli* alunni. Nella relazione educativa, come

*Professore ordinario di Pedagogia generale presso l'Università Kore di Enna.

¹ A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, Roma, Armando, 1973, p. 32.

² A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, Firenze, Unione Italiana dei Ciechi, 1944, p. 194.

³ L.S. Vygotskij, *Osnovydefektologii, SobronieSočinenij (Opere)* 5, Moskva, Pedagogika, 1933, (trad. it. *Fondamenti di difettologia*, Roma, Bulzoni, 1986).



direbbe Vygotskij, l'intersichico diventa intrapsichico, cioè attraverso l'educazione si strutturano gli apprendimenti e si sviluppa l'autonomia, nei limiti dettati dalla specificità del deficit, in modo da prevenire stigmatizzazioni e discriminazioni. Nel rapporto con l'alunno disabile visivo e con l'alterità in generale vanno perciò evitate ogni parcellizzazione psicologica, sociologica, didattica, antropologica e medica, ma anche la rigidità. Non bisogna né perdere di vista la concretezza oggettiva dei bisogni, né eccedere in un empirismo pragmatistico adottando approcci tecnicistici che rischiano di confinare la relazione educativa nell'ambito della protesizzazione delegando ai sussidi la funzione di compensazione. Romagnoli è consapevole del fatto che in educazione occorre un atteggiamento critico per trasformare le questioni più serie in opportunità di emancipazione mettendo da parte il pregiudizio:

Appena si conosce un cieco, tutti si giudicano uguali a quello; egli è allegro e tutti sono allegri; è gentile, e non si finisce di decantare la gentilezza e l'amabilità dei ciechi. Se ne conosce un secondo, e si confronta subito con grande curiosità; se per combinazione si assomigliano e non si abbia occasione di incontrarne altri, lo schema dei ciechi è bell'e fissato; se differiscono, si resta alquanto perplessi, ma poi il bisogno di uno schema si impone: l'uno è il normale e l'altro è l'eccezione⁴.

1. Educare per emancipare

Romagnoli è tra i primi ciechi a laurearsi in Italia in Lettere e poi in Filosofia a Bologna; noto per le doti di educatore e per l'impegno a favore degli altri non vedenti, insegnante di filosofia nei licei e docente a Lanciano, viene chiamato nel 1911 dalla Regina madre all'«Ospizio Margherita» di Roma per dare inizio al suo programma di educazione e di istruzione delle bambine cieche; rifiuta anche per sé ogni etichetta, sia pure di eccezionalità, convinto che il problema dei ciechi sia di carattere educativo, sociale e culturale data la mancanza di pari opportunità: «Si vuole ch'io sia una eccezione; in verità io sono una primizia; se l'entusiasmo della novità può allegrarsi da una parte come coefficiente della riuscita mia, la facilità della via aperta e la forza dell'esempio sta in favore degli altri, e mi pare sia per loro da guadagnare»⁵.

In tale prospettiva Romagnoli sottolinea la specificità della disabilità visiva e la necessità di non assumere atteggiamenti di discredito e/o di sottovalutazione delle difficoltà. Solo così è possibile riconoscere le potenzialità di apprendimento e di compensazione dei disabili visivi. Oggi la conoscenza è diventata il principale criterio di selezione, fattore indispensabile per la produttività economica. Di conseguenza il compito fondamentale della scuola sarebbe formare il capitale umano necessario per l'efficacia e l'efficienza legate alla crescita del mercato e del benessere. Per tale ragione l'attenzione della politica si è spostata sull'istruzione secondaria collegabile più direttamente al sistema produttivo, mentre i primi cicli vengono confinati in un cono d'ombra che rischia di penalizzare i più deboli e di inibire ulteriori sviluppi nella ricerca pedagogica spesso condannata al genericismo e/o alla sudditanza a modelli mutuati da altri paesi, a volte già fallimentari o scarsamente trasferibili. In una prospettiva efficientistica dell'educare l'insegnante rischia di dismettere la sua funzione di intercettatore delle intelligenze, di facilitatore dell'apprendimento e di promotore dell'inclusione nell'ottica dello *sfondo integratore* capace di garantire continuità e organicità

⁴ A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, cit., p. 86.

⁵ Ivi, p. 109.

ai processi di accoglienza e di partecipazione a tutti gli allievi differenti⁶. Oggi la scuola agisce come una fabbrica del capitale umano e si fonda su un'ideologia meritocratica che parte dai primi gradi della formazione. Si indeboliscono così i principi portanti dell'inclusione, si annullano gli spazi per il riconoscimento della specificità dei bisogni, si finisce per sottovalutare il fatto che alcuni studenti hanno tempi e modalità differenti di apprendimento. Le misurazioni delle performancenella selezione meritocratica non giocano a favore dei disabili visivi. Due sono gli scenari alternativi, entrambi inquietanti per la scuola: essere soltanto un luogo di supporto assistenziale per le famiglie; agire da semplice sostegno alla teoria del capitale umano che proditoriamente la considera un'incubatrice di talenti da scoprire precocemente per tutelarne lo sviluppo. Si perde di vista così la funzione democratica dell'educare, attività formativa volta all'acquisizione di un significativo grado di cultura e di senso civico secondo lo spirito di un'autentica cittadinanza attiva⁷, che abbia come finalità anche l'accoglienza e l'inclusione degli studenti con disabilità visiva. La velocizzazione, l'efficientismo e la competizione impediscono all'alunno più fragile di diventare protagonista del proprio apprendimento e all'insegnante di cogliere le difficoltà che già Augusto Romagnoli aveva individuato, a partire dal verbalismo che consente spesso ai bambini di usare correttamente i significati (i suoni linguistici in senso saussureiano) senza però avere una concreta esperienza dei significati. Di un bambino cieco capita che insegnanti specializzati e curricolari affermino che è molto intelligente, ma, quando viene chiesto loro se ha raggiunto gli stessi obiettivi dei compagni normodotati, rispondono che è indietro in tutte e quattro le macroaree dell'apprendimento (grafo-lessicale, logico-matematica, prasso-gnosica, ludico-relazionale). L'intelligenza tanto esaltata alla fine non è altro che la prolissa loquacità, per lo più disancorata dalla realtà, propria dei ciechi che non hanno intrapreso un vero percorso compensativo:

I maestri dei ciechi sono facilmente disorientati dalla verbosità dei loro alunni. Privi delle distrazioni visive, il suono di una voce che parla, specie se parli modulando e architettando i periodi, li alletta per ore intere ad ascoltare, per il solo piacere musicale; e fanno a gara, in un fuoco di fila di domande, per darle materia di parlare ancora e sempre più animatamente. Non di rado ripetono tanto bene e fanno interrogazioni così a proposito, che pare impossibile non siano altro che il prodotto di congetture logiche formali⁸.

Ai fini di un'organica compensazione e di un pieno recupero educativo, per i disabili visivi potrebbero esserci dei rischi. La Legge 107 del 2015 infatti prevede un impianto fondato prevalentemente su un sistema formativo plasmato sugli orizzonti efficientistici del buon funzionamento e del potenziamento delle competenze necessarie alla vita lavorativa e sociale. Gli ordinamenti del sistema scolastico rimangono inalterati, ma la riorganizzazione in termini efficientistici può risultare penalizzante per i differenti che per le loro difficoltà hanno bisogno di tempi, strategie e interventi mirati. Una concezione aziendalistica vuole una scuola efficiente ed efficace, poco preoccupata della cittadinanza attiva. D'altra parte, la stessa cultura, anche per i normodotati, appare subalterna alla concezione produttivistica⁹. La scuola cessa di essere comunità educante e solidale lasciando spazio all'azionalismo preoccupato di formare più lavoratori che

⁶ M. Baldacci, *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Roma, Carocci, 2015.

⁷ S. Salmeri, *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Pisa, ETS Edizioni, 2015.

⁸ A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, cit., p. 105.

⁹ M. Castoldi, G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Milano, Mondadori Università, 2017.

cittadini. Un'azienda non è un organismo solidale in cui si condividono significati e valori democratici, ma un sistema strumentale con struttura monocratica. Decidere democraticamente presuppone un dispendio di tempo a discapito dell'efficientismo. In questa scuola i tempi indispensabili per l'individualizzazione degli interventi potrebbero essere previsti, ma non realizzati e l'insegnante specializzato, risorsa necessaria a garantire i percorsi di compensazione sensoriale, di normalizzazione strumentale e di partecipazione attiva al progetto educativo, non è di per sé sufficiente anche se adeguatamente formato in campo tiflopedagogico. Per Romagnoli i tempi per l'apprendimento dei disabili visivi sono diversi perché differente è la situazione di partenza del bambino cieco, privo di tutti gli stimoli derivanti dalla vista:

L'educazione del cieco è precipuamente riparatrice del senso più comprensivo per l'ideazione e più importante per l'orientamento; e non solo nella scuola l'insegnamento deve essere quasi individuale, per far toccare a ciascuno ciò che i vedenti possono osservare tutti in una volta; ma molto più è necessario che nelle ricreazioni, nelle passeggiate, a tavola e, si può dire, in tutte le contingenze più minute della vita quotidiana, i ragazzi siano continuamente vigilati e guidati, per poter poi giungere a una notevole indipendenza e correttezza di movimento e d'attività¹⁰.

