

ISSN 2785-0919

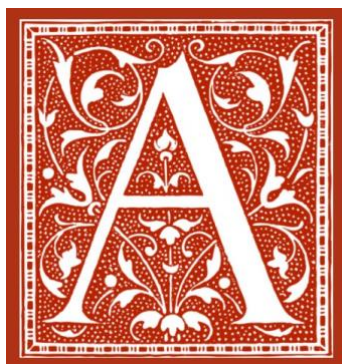
Anno IV, numero 2 | *luglio* 2024

Gli Argonauti

Rivista di Studi
storico-educativi e pedagogici



Università degli Studi di Messina



Gli Argonauti

Rivista di Studi
storico-educativi e pedagogici

Anno IV, numero 2

Luglio 2024



Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

ISSN: 2785-0919

Gli Argonauti è una rivista 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.

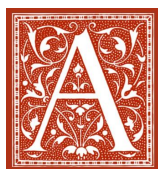
Gli Argonauti si compone di cinque sezioni:

- *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

ISSN: 2785-0919

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 IV, numero 2, luglio 2024

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

Luca Bravi **Rossella Raimondo**

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

Franca Pesare **Silvia Annamaria Scandurra**

Università degli Studi Aldo Moro, Bari *Università degli Studi di Messina*

Federico Piseri **Giovanni Savarese**

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

Segreteria di Redazione | Editorial Office

Simona Gatto **Claudia Di Perna**

Università degli Studi di Messina *Università degli Studi di Messina*

Publishing and Social Media Team

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

Dario Orselli - Sba **Gaetano Galletti - Cospecs**

Francesco Toscano - Cospecs

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA

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

Tel: +39090361349

Mail: argonauti@unime.it

Comitato scientifico internazionale | International Scientific Committee

Leonardo Acone <i>Università degli Studi di Napoli L'Orientale Italy</i>	Karl M. Lorenz <i>Sacred Heart University Fairfield, Connecticut USA</i>
Luca Agostinetti <i>Università degli Studi di Padova Italy</i>	Elena Mignosi <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>
Paolo Bianchini <i>Università degli Studi di Torino Italy</i>	Simona Negruzzo <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>
Andrea Bobbio <i>Università degli Studi della Valle d'Aosta Italy</i>	Luca Odi <i>Università degli Studi di Verona</i>
Francesco Paolo Campione <i>Università degli Studi di Messina 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>
Peter Cunningham <i>University of Cambridge UK</i>	Maurizio Piseri <i>Università della Valle d'Aosta Italy</i>
Giuseppa D'Addelfio <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>	Simonetta Polenghi <i>Università Cattolica del S. Cuore, Milano Italy</i>
Paola Dal Toso <i>Università degli Studi di Verona Italy</i>	Fabio Pruneri <i>Università degli Studi di Sassari Italy</i>
Jonathan Doney <i>University of Winchester UK</i>	Rossella Raimondo <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>
Carl Antonius Lemke Duque <i>Universidad de Deusto Spain</i>	Livia Romano <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>
Fulvio De Giorgi <i>Università degli Studi di Reggio Emilia Italy</i>	Evelina Scaglia <i>Università degli Studi di Bergamo Italy</i>
Domenico Elia <i>Università degli Studi di Bari, Aldo Moro Italy</i>	Stefano Salmeri <i>Università Kore, Enna Italy</i>
Irina M. Elkina <i>Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia</i>	Simona Salustri <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>
Maurizio Fabbri <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>	Luana Salvarani <i>Università degli Studi di Padova Italy</i>
Daria Gabusi <i>Università G. Fortunato, Benevento Italy</i>	Filippo Sani <i>Università degli Studi di Sassari Italy</i>
Angelo Gaudio <i>Università degli Studi di Udine Italy</i>	Alessandro Sanzo <i>Università degli Studi di Roma Tre Italy</i>
Pamela Giorgi <i>INDIRE Italy</i>	Vincenzo Schirripa <i>Università LUMSA, Roma Italy</i>
Antonio Gomes Ferreira <i>Universidade de Coimbra Portugal</i>	Brunella Serpe <i>Università della Calabria Italy</i>

Mariano Gonzales Delgado **Stefan Stefanov**
Universidad de La Laguna Spain *Università di Sofia St. Kliment Obridski Bulgaria*

Nathalie Gorochov **Milka Terziska**
Universit Paris-Est Créteil France *Università di Sofia St. Kliment Obridski Bulgaria*

Iveta Kestere **Letterio Todaro**
University of Latvia Latvia *Università degli Studi di Catania Italy*

Grigorij B. Kornetov **Evgenja Tokareva**
Accademia di Gestione Sociale, Mosca Russia *Accademia Russa delle Scienze Russia*

Svetlana V. Ivanova **Ariclè Vechia**
Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia *Università del Paraná Brasil*

Stefano Lentini **Davide Zoletto**
Università degli Studi di Catania Italy *Università degli Studi di Udine Ita*

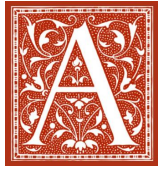
Comitato d'onore | Honorary Committee

Salvatore Agresta **Angela Giallongo**
Università degli Studi di Messina Italy *Università degli Studi di Urbino Italy*

Luciana Bellatalla **Saverio Santamaita**
Università degli Studi di Ferrara Italy *Università degli Studi di Chieti/Pescara Italy*

Carmen Betti **Xenio Toscani**
Università degli Studi di Firenze Italy *Università degli Studi di Pavia Italy*

Antonia Criscenti **Giovanni Vigo**
Università degli Studi di Catania Italy *Università degli Studi di Pavia Italy*



Frontiere e passaggi educativi e culturali tra età moderna e XIX secolo

- 13 **Fede religiosa e identità nazionale in Italia e in Russia nel XIX Secolo: una riflessione storico-filosofica sugli ideali dell'istruzione e della cultura**
RELIGIOUS FAITH AND NATIONAL IDENTITY IN ITALY AND RUSSIA IN THE 19TH CENTURY: A HISTORICAL-PHILOSOPHICAL REFLECTION ON THE IDEALS OF EDUCATION AND CULTURE
Stefano Maria Capilupi
Accademia Russa Cristiana di Scienze umanistiche, San Pietroburgo
- 35 **Identità e frontiere religiose e culturali nel modello di alfabetizzazione delle Alpi**
RELIGIOUS AND CULTURAL IDENTITIES AND BORDERS IN THE LITERACY MODEL OF THE ALPS
Maurizio Piseri
Università degli Studi della Valle d'Aosta
- 55 ***Une Reforme antirepublicaine?*
Polemiques Autor de la Reform Berard (1921-1923)**
AN ANTI-REPUBLICAN REFORM? CONTROVERSIES SURROUNDING THE BERARD REFORM
Yves Verneuil
Université Lumière Lyon 2

Studi e Ricerche | Studies and Research

- 75 **Formazione e selezione degli insegnanti per la "Colonia-scuola Antonio Marro"**
TEACHER TRAINING AND SELECTION FOR THE "ANTONIO MARRO" SCHOOL-COLONY
Chiara Bombardieri, Ada Cattabiani
Archivio dell'ex ospedale psichiatrico San Lazzaro di Reggio Emilia
- 83 **I commissari politici come educatori della guerra partigiana**
POLITICAL COMMISSARS AS EDUCATORS OF PARTISAN WARFARE
Silvano Calvetto
Università degli Studi di Torino

93

Metodo Pizzigoni: tradizione e contemporaneità

THE PIZZIGONI METHOD: BRIDGING PAST AND PRESENT

Anna Teresa Ferri, Irene Giovino, Gabriele Locatelli, Gima Manicone, Franca Zuccoli

Istituto comprensivo Rinnovata Pizzigoni, Opera Pizzigoni, Università degli Studi di Milano-Bicocca

109

Sul metodo degli studi del nostro tempo.

De nostri temporis studiorum ratione. Una lettura

ON THE STUDY METHOD OF OUR TIMES. *DE NOSTRI TEMPORIS STUDIORUM RATIONE. A READING*

Andrea Suggi

Università degli Studi di Udine

Frontiere e passaggi educativi e culturali
tra età moderna e XIX secolo

Fede religiosa e identità nazionale in Italia e in Russia nel XIX Secolo: una riflessione storico-filosofica sugli ideali dell'istruzione e della cultura

Stefano Maria Capilupi

ACCADEMIA RUSSA CRISTIANA DI SCIENZE UMANISTICHE, SAN PIETROBURGO



RELIGIOUS FAITH AND NATIONAL IDENTITY IN ITALY AND RUSSIA IN THE 19TH CENTURY: A HISTORICAL-PHILOSOPHICAL REFLECTION ON THE IDEALS OF EDUCATION AND CULTURE

Double blind peer review

Copyright: © 2024 Stefano Maria Capilupi.
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: 10.13129/2785-0919/2024.2.13-34

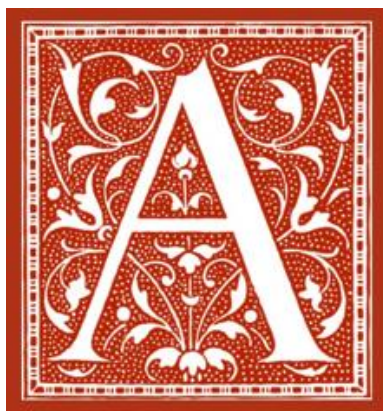
Received: January 25, 2024

Accepted: April 29, 2024

Published: July 31, 2024

Corresponding Author: Stefano Maria Capilupi.
Mail: s_capilupi@yahoo.it

Citation: Stefano Maria Capilupi (2024), *Fede religiosa e identità nazionale in Italia e in Russia nel XIX Secolo: una riflessione storico-filosofica sugli ideali dell'istruzione e della cultura. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, IV (2): 13-34.



Riassunto | Abstract

Il contributo offre un quadro delle riforme russe verificatisi nel mondo dell'istruzione nel XIX secolo, con particolare attenzione alle metodiche inerenti all'insegnamento della storia, tema assai delicato e anche oggi di nuovo attuale dal punto di vista della dialettica sempre viva in Russia fra le esigenze del potere e quelle del libero insegnamento e della libera ricerca. Inoltre, il lavoro introduce un parallelo con i più generali fermenti ideologici italiani dell'epoca nell'ottica del rapporto fra fede religiosa e identità nazionale, offrendo una nuova riflessione sulla tensione esistente nella cultura russa fra l'idea di nazione e quella di universalità.

First of all, in the text, a brief summary of the Russian reforms that took place in the world of education in the nineteenth century is made, with particular attention to the methods inherent in the teaching of history – a very delicate subject and even today again relevant from the point of view of the ever-alive dialectic in Russia between the demands of power and those of free teaching and free research. Then, in this Russian historical framework of complex and difficult relationships between education, religion, national principle and philosophy, a parallel is introduced with the more general Italian ideological ferments of the time from the point of view of the relationship between religious faith and national identity. It ends with a new reflection on the tension existing in Russian culture between the idea of nation and that of universality.

Parole chiave | Key words

Istruzione, storia, nazione, identità religiosa, universalità, Russia, Italia, riforme, progresso, stagnazione.

Education, history, nation, religious identity, universality, Russia, Italy, reforms, progress, stagnation.

Fede religiosa e identità nazionale in Italia e in Russia nel XIX Secolo: una riflessione storico-filosofica sugli ideali dell'istruzione e della cultura

Stefano Maria Capilupi*

ACCADEMIA RUSSA CRISTIANA DI SCIENZE UMANISTICHE

1. Le Riforme Russe dell'Istruzione nel XIX Secolo

Le riforme russe del XIX secolo cominciano, come è noto, nel 1803 e confluiscono nel grande progetto di Speranskij, che ne corresse aspetti fondamentali sul piano applicativo¹. Una parte significativa delle scuole di campagna sarebbero state finanziate dai *pomeščiki* (piccoli proprietari terrieri), quelle di città dallo Stato. Le scuole sarebbero state divise per distretti e dovevano avere uno sbocco diretto alle università. Si prevedevano tre tipi di scuole: *prichodskie*, *uezdnye* e *gubernye*. Queste ultime rappresentavano i veri e propri ginnasi. Fra le *prichodskie* si prevedevano per l'appunto anche le cosiddette *sel'skie*, finanziate dai *pomeščiki*. Erano previste anche le cosiddette “*elitnye*”, che avrebbero dovuto ricoprire un posto particolare e privilegiato nella formazione dell'*intelligencija*².

Nei ginnasi si diffuse una materia che oggi in Russia si chiama *obščestvovedenie* (“studio della società”), allora *graždanovedenie* (“studio della cittadinanza”), sul modello della materia denominata “sui doveri dell'uomo e del cittadino”, concepita da Fëdor Ivanovič Jankovič (de Mirievo) e diffusa già da Caterina II³: disciplina ripresa dal sistema scolastico normale austriaco, da cui proveniva lo Jankovich. Furono aperte nuove università a San Pietroburgo, Charkov e Kazan', mentre quella di Mosca divenne il modello per tutte, grazie anche all'instaurazione nel 1804 dell'autonomia interna, dell'elettoralità del rettore, della scelta a concorso dei professori, e di diritti particolari riconosciuti ai consigli di facoltà per la stesura dei piani di studio⁴.

Più in generale, nella prima metà del XIX secolo la storiografia è quella monarchica di Karamzin (Карамзин 1816-1829). Puškin, che pure da studente si era particolarmente distinto nello studio della storia proprio secondo quei parametri, scrisse a proposito

* Stefano Maria Capilupi, Phd in Russistica e in Filosofia, è Professore Associato presso l'Accademia Russa Cristiana di Scienze Umanistiche. E-mail: s_capilupi@yahoo.it.

¹ М. М. Сперанский, *Введение к уложению государственных законов (План всеобщего государственного образования)*, Москва, Русская Мысль, 1905.

² Pedagogic.ru. 2017b. *Сборник постановлений по Министерству народного просвещения*. Accessed June 6. <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027/st004.shtml>.

³ Pedagogic.ru. 2017a. *О должностях человека и гражданина*. Accessed June 6. <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/st017.shtml>.

⁴ Pedagogic.ru. 2017c. *Устав учебных заведений, подведомых университетам от 5 ноября 1804*. Accessed June 6. <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027/st007.shtml>.



dell'opera di Karamzin *La storia dello Stato Russo*: «Nella sua Storia semplicità ed eleganza / ci dimostrano, senza fanatismo, / la necessità dell'autarchia / e la delizia della frusta!» («В его Истории» изящность, простота / Доказывают нам, без всякого пристрастья, / Необходимость самовластья / И прелести кнута»)⁵. In realtà, tale testo rappresenta una delle due varianti dell'Epigramma *All'Autore della "Storia dello Stato Russo"*, pubblicate entrambe solo nel 1861 a Berlino da N. Gerbel' nella raccolta dei versi di Puškin mai entrata allora nelle edizioni russe⁶. Gerbel' pubblicava entrambe le varianti dell'epigramma con la data: «1819». Nei manoscritti puškiniani si trova anche un altro testo: «Avendo deciso di stare come un rude / di fronte all'urna dell'autarchico potere, / egli cercò di mostrarci fino in fondo / che si può pensare molto male / pur scrivendo ottimamente» («Решившись хамом стать / Пред самовластья урной, / Он нам старался доказать, / Что можно думать очень дурно / И очень хорошо писать»)⁷.

A partire dal 1817 si registrano quindi in Russia, nell'ottica della liberalizzazione, nuovi passi indietro. La concezione di Karamzin si sarebbe riflessa sui manuali scolastici. Le posizioni della filosofia idealista, il pragmatismo psicologico: queste erano invece le strutture ideologiche della visione pedagogica più innovativa. L'impostazione karamziniana dominò quindi i libri di testo nelle scuole della prima metà del secolo XIX, come ad esempio i manuali di Kajdanov e Smaragdov. Nel sistema di Kajdanov oggetto di studio della storia erano innanzitutto il destino e gli atti dei grandi personaggi. Tutti gli eventi venivano spiegati alla luce della psicologia dei personaggi di spicco, dei generali e dei governanti (Кайданов 1814; Кайданов 1817; Кайданов 1829; Кайданов 1833; Кайданов 1835; Кайданов 1837a; Кайданов 1837b; Кайданов 1841; Кайданов 1842).

Un approccio del tutto analogo contraddistinse i manuali di Smaragdov (Смарагдов 1842; Смарагдов 1844; Смарагдов 1845; Смарагдов 1849; Смарагдов 1856). Tuttavia, alcune parti dei manuali di Smaragdov dovettero successivamente essere analizzate dai comitati di censura, e il prof. Davydov, che ne presiedeva una seduta, chiese di cancellare tutto ciò che vi era scritto su Maometto: questi fu solo «un farabutto e il fondatore di una falsa religione», disse Davydov. È un episodio che ci dice molto dell'atmosfera dell'epoca. I membri del comitato riuscirono comunque, sebbene con grande fatica, a tranquillizzare il presidente⁸.

Per quel che riguarda in particolare i metodi innovativi e sperimentali di insegnamento della storia, nella prima metà del XIX secolo comparvero effettivamente anche alcune novità nel campo di una metodologia applicativa: negli anni 1840-45 si notano in questo senso gli scritti di A. Jazvinskij. Questi proponeva di scrivere i fatti più importanti su fogli di carta di diversi colori. Su questi fogli gli allievi dovevano disegnare 100 caselle. Ogni casella rappresentava un anno, 100 caselle un secolo. La lezione doveva avere quindi un carattere anche ludico⁹. Accanto a questa metodologia troviamo la tecnica cosiddetta "ritmico-deduttiva". La coltivò Gottlieb von Schubert, direttore del ginnasio

⁵ А. С. Пушкин, *Собрание сочинений в 10 томах*, Том 1, *Стихотворения 1814-1822*, Москва, ГИХЛ, 1959, р. 66.

⁶ Н. В. Гербель, *Стихотворения А. С. Пушкина, не вошедшие в последнее собрание его сочинений*. Берлин, Р. Вагнер, 1861, р. 103.

⁷ А. С. Пушкин, *Сочинения. Том 8: Примечания, добавления и поправки*, Санкт-Петербург, А. С. Суворин, 1905, pp. 122-123.

⁸ С. Н. Погодин, *Очерки русской историографии (конец XIX-начало XX века)*, Санкт-Петербург, Изд-во Политехнического Ун-та, 2017, р. 673.

⁹ А.Ф. Язвинский, *Метод преподавания хронологии и истории Г. Язвинского: изъясненная самим же изобретателем*, Москва, Книга по Требованию, 2012, р. 19.

tedesco di San Pietroburgo. I fatti della storia venivano composti in rima e quindi cantati come canzoni per essere memorizzati¹⁰.

V'era poi il metodo del “raggruppamento”. L'ideatore ne fu Lieberman. Un variegato materiale veniva raggruppato per argomento, e quindi si procedeva necessariamente alla discussione in classe¹¹.

Alla metà del XIX secolo il metodo più comune, tuttavia, era il breve commento del testo da parte dell'insegnante in classe, non si procedeva subito all'individuazione di una possibile connessione interna tra i fatti, non v'era materiale documentario e non venivano utilizzati ausili visuali. Ad ogni modo negli anni '40-'60 del XIX secolo dichiaravano i propri nuovi principi pedagogici, grazie anche al giornale «Il Contemporaneo» (“Sovremennik”), Belinskij (Белинский 1971), Dobroljubov (Добролюбов 1986) e Černyševskij (Чернышевский 1950; Чернышевский 1940; Чернышевский 1860; Чернышевский 1974; Смирнов 1957).

Si trattava, innanzitutto, dell'idea del progresso sociale e, nell'istruzione e nella ricerca, di un rapporto nuovo fra il principio di autorità e quello di autonomia, con i dubbi già dello stesso Belinskij (poi, in futuro, ripresi da Dostoevskij e da tutto il Secolo d'Argento filosofico nel bisogno di una nuova svolta cristiana¹²) sulla sofferenza delle generazioni passate che non può essere totalmente giustificata solo e soltanto dalla possibile felicità delle generazioni future¹³.