2. L'educazione come progetto di vita

Come la Montessori¹¹, Romagnoli ritiene che non si può essere liberi se non si è indipendenti ed autonomi. I servi possono essere liberi; i padroni, che hanno bisogno dei servi, sono dipendenti: anche il paralitico, che non può allacciarsi le scarpe, è libero; il principe, che per una questione di etichetta ha bisogno della servitù per allacciarsi le scarpe, è dipendente. In tutte le sue declinazioni la pedagogia deve guardare con atteggiamento problematizzante alle strategie necessarie per un'effettiva emancipazione che porti ad una concreta attuazione delle pari opportunità anche per i differenti¹². In educazione un'uguaglianza senza efficacia è intollerabile, ma un'efficacia senza uguaglianza è riprovevole perché antietica. Oggi, inoltre, in una prospettiva democratica l'uguaglianza formale di matrice illuministica è necessaria, ma non sufficiente; appare più corretto quindi parlare di pari opportunità in modo da garantire a tutti l'integrazione. Una scuola democratica, pertanto, deve bandire ogni parcellizzazione dell'intelligenza divisa in compartimenti che inducono ad una gestione monodimensionale dell'educativo, sgretolando la complessità del mondo in frammenti e frazionando i problemi. Si tratta di un'intelligenza che preclude qualsiasi valutazione coerente tipica di una concezione problematicamente plurale, dinamica e capace di guardare attraverso lo spettro policromo della differenza, individuando le specificità e non mescolandole caoticamente. Infatti, i problemi rivelano la loro multidimensionalità, l'intelligenza parcellare a una dimensione invece mette in luce tutte le sue criticità essendo incapace di pensare in termini critici. In questa prospettiva, anche se è un segmento circoscritto del *pedagogico*, la tiflopedagogia non va considerata un sapere autoreferenziale, né va confinata nella nicchia dell'ipersettorialità specialistica:

cioè mostrando come una persona ben preparata non debba vedere nella pedagogia dei ciechi una pedagogia *sui generis*, bensì casi di applicazione della pedagogia comune. La

¹⁰ A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, cit., p. 68.

¹¹ M. Montessori, *Educare alla libertà*, Milano, Mondadori, 2009.

¹² S. Salmeri, *Manuale di pedagogia della differenza*, Leonforte (EN), Euno Edizioni, 2013.

cecità non altera né paralizza necessariamente alcuna facoltà dello spirito, sebbene gli chiuda la via più facile e spedita di sviluppo¹³.

Insegnare in modo efficace con gli alunni disabili visivi significa riconoscere anche i condizionamenti che il contesto esercita sull'azione formativa e avere la capacità di gestire le relazioni tra le responsabilità soggettive e le strutture sociali e territoriali in cui si opera. Del resto, imparare non è soltanto un processo individuale e, anche per i non vedenti, sono la dimensione socio-culturale e quella emotivo-relazionale i fattori determinanti per favorire o inibire l'apprendimento. L'educazione per trasformarsi in apprendimento presuppone una comunicazione efficace che deve fondarsi su ascolto attivo e co-costruzione delle conoscenze.

Per la pragmatica della comunicazione nelle relazioni umane si danno cinque assiomi: non si può non comunicare; ogni comunicazione è un intreccio di contenuti e di relazioni; il punto di vista dei comunicanti determina i messaggi e il modo in cui la comunicazione si sviluppa; la comunicazione si svolge attraverso codici verbali, simbolici e non verbali; le relazioni comunicative possono essere simmetriche o complementari dipendendo dal rapporto paritario o gerarchico che si stabilisce tra i comunicanti¹⁴. Secondo Romagnoli però con i ciechi nella relazione educativa i livelli di complessità sono maggiori e la comunicazione per risultare efficace richiede un'attenzione particolare alla specificità del deficit.

Nella prospettiva freiriana dell'*ontologia dell'essere di più*¹⁵, la scuola è spazio reale e simbolico in cui si formano cittadini, si fa cultura, si elaborano progetti di vita. In un'ottica di vera pedagogia dell'integrazione, Romagnoli fa approvare nel 1928 una legge che prevede l'inserimento dei bambini ciechi nella scuola comune già dopo la quarta elementare, essendo il vero obiettivo la coeducazione con i normodotati:

La coeducazione coi vedenti sarebbe l'ideale, tanto per ragioni economiche, quanto per ragioni pedagogiche; e a questa si deve tendere, accostandovisi almeno per gradi, man mano che si riusciranno a dissipare i pregiudizi intorno alla cecità, e che precisamente alcune buone scuole speciali avranno generalizzato i criteri della nostra pedagogia¹⁶.

In funzione di una pedagogia della differenza la logica dell'integrazione deve avere carattere processuale, non prevedere soltanto la coesistenza con i differenti e l'inserimento degli esclusi/marginali, ma essere impulso e sollecitazione a modificare i sistemi formativi problematizzando lo *status quo* e intercettando le domande delle istituzioni sulle procedure da attivare per trasformare il sistema attraverso un'azione solidale, un itinerario di condivisione e un'opera di co-costruzione con chi è ai margini bandendo qualsiasi forma di inferiorizzazione. Servono perciò non solo capacità tecniche, ma un impegno a strutturare contesti educativi capaci di promuovere la realizzazione di un progetto di vita indipendente fondato su pratiche condivise e democratiche di cittadinanza attiva. Anche per Romagnoli, la logica dell'integrazione si fonda sul paradigma della collaborazione che implica una reale partecipazione alla vita scolastica di tutti gli allievi a prescindere da abilità, genere, origine culturale, *status* economico. Le condizioni e il contesto in cui opera Romagnoli (la Roma degli inizi del

¹³A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, cit., p. 133.

¹⁴P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*, New York, W.W. Norton & Co., 1967 (trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Bulzoni, 1971).

¹⁵P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo, Paz e Terra, 1968 (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002).

¹⁶A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, cit., p. 69.

XX secolo) non sono né semplici, né favorevoli: la novità dell'iniziativa di educare e istruire bambine cieche; le resistenze delle suore poco inclini alle innovazioni radicali. Infatti, scambiando all'inizio gli interventi di educazione all'orientamento e alla sensorialità per semplici giochi, le suore si mostrano abbastanza favorevoli. Quando però si rendono conto che dietro tali attività c'è un progetto pedagogico ambizioso, manifestano perplessità ponendo non pochi ostacoli. Soprattutto nei primi anni Romagnoli riesce comunque a vincere le resistenze delle suore e trova sostegno al di fuori dell'«Ospizio Margherita»:

Le persone che venivano ad aiutarmi, per le quali non solo avevo bastevoli parole di gratitudine, erano parecchie, attratte, oltre che dal desiderio di rendersi utili, dalla festosa accoglienza che sempre loro facevano le bambine. Alcune di esse, le più costanti, avevano anche compreso l'estremo bisogno ch'io avevo di angeli buoni, che mi aiutassero in quella impresa, tanto bella e tanto intralciata dalla mancanza di mezzi, di libri e di cooperazione convinta¹⁷.

In un'ottica di logica inclusiva, nella scuola di oggi è necessario distinguere una flessibilità organizzativa e una didattica. La prima si preoccupa di: utilizzare gli spazi, definire i tempi, strutturare gli orari, costituire e individuare i gruppi di allievi e i docenti secondo precisi criteri, gestire le risorse professionali e finanziarie. La seconda si propone di far realizzare a ciascun docente o a gruppi di docenti percorsi disciplinari e didattici e/o interdisciplinari che si collocano più o meno coerentemente nell'orizzonte della stessa flessibilità organizzativa. I due livelli di flessibilità si coimplicano, dato che la flessibilità docente è strettamente legata alle scelte organizzative quando e se la didattica e l'azione educativa operano congiuntamente in un'ottica inclusiva in funzione di una valorizzazione degli allievi e nel rispetto delle loro specificità. Anche sotto questo profilo, Romagnoli è un antesignano e promuove l'istituzione di una scuola di metodo che formi docenti specializzati per l'educazione dei ciechi, dato che dal 1924 i ciechi educabili devono adempiere all'obbligo scolastico negli istituti trasformati da enti di assistenza e di beneficenza in istituzioni per l'istruzione e per l'educazione. Romagnoli collabora con Giovanni Gentile e soprattutto con Giuseppe Lombardo Radice per trasformare gli istituti in scuole speciali ed è consapevole del fatto che un bambino cieco può raggiungere obiettivi anche elevati fino a strutturare quello che Vygotskij avrebbe definito il pensiero superiore (l'attenzione selettiva, la memoria strategica, il linguaggio, le capacità logiche di analisi e di sintesi, le capacità di *problemsolving*). Tutto ciò richiede però uno straordinario impegno e strategie educative specifiche: «Chi, senza la vista, vuol fare ciò che fa chi la possiede, ha bisogno di fatica doppia, d'ingegno, d'industria, di pazienza, di tenacità maggiore»¹⁸.

Romagnoli è impegnato all'«Ospizio Margherita» dal 17 aprile 1911 al 30 giugno 1916; interrompe la sua azione educativa sia per l'ostilità della nuova madre superiora poco incline ad accettare interventi pedagogici ispirati anche dal pensiero laico, come quello della Montessori, sia perché chiamato ad educare e a rieducare i ciechi di guerra. Dal primo momento Romagnoli ha chiara la situazione delle bambine in istituto e non solo per motivi personali, avendo trascorso molti anni al «Cavazza» di Bologna; sa che inerzia e mancanza di stimoli le avrebbero condannate a rimanere fuori dalla vita vera di tutti i giorni:

¹⁷Ivi, p. 63.

¹⁸ A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, cit., p. 22.

Nel reparto che più m'interessava trovai cinque bambine di età inferiore ai tredici anni, in compagnia di una ventina di giovani, che erano cresciute nell'Ospizio. Alcune avevano già passato i trent'anni, giorno per giorno, in quella vita uguale, non diversa perciò da quella delle loro piccole compagne, se non per un sentimento di umiltà e di rassegnazione, che le rendeva più docili e devote; curve le spalle e il capo, anche per effetto delle molte ore sedute al lavoro della calza, dell'uncinetto e del tombolo; ovvero a suonare il piano, sempre studenti dei primi corsi, per mancanza di maestri e di libri. [...] Le mie cinque bambine dunque erano straordinariamente savie per la loro età: non solo erano ubbidienti, ma spiegavano con loquace prolissità le ragioni per cui bisognava essere buone e rassegnate alla volontà di Dio e dei superiori. La più piccola, Anita, che era la più ciarlieria, s'attentava anche di spiegare il vantaggio della privazione della vista, per essere meno esposti ai pericoli del mondo e per meritare un posto più eccellente in Paradiso¹⁹.

Per Romagnoli quindi l'educazione sensoriale e quella motoria rappresentano la base necessaria per l'educazione intellettuale e perciò sono importanti i giochi di movimento. Con l'aiuto e la collaborazione di educatori vedenti e delle stesse suore, Romagnoli partecipa ai giochi e alle attività in prima persona, perché la sua cecità è per le bambine garanzia di equità e fattore di incoraggiamento che spinge in breve tempo, soprattutto le meno impacciate, a superare la paura dello spazio e ad evitare di muoversi in gruppo come *pecorelle*. Secondo Romagnoli il bambino cieco è sé stesso quando può seguire e soddisfare i suoi interessi immediati e scegliere per emanciparsi dalla dipendenza. Per Romagnoli, come per Vygotskij, non va educata la minorazione, ma il bambino, le cui esigenze sono sempre e comunque quelle tipiche dell'infanzia, e perciò sono importanti l'apprendimento dei singoli saperi e la definizione del contesto di appartenenza e del territorio circostante. Fondamentali sono così le passeggiate, la conoscenza dei monumenti storici e le gite fuori città. In un'ottica globale e integrata della soggettività, per Romagnoli non basta educare i ciechi al buono, al giusto e al vero. Va coltivata anche l'educazione al bello, sia naturale che artistico, seppure con strategie e modalità diverse perché i ciechi hanno diritto ad una piena esperienza del mondo per diventare cittadini con pari dignità. Non dimenticando le peculiarità della cecità, come altri educatori del suo tempo, Romagnoli ritiene che bisogna avere il massimo rispetto per l'infanzia:

Un bambino è una pergamena fittamente ricoperta di minuti geroglifici, dei quali riuscirai a decifrare soltanto una parte; alcuni ti capiterà di cancellarli del tutto, altri di annebbiarli un poco e riempirli con i tuoi contenuti. [...] I bambini vogliono ridere, correre, ruzzare. Educatore, se per te la vita è un cimitero, permetti loro di vederla come un prato. Se tu ti avvolgi nel cilicio, se sei un fallito nella felicità temporale o un penitente pronto al sacrificio, abbi un sorriso saggio d'indulgenza. [...] Il tuo dovere è allevare uomini, non pecorelle, lavoratori non predicatori – elementi sani fisicamente e moralmente –. La salute non è né tenera, né pronta ai sacrifici²⁰.

Conclusioni

Per Romagnoli la tiflopedagogia non è riducibile a semplice psicologia descrittiva, a pura teoria didattica e a casistica patologica, ma è disciplina che si connota per le finalità trasformatrici muovendo dall'osservazione degli stili conoscitivi e dei processi compensativi per predisporre le strategie più adeguate e gli strumenti specifici e per

¹⁹ A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, cit., pp. 31-32.

²⁰ J. Korczak, *Jakkochaédzjecko*, Warszawa-Kraków, Tow. Wydawnicze w Warszawie, 1919 (trad. it. *Come amare il bambino*, Milano, Luni Editrice, 2015), p. 21, p. 215, p. 216.



favorire lo sviluppo e i percorsi di autonomia dell'educando non comportando modalità *altre in educazione*, a partire proprio dalla comunicazione verbale in cui va evitata ogni censura linguistica:

Varie persone o per amore di proprietà linguistica o per una eccessiva delicatezza d'animo, che vuol essere meglio diretta, parlando con un cieco pongono grande studio di non usare parole attinenti al linguaggio visivo. Così si esprimono con perifrasi e forme fuori dall'ordinario, non di rado manierate e strane. La proprietà linguistica vale meno della spontaneità; e quanto a delicatezza, lodiamo l'intenzione, l'effetto è di ricordarci la nostra anomalia, se mai ce ne avessimo qualche momento a scordare. Nulla ci è più caro, nella conversazione e in tutti i rapporti con i vedenti, che il sentirci trattati con semplicità e dare nota di singolarità quanto meno è possibile²¹.

Per Romagnoli allora in educazione va bandito ogni pregiudizio e a partire da uno studio sistematico dei comportamenti legati alla disabilità visiva devono essere progettati interventi mirati a ridurre il gap determinato dalla cecità. Peraltro, per il nesso tra osservazione e messa a punto l'approccio di Romagnoli è per molti versi anche sperimentale e collocabile nell'alveo dell'Attivismo Pedagogico. Romagnoli riesce infatti a definire in modo chiaro limiti e specificità, ma anche risorse e potenzialità del disabile visivo. La sua ricerca pedagogica tenta inoltre di definire il modo in cui i normodotati si rappresentano la realtà della cecità e come i ciechi sviluppino una loro concezione del mondo. In altri termini, a partire da una prospettiva problematica ed integrata dell'educazione, per neutralizzarne o ridurne i fraintendimenti, Romagnoli cerca di precisare l'interazione sia tra cecità e mondo dei normodotati, sia tra vedenti e ciechi:

Mi pare opportuno esaminare in particolare la composizione di alcune idee dei ciechi, perché per chi vede è difficile, non veramente l'intendere, ma l'immaginarsi come precisamente siano rappresentate. [...] Il lavoro del cieco, per l'acquisizione delle idee e la formazione dei concetti, è provvidamente semplificato nelle funzioni superiori dell'intelligenza: l'astrazione e il ragionamento²².

Come per la Montessori, per Romagnoli la sensorialità ha carattere attivo e non passivo, e quindi grazie ai sensi residui e al movimento diventa possibile modificare e conoscere il mondo. Romagnoli però sa anche che le idee derivano dai sensi e i ciechi, data la loro povertà esperienziale, tendono a definire il reale a partire prevalentemente dall'astrazione, cosa che spesso ingenera confusioni:

La proclività nostra a scambiare le immagini per i concetti e a dare essenza alle nostre percezioni, come popolò il cielo di dei nei tempi antichi, seguita a infarcire le nostre intelligenze di concetti fittizi, i quali quasi sempre divengono i nostri più cari pensieri, gl'idoli delle menti e dei cuori, usurpando il luogo e offuscando le idee eterne e divine, la cui contemplazione ineffabile forma l'inesauribile delizia degli spiriti immortali²³.

Attraverso l'educazione sensoriale, gli interventi per l'orientamento spaziale e il potenziamento delle funzioni vicarianti, per Romagnoli si stimolano i processi mentali e quindi si sviluppa l'intelligenza sia empirico-riproduttiva, sia formale-procedurale analogamente ai normodotati. Per Romagnoli l'intelligenza è capacità conoscitiva e l'educazione ha lo scopo di sollecitarne lo sviluppo partendo dalle componenti più strettamente empirico-sensoriali sino alle capacità logico-astrattive. Si tratta quindi di

²¹ A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, cit., p. 147.

²² A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, cit., p. 48, p. 58.

²³ *Ivi*, p. 14.

una concezione dell'intelligenza che va dalla senso-motricità al pensiero logico-formale. Romagnoli fa riferimento alla Montessori e in qualche modo anticipa Piaget, per il quale l'intelligenza si costruisce con gli schemi e le strutture d'azione e non solo con le impressioni sensoriali. Pur non potendo sostituire la mancanza degli stimoli visivi, i processi compensativi hanno perciò la capacità di surrogare attivando grazie al supporto del pensiero strategie di controllo capaci di promuovere i cortocircuiti euristici necessari per strutturare un atteggiamento autonomo. Per Romagnoli ogni senso ha una sua peculiarità e, se uno è assente, gli altri non possono sostituirlo. Chi sostiene che attraverso il tatto o l'udito si possono avere esperienze visive o è in malafede, o è ignorante, o è intellettualmente poco dotato. Non si possono toccare le immagini e/o i colori, né vedere i suoni: «La prova più bella che le sensazioni di luce, di suoni, di odori e delle loro speciali qualità non sono idee, si è che non rispondono al carattere delle idee stesse, che è quello di essere comunicabili e identiche per tutte le menti»²⁴.

Il pensiero di Romagnoli è oggi attuale sia per la consapevolezza di poter recuperare anche i soggetti più difficili, come i ciechi, sia per l'impianto metodologico, che sa guardare alla globalità del bambino andando oltre il contingente. Infatti, a livello tanto senso-motorio quanto più specificatamente formativo sul piano culturale ed etico, l'intervento precoce permette ai ciechi di passare *dalla pietà alla scienza*. Per Romagnoli, senza interventi precoci compensativi almeno il 30% dei ciechi svilupperà disabilità aggiuntive, mentre con un'educazione mirata a partire dai primi anni di vita soltanto il 6-7% è condannato alla disabilità complessa. La fiducia incondizionata nel paradigma dell'*educativo*, tuttavia, non si trasforma in Romagnoli in facile entusiasmo, né tanto meno in superficialità metodologica: «Non è vero che i ragazzi amino chi è indulgente, ma chi è giusto; essi ammirano la forza: chi vuole educarli, deve essere magnanimo e inflessibile»²⁵.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Roma, Carocci, 2015.
- Castoldi M., Chiosso G., *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Milano, Mondadori Università, 2017.
- Freire P., *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo, Paz e Terra, 1968 (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002).
- Korczak J., *Jakkochaédzjecko*, Warszawa-Kraków, Tow. Wydawnicze w Warszawie, 1919 (trad. it. *Come amare il bambino*, Milano, Luni Editrice, 2015).
- Montessori M., *Educare alla libertà*, Milano, Mondadori, 2009.
- Romagnoli A., *Pagine vissute di un educatore cieco*, Firenze, Unione Italiana dei Ciechi, 1944.
- Romagnoli A., *Ragazzi Ciechi*, Roma, Armando, 1973.
- Salmeri S., *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Pisa, ETS Edizioni, 2015.
- Salmeri S., *Manuale di pedagogia della differenza*, Leonforte (EN), Euno Edizioni, 2013.
- Vygotskij L.S., *Osnovy defektologii, Sobronie Sočinenij (Opere)* 5, Moskva, Pedagogika, 1933, (trad. it. *Fondamenti di difettologia*, Roma, Bulzoni, 1986).
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*, New York, W.W. Norton & Co., 1967 (trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Bulzoni, 1971).

²⁴Ivi, p. 17.

²⁵A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, cit., p. 164.