Il futuro eroe dostoevskiano risulterà lacerato fra fede e ateismo, assai presente come oscillazione del suo cuore, nonché fra un sentire religioso di armonia e uno filosofico di taglienti distinzioni; e in questo senso particolarmente significativo risulta essere il contesto storico russo dell'epoca, con il divieto dell'insegnamento della filosofia nelle università russe nel 1848-1863, e la sua nuova forte limitazione nel 1884, misure giustificate dal Ministro dell'Istruzione Nazionale S. A. Širinskij-Šichmatov con il seguente argomento: «L'utilità della filosofia non è stata ancora dimostrata, mentre il danno è sempre possibile»¹⁴; nonché l'esperienza religiosa di Dostoevskij, la cui sensibilità inquieta non avrebbe trovato pace neanche presso gli *stary* di Optina Pustyn¹⁵.

Ma questa è anche l'epoca delle questioni divenute classiche poste da Herzen, *Di chi è La colpa?* (1846), e poi da Černyševskij, *Che fare?* (1862-1863), entrambi intellettuali particolarmente vicini ai coevi rivoluzionari italiani, da Mazzini a Garibaldi. Quest'ultimo si ritrovò in gioventù a visitare Taganrog come capitano della nave “Clorinda”,

¹⁰ М.Т. Студеникин, *Методика преподавания истории в школе: Учеб. для студ. высш. учеб. Заведений*, ИМОсква, ВЛАДОС, 2000, p. 17

¹¹ Ibidem.

¹² Dostoevskij, nell'articolo *Il Secolo d'oro in tasca*, dal “Diario di uno scrittore” (gennaio 1876) dichiarò: «Sapete che perfino ciascuno di voi, se solo volesse, potrebbe in questo momento stesso rendere felici tutti e trascinare tutti con sé? E questa forza è presente in ciascuno di voi, ma nascosta con tale profondità, che da tempo immemore ormai è diventata qualcosa di improbabile. E davvero, davvero il Secolo d'Oro esiste solo sulle tazze di porcellana?» (Достоевский 1972-1990, vol. 22, p. 13). Praticamente sullo stesso argomento Dostoevskij si pronunciò anche più avanti nel “Diario di uno scrittore” (agosto 1876, capitolo IV), nell'articolo *Cosa giova nell'acqua: l'acqua o il bon ton?* (Достоевский 1972-1990, vol. 23, pp. 84-88).

¹³ В.Г. Белинский, *Полное собрание сочинений в 12 т.*, Том XII. Москва, Гос. изд. 1956, p. 23.

¹⁴ А.Ф. Замалева, А.Е. Рыбас, *К методике преподавания истории русской философии*, Санкт-Петербург, Изд-во СПбГУ, 2008, p. 45.

¹⁵ Cfr. Д.И. Стахеев, *Группы и портреты. Листочки воспоминаний*, in «Исторический вестник», I, 1907, pp. 84-85: «Fëdor Michailovič Dostoevskij, invece di degnare di attenzione con obbedienza e la dovuta umiltà le parole edificanti dello *starec*, lui stesso parlava di più dell'altro, si agitava, gli obiettava con calore [...] senza accorgersene, da persona desiderosa di ascoltare parole edificanti, si tramutava in maestro» (in russo). Cfr. anche: Котельников, *Православная аскетика и русская литература (на пути к Оптиной)*, Санкт Петербург, Призма-15, 1994, pp. 168-179.

commerciando sigari, arance e tabacco, e rimase folgorato dall'incontro con un giovane patriota ligure, concependo proprio allora il proprio giuramento di missione per l'unità d'Italia¹⁶.

Tornando alle problematiche delle riforme russe scolastiche dell'epoca, si trattava di risolvere, in un'ottica di legame fra storia e pedagogia, la ricerca del legame autentico fra senso storico e attenzione all'attualità. Molta popolarità riscuoterono i libri di testo di D. I. Пловajskij (Иловайский 1867; Чекурин 2002; Чекурин 2009). Egli offriva un approccio alla storia come arte, e raggruppava i fatti accanto alla descrizione della vita privata, il che era interessante da leggere. Egli credeva che invece di imparare i testi a memoria si dovevano praticare delle prove generali, vale a dire esibizioni degli studenti come attori. V'era anche la proposta di una lettura scolastico-metodica, come in S. M. Solov'ev nel *Libro scolastico di storia russa* (1859-1860)¹⁷. Questi sosteneva la continuità (*priemstvennost'*) fra gli studi secondari e superiori e allargava decisamente la narrazione alla storia mondiale, pur attraverso il prisma della storia russa. Il suo libro, tuttavia, si rivelò troppo pesante per i ginnasiali. Nello sviluppo dei nuovi metodi svolse un grande ruolo M. M. Stasjulevič, professore dell'Università di Stato di San Pietroburgo: egli fu anche il capo redattore della rivista "Il Messaggero d'Europa" ("Вестник Европы"). Fu un sostenitore del "metodo reale". Questo consisteva nel lavorare direttamente con i documenti senza utilizzare il libro di testo. L'accento era posto sullo studio autonomo ed individuale del documento, per formare le capacità cognitive dello studente. In questo periodo, tuttavia, il pur liberale Stasjulevič sottolineava che l'insegnante di storia deve vedere nello studente innanzitutto non il futuro storico, ma il futuro uomo e cittadino. Per cui si guardava con prevalente attenzione a come inculcare il patriottismo, che doveva essere la capacità di sottomettere gli interessi personali a quelli del proprio popolo¹⁸.

Invece, nel 1881, sarebbe stata poi tradotta e pubblicata *La metodica della storia* del pedagogo tedesco Disterveg (Дистерверг 1956): il principio qui dichiarato era altresì nella verità della conoscenza scientifica, fuori da preoccupazioni ideologiche, perché vuoto è il bisogno a priori di "cantare dell'amor di patria" nei manuali, in quanto la disponibilità a dare il proprio contributo alla felicità e alla libertà della terra patria deve sgorgare da un "indeterminabile sentimento interiore". Negli anni '70 e '80 del XIX secolo tra i formatori e gli insegnanti le idee di Disterveg erano molto popolari, e gli insegnanti russi vi si sarebbero rifatti anche agli inizi del XX secolo.

Il maggiore vantaggio educativo di studiare la storia Disterveg lo vedeva nel fatto che i giovani avrebbero imparato: 1) a ricreare nella propria immaginazione quelle condizioni in cui gli eventi hanno avuto luogo nel lontano passato; questo approccio li aiuterà a comprendere i fenomeni del proprio paese, in conformità con le circostanze locali; 2) a capire nel possibile la natura delle persone e ad apprezzare i personaggi contemporanei; 3) a cogliere la totalità delle relazioni e valutare il loro impatto sulla società, a "penetrare con lo sguardo" le combinazioni possibili del futuro; 4) a vedere come l'uomo stesso incida sulle condizioni esteriori; 5) a raggiungere una comprensione delle idee storiche¹⁹. Vinogradov e Nikolskij pubblicavano infine nel 1885 a Mosca una "Metodica di storia di Kripper" (Виноградов 1885). Kripper era, come Disterveg, un pedagogo tedesco. In ultima analisi veniva proposta alla scuola russa una varietà precisa

¹⁶ G. Garibaldi, *Memorie autobiografiche*, Firenze, Barbera editore, 1888, pp. 25-28.

¹⁷ С.М. СОЛОВЬЕВ, *Учебная книга русской истории*, Москва, Тип. Э. Барфкихта и К°, 1859, p. 588.

¹⁸ М. М. Стасюлевич, *Хрестоматии документов по средним векам. В 3-х томах*, Санкт-Петербург, Тип. Иосафата Огризко, 1862-1865.

¹⁹ А. Дистерверг, *Избранные педагогические сочинения*, Москва, Учпедгиз, 1956, pp. 353-414.

di metodi di insegnamento importati dalla Germania: 1) il metodo biografico: si dava priorità alla descrizione dei personaggi di spicco, le loro gesta, la biografia. E attraverso di loro si dava una descrizione degli eventi; 2) il metodo collettivo-categoriale: il materiale veniva raggruppato con le date significative del calendario; 3) il metodo reale o antologico: qui la formazione procedeva solo sulla base delle fonti. Ma non erano tanto le fonti d'archivio, quanto una loro antologia. L'intenzione era quella di introdurre gli studenti direttamente nello spirito dell'epoca studiata; 4) il metodo progressivo, dove gli eventi vengono studiati in ordine cronologico, a cominciare dai tempi antichi; 5) il metodo regressivo, dove gli eventi vengono invece studiati a partire dal presente, sprofondando poco a poco nel passato; 6) il metodo "euristico": Lomovickij riteneva che lo scopo dell'educazione storica stava tutto nell'impatto educativo sugli studenti. Molta attenzione era rivolta a come consolidare le conoscenze. Come "stimolare fattivamente il pensiero degli studenti e portarlo ad un'attività più intensa". Il metodo "euristico" di insegnamento si manifestava perciò quando l'insegnante cercava di "spingere gli studenti stessi a raggiungere i concetti già noti, i giudizi, le conclusioni"²⁰.

Lo storiografo contemporaneo S. N. Pogodin in *Saggi di storiografia russa* sottolinea come «in una o nell'altra misura si nota l'insegnamento di O. Comte nell'opera degli storici, il cui tema principale fosse la storia della Russia, quali S. M. Solovë'v, V. O. Ključevskij, P. N. Miljukov, A. P. Ščapov. Tuttavia, un'influenza significativa del Positivismo si registra anche negli storici russi che studiavano la storia dell'Europa Occidentale, ovvero i cosiddetti storici-innovatori, fra i quali V. I. Ger'e, P. G. Vinogradov, R. Ju. Vipper. Particolarmente degni di nota», sempre secondo Pogodin, «sono N. I. Kareev, I. V. Lučickij, M. M. Kovalevskij. Questi non solo fecero largo uso delle idee di O. Comte nel proprio lavoro scientifico, ma in molto contribuirono direttamente alla loro diffusione in Russia. N. I. Kareev e M. M. Kovalevskij diedero un contributo oltremodo significativo allo sviluppo del Positivismo, furono i primi sociologi russi»²¹.