Osservazioni sul concetto di degenerazione nell'antropologia di Johann Friedrich Blumenbach

Filippo Sani

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI (ITALY)



Double blind peer review

Copyright: © 2021 Filippo Sani.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal

Homepage <https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index>

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3195

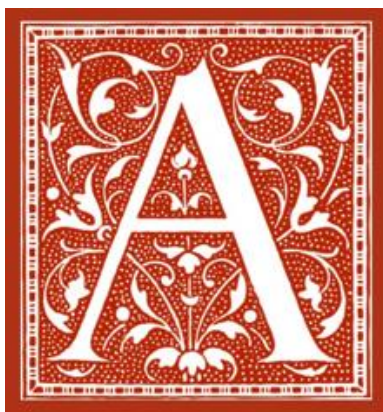
Received: May 20, 2021

Accepted: June 13, 2021

Published: July 31, 2021

Corresponding Author: Filippo Sani, Università degli Studi di Sassari, mail: sanifil@uniss.it

Citation: Filippo Sani (2021), Osservazioni sul concetto di degenerazione nell'antropologia di Johann Friedrich Blumenbach. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 1(1): 119-130. DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3195



SOME REMARKS ON THE CONCEPT OF DEGENERATION IN THE WRITINGS OF JOHANN FRIEDRICH BLUMENBACH

Riassunto | Abstract

Nella concezione antropologica di Johann Friedrich Blumenbach, il concetto di degenerazione presuppone la formazione di deviazioni rispetto a una forma umana originaria, quella bianca caucasica, la quale conserva i caratteri del prototipo scaturito direttamente dalle mani di Dio. La degenerazione genera una varietà stabile a causa del contatto con un determinato clima. Tuttavia, nel corso degli anni ottanta e novanta, attraverso il concetto di *Bildungstrieb*, si compie l'avvicinamento di Blumenbach a Kant. Progressivamente, grazie al filosofo di Königsberg, Blumenbach assume il concetto di razza a discapito di quello buffoniano di varietà.

*According to Johann Friedrich Blumenbach, the concept of degeneration requires the formation of deviations compared with an original human form. The White Caucasians are the original form, retaining characteristics which came forth from the hands of God. All degenerations become varieties under the influence of the climate. However, in the eighties and the nineties of the eighteenth century, thanks to the concept of *Bildungstrieb*, Blumenbach approached Kant's racial theories. In the light of the latter, Blumenbach gradually employs the concept of race to the detriment of that of variety.*

Parole chiave | Key words

Razza, istinto, degenerazione, Blumenbach, Kant.

Race, instinct, degeneration, Blumenbach, Kant.

Anno I, numero 1, luglio 2021

Osservazioni sul concetto di degenerazione nell'antropologia di Johann Friedrich Blumenbach

Filippo Sani*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI (ITALY)

Nell'edizione del 1735 del *Systema naturae* di Linneo, l'*homo* fu suddiviso in quattro varietà sulla base del colore della pelle e dell'appartenenza geografica: *Europaenus albesc.*, *Americanus rubesc.*, *Asiaticus fuscus* e *Africanus nigr*¹. Nella decima edizione del *Systema naturae* nacque l'*homo sapiens* che comprendeva non soltanto le quattro varietà precedentemente definite - sebbene con nuove denominazioni (*Americanus*, *Europaenus*, *Asiaticus* e *Afer*) e con una descrizione molto più ampia - ma anche l'*homo sapiens ferus* e l'*homo sapiens monstrosus*. Queste due ultime varietà erano rispettivamente il risultato di ragazzi «scoperti di tanto in tanto nelle foreste e probabilmente allevati dagli animali»² e di uomini ritenuti fisicamente talmente bizzarri da non poter essere inclusi nel consorzio umano, sebbene parte dell'*homo sapiens*³. Al di fuori dell'*homo sapiens*, Linneo collocava l'*homo troglodytes*, detto anche *homo nocturnus*, identificato con l'«Homo sylvestris Orang Outang» e con il *Kakurlacko*⁴. Tale complessa suddivisione era riconfermata nell'edizione del 1766⁵ e in quella del 1770⁶. La categoria dell'*homo troglodytes* fu criticata da parte di Buffon⁷ e poi da Johann Friedrich Blumenbach il quale fece giustizia di tutte le mitologie antropologiche del XVIII secolo⁸.

Gli anni settanta del XVIII secolo, segnati dalla svolta radicale di cui ha parlato J. Israel, implicarono una maggior presenza del materialismo nel discorso pubblico e un proliferare di opere (da de Pauw al gruppo di autori rappresentato dal nome dell'Abbé

*Professore associato di Storia dei processi formativi dell'Università di Sassari.

¹ Cfr. C. Linnaeus, *Systema naturae, sive Regna Tria Naturae systematice proposita...*, Lugduni Batavorum, Apud Theodorum Haak, 1735. Sulle tassonomie di Linneo vedi C. Skott, *Human Taxonomies: Carl Linnaeus, Swedish Travel in Asia and the Classification of Man*, in «Itinerario», 43, 2, 2019, pp. 218-242.

² S.J. Gould, *Mismeasure of Man*, New York, Norton & Co., 1996, tr. it., *Intelligenza e pregiudizio: le pretese scientifiche del razzismo*, Milano, Il Saggiatore, 2016, p. 427.

³Cfr. C. Linnaeus, *Systema naturae per Regna tria naturae...* Tomus I, editio decima, reformata, Holmiae, Laurentii Salvi, 1758, pp. 20-24. Riguardo al colore della pelle, l'*Asiaticus* non era più *fuscus*, ma *luridus*.

⁴*Ivi*, p. 24.

⁵Cfr. C. Linnaeus, *Systema naturae per Regna tria naturae...*, Tomus I, editio duodecima, reformata, Holmiae, Laurentii Salvi, 1766, pp. 28-33.

⁶Cfr. C. Linnaeus, *Systema naturae, per Regna tria naturae*, Tomus I, Editio decima tertia, ad editionem duodecimam reformatam Holmiensem, Vindobonae, Typis Ioannis Thomae nob. de Trattnern, 1767, pp. 28-33.

⁷ Cfr. G.-L. Le Clerc de Buffon, *Histoire naturelle, générale et particulière, avec la description du Cabinet du Roi*, Tome XIV, Paris, Imprimerie Royale, 1766, p. 46.

⁸ Cfr. J.F. Blumenbach, *Handbuch der Naturgeschichte*, Göttingen, Dieterich, 1797, p. 64.



Raynal) che possiamo definire come antropologiche. In Germania, nel 1774, la popolarità di queste opere generò *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* di Herder⁹. Nel 1776, fu pubblicata la dissertazione *De generis humani varietate nativa* che Blumenbach rivide e ampliò per le edizioni del 1781 e del 1795. In quest'opera, tradotta in tedesco nel 1798 da parte di Johann Gottfried Gruber con il titolo di *Über die natürlichen Verschiedenheiten im Menschengeschlechte*, il punto di partenza era costituito dall'antropologia di Buffon.

Nella prima edizione del *De generis humani varietate nativa*, Blumenbach aderì al sistema fondato sui quattro tipi umani proposto dal suo maestro spirituale, Linneo, sebbene l'autore tedesco specificasse che le sue varietà fossero definite alla luce di altri «confini»¹⁰. Nell'edizione del 1781, Blumenbach ne introdusse una quinta, quella malese¹¹, al fine di separare le popolazioni del Pacifico da quelle asiatiche. Nella terza edizione del *De generis humani varietate nativa* (1795), la cui popolarità fu attestata dalla traduzione in molte lingue, le varietà rimanevano cinque (caucasica, mongola, etiope, americana, malese), ma nuova era la loro lettura alla luce di criteri estetici, sebbene non gerarchici¹². Una novità essenziale di questa edizione era rappresentata dall'introduzione del termine «caucasico» che era impiegato per definire «la somma bellezza delle persone originarie di quella piccola regione, e la probabilità che gli esseri umani fossero stati creati in origine in quell'area»¹³. Blumenbach era persuaso che la suddivisione in varietà non pregiudicasse il monogenismo:

Es gibt nur eine Gattung (*species*) im Menschengeschlecht; und alle uns bekannte Völker aller Zeiten und aller Himmelsstriche können von einer gemeinschaftlichen Stammmasse abstammen⁹). Alle National-Verschiedenheiten in Bildung und Farbe des menschlichen Körpers sind um nichts auffallender oder unbegreiflicher als die, worin so viele andere Gattungen von organisirten Körpern, zumahl unter den Hausthieren, gleichsam unter unseren Augen ausarten. Alle diese Verschiedenheiten fließen aber durch so mancherley Abstufungen und Uebergänge so unvermerkt zusammen, daß sich keine andre, als sehr willkürliche Grenzen zwischen ihnen festsetzen lassen¹⁴.

Che Blumenbach ascrivesse un'importanza limitata alla divisione dell'umanità in varietà era evidenziato anche dallo scarso numero di pagine attribuito alla trattazione della classificazione. L'oggetto principale non era tanto la constatazione delle differenze,

⁹ Cfr. C. Niekerk, *Buffon, Blumenbach, Herder, Lichtenberg and the origins of modern anthropology*, in N. Rupke, G. Lauer (ed. by), *Johann Friedrich Blumenbach. Race and Natural History, 1750-1850*, London, Routledge, 2018, p. 32.

¹⁰ J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa*, Goettingae, Apud viduam Abr. Vandenhoeck, 1776, p. 41.

¹¹ Cfr. J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa...editio altera longe auctior et emendatior*, Goettingae, Apud viduam Abr. Vandenhoeck, 1781, p. 52.

¹² Cfr. T. Junker, *Blumenbach's theory of human races and the natural unity of humankind*, in N. Rupke, G. Lauer (ed. by), *Johann Friedrich Blumenbach. Race and Natural History, 1750-1850*, cit., pp. 96-112.

¹³ S.J. Gould, *Intelligenza e pregiudizio: le pretese scientifiche del razzismo*, cit., p. 424.