Prima della Rivoluzione del 1917, si sviluppò quindi attivamente l'educazione storica nella scuola, nonché i suoi metodi di insegnamento a livello liceale. Fu fatto molto. Ma ad un certo punto questi sviluppi furono dimenticati nella scuola sovietica e molto dovette poi essere ripristinato. Ad ogni modo accanto a questo vario fermento degli studiosi, che come si vede tocca le varie epoche delle riforme statali anche in maniera del tutto trasversale, c'erano le decisioni pratiche dei governanti. Nicola I fu notoriamente a favore della restaurazione e della lotta contro le tendenze liberali. Non bisognava secondo lui ricevere un'istruzione superiore a quella consona al proprio ceto. Le scuole vennero sottratte all'influenza delle università e sottoposte invece attraverso gli *okrugi* direttamente al Ministero. Interessante risulta che venissero chiuse o ridimensionate da Nicola I anche le scuole elitarie, come potenzialmente produttrici di un'*intelligencija* pericolosa. Mentre il carattere censitario dei ginnasi rendeva comunque impossibile ai più poveri l'accesso alle università. Proprio Uvarov, e proprio nella sua veste di ministro dell'Istruzione, aveva proclamato come noto il 21 marzo 1833 il motto "Ortodossia, Autarchia, Nazione". E nel 1850 il nuovo ministro S. A. Širinskij-Šichmatov nella sua relazione a Nicola I sottolineava che chi solleva con l'istruzione il proprio ceto di appartenenza si rivela spesso un individuo inquieto e scontento dell'ordine attuale delle cose. Venne abolita ovunque l'eleggibilità di rettori, prorettori e professori. I viaggi dei professori all'estero vennero tagliati, e ristretta e resa a pagamento l'iscrizione degli studenti. la Chiesa russo-ortodossa

²⁰ С. Ф. Ламовицкий, *Школьный метод и его отношение к учебному предмету истории*, Казань, Тип. Ун-та, 1891, p. 205.

²¹ Погдин, *Очерки русской историографии*, cit., p. 3.

veniva vista come mero *Istrumentum Regni* dell'istituzione statale. La filosofia veniva, come già detto, abolita, perché ritenuta inutile “al suo stadio attuale di sviluppo incompleto, gestito da studiosi tedeschi”.

Tuttavia, il potere commise forse uno sbaglio, che per eterogenesi dei fini produsse col tempo altro: ossia l'accentuazione dell'educazione professionale e scientifica nel senso delle scienze esatte negli istituti rivolti ai ceti più bassi, e la convinzione, errata, che l'insegnamento tuttavia del greco, del latino e della filosofia invece per i futuri universitari li rendesse a tutti gli effetti conservatori²². Tutto ciò sfociava nel 1864 nella grande riforma di Alessandro II. Di nuovo emergono il libero accesso alle scuole e i progetti per le scuole rurali, nonché i ginnasi classici e “reali”. Alle università erano diretti i ginnasiali o chi superava l'esame umanistico; tuttavia, accanto alle università vennero fondati grandi istituti superiori di istruzione professionale, come il *Politechničeskij Institut* a San Pietroburgo. Già nel 1863 veniva nuovamente data autonomia alle università e ai periodici scientifici, sottoposti solo a una censura interna. Veniva riaperto l'insegnamento della filosofia. Si sviluppavano i consigli pedagogici. D'altro canto, i manuali rimanevano un prodotto del Ministero dell'Istruzione²³. Si assiste successivamente sotto Alessandro III, per ovvie ragioni, tra cui l'attentato del 1881, a una nuova reazione, che reintroduceva il principio censitario per i ginnasi, e le scuole rurali venivano di nuovo sostituite da quelle di parrocchia, decisione quest'ultima particolarmente voluta da Pobedonoscev²⁴. Appare nuovamente qui da sottolineare un problema dell'istruzione russa di oggi in parte ereditato dall'epoca che chiude il XIX secolo in maniera immutata attraverso tutto il periodo sovietico: un equilibrio vero e produttivo fra educazione umanistica ed educazione tecnico-scientifica.

L'epoca sovietica avrebbe dato grandi risultati nel campo dell'istruzione e della ricerca attinenti alle scienze esatte. Nel campo umanistico invece, nonostante la grande ricchezza della letteratura russa sia del Secolo d'Oro che di quello d'Argento, rimane il problema dell'abisso di separazione scavatosi già ai tempi dell'amara esperienza di Maksim Grek (1470-1556) con il passato greco-bizantino. La Bibbia sinodale russa si basa tuttora più sulla Vulgata di San Girolamo che sugli originali greci, a differenza, del tutto paradossalmente, delle odierne Bibbie cattoliche in Europa. L'insegnamento del greco e del latino è praticato in un numero ristrettissimo di licei, da contarsi sulla punta delle dita. E la conoscenza dei necessari strumenti filologici di origine greco-latina relativi alla comprensione dei termini basilari della filosofia è cosa assai rara anche all'università, sia presso gli studenti che presso gli stessi docenti. Il dialogo culturale e scientifico con l'Italia avrebbe quindi qui una ragione in più d'essere e di svilupparsi in una maggiore apertura e volontà vera di scambio.

2. La scuola moderata italiana e il rapporto tra fede religiosa e Risorgimento

Spunti assai interessanti per valutare l'importanza della scuola moderata e liberale d'ispirazione anche religiosa nella formazione dell'unità d'Italia, unità che rappresenta l'evento fondamentale del XIX secolo anche per la storia dell'istruzione, ci offre

²² M.T. Студеникин, *Становление и развитие школьного исторического образования в России XVI – начала XX вв.*, Москва, МГПУ Прометей, 2011, pp. 173-177.

²³ Ivi, pp. 178-213.

²⁴ Ivi, pp. 215-223.



Cesare Balbo in *Sommario della storia d'Italia*²⁵ e in *Pensieri sulla storia d'Italia*²⁶, scritti appunto negli anni '50 del XIX secolo. Il Balbo guardava con attenzione sia agli eventi strettamente politici della recente Restaurazione, sia a quelli culturali post-illuministi e romantici di più vasto respiro.

Grande significato in questo senso per lui ebbe la Santa Alleanza, proclamata nel giorno dell'Esaltazione della Croce del 1815, e difatti giudicava lo zar Alessandro «un grande cuore che supplisce a un grande ingegno nella produzione di una grande idea»²⁷.

Dopo il 1848, pur ammirato della potenza dei moti di indipendenza e dei movimenti volti alla creazione di organi rappresentativi popolari, il Balbo rimaneva amareggiato dal nuovo spettro che aleggiava in Europa, quello del Comunismo marxista. Difatti il '48, che tuttora nella lingua italiana è divenuto addirittura un modo di dire a significare caos e disordine, segnò in Europa l'arresto dei tentativi di conciliazione fra i governi esistenti e le nuove aspirazioni liberali. Dopo tale data la nuova idea di nazione se si afferma, si afferma o attraverso conflitti violenti, o attraverso perentorie imposizioni dall'alto. In questo senso la strada italiana presenta subito due diversi aspetti peculiari: prima del '48, come notava già il Balbo, s'era vista l'assenza da parte della Restaurazione italiana, in confronto a quella europea, di aperture al liberalismo²⁸. Dopo il '48 la strada italiana rappresenterà infine, soprattutto nella pubblicistica anglosassone e americana dell'epoca, una via vincente del nazionalismo alternativa a quella aggressiva della Germania di Bismarck²⁹.

Gli storici considerano fra i pensatori strettamente politici del Risorgimento quattro grandi moderati: Balbo, D'Azeglio, Durando e Gioberti. Quest'ultimo deve essere annoverato anche fra i veri e propri filosofi italiani dell'epoca, dei quali possiamo in questa sede ricordare gli esponenti di una filosofia civile in Romagnosi, Ferrari e Cattaneo; di una metafisica del Risorgimento in Galluppi, Rosmini e, appunto, il Gioberti; di una filosofia considerata minore, dove pure l'idea della nazione e quella religiosa si trovano in costante dialogo, in Melchiorre Delfico, Francesco Maria Pagano, Melchiorre Gioia, Vincenzo Cuoco, Ottavio Colecchi e Giovanni Maria Bertini. È da notare tuttavia come anche solo a scorrere le date di nascita e di morte dei veri e propri filosofi fra gli autori sopracitati, si nota che molti di loro, vissuti nella prima metà del XIX secolo, non videro neanche l'anno dell'unità d'Italia, il 1861.

Effettivamente la prospettiva di un incontro fra l'idea di nazione e quella religiosa di stampo tradizionale subì un forte arresto in forza degli eventi politici legati all'effettiva nascita del regno d'Italia, e seppe risorgere più grazie al valore non tanto filosofico, quanto letterario e poetico di autori, sempre molto letti nelle scuole di epoca successiva, quali Silvio Pellico e Alessandro Manzoni.

3. La “disobbedienza” al Papa di Roma di Alessandro Manzoni, la risonanza in Russia e il problema generale del rapporto fra il Cattolicesimo e l'idea di nazione

Proprio alla figura di Alessandro Manzoni è legata una vicenda e una pagina fondamentale della storia unitaria italiana nel contesto dei rapporti fra cattolici e non-cattolici, vicenda

²⁵ C. Balbo, *Sommario della storia d'Italia dalle origini fino ai nostri giorni (2600 a.c. - 1848)*. Milano, A. Barion, 2016.

²⁶ C. Balbo, *Pensieri sulla storia d'Italia*, Whitefish - Montana, Kessinger Publishing, 2010.

²⁷ Ivi, p. 96.

²⁸ Ivi, p. 402-424.

²⁹ Cfr. B. King, Bolton, T. Okey, *L'Italia di oggi*, Bari, Laterza, 1901.

che permette anche di compiere un interessante parallelo con la storia e la cultura russa dell'epoca.

Papa Pio IX, dopo la presa di Roma, scriveva l'Enciclica *Non expedit*, e invitata i cattolici italiani a non partecipare alla vita politica del nuovo regno d'Italia. Erano gli stessi anni del Concilio Vaticano I e della proclamazione del Dogma dell'Infallibilità Papale. Questo dogma riceveva una pessima risonanza in Russia. Interessanti a tal proposito le ricerche condotte da A. G. Gačeva: «Nei quaderni di appunti di Dostoevskij degli anni 1864-1865, negli schizzi dell'articolo *Il potere papale cade* convivono due punti di vista — quello di Chomjakov da un lato, quello di Tjutčev e Aksakov dall'altro».

Da una parte, il pensiero sul potere secolare come fondamento dei fondamenti del cattolicesimo³⁰, dall'altra, il ragionamento sull'amore per le formule e la logicità come tipicamente cattolico-romano³¹, osservazione totalmente simile a quelle di Chomjakov. Tuttavia, successivamente, negli articoli politici de «Il cittadino» e nel *Diario di uno scrittore* [...] — la ragione della perversione del cristianesimo nella Chiesa romana Dostoevskij sarà propenso a vederla non nel razionalismo, ma proprio nell'idea del “potere mondiale”, ideale di un regno pagano e terreno³². Nella prerogativa del “potere temporale” v'è il nucleo dell'idea cattolica, perché il papato è incapace di rinunciare anche a una piccola parte delle terre italiane, perché Pio IX

nel momento più fatale, quando gli hanno portato via Roma, l'ultimo pezzo di terra, e gli lasciano solo una proprietà in Vaticano, in questo stesso momento, come di proposito, ha proclamato la sua infallibilità, e con ciò la tesi che il cristianesimo in terra non possa sopravvivere senza un possedimento, — ossia, in effetti, si è dichiarato il sovrano del mondo, e ha messo davanti al cattolicesimo, dogmaticamente, l'obiettivo diretto della monarchia universale, che ha comandato di cercare per la gloria di Dio e di Cristo sulla terra³³.

A. G. Gačeva sottolinea anche come Dostoevskij scrivesse addirittura «che la fede e l'immagine di Cristo fino ad oggi continuano a vivere nei cuori di molti cattolici nella loro antica purezza», anche se «la principale fonte è intorbidita e avvelenata per sempre»³⁴. Come anche Tjutčev³⁵, Dostoevskij è convinto che «idea religiosa e idea papale siano essenzialmente diverse»³⁶. Un'indicazione di questo sono i ricordi di V. F. Pucykovič dell'incontro a Berlino con lo scrittore, durante il quale Dostoevskij gli spiegò il significato della “Leggenda”, «con la richiesta di scrivere su di questo: Essa non è contro il cattolicesimo e il papato, ma contro il periodo peggiore del cattolicesimo, ossia quello dell'Inquisizione, che ha avuto un effetto così terribile per i cristiani e per tutti gli uomini».

Dostoevskij diceva qui espressamente che nel cattolicesimo dell'Inquisizione non agì né Cristo né il Papa, ma semplicemente «uno spirito malvagio, un demone, il diavolo [...]». Contro il cattolicesimo in generale e soprattutto quello puro dei primi secoli del cristianesimo, naturalmente, non aveva niente, e anche una volta mi disse che se la recente

³⁰ Достоевский, *Собрание сочинений*, cit., Том 20, p. 243.

³¹ Ivi, p. 189.

³² Ivi, p. 243.

³³ Ivi, Том 25, pp. 157-158; А.Г. Гачева, *У истоков историческофской и политической концепции Достоевского 1860-1870-х гг. (Тютчевско-аксаковский контекст)* in «Достоевский и мировая культура», 19, 2003, p. 94.

³⁴ Достоевский, *Собрание сочинений* cit., Том 22, p. 88.

³⁵ Ф. И. Тютчев, *Папство и римский вопрос*, in *Тютчев Ф. И. Полн. собр. соч.* Санкт-Петербург. Адольф Федорович Маркс, 1913, pp. 310-311 e 323; Idem, *Письма (Тютчев Ф. И. - П. С. Аксакову, 29 сентября 1868)* in «Лит. наследство», 97, 198, p. 343.

³⁶ Достоевский, *Собрание сочинений* cit., Том 25, p. 158.

Italia di qualche gloria poteva coprirsi, questa è il suo papato, forza potente che unifica nel mondo l'originale e universale cattolicesimo»³⁷.

Il dogma dell'Infallibilità riceveva una pessima risonanza in Russia anche per via della traduzione divenuta tradizionale, ma filologicamente scorretta: догмат о непогрешимости Папы. La traduzione corretta è безошибочность. È paradossale e anche ironico che il Papato potesse secondo alcuni proclamare il carisma di non peccare mai, quando semmai la concezione del Peccato Originale (e della *Concupiscentia* di tridentina memoria) risulta non di rado assai più categorica proprio nell'Occidente cattolico, piuttosto che nell'Oriente ortodosso. In riferimento alla polemica anticattolica in Russia, lo storico italiano Angelo Tamborra ha notato come i russi non cogliessero o non volessero vedere quanto allora fosse politicamente disarmata la Roma cattolica. Si affermava il dominio dello Stato moderno e di un'unica idea di "società civile" su tutti i cittadini. Mantenendo la terra del Vaticano, la Chiesa Cattolica Romana voleva anche essere in grado di conservare un'indipendenza simbolica da ogni stato per dare alla città e al mondo un segnale della sua condizione di "servo dei servi" di tutti i popoli del mondo³⁸.

Peraltro, come già detto, tuttora in russo infallibilità viene tradotto «непогрешимость», che significa "incapacità di peccare", come se con questo dogma la Chiesa di Roma avesse proclamato l'Immacolata Concezione dal peccato (che è invece solo della Madre di Dio) del suo più alto rappresentante. Il catechismo della Chiesa cattolica spiega tuttora che in realtà ogni cristiano in un certo senso è infallibile nel proclamare i fondamenti della verità cristiana, e il papa rappresenterebbe l'unità di tale carisma. Ma anche il carisma di non sbagliare va limitato alla proclamazione delle verità di fede basilari e condivise del cristianesimo, dove il papa realizzerebbe l'unità di una capacità che si riconosce appunto a ciascun credente in comunione con la Chiesa.

Storicamente il Papa di Roma si sarebbe avvalso dell'"infallibilità" solo nel 1950 proclamando il dogma dell'Assunzione in Cielo di Maria, ove ha lasciato libertà di interpretazione a due teologumeni: sia quello occidentale dell'Assunzione in vita, sia quello orientale del passaggio attraverso la morte, ossia la Dormizione.

Il Manzoni, grande cattolico e grande intellettuale, conosceva benissimo queste distinzioni, e non obbediva all'Enciclica papale sulla politica, in quanto documento non toccato dal carisma di Infallibilità, entrando nel Senato d'Italia.

L'assenza del popolo cattolico nella fase iniziale della storia del nuovo Stato unitario è giudicata da molti come un peccato originale che ha segnato la qualità non solo della vita culturale e sociale dell'Italia unita, ma anche della stessa futura partecipazione politica cattolica, più incline così in alcuni casi al compromesso necessario per la sopravvivenza. Altrettanto nocive sono state le chiusure e le incomprensioni fra credenti e non credenti nella vita culturale italiana. I manuali scolastici avrebbero ricevuto a lungo un accento massonico e anticlericale.

Eppure, se mi è permesso qui ricordare alcune nozioni fondamentali, ci sono due grandi risorse del Cattolicesimo che risultano utili a uno stato moderno che non voglia essere totalitario. La prima è il "date a Cesare quel che è di Cesare" di evangelica memoria, con l'appendice paolina del potere che viene da Dio non nel senso di una giustificazione a priori, ma al contrario nel dover rispondere sempre di fronte alla retta coscienza di

³⁷ В. Пуцыкович, О Ф. М. Достоевском (из воспоминаний о нем) in «Новое время», pp. 16-29 января 1902; Гачева, У истоков историософской, cit., p. 96.

³⁸ A. Tamborra, *Chiesa cattolica e Ortodossia russa. Due secoli di confronto e dialogo. Dalla santa Alleanza ai nostri giorni*, Milano, San Paolo Edizioni, 1992.

uomini fatti a immagine e somiglianza divina della propria gestione del potere. La seconda risorsa è il carattere sovranazionale, ovvero universale del Cattolicesimo.

In terra russa il secolo XIX, secolo in Europa dei nazionalismi sia nella storia che nella filosofia, vede un esito universale dell'ideologia della nazione nel filosofo Vladimir Solov'ëv. Ogni popolo è chiamato secondo il filosofo della tutto-unità a portare la propria testimonianza ed esperienza storica, filosofica e culturale al futuro Giudizio Universale dei popoli. Ma nell'ultimo Solov'ëv non c'è quell'assolutismo filosofico che era risuonato nel 1881 nel *Discorso puškiniano* del suo amico e grande scrittore, pure giustamente tanto amato anche in Occidente, Fëdor Dostoevskij.

Esiste, tuttavia, un'idea russa alternativa alla teoria de "La terza Roma", un'idea più rappresentativa dell'universalità della cultura russa, un pensiero veramente dialogico e sapienziale, presente in S. Bulgakov, Berdjaev, Bachtin e in altri grandi filosofi e pensatori russi. Perché rimane sempre il rischio che additava Sergij Bulgakov: quello di confondere, in un'ottica di fede, l'essere amati da Dio anche come popolo, con l'amare Dio solo in quanto popolo e nazione. Nel mondo ortodosso tale rischio fu in realtà condannato come eresia nel 1873 in un concilio locale nella ex Costantinopoli con la definizione di "filetismo", dalla parola greca *file*, che significa tribù. Trattasi di qualsiasi ideologia che identifichi identità nazionale e identità religiosa come reciprocamente determinanti.