¹⁴ J.F. Blumenbach, *Handbuch der Naturgeschichte*, Göttingen, Dieterich, 1797, pp. 60-61. «Le genre humain n'a qu'une espèce, et tous les peuples de tous les temps et de tous les pays (qui nous sont connus) peuvent provenir d'une souche commune. Toutes les différences nationales dans la conformation et la couleur du corps humain ne sont pas plus frappantes et plus inconcevables que celles qui défigurent presque sous nos yeux tant d'autres espèces de corps organisés, et principalement nos animaux domestiques; mais toutes ces différences se perdent pour ainsi dire les unes dans les autres par tant de nuances, par tant de transitions insensibles, qu'elles ne peuvent donner lieu qu'à des divisions arbitraires, et point du tout tranchantes» (*Mannuel d'histoire naturelle*, Tome premier, Metz, Collignon, 1803, p. 73).

quanto: «ponderaturi an haec diversitas degenerando ortum suum traxisse potuerit, anve tanta sit ut plures potius generis humani species primigenias statuere oporteat. Antequam vero hoc fiat, binae adhuc considerandae sunt quaestiones 1) quid sit species in zoologia? 2) quomodo in universum species primitiva in varietates degeneret?»¹⁵. L'obiettivo principale era la lotta al poligenismo, sia per motivi religiosi che politici. Per Blumenbach come per il suo traduttore Gruber, il monogenismo rimaneva un argomento importante contro l'esecrata pratica dello schiavismo¹⁶. Su queste idee influiva la biologia di Buffon nella quale le specie erano categorie nate per creazione divina oppure per generazione spontanea, tanto dotate di coesione interna, quanto stabili sul piano temporale. Alle origini di ciascuna specie c'era un «prototype général», definito come «modèle extérieur»che, al contempo, era *moule intérieur* cui tutti i successivi individui della specie dovevano uniformarsi¹⁷. Soltanto una parte delle variazioni individuali della specie tendeva a degenerare «toujours, à moins qu'on ne la réunisse avec une autre portion prise au loin; [...] & de même, pour avoir de beaux chevaux, de bons chiens, &c. il faut donner aux femelles du pays des mâles étrangers, & réciproquement aux mâles du pays des femelles étrangères»¹⁸ La degenerazione avveniva quando il clima prevaleva sulla forma, «& semble l'abâtardir». Con la miscela delle «races, & sur-tout en les renouvelant toujours par des races étrangères», la forma riprendeva il sopravvento e la natura si elevava sul piano estetico. Pertanto, il trasferimento in un altro clima e, soprattutto, il mutamento del regime alimentare che ne conseguiva, implicava una degenerazione o un perfezionamento della specie nello spazio di poche generazioni¹⁹.

Il rilievo attribuito al clima nelle concezioni geografiche e antropologiche del XVIII secolo doveva essere ricondotto anche ai dibattiti britannici della prima metà del secolo (Arbuthnot, Wintringham, Cheyne, Pitcairn) che associavano l'aria fredda alla resistenza e all'elasticità delle fibre, mentre poco utili, se non talora dannose, si rivelavano l'aria calda e quella umida. Si trattava di studi che, in ogni caso, rispecchiavano la nuova geografia dei poteri europei e, se vogliamo, globali, dove un Nord attivo e coloniale era contrapposto a un Sud passivo e debole²⁰.

Blumenbach adottò il concetto buffoniano di «moule intérieur», ridefinendolo come *Bildungstrieb* o «nisus formativus», concetto introdotto per la prima volta in un saggio uscito sul *Göttingisches Magazin der Wissenschaften und Litteratur* (1780). L'anno

¹⁵ J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa*, editio tertia, Gottingae, apud Vandenhoeck et Ruprecht, 1795, pp. 65-66. «examiner si ces différences sont dues à la dégénération, ou bien si elles sont considérables au point d'obliger à reconnaître plusieurs espèces primitives dans le genre humain, mais il faut avant tout résoudre ces deux questions: 1° Qu'entend-on par espèce en Zoologie? 2° De quelle manière, en général, une espèce primitive dégénère-t-elle en variétés?»(*De l'unité du genre humain, et de ses variétés*, Paris, Allut, 1806, pp. 100-101).

¹⁶ Vedi J.G. Gruber, «[Vorwort]», in J.F. Blumenbach, *Über die natürlichen Verschiedenheiten im Menschengeschlechte*, Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1798, pp. V–XIV, in particolare VII–VIII per la questione religiosa e VIII–IX per la polemica antischiavista. L'attacco di Gruber era rivolto principalmente contro il *Traité de métaphysique* di Voltaire, il cui primo capitolo si intitolava «Des différentes espèces d'hommes». Cfr. *Traité de métaphysique*, in *Les Œuvres complètes de Voltaire: The Complete Works of Voltaire*, edited by W. H. Barber and U. Kölling, Tome 14, Oxford, The Voltaire Foundation/ Taylor Institution, pp. 415-503. Sulla posizione antischiavista e abolizionista di Blumenbach vedi S.J. Gould, *Intelligenza e pregiudizio: le pretese scientifiche del razzismo*, cit., pp. 431-432.

¹⁷ Cfr. G.-L. Le Clerc de Buffon, *Histoire naturelle générale et particulière, avec la description du cabinet du roi*, Tome IV, Paris, Imprimerie Royale, 1753, pp. 215-216.

¹⁸ *Ivi*, p. 216.

¹⁹ *Ivi*, p. 217.

²⁰ Cfr. soprattutto J. Arbuthnot, *An Essay Concerning the Effects of Air on Human Bodies*, London 1733. Vedi H. Ishizuka, *Fiber, Medicine, and Culture in the British Enlightenment*, New York, Palgrave Macmillan, 2016, pp. 41-42.

successivo, tale saggio divenne un'opera monografica soggetta a una seconda (1789) e poi a una terza edizione (1791)²¹. Tale concetto era ripreso e illustrato nella terza edizione della sua dissertazione al par. 33:

Genitale liquidum non nisi informem materiem esse organicorum corporum, a materie inorganici regni innata sed ex phaenomenis manifesta vi differentem, qua certis sub circumstantiis maturitatis, mixtionis, loci, etc. statutam ipsis et destinatam formam generationis negotio primo induat, nutritionis posthac functione perpetuo conservet, et si ea forte mutilata fuerit, quantum fieri potest ope reproductionis iterum restituat. Hancce vim, ne cum aliis vis vitalis generibus aut cum vagis et indeterminatis veterum vocibus, vis plasticae etc. confundatur, nisus formativi nomine distinguere liceat: quo tamen nomine non tam causam quam effectum quendam perpetuum sibi quae semper similem, a posteriori ut dicunt ex ipsa phaenomenorum constantia et universitate abstractum insignire volui; eadem fere ratione qua attractionis aut gravitatis nomine ad denotandas quasdam vires utimur, quarum tamen *causae* etiam cimmeriis quod aiunt tenebris sepultae latent²².

I paragrafi successivi erano consacrati ai fattori che principalmente influivano sulle varietà interne alle specie. Al clima era dedicato il par 34 dove Gruber adoperava *Ausartung*²³, talvolta *Verartung*²⁴, per tradurre *degeneratio*, a sua volta assimilabile alla «degenerazione» di Buffon. Blumenbach disponeva successivamente i paragrafi dedicati a alimentazione (§ 35, «Nahrungsmittel» o «victus»), modo di vivere (§ 36, «Lebensart» o «vitae genus»), produzione di ibridi (§ 37, «Bastard=Erzeugung» o «generatio hybrida»), funzioni o caratteristiche ereditate attraverso le malattie (§ 38, «Thieren durch Kränklichkeit angeerbte Eigenschaften» o «hereditariae proprietates animalium ex morbosa intemperie»). L'ordine e i concetti erano completamente desunti da Buffon il quale aveva scritto:

Tout concourt donc à prouver que le genre humain n'est pas composé d'espèces essentiellement différentes entre elles, qu'au contraire il n'y a eu originairement qu'une seule espèce d'hommes, qui s'étant multipliée & répandue sur toute la surface de la terre, a subi différens changemens par l'influence du climat, par la différence de la nourriture, par celle de la manière de vivre, par les maladies épidémiques, & aussi par le mélange varié à l'infini des individus plus ou moins ressemblans; que d'abord ces altérations n'étoient pas si marquées, & ne

²¹ Vedi J.F. Blumenbach, *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*, Göttingen, Johann Christian Dieterich, 1781. Vedi C. Nickerk, *Buffon, Blumenbach, Herder, Lichtenberg and the origins of modern anthropology*, cit., p. 37.

²² J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa*, editio tertia, cit., pp. 83-84. «Le liquide génital est la matière informe des corps organiques; mais elle diffère de la matière inorganique, par les phénomènes d'une force manifeste, qui, sous un certain concours de maturité, de mixtion, de lieu, etc. lui fait prendre dans l'acte de la génération, la forme qui lui est destinée. Cette forme se conserve ensuite par la nutrition, et si elle a souffert mutilation, se répare autant qu'elle le peut au moyen de la reproduction. Je nomme cette force, impulsion génératrice, pour la distinguer des autres actes de la puissance vitale, des expressions insignifiantes de force plastique et autres semblables, dont les anciens se servaient sans y attacher de sens précis. Je ne prétends pas désigner par-là, une cause, mais plutôt un effet abstrait, perpétuel, toujours semblable à lui-même, par la constance et l'universalité de ses phénomènes. C'est ainsi qu'on emploie les mots *attraction* et *gravité*, pour désigner certaines forces dont les causes restent ensevelies dans les ténèbres les plus profondes» (*De l'unité du genre humain, et de ses variétés*, cit., pp. 114-115).

²³ Cfr. J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa*, editio tertia, cit., p. 91; Id., *Über die natürlichen Verschiedenheiten im Menschengeschlechte*, cit., p. 75.

²⁴Cfr. J.F. Blumenbach, *Über die natürlichen Verschiedenheiten im Menschengeschlechte*, cit., p. 64.

produisoient que des variétés individuelles; qu'elles sont ensuite devenues variétés de l'espèce, parce qu'elles sont devenues plus générales, plus sensibles & plus constantes par l'action continuée de ces mêmes causes; qu'elles se sont perpétuées & qu'elles se perpétuent de génération en génération²⁵.

All'interno del paragrafo su «vitae genus», Blumenbach discuteva gli effetti della *cultura* e della *vis consuetudinis* sugli animali domestici, da cui derivava un quadro desolante dell'intervento umano sulla natura: «Pleraque a homine subjugata mammalium genera cauda pendula et auriculis dimissis, mitem et servitio abjectum animum demonstrant»²⁶. Per non parlare del numero di parti mostruosi e di morbi ritenuti sconosciuti alle razze selvagge e alle varietà primitive²⁷.