Il pensiero nazionale e nazionalista nato nel XIX secolo ha sotto alcuni punti di vista diviso ancora di più i nostri mondi, rendendo più difficile una vera circolazione delle idee e degli uomini, difficoltà che non di rado l'attuale globalizzazione sa solo mascherare. C'è forse per ogni nazione il rischio di giudicarsi intellettualmente autosufficiente, o comunque capace sempre di una rielaborazione del tutto propria anche delle identità nazionali e culturali altrui, come per esempio risuonava nel *Discorso puškiniano* di Dostoevskij del 1881: secondo lui il russo sa essere francese, inglese, italiano addirittura meglio degli stessi rappresentanti di tali nazionalità, e se il russo può quindi capire a meraviglia l'europeo, l'europeo al contrario non capirà mai fino in fondo l'anima russa.

Diciamo questo non in un'ottica di nostalgia dell'*Ancien Regime*, ma in un'aspirazione di conciliazione fra universalismo e nazioni che può di certo trovare motivi di ispirazione sia nel Rinascimento che in determinati aspetti di altre epoche storiche precedenti. Tale aspirazione ha sia per i cattolici che per gli ortodossi un fondamento biblico a volte del tutto insospettato.

Trattasi del racconto presente nei primi versetti del capitolo XI del libro della Genesi a proposito della torre di Babele. L'esegesi scientifica del XX secolo ha pienamente dimostrato che la condanna divina non si riferisce alla molteplicità delle lingue, ma al contrario al tentativo di instaurare con la Torre una centralizzazione assolutistica del potere mondiale. La molteplicità delle lingue, dei popoli e degli individui è in realtà frutto di profezia e di benedizione non solo per i cattolici e gli ortodossi, ma per tutte le religioni in Abramo: Cristianesimo, Islam e Giudaismo: i discendenti di Adamo sono numerosi quanto le stelle del cielo nella profezia biblica, e per ogni popolo si apre una pagina nuova della storia, della vita e della natura e si ripete la storia della salvezza, nonostante tutto risulti unico e irripetibile.

4. L'idea religiosa in Mazzini

Un autentico sentimento religioso era in realtà fortemente presente anche nel grande repubblicano, da non annoverare invece tra i cosiddetti moderati, del Risorgimento italiano, Giuseppe Mazzini. È opportuno qui citare Mazzini proprio con il pensiero rivolto



alla sua veste di grande educatore delle generazioni a lui coeve e di quelle future: «I primi vostri Doveri, primi almeno per importanza, sono com'io vi dissi, verso l'Umanità. Siete uomini prima di essere cittadini o padri»³⁹. E quindi l'idea di Dio unita a quella del Progresso e dello spirito comunitario e associativo dell'uomo e del cittadino:

Dio vi ha fatti *sociali e progressivi*. Voi dunque avete dovere d'associarvi e di progredire quanto comporta la sfera d'attività nella quale le circostanze vi collocarono, e avete diritto a che la società alla quale appartenete non vi impedisca nella vostra opera d'associazione e di progresso, vi aiuti in essa e vi supplisca, quando i mezzi d'associazione e di progresso vi manchino⁴⁰.

Sempre nei *Doveri* troviamo anche la critica antimaterialistica:

Ma questo avvenire della Patria e vostro, voi non lo fonderete se non liberandovi da due piaghe che oggi purtroppo, spero per breve tempo, contaminano le classi più agiate e minacciano di sviare il progresso Italiano: il *Macchiavellismo* e il *Materialismo* [...]. Voi dovete adorar Dio per sottrarvi all'arbitrio e alla prepotenza degli uomini. E nella guerra che si combatte nel mondo tra il Bene e il Male, dovete dare il vostro nome alla Bandiera del Bene e avversare, senza tregua, il Male [...]. E perché quelle due Menzogne vi sono spesso affacciate con apparenze seduttrici e con un fascino di speranze che solo il culto di Dio e della Verità può tradurre in fatti per voi, ho creduto debito di scrivere, a premunirvi, questo libretto⁴¹.

E ancora:

DIO esiste. Noi non dobbiamo né vogliamo provarvelo: tentarlo, ci sembrerebbe bestemmia, come negarlo, follia. Dio esiste, perché noi esistiamo. Dio vive nella nostra coscienza, nella coscienza dell'Umanità, nell'Universo che ci circonda. La nostra coscienza lo invoca nei momenti più solenni di dolore e di gioia. L'umanità ha potuto trasformarne, gustarne, non mai sopprimerne il santo nome. L'universo lo manifesta con l'ordine, con l'armonia, con l'intelligenza dei suoi moti e delle sue leggi. Non vi sono atei fra voi : se ve ne fossero, sarebbero degni non di maledizione, ma di compianto. Colui che può negar Dio davanti una notte stellata, davanti alla sepoltura dei suoi più cari, davanti al martirio, è grandemente infelice o grandemente colpevole. Il primo ateo fu senz'alcun dubbio un uomo che aveva celato un delitto agli altri uomini e cercava, negando Dio, liberarsi dall'unico testimone a cui non poteva celarlo, e soffocare il rimorso che lo tormentava: forse fu un tiranno che aveva rapito con la libertà metà dell'anima ai suoi fratelli e tentava sostituire l'adorazione della Forza brutale alla fede nel Dovere e nel Diritto immortale⁴².

E, infine, sull'educazione e l'istruzione:

Dio vi ha fatti educabili. Voi dunque avete dovere di educarvi per quanto è in voi, e diritto a che la società alla quale appartenete non vi impedisca nella vostra opera educatrice, vi aiuti in essa e vi supplisca quando i mezzi di educazione vi manchino⁴³.

In alcune vulgate del libretto del Mazzini il nome di Dio venne poi spesso limitato da altri, perché stonava con lo spirito anticlericale del successivo sviluppo risorgimentale. Secondo lo storiografo Bolton King al centro di tutto invece in Mazzini sta proprio la sua

³⁹ G. Mazzini, *I doveri dell'uomo*, Milano, BUR, 2010, p. 67.

⁴⁰ Idem, p. 111.

⁴¹ Idem, pp. 14-15.

⁴² Idem, p. 33.

⁴³ Idem, p. 103.

fede religiosa⁴⁴. Questo nostro rifarci alla storiografia inglese ha anche una precisa motivazione di rivisitazione storica. Proprio nella pubblicistica inglese e americana della fine del XIX e degli inizi del XX secolo, come sopra già ricordato, la via italiana al nazionalismo è vista come un'interessante alternativa, degna di simpatia, rispetto alla via bismarckiana. Tornando al Mazzini, va detto che la critica invece del filosofo idealista italiano della prima metà del XX secolo Giovanni Gentile è dura, serrata, rigorosamente logica: «In primo luogo, la fede in un Dio autore di quanto esiste, pensiero vivente, assoluto, del quale il nostro mondo è un raggio e l'universo un'incarnazione» – parole di Mazzini – «Raggio o incarnazione? – commenta Gentile – Due concetti diversissimi, messi l'uno accanto all'altro indifferentemente: emanatismo o panteismo?»⁴⁵.

A Gentile si univa Croce, concludendo col ribadire il giudizio anche del De Sanctis, e affermando: «Fu un agitatore entusiasta; ma non fu né santo, né profeta, come lo chiama qualche volta il King»⁴⁶. Lo studioso Walter Maturi, tuttavia, a nostro parere giustamente, obietta: «La critica del Gentile al concetto di Dio in Mazzini è filosoficamente acuta, ma si può distruggere in questo modo un'esperienza religiosa individuale intimamente vissuta?»⁴⁷. A questa si riferiva innanzitutto il King.

Per altro l'esegesi e la teologia del XX secolo hanno ribadito a sufficienza quanto nel Cristianesimo il concetto teologico di Creazione, che non esclude affatto quello biologico e sociale di evoluzione, presuppone al contempo sia un'alterità, che una presenza nel tutto del Creatore, come anche la capacità sempre limitata del pensiero umano di catalogare realtà eterne ed assolute. Spesso i concetti di immanenza, trascendenza, emanazione, energia, sono metafore di un linguaggio fin troppo umano, che ha comunque il diritto di balbettare di fronte all'Assoluto il proprio sentimento religioso. Già Karl Krause (1781-1832) aveva coniato il termine di “panenteismo”, ossia “tutto in Dio”, e Nikolaj Berdjaev ne *Il senso della Creatività* (pubblicato per la prima nel 1916) avrebbe ricordato correttamente che il Cristianesimo ha una visione immanente e trascendente al contempo del divino. Il sentimento religioso del Mazzini è piuttosto a nostro parere un altro segno della sua statura di educatore, di pedagogo, e quindi non solo di “agitatore entusiasta”, come lo voleva il Gentile. Anche l'intenzione educativa di Mazzini inferisce perciò dal suo modo di pensare Dio, il mondo e l'uomo. All'uomo spetta il compito di divinizzare il mondo divinizzando sé stesso. E in questo si percepisce addirittura una forte analogia con l'Oriente russo-ortodosso, e il manzoniano «liber non sarems se non sarems uni» è accolto dal Mazzini in un'ottica umana universale dove unità e libertà non entrano mai in conflitto, ma fanno parte altresì di un'unica verità interiore ed esteriore dell'uomo e sull'uomo⁴⁸. Al Bolton King piaceva anche la polemica del Mazzini con i socialisti francesi, nella quale rimproverava loro di aver insegnato alle classi popolari a curare soltanto i miglioramenti economici. Frutto di ciò sarebbe stato Luigi Bonaparte e il suo *panem et circenses*.

Secondo il Mazzini, invece, dalle nazionalità dovevano uscire gli Stati Uniti d'Europa, l'alleanza repubblicana dei popoli. Realizzare questo sogno sarebbe stata la

⁴⁴ B. King, *The Life of Mazzini*, New York, M. Dent & Sons, 1913.

⁴⁵ G. Gentile, *Albori della nuova Italia. Varietà e documenti*, Vol. 1., Firenze, Sansoni, 1969, p. 200; Idem, *I Profeti del Risorgimento Italiano: Mazzini e Gioberti*, Firenze, Sansoni, 1923.

⁴⁶ B. Croce, *Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, Milano, Mondadori, 1981, pp. 142 e 151-152 (lettere 11 luglio e 27 settembre 1923); F. De Sanctis, *Scritti vari, inediti o rari*, a cura di B. Croce, vol. 2, Napoli, A. Morano, 1898, p. 333.