Secondo Buffon, la distinzione tra specie e varietà era da ricondurre alla similitudine e alla fertilità²⁸, ritenuta, quest'ultima, anche da Kant la più idonea a salvaguardare l'unità dell'umanità²⁹. Blumenbach riteneva il modo di vivere degli animali domestici a tal punto distante da quello naturale che anche l'accoppiamento poteva averne risentito. D'altra parte, l'occasione per valutare la questione negli animali selvaggi non si presentava e l'esperimento di un'unione tra uomini e bruti doveva essere rigettata per motivi estetici ed etici³⁰:

Hactenus enarrati triplicis generis fontes degenerationis non nisi longa et diuturna, perque plurimas generationum series continuata, actione primigenium animalium characterem et habitum sensim paulatimque immutare et varietates producere valent. Aliter vero se res habet et proximae jam progeniei novus impertitur character, quando diversae hujusmodi varietates, e caussis istis tandem ortae, invicem copula junguntur, quae hybridae proli ortum praebet, neutri parentum in totum simili, sed utriusque formae participi, et mediam quasi inter utramque prae se ferenti. Vulgo quidem hybrida vocantur ex parentibus diversae plane *speciei* oriunda, ut muli ab equa ex asino prognati [...] De his vero hic loci nobis sermo non est, utpote quibus in humani generis varietatibus nullus datur locus. Non desunt quidem historiae nefandae hominum cum brutis copulae, quando aut viri cum bestiarum femellis rem habuerunt [...] nullum tamen unquam a teste fide digno relatam comperimus exemplum, ubi fecunda evaserit ejusmodi copula, hybridumque ex hominis cum bestia immani coitu prognatum fuerit³¹.

²⁵ Cfr. G.-L. Le Clerc de Buffon, *Histoire naturelle, générale et particulière, avec la description du Cabinet du Roi*, tome troisième, Paris, Imprimerie Royale, 1749, pp. 529-530. Vedi C. Niekerk, *Buffon, Blumenbach, Herder, Lichtenberg and the origins of modern anthropology*, cit., pp. 37-38.

²⁶ J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa*, editio tertia, cit., p. 97. «Des oreilles et une queue pendante sont les signes de servitude et de dégradation que portent presque tous les mammifères que l'homme s'est assujétis» (*De l'unité du genre humain, et de ses variétés*, cit., pp. 126-127).

²⁷ Cfr. J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa*, editio tertia, cit., pp. 97-98.

²⁸ Cfr. G.-L. Le Clerc de Buffon, *Histoire naturelle générale et particulière, avec la description du cabinet du roi*, tome huitième, Paris, Imprimerie Royale, 1753, p. 14.

²⁹ Cfr. I. Kant, *Von den verschiedenen Racen der Menschen*, in *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*. Werkausgabe, Bd. 11, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1977, p. 11, tr. it., *Delle diverse razze di uomini*, in Id., *Scritti di storia, politica e diritto*, a cura di F. Gonnelli, Roma-Bari, Laterza, 1995, p. 7.

³⁰ Cfr. T. Junker, *Blumenbach's theory of human races and the natural unity of humankind*, cit., pp. 100-101.

³¹ J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa*, editio tertia, cit., pp. 98-102. «Les trois causes de dégénération que nous venons d'examiner, changent peu-à-peu la manière d'être et le caractère primitifs des animaux, et ne peuvent produire de variétés qu'en se perpétuant pendant une longue suite de générations. Mais si deux variétés, résultats de l'action lente de l'une de ces causes, viennent à se mêler ensemble, alors il se forme de suite un produit nouveau, qui, sans ressembler exactement à l'une ou à l'autre, participe à leurs différens caractères et va constituer une espèce mitoyenne. On entend ordinairement par mulet, le produit de deux espèces entièrement distinctes, comme celui du cheval et de

Poiché gli esperimenti sulla fertilità non si dimostravano risolutivi, Blumenbach tentava di appoggiarsi al criterio della similitudine³². L'uomo si distingueva dalle altre specie e anche dai primati per molte peculiarità, tra le quali: «A) statura erecta; B) pelvis lata, depressa; C) manus duae; D) dentes aequales serie approximati»³³. Inoltre, l'uomo, ad eccezione dell'impulso sessuale, conservava soltanto qualche traccia di tipo istintuale. L'uomo possedeva la parola, «proprietà che non è in conto alcuno da confondersi colla semplice voce (*Vox*) animale», nonché la ragione che sostituisce l'«istinto tecnico» degli animali³⁴. Con «Istinto industrioso o tecnico» Blumenbach intendeva un «impulso naturale»:

Unter den mancherley Arten dieser thierischen Triebe sind besonders die so genannten Kunsttriebe merkwürdig, da sich nämlich so viele warmblütige Thiere und Insecten ohne alle Anweisung und ohne alle vorgängige Uebung³⁵, [...] so ungemein künstliche Wohnungen, Nester, Gewebe ꝛc. zu ihrem Aufenthalte, zur Sicherheit für ihre Junge, zum Fang ihres Raubes, und zu vielfachen andern Zwecken zu verfertigen wissen³⁵.

L'istinto tecnico era un elemento di forza degli animali rispetto all'uomo:

Der Mensch ist für sich ein wehrloses, hülfsbedürftiges Geschöpf. Kein andres Thier außer ihm bleibt so lange Kind, keins kriegt so sehr späte erst sein Gebiß, lernt so sehr spät erst auf seinen Füßen stehn, keins wird so sehr späte mannbar u. s. w. Selbst eine großen Vorzüge, Vernunft und Sprache, sind nur Keime, die sich nicht von selbst, sondern erst durch fremde Hülfe, durch Cultur und Erziehung entwickeln können; daher denn bey dieser Hülfsbedürftigkeit und bey diesen zahllosen dringenden Bedürfnissen die allgemeine natürliche Bestimmung des Menschen zum geselligen Umgang. [...] Sein Aufenthalt und seine Nahrung sind beide unbeschränkt; er bewohnt die ganze bewohnbare Erde, und nährt sich beynahe aus der ganzen organisirten Schöpfung. Und in Verhältniß zu seiner mäßigen körperlichen Größe, und in Vergleich mit andern Säugethieren erreicht er ein ausnehmend hohes Alter³⁶.

l'âne [...] je ne parlerai point de ceux-ci, puisqu'on ne peut y rapporter aucune des variétés de l'espèce humaine. En effet, quoiqu'il y ait dans les deux sexes plusieurs exemples d'accouplements avec les brutes, jamais cependant il n'est résulté aucun fruit de ces unions criminelles» (*De l'unité du genre humain, et de ses variétés*, cit., pp. 128-129).

³²Ivi, p. 70.

³³Ivi, p. 5.

³⁴Cfr. J.F. Blumenbach, *Handbuch der Naturgeschichte*, Göttingen, Dieterich, 1782, p. 57.

³⁵J.F. Blumenbach, *Handbuch der Naturgeschichte*, Göttingen, Dieterich, 1797, pp. 39-40. «Parmi les diverses espèces d'impulsions naturelles ou d'instincts, la plus remarquable est celle qu'on pourroit nommer *instinct industriel*, c'est-à-dire, cette faculté par laquelle tant d'animaux à sang chaud et tant d'insectes, sans aucune instruction, sans aucun exercice préparatoire, savent se construire avec un art étonnant des habitations pour leur séjour, des nids pour mettre leurs petits en sûreté, des tissus pour prendre leur proie, et peuvent entreprendre divers autres travaux» (*Manuel d'histoire naturelle*, cit., pp. 48-49).

³⁶J.F. Blumenbach, *Handbuch der Naturgeschichte*, Göttingen, Dieterich, 1797, p. 60. «L'homme est par lui-même une créature foible, sans défense, et soumise à une infinité de besoins différens. De tous les animaux, c'est celui dont l'enfance se prolonge le plus long-temps, celui auquel les dents viennent le plus tard, celui qui apprend avec le plus de peine à se tenir sur ses pieds, celui enfin qui a besoin de plus de temps pour devenir en état de reproduire son espèce. Ses plus grands avantages, la raison et la parole, ne sont que des germes que la culture et l'éducation seules peuvent développer. Cette nécessité de secours, ainsi que les besoins sans nombre auxquels l'homme est assujetti, sont bien la preuve qu'il est destiné généralement par la nature à vivre en société. [...] L'endroit où l'homme doit séjourner n'est pas fixé; son genre de nourriture ne lui est pas prescrit; il habite toutes les parties habitables de la terre, et peut se

Sin dal 1776, Blumenbach aveva scritto: «*Quanquam tanta inter remotiores gentes interesse videatur differentia ut facile capitis bonae spei accolat, Groenlandos et Circassios pro tot diversae speciei hominibus habere possis, re tamen rite pensitata, ita omnes inter se confluere quasi et sensim unam in alteram transire hominum varietatem videbis ut vix ac ne vix quidem limites inter eas constituere poteris*»³⁷. Riguardo a una presunta inferiorità degli africani, Blumenbach censurava le opinioni di Voltaire:

Haec varietas, praesertim quod colore, longissime a nostrate abesset, plurimos induxit ut cum faceto quidem ast male physiologicè docto Voltaire eam pro peculiari generis humani specie haberent. Verum non opus est refutationi eorum hic loci diutius immorari cum jam superiore sectione luculenter patuerit ne unicum quidem esse characterem Aethiopicis adeo proprium et communem, quin ab una parte et passim inter alias hominum varietates observetur³⁸.

Le varietà erano la premessa per costruire una gerarchia estetica non tanto delle varietà stesse, quanto dei singoli individui da giudicare sulla base dell'ideale greco di bellezza:

Per quanto concerne la conformazione del viso, c'è una distanza sicuramente vistosa se si contrappone giust'appunto un brutto Negro (di sicuro, ce ne sono così tanti quanto brutti Europei) a un ideale greco. Ma questa è appunto una mancanza verso una delle regole di cui sopra. Anche qui, invece, non appena si seguono tutti i passaggi, le vistosità tra due estremi tra di loro contrastanti svaniscono e di molto (e qui, di sicuro, di estremi ce ne devono essere, come presso tutte le altre creature che tralignano in una molteplicità di varietà). Di contro, posso assicurare che tra i Negri e le Negre che ho potuto osservare con attenzione, e ne ho visti non pochi, così come tra le raffigurazioni a mo' di ritratto e le silhouette di altri Negri e Negre, tra i crani di Negri che ho nella mia collezione e quelli che ho visto altrimenti e quelli di cui ho davanti a me disegni e incisioni, non ce ne sono *due* che nella conformazione siano tra di loro pienamente uguali, bensì sono tutti diversi l'uno dall'altro e, attraverso parecchie gradazioni, fluiscono insieme in modo inavvertito nella configurazione di altri figli dell'uomo fino alla più gradevole delle conformazioni³⁹.

nourrir de presque toutes les productions de deux règnes organisés. Proportionnellement à sa grandeur corporelle assez médiocre, et en comparaison des autres mammifères, il atteint un âge extrêmement avancé» (*Manuel d'histoire naturelle*, Tome premier, cit., pp. 71-72).

³⁷ J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa*, Goettingae, Apud viduam Abr. Vandenhoeck, 1776, pp. 40-41. Dalla traduzione di Gould (*Intelligenza e pregiudizio: le pretese scientifiche del razzismo*, cit., p. 430): «Malgrado sembrino sussistere enormi differenze fra le popolazioni di nazioni assai lontane fra loro, tanto che si potrebbero prendere gli abitanti del Capo di Buona Speranza, i groenlandesi e i circassi, per altrettante specie diverse, tuttavia, a ben guardare, si noterà che tutto passa dall'una all'altra e che una varietà del genere umano sconfinava nell'altra, tanto che non si riconoscono i confini tra esse».

³⁸ J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa*, editio tertia, cit., pp. 307-308. «Cette variété se trouve si loin de nous, surtout sous le rapport de la couleur, que plusieurs personnes ont cru qu'elle formait une espèce particulière. Voltaire, aussi ignorant en physiologie qu'habile à manier le ridicule, partageait cette opinion. Il devient inutile de la réfuter, ayant rendu manifeste (Sect. III) qu'il n'existe pas même un seul caractère tellement propre et commun à tous les Ethiopiens, qui ne se retrouve d'une part répandu çà et là dans les autres variétés du genre humain» (*De l'unité du genre humain, et de ses variétés*, cit., p. 303).

³⁹ J.F. Blumenbach, *Contributi alla storia naturale*, a cura di M. Marino, Milano-Udine, Mimesis, 2018, p. 96.



Il primato della varietà caucasica sulle altre constava nell'incarnare la forma originaria dell'umanità la quale, in virtù delle «degenerazioni», si era andata successivamente trasformando nelle altre quattro:

Caucasiam ob causas infra enarrandas pro primigenia habendam primo loco posui. Haec utrinque in bina ab invicem remotissima et diversissima extrema abiit, hinc nempe in *Mongolicam*, illinc in *Aethiopicam*. Medios vero inter istam primigeniam et hasce extremas varietates locos tenent reliquae binae: *Americana* nempe inter *Caucasiam* et *Mongolicam*. *Malaica* inter eandem istam *Caucasiam* et *Aethiopicam*⁴⁰.

La «degenerazione», che derivava da Buffon e discendeva da finalità sostanzialmente descrittive, era il frutto del tempo che le generazioni umane avevano trascorso a contatto con un determinato clima⁴¹. E ciononostante, sottintendeva una deviazione rispetto alla forma originaria scaturita dalle mani del Creatore⁴². Tra le cause della degenerazione, il clima era stato determinante e, per questo motivo, le differenze fisiche e temperamentalmente tra gli abitanti del nord e quelli del sud erano le più evidenti:

Kaltes Klima z. B. unterdrückt das Wachstum der organisirten Körper, und darum sind die Grönländer, Lappländer ꝛc. so wie die Thiere und Gewächse kalter Erdstriche, klein, unersetzt. Eben so bringt dieses Klima weiße Farbe an Thieren und Gewächsen hervor, und darum sind die Nordländer von Natur von weißer Haut ꝛc. so wie viele warmblütige Thiere der kältesten Gegenden anomalisch weiße Haare und Federn, viele Pflanzen daselbst anomalisch weiße Blüten haben u. s. w. – Dagegen tragen die Creolen (d. h. die in Ost. und West-Indien von europäischen Eltern gebornen Weißen) das unverkennbare, meist wunderschöne Gepräge ihrer südlichen Heimath an sich⁴³.

Degenerazioni, dunque, da una forma umana originaria, quella caucasica, che conservava in modo evidente i caratteri del prototipo. Le ragioni di questo primato estetico e temporale erano presto enunciate: «der nach den Europäischen Begriffen von Schönheit musterhaftesten Schedel- und Gesichts-Form. Es gehören dahin die Europäer mit Ausnahme der Lappen und übrigen Finnen; dann die westlichern Asiaten, diesseits des Obi, des caspischen Meers und des Ganges; nebst den Nordafricanern; – also ungefähr die Bewohner der den alten Griechen und Römern bekannten Welt»⁴⁴.

⁴⁰ J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa*, editio tertia, cit., pp. 286-287. «La variété Caucasienne se trouve placée la première pour des raisons que j'expliquerai plus bas. Elle se transforme en deux extrêmes très-éloignés, très-différens l'un de l'autre, la race Mongole et la variété Africaine. Deux variétés servent de passage de cette race prototype aux deux variétés qui en sont les plus éloignées. La variété Américaine entre la Caucasienne et la Mongole, la variété Malaie entre la Caucasienne et la Nègre» (*De l'unité du genre humain, et de ses variétés*, cit., p. 283).

⁴¹ J.F. Blumenbach, *Handbuch der Naturgeschichte*, Göttingen, Dieterich, 1799, p. 64.

⁴² Cfr. T. Junker, *Blumenbach's theory of human races and the natural unity of humankind*, cit., p. 105.

⁴³ J.F. Blumenbach, *Handbuch der Naturgeschichte*, Göttingen, Dieterich, 1799, pp. 25-26. «Un climat froid, par exemple, arrête l'accroissement des corps organisés. C'est pour cela que les groënlandois, les lapons, ainsi que les plantes et les animaux des pays froids sont petits et ramassés. Ce climat donne également une couleur blanche aux plantes et aux animaux; aussi les habitans du nord ont-ils en général la peau blanche; aussi beaucoup d'animaux à sang chaud des pays les plus froids ont-ils par anomalie les poils ou les plumes d'une blancheur éclatante; aussi beaucoup de plantes de ces pays ont-elles également par anomalie des fleurs toutes blanches; les créoles au contraire, c'est-à-dire, les blancs nés dans les deux Indes, portent ordinairement le cachet de leur patrie méridionale» (*Manuel d'histoire naturelle*, Tome premier, cit., pp. 31-32).

⁴⁴ J.F. Blumenbach, *Handbuch der Naturgeschichte*, Göttingen, Dieterich, 1797, p. 61. «la forme de son visage et de son crâne est la plus belle, d'après les idées de beauté qu'ont les européens. Les peuples qui

Dunque, secondo Blumenbach, l'umanità era nata nei pressi del Caucaso, come testimoniava la presenza, nelle sue vicinanze, della *pulcherrimam hominum stirpem*, quella dei georgiani. In virtù di questa gerarchia estetica, l'origine dell'umanità doveva essere situata dove ancora si trovava la sua forma fisicamente più bella:

Nomen huic varietati a Caucaso monte, tum quod vicinia eius et maxime quidem australis plaga pulcherrimam hominum stirpem, Georgianam foveat⁴⁵; tum quod et omnes physiologicae rationes in eo conspirent, in eandem regionem, si uspiam, primos humani generis autochthones verisimillime ponendos esse. Primo enim loco eam venustissimam ut vidimus (§. 62) cranii formam prae se fert ista stirps, ex qua, tanquam ex figurazione media et primigenia, reliquae utrinque usque ad ultima bina extrema (hinc scilicet Mongolicum, illinc contra Aethiopicum), simplicissima gradatione fluunt. Tum vero eadem albo colore est, quem itidem pro primitivo generis humani habere licet, cum ex eo, ut supra exposuimus (§. 45), facilis in fuscum degeneratio sit, longe difficilior contra ex fusco, (quando nempe hujus pigmenti carbonacei secretio et praecipitatio (§ 44)⁴⁶ semel inveterata radices egit), in candidum⁴⁷.

Era arduo l'obiettivo di descrivere le cause dei mutamenti del colore della pelle, delle degenerazioni del corpo, finanche del cranio e della forma del viso, partendo dal clima, dal modo di vivere e da altri fattori ambientali. Non potevano che derivarne spiegazioni alquanto bizzarre: «Accessorias passim singularem climati causas endemicas, v.c. perpetuas culicum nubes, aliquid ad faciem propriam incolarum contrahendam conferre posse, Dampieri de Novo-Hollandiae occidentalis acolis observatio, docere videtur»⁴⁸. Così, la forma dei crani, compresa quella dei popoli europei, poteva dipendere tanto dalle posizioni fatte adottare dai neonati durante il sonno, quanto da vere e proprie usanze locali in materia di compressione manuale della testa del lattante che, a causa di questi comportamenti, assumeva una forma etnicamente riconoscibile⁴⁹. L'enfasi

appartiennent à cette race sont les *européens*, à l'exception des lapons et des autres peuples de la Finlande; ensuite les peuples de l'Asie occidentale de ce côté de l'Obi, de la mer Caspienne et du Gange, et enfin les *africains septentrionaux*; ainsi à-peu-près les habitants de l'ancien monde connu aux grecs et aux romains» (*Manuel d'histoire naturelle*, Tome premier, cit., pp. 73-74).

⁴⁵ Questo giudizio è ripreso da Jean Chardin: «Le sang de *Georgie* est le plus beau de l'Orient, & je puis dire du monde» (*Voyages de M^r. le Chevalier Chardin, en Perse, et autres lieux de l'Orient. Tome second, Contenant le Voyage de Paris à Ispahan. Seconde partie, qui comprend le Voyage de Mingrelie à Tauris*, Amsterdam, de Lorme, 1711, p. 128).

⁴⁶ J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa*, editio tertia, cit., § 44-45, pp. 122-137 è dedicato al dibattito scientifico sulle cause della varietà del colore della pelle.

⁴⁷ J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa*, editio tertia, cit., pp. 303-304. «J'ai donné à cette variété le nom du monte Caucase, parceque c'est dans son voisinage que se trouve la plus belle race d'hommes, la Géorgienne, et que s'il est possible d'assigner un berceau au genre humain, toutes les raisons physiologiques concourent à le placer dans cet endroit. Les habitants de la Géorgie nous offrent en effet cette belle forme de crânes [...] dont les autres semblent dériver, jusqu'à ce qu'ils arrivent aux points les plus éloignés, les crânes des Mongoles et des Nègres. Enfin, la peau des Géorgiens est blanche, et cette couleur paraît encore appartenir primitivement au genre humain (§ 45) mais elle dégénère facilement en une couleur noirâtre, et se rétablit avec peine quand la sécrétion et la précipitation du carbone se sont profondément établies» (*De l'unité du genre humain, et de ses variétés*, cit., pp. 299-300).