⁴⁷ W. Maturi, *Interpretazioni del Risorgimento. Lezioni di storia della storiografia*, Torino, Einaudi, 1969, p. 427.

⁴⁸ G. Sforza, *Studi variazioni divagazioni*, Roma, Bulzoni, 1996.

missione d'Italia⁴⁹. Proprio questo concetto di missione, che è un concetto religioso, ci permette, se non assolutizzato, di cogliere la comune positività e universalità dell'idea italiana e russa di nazione, quando l'idea russa sa fare a meno delle correnti panslaviste, autarchiche, e a volte anche semplicemente o slavofile o occidentaliste. Esiste una terza via rispetto al semplice occidentalismo o slavofilismo, via di missione intesa come pacifico servizio e contributo al bene mondiale. Questa può essere colta nel Solov'ëv da un lato, e, se si passa all'Italia, nel Mazzini, a lui precedente, dall'altro. Forse nel Mazzini, tuttavia, mancava una visione che sapesse essere non solo europea, ma mondiale, come nel federalismo e mondialismo del grande moderato Cattaneo⁵⁰. E difatti esistette un'aspirazione mazziniana a Tunisi, che avrebbero ereditato Oriani, Crispi e financo Mussolini.

Tuttavia, sarebbe troppo forse chiedere a un educatore e attivista politico del XIX secolo come il Mazzini una totale "santità" di "correttezza politica" da fine XX - inizi XXI secolo.

5. L'attualità della cosiddetta "scuola guelfa" dell'identità nazionale italiana

Come ha sottolineato il professore Angelo Bianchi nei suoi interventi presso l'Accademia Russa Cristiana di Scienze Umanistiche di San Pietroburgo, nel dibattito odierno è tornata molto attuale la riflessione sulla scuola cosiddetta guelfa dell'identità nazionale italiana. Ma ricordando questo non si vuole qui tacere della forte portata anche eversiva che in origine ebbero le idee e l'attività dei risorgimentali cattolici. Come noto il gesuita Curci diceva del Gioberti e di padre Ventura che all'Italia un paio di Proudhon sarebbero stati meno perniciosi che quella coppia di preti.

Nel campo della storia dell'educazione dell'epoca sono sempre da ricordare l'impianto ideologico e le finalità culturali ed educative che caratterizzavano la *Storia d'Italia raccontata alla gioventù, dai suoi primi abitatori sino ai giorni nostri*, del sacerdote Giovanni Bosco, edita a Torino nel 1855. Con il suo testo, il sacerdote piemontese, fondatore di importanti istituzioni assistenziali ed educative, oltre che di due tra le più importanti congregazioni religiose maschili e femminili, destinate ad avere ruolo e diffusione assai rilevante nel corso dell'800 e più ancora del XX secolo, mirava in primo luogo a fornire uno strumento di educazione morale e religiosa, secondo il principio dell'*historia magistra vitae*, intendendo con ciò la storia come il campo in cui verificare la moralità delle azioni dell'uomo.

In secondo luogo, egli tendeva a dimostrare il ruolo della religione cattolica come fattore di crescita civile e morale della società, come elemento di autentico progresso della civiltà, secondo una lettura rigorosamente guelfa e papale della storia nazionale, una lettura che assumeva come dato e non come problema l'intreccio tra dimensione civile e dimensione religiosa, e che respingeva l'idea che la Chiesa potesse subire dinamiche di trasformazione riformistica. La curvatura apologetica e la lettura provvidenzialistica della storia, che punta a rintracciare negli eventi storici la compiuta volontà dei giudizi divini, si ritrovano pressoché costanti in tutta la ricostruzione del passato operata da don Bosco.

Ciò spiega ad esempio la sua scelta di fare del Papato e della Chiesa di Roma il cardine, il principio unificatore della storia italiana, i cui progressi sotto il profilo politico,

⁴⁹ Maturi, *Interpretazioni del Risorgimento*, cit., p. 429.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 323.

economico, civile e culturale altro non rappresentano se non il risultato della maggiore o minore aderenza ai principi del cattolicesimo.

Non sorprende quindi che la lettura offerta da sacerdote piemontese delle vicende risorgimentali sia costruita attorno alla figura e all'opera di Pio IX e che gli eventi successivi al 1848/49 trovino nella *Storia d'Italia* una collocazione precaria, nella sostanziale impossibilità di ricondurre entro lo schema religioso sopra ricordato un evento come quello dell'unificazione nazionale attorno alla monarchia sabauda. È per questo motivo ad esempio che la *Storia d'Italia* di don Bosco, più volte ristampata anche dopo l'unificazione nazionale, ed ancora vivente il suo autore, non fu mai completata, così gli avvenimenti successivi al 1859, alla proclamazione del Regno d'Italia, all'assunzione della corona di Re d'Italia da parte di Vittorio Emanuele II, alla presa di Roma: questi avvenimenti non potevano trovare posto nella linea d'interpretazione data alla storia d'Italia, come costruzione dovuta alla centralità della Chiesa e del Papato.

Si potrebbe entrare nell'analisi dei manuali di storia, delle antologie di storia della letteratura, dei libri di lettura, per le scuole elementari e secondarie, e ne emergerebbe una varietà di posizioni e orientamenti in grado di illustrare con molta particolarità lo svilupparsi della riflessione sul processo di unificazione nazionale e l'alternarsi al governo delle varie forze politiche e delle varie linee della tradizione culturale e politica italiana.

Ad una prima fase, in cui erano presenti soprattutto elementi della tradizione "sabaudista" e "papalina", e da cui erano sostanzialmente esclusi gli elementi propri della tradizione democratica ed insurrezionale, mazziniana e garibaldina, tenne dietro, dopo la sconfitta parlamentare della destra storica e l'assunzione del potere da parte degli esponenti della cosiddetta "sinistra" storica, la realizzazione di una manualistica favorevole all'introduzione nel processo di unificazione nazionale anche di quelle forze democratiche e repubblicane, la cui memoria, per lungo tempo, ne era stata esclusa. Questi volumi continuarono anche in seguito a coesistere, nell'utilizzo didattico, accanto a quelli della generazione precedente, di orientamento ben diverso.

Si costruivano così, anche attraverso la diffusione dei manuali di storia, quelle linee di interpretazione del Risorgimento nazionale destinate ad avere grande fortuna anche nei decenni successivi e per lungo tempo.

6. L'antinomia fra nazionalità e universalità nella cultura russa

Tornando alla cultura russa, concludiamo ora con una valutazione generale sul problema del rapporto fra etnia, religione e unità sovranazionale.

Troviamo nel numero 136 della rivista «*Nezavisimaja gazeta*»⁵¹ nell'appendice "Religii" a pagina 6 anche l'articolo del "candidato" in scienze filosofiche Vladimir Mikhajlovič Storčak: *Pravoslavnaja Evrazija. Russkij individualizm protiv zapadnogo universalizma* (L'Eurasia ortodossa. L'individualismo russo contro l'universalismo occidentale); e già Merežkovskij a suo tempo invece si era scagliato a dovere contro il pur da lui adorato Dostoevskij, non perdonandogli nessuna delle chimere pan-russo-ortodosse e terzoromane dell'articolo *Толки о мире. "Константинополь должен быть наш" – возможно ли это? Разные мнения* (Interpretazioni del mondo. "Costantinopoli deve essere nostra" – è possibile ciò? Diverse opinioni) del *Дневник писателя* (Diario di uno scrittore) del novembre del 1877⁵².

⁵¹ N° 6 del 7 aprile 2004.

⁵² Д.С. Мережковский, *Пророк русской революции* in В.М. Борисов (a cura di), *О Достоевском: Творчество Достоевского в рус. мысли 1881-1931 гг.*, Москва, Книга, pp. 96-100.



Nel *Discorso* di Ilarione risultava di certo fondamentale il riferimento alla parabola “degli operai della Vigna” (Mt 20, 1-16), che servì al monaco per affermare l’uguaglianza e anche una certa superiorità del popolo russo (“operaio dell’ultima ora”) nei confronti degli altri popoli cristiani. Tuttavia, dal punto di vista teologico la base dei suoi ragionamenti stava nella tesi principale di Giovanni l’Evangelista, letta per altro nello spirito delle affermazioni più radicali della Lettera di s. Paolo ai Romani: «E dalla Sua pienezza noi tutti abbiamo ricevuto grazia su grazia, perchè la legge è stata donata per mezzo di Mosè; la grazia e la verità ci vengono da Gesù Cristo» (Giov 1, 16-17).

La scienza esegetica contemporanea dimostra, analizzando il testo antico in greco, che qui il discorso non verte assolutamente sul fatto che la Grazia abbia “sostituito” la Legge⁵³. Risulta molto più corretto dire che la grazia è stata moltiplicata dalla grazia, ovvero che alla grazia della Legge Divina si è aggiunta quella dell’Incarnazione. Con questo si intende anche che gli uomini hanno ricevuto e la Legge, e il nuovo Spirito Paraclito dalla pienezza dell’unico Logos o Sofia (cfr. di conseguenza anche la tradizione sofianica presente nel pensiero russo), «per mezzo del quale tutte le cose sono state create» (dal simbolo di fede nella liturgia sia cattolica che ortodossa; cfr. anche: Giov 1, 3; Rm 11, 36). Questa interpretazione è confermata dalle parole del Cristo nel vangelo secondo Matteo: «Non pensate che Io sia giunto a violare la legge o i profeti: non sono giunto a violare, ma a compiere» (Mt 5, 17).

L’Incarnazione non sostituisce, ma completa la Legge. La contrapposizione fra Grazia e Legge, sulla quale si è fermato ad esempio in maniera assai dettagliata B. P. Vyšeslavcev nel primo tomo dell’opera *L’etica dell’eros trasfigurato* (1931) in riferimento sia a Dostoevskij che a tutto il pensiero russo, corrisponde non tanto al Vangelo, quanto a certo radicalismo antipelagiano, presente soprattutto in un’interpretazione che il padre d’occidente s. Agostino diede dell’insegnamento non tanto di Giovanni, ma dell’apostolo Paolo. Il contesto poi della *sostituzione* della Legge con la Grazia è proprio quello per il quale il pensiero russo potè intraprendere il cammino che lo porta dall’affermazione di Ilarione alla “profezia” del monaco Filotej di Pskov, secondo la quale “Mosca terza Roma” *sostituisce* appunto in maniera definitiva sia Roma, che Costantinopoli. Certo panslavismo russo ortodosso infine ha interpretato e interpreta in maniera univoca e a proprio vantaggio sia le parole di Ilarione, che quelle di Filotej.