⁴⁸ J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa*, editio tertia, cit., pp. 190-191. «Les observations de Dampierre, sur la partie occidentale de la nouvelle Hollande, font penser que des causes endémiques, accessoires au climat, modifient quelquefois la physionomie. Des nuées de moucheron peuvent effectivement avoir contribué au caractère de la figure des habitants de ce pays» (*De l'unité du genre humain, et de ses variétés*, cit., p. 203).

⁴⁹ Vedi J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa*, editio tertia, cit., § 63, pp. 211-223.

sull'eccezionale plasmabilità del cranio di un neonato avvalorava la facilità di alterare le condizioni fisiche degli uomini sulla base del clima e del modo di vita.

Blumenbach aveva concepito l'esistenza di cinque varietà all'interno di un'unica specie umana, come precisava il titolo della quarta sezione del *De generis humani varietate nativa* del 1795: «Generis humani varietates quinae principes, species vero unica»/«Es gibt fünf Hauptvarietäten des Menschengeschlechts, jedoch nur Eine Gattung desselben»⁵⁰. Blumenbach aveva evitato l'uso del termine «razza» che, al contrario, quale concetto distinto rispetto ai latini *varietas* oppure *species*, era stato adoperato da parte di Kant in opere come *Von den verschiedenen Rassen der Menschen* (1775, 1777), *Bestimmung des Begriffs einer Menschenrasse* (1785) e *Über den Gebrauch teleologischer Principien in der Philosophie* (1788). Sostanzialmente, la Rasse kantiana, fondata sulla stirpe comune e su proprietà fisiche quali il colore della pelle e la forma dei capelli⁵¹, era differente dalla *Varietas* di Buffon/Blumenbach, in quanto caratterizzata da una costanza e da una irreversibilità assai resistente a condizioni esteriori come quelle climatiche⁵².

Come ha osservato C. Niekerk, nelle prime tre edizioni dell'*Handbuch der Naturgeschichte*, Blumenbach utilizzò soltanto una volta per ciascuna edizione il termine «Race» per riferirsi a uomini (1779, 63, 1782, 60, 1788, 60), ma nel saggio *Über Menschen-Racen und Schweine-Racen*, ribadì che le razze erano semplicemente *Spielarten*, ossia le *varietates* della sua dissertazione⁵³. Tuttavia, il capitolo XII della prima edizione del primo volume di *Beyträge zur Naturgeschichte*, nel 1790, era intitolato «Eintheilung des Menschengeschlechts in fünf Spielarten»⁵⁴, mentre, nell'edizione del 1806, il medesimo capitolo aveva ormai cambiato il titolo in «Eintheilung des Menschengeschlechts in fünf Hauptrassen»⁵⁵. Sin dalla quinta edizione dello *Handbuch der Naturgeschichte* (1797), Blumenbach si era avvicinato a Kant, affermando che quest'ultimo aveva definito la differenza tra razze e varietà in modo preciso in *Über den Gebrauch teleologischer Principien in der Philosophie* (1788):

Rassen und Spielarten (*varietates*) sind diejenigen Abweichungen von der ursprünglichen specifiken Gestaltung der einzelnen Gattungen organisirter Körper, so diese durch die allmähliche Ausartung oder Degeneration erlitten haben. Rasse heißt aber im genauern Sinn ein solcher durch Degeneration entstandner Character, der durch die Fortpflanzung unausbleiblich und nothwendig forterbt, wie z. B. wenn Weiße mit den Negern Mulatten, oder mit americanischen Indianern Mestißen zeugen: welches hingegen bey den Spielarten keine

⁵⁰Cfr. J.F. Blumenbach, *De generis humani varietate nativa*, editio tertia, cit., p. 284; Id., *Über die natürlichen Verschiedenheiten im Menschengeschlechte*, cit., p. 203.

⁵¹ Cfr. P. Kleingeld, *Kant's second thoughts on colonialism*, in K. Flikschuh, L. Ypi (ed. by), *Kant and Colonialism: Historical and Critical Perspectives*, Oxford, Oxford University Press, 2014, p. 48.

⁵² Sul concetto di razza in Kant la bibliografia è amplissima. Oltre al saggio di P. Kleingeld, già citato, vedi R. Bernasconi, *Who Invented the Concept of Race? Kant's Role in the Enlightenment Construction of Race*, in Id. (ed. by), *Race*, Malden, Wiley-Blackwell, 2001, pp. 11-36; C.W. Mills, *Kant's Untermenschen*, in A. Valls (ed. by), *Race and racism in modern philosophy*, Ithaca, Cornell University Press, 2005, pp. 169-193; Id., *Kant and Race, Redux*, in «Graduate Faculty Philosophy Journal», 35 (1-2), 2014, pp. 125-157; B. Boxill, *Kantian Racism and Kantian Teleology*, in N. Zack (ed. by), *The Oxford Handbook of Philosophy and Race*, Oxford, Oxford University Press, 2017, pp. 44-53; S. Sandford, *Kant, Race, and Natural History*, in «Philosophy and Social Criticism», 44, 2018, pp. 950-977; O. Eberl, *Kant on Race and Barbarism: Towards a More Complex View on Racism and Anti-Colonialism in Kant*, in «Kantian Review», 24, 3, 2019, pp. 385-413.

⁵³ Cfr. J.F. Blumenbach, *Über Menschen-Racen und Schweine-Racen*, in «Magazin für das Neueste aus der Physik und Naturgeschichte», 6 (1), 1789, pp. 1-13.

⁵⁴Cfr. J.F. Blumenbach, *Beyträge zur Naturgeschichte*, Göttingen, Dieterich, 1790, p. 79.

⁵⁵Cfr. J.F. Blumenbach, *Beyträge zur Naturgeschichte*, Göttingen, Dieterich, 1806, p. 67. Su questi mutamenti vedi C. Niekerk, *Buffon, Blumenbach, Herder, Lichtenberg and the origins of modern anthropology*, cit., p. 39.

nothwendige Folge ist; wie z. B. wenn blauäugige Blonde mit braunäugigen Brünetten Kinder zeugen*)⁵⁶.

Dunque, il cambiamento concettuale e terminologico era avvenuto almeno nel 1797 e aveva preceduto la traduzione del 1798⁵⁷ la quale, in ogni caso, era stata approvata da Blumenbach⁵⁸. Quest'ultimo si era avvicinato a Kant - a tutto discapito dell'importanza delle cause esterne - attribuendo un maggior rilievo alla riproduttività e alla stabilità dei caratteri razziali negli individui di sangue misto come i mulatti.

Nel restituire in tedesco il concetto di *varietas*, Gruber faceva uso di parole quali «Hauptvarietäten» e «Varietäten»⁵⁹, ma, nel momento in cui descriveva la «kaukasische Hauptvarietät», parlava di «Diese Race»⁶⁰. A differenza della caucasica, nel caso delle altre quattro varietà, la parola «razza» compariva anche nella titolazione dei paragrafi: «mongolische Race» (p. 214), «hethiopische Race» (p. 215), «americanische Race» (p. 217) e «malayische Race» (p. 223). La traduzione di Gruber pareva minata da una certa incoerenza, nella misura in cui *Race* compariva bruscamente soltanto nella sezione finale, quando si trattava di descrivere nel dettaglio le cinque varietà. In ogni caso, le scelte lessicali erano giustificate nel glossario posto alle pp. 259-261, dove *Stamm*, *Abartungen*, *Nachartungen*, *Ausartungen*, *Racen*, *Spielarten*, *Besondrer Schlag*, *Varietäten* e *Familienschlag* erano definiti sulla base delle idee del «unserm großen Kant»⁶¹. L'intento di conciliare Blumenbach e Kant era pressoché riuscito, nonostante Blumenbach continuasse a ritenere importante l'influsso del clima. Tuttavia, l'avvicinamento era iniziato sin dagli anni ottanta, quando il *Bildungstrieb*, una forza all'intersezione tra il fisico-meccanico e il teleologico, era stata integrata nella *Kritik der Urteilskraft*⁶².

⁵⁶ J.F. Blumenbach, *Handbuch der Naturgeschichte*, Göttingen, Dieterich, 1797, p. 23. «Les races et les variétés sont ces déviations qu'une dégénération insensible a apportées dans la conformation spécifique originaire des espèces particulières de corps organisés. Le mot *race* indique, dans le sens plus exact, un caractère que la dégénération a fait naître, et qui devient nécessairement et inévitablement héréditaire par la propagation, comme par exemple lorsque des blancs engendrent des mulâtres avec des nègres, ou des métis avec les indiens d'Amérique. Ce caractère d'hérédité n'est pas une suite nécessaire à l'égard des variétés, comme par exemple lorsque des hommes blonds à yeux bleus ont des enfans de brunes à yeux noirs» (*Manuel d'histoire naturelle*, Tome premier, cit., p. 29).

⁵⁷ Vedi R. Bernasconi, *Kant and Blumenbach's Polyps: A Neglected Chapter in the History of the Concept of Race*, in S. Eigen, M.J. Larrimore (ed. by), *The German invention of race*, Albany, SUNY Press, 2006, p. 85.

⁵⁸ Vedi J.F. Blumenbach, *Über die natürlichen Verschiedenheiten im Menschengeschlechte*, cit., p. XII.

⁵⁹ *Ivi*, pp. 203-208.

⁶⁰ *Ivi*, p. 213.

⁶¹ *Ivi*, pp. 259-261.

⁶² Cfr. P.R. Sloan, *Performing the Categories: Eighteenth-Century Generation Theory and the Biological Roots of Kant's A Priori*, in «Journal of the History of Philosophy», 40, 2002, p. 247.



Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Rivista semestrale pubblicata dall'Università degli Studi di Messina

Homepage: <https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index>.

Copyright © 2021 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise state.

In copertina: Lido Bettarini, (1927, Sesto Fiorentino - 2019, Cannes) [Italia]
“Vele bianche”, olio su tela, 100x150 cm.



Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche,
pedagogiche e degli studi culturali - UniME
COSPECS
Cognitive Sciences, Psychology, Education and Cultural Studies