Trattasi di uno sviluppo speculativo assai pericoloso, che per di più si pone in contrasto con la corrente invece aperta ed ecumenica del pensiero russo più moderno. Il grande storico, filologo e teologo francese ortodosso O. Clement considera lavori esemplari di quest’ultima scuola di pensiero *Тезис о Филлокове* di Bolotov e *Параклит е Неопалимая Купина* di Sergij Bulgakov⁵⁴.

È evidente che proprio in Russia hanno preso inizio e si sono sviluppate nuove ricerche sulla verità cristiana e sul dialogo interconfessionale; coloro che le hanno intraprese e realizzate sono stati pensatori profondamente ispirati da Dostoevskij. Perchè

⁵³ Proprio questo afferma invece una lettura “tradizionale”, basandosi, con tutta probabilità, non tanto sull’apostolo Giovanni, quanto su una parte dell’insegnamento, per altro vario, di s. Paolo.

⁵⁴ Cfr. Olivier Clement, *I volti dello Spirito*, trad. dal francese, Magnano (Biella), 2004, p. 76; di Sergej Bulgakov è opportuno qui fare riferimento alle seguenti opere: 1) *Свет не вечерний*, Mosca, 1917; 2) *Купина Неопалимая*, Mosca, 1917; 3) *Агнец Божий*, Parigi, 1933; 4) *Утешитель*, Parigi, 1936; 5) *Невеста Агнца*, Parigi, 1946; *Ипостась и ипостасность*, in: *Сб. ст. посвященный П. Б. Струве к 35-летию его деятельности* (“Raccolta di articoli dedicata a P. B. Struve per il 35° anniversario della sua attività”), Praga, 1925, pp. 353-371. Vieppii: nel relativamente recente *L’Occidente visto dall’Oriente* (2001, Biella), tradotto in italiano dal francese, troviamo numerose affermazioni di *intelligenti* russi contemporanei riguardo una comprensione più autentica ed aggiornata del problema del «Filioque» (S. S. Averincev, V. Bibichin, A. S. Choruzij).

allora proprio Dostoevskij risulta essere ora per più di un intellettuale in Russia fonte di ricerche di tutto un altro genere, nello spirito di quello che Sergij Bulgakov all'inizio del XX secolo chiamava direttamente “nero-centurionismo”? Nel 1873 gli ortodossi si riunirono nell'ex Costantinopoli al fine di condannare tale equivoco teologico, da loro definito “filetismo” (dalla parola greca “file”, “tribù”, a significare qualsiasi ideologia eretica che veda in quello nazionale l'elemento fondante dell'identità religiosa di un popolo). La Chiesa bulgara ortodossa, che si trovava allora sotto la giurisdizione ecclesiale del Patriarcato di Costantinopoli, ebbe la pretesa di nominare vescovi bulgari per i credenti bulgari anche lì dove già esistevano vescovi ortodossi per tutti gli ortodossi, a prescindere dalla nazionalità. Il Patriarca di Costantinopoli reagì radunando un Sinodo, al quale furono invitati tutti i capi delle chiese ortodosse patriarcali, sinodali e/o autocefale. Per via di questioni diplomatiche giunsero di fatto solo rappresentanti greci, ma ciò non invalida il giudizio negativo che il Sinodo emise (1872) nei confronti delle pretese bulgare⁵⁵.

Sergij Nikolaevič Bulgakov scrive: «Il cosiddetto “nero-centurionismo”, o “unionismo” è contadistinto dal fatto che in esso il nazionalismo diventa superiore alla religione e l'ortodossia non di rado si traduce semplicemente in mezzo utile ai fini della politica⁵⁶. Non ci sono dubbi che il puro di cuore Šatov⁵⁷ sarebbe rimasto terrorizzato da tale discendenza spirituale, tuttavia, proprio lui ne rappresenta il relativo archetipo nella cultura contemporanea. Questa tendenza era presente nello stesso Dostoevskij, che ne era difatti consapevole e oggettivizzò artisticamente nell'immagine di Šatov la tentazione demoniaca di certo patriottismo, che si nasconde sotto la maschera della religione. Questa tentazione mette in allarme tutti coloro il cui cuore batti per l'amore della patria, in quanto il sentimento nazionale porta inevitabilmente con sé la croce intellettuale dell'antinomia esclusivismo-universalismo; e, parlando secondo coscienza, chi fra coloro nei quali è vivo tale sentimento, non conosce da vicino i segreti dell'anima di Šatov? Trattasi della stessa antica tentazione di cui soffrì sempre il popolo di Dio, convincendosi non di essere stato scelto da Ieova⁵⁸, ma che Ieova fosse stato scelto da lui⁵⁹».

In relazione a ciò, è da rilevare anche la pericolosa longevità di certi pensieri, pronunciati dallo stesso Dostoevskij nel celebre *Discorso puškiniano*, sul fatto che il russo può capire a meraviglia l'europeo, ma quest'ultimo invece non potrà mai capire fino in fondo il russo. La tentazione del “filetismo” si ripropone quindi in tutta la sua forza nelle parole di eurasisti russo-ortodossi contemporanei. E la radice dell'equivoco sta addirittura nell'incomprensione del reale rapporto fra giudaismo e cristianesimo. La “questione ebraica” si rivela potenzialmente risolutrice, chiarificatrice, in rapporto sia al diritto delle minoranze, che alla ricchezza propria invece della possibilità del sovrapporsi senza escludersi delle cittadinanze politiche, culturali e religiose.

Se vale il principio della sostituzione, o quello insito in una cattivissima interpretazione della filosofia hegeliana, per cui la sintesi cancella e non conserva l'antitesi e questa cancella e non conserva la tesi (perdendo così il significato doppio del tedesco “aufheben”), in un'ottica russo-ortodossa malata di “filetismo” Gerusalemme è, dopo

⁵⁵ Vd. «Bulgarie» in «Dictionnaire d'Histoire et de Géographie Ecclésiastique» (DHGE) e la continuazione in: G. D. Mansi, «Conciliorum...nova et amplissima collectio».

⁵⁶ “Unionismo” in russo qui è “sojuzničestvo”, proprio nel senso di “filetismo”, e non certo in quello della prospettiva cattolica di riunificazione con gli ortodossi imperante agli inizi del XX secolo e anch'essa chiamata “unionismo” (Capilupi, 2003, pp. 127-194).

⁵⁷ Personaggio de *I demoni*.

⁵⁸ Cfr. il Vangelo secondo Giovanni: «Non siete voi che avete scelto me, ma io che ho scelto voi e vi ho costituiti perchè andiate e portiate frutto, e il vostro frutto rimanga» (Giov 15, 16).

⁵⁹ Булгаков, 1990, p. 209 - trad. dal russo di S. M. Capilupi.

Roma e Costantinopoli, sostituita infine da Mosca. Tale ideologia, ripetiamo, trova indiscutibilmente origine in alcuni punti della teologia paolina. Tuttavia, dimentica tutto ciò che lo stesso s. Paolo scrive nei capitoli 11 e 12 della Lettera ai Romani riguardo “l’indurimento” del cuore dei giudei e “l’offuscamento” dei loro occhi come volontà divina. Si profila nelle parole di s. Paolo un mistero grande, per il quale in qualche modo la “miopia” dei giudei in un’ottica cristiana è comunque voluta da Dio, e gli ebrei stessi diventano a loro modo agnello sacrificale, in quanto, ricevendo storicamente la responsabilità visibile del rifiuto dell’Uomo-Dio, a sua volta storicamente e visibilmente ebreo, sacrificano la propria fede perchè tutti abbiano la fede. Non a caso la Chiesa da sempre insegna che ciascuno, e non un popolo piuttosto che un altro, ha crocifitto il Cristo con i propri peccati.

Finchè i due popoli, quello “limitato” della Promessa e quello potenzialmente sconfinato dell’Incarnazione (o della Seconda Promessa), si riuniranno al momento della Parusia, senza il bisogno, aggiungiamo noi portando oltre l’interpretazione di s. Paolo⁶⁰, di alcuna conversione reciproca. Il popolo ebraico rappresenta quindi, nella sua irripetibile funzione religiosa⁶¹ e culturale (considerando che anche fuori dell’ottica della fede esso rimane comunque il primo portatore della novità del monoteismo nella cultura mediterranea ed europea), l’esempio massimo del fatto che una minoranza possa essere latrice di una verità importante, e che la maggioranza a sua volta può anche non avere ragione. È quindi nella questione del delicato rapporto fra cristianesimo e giudaismo che universalismo ed esclusivismo (riportando così anche le parole di S. N. Bulgakov) entrano in un’ottica trascendente di reciproco servizio, e di servizio alla comunità. Individuiamo in questo modo un fondamento trascendentale del diritto delle minoranze nella tradizione

⁶⁰ Per certi versi s. Paolo è una vera personalità dostoevskiana ante litteram. O meglio, come notava P. A. Florenskij, è Dostoevskij ad essere profondamente paolino. Entrambi sono toccati dalle profondità del “doppio”: l’Apostolo è ebreo e cristiano dal punto di vista religioso, ed è ebreo e romano da quello civile. Come è stato ricordato già da altri in questo stesso congresso, al centurione che lo fustiga Paolo ricorda di essere appunto un cittadino dell’Impero Romano. Nella lettera ai Romani grida però che preferirebbe essere fatto lui stesso peccato, piuttosto che uno solo dei suoi fratelli giudei vada perduto. Questo ci fa molto ragionare addirittura anche sui problemi attuali dell’Unione Europea. L’Impero si basava su Roma. Quel senso della cittadinanza che sovrastava i credi aveva quindi il suo fondamento in un principio culturale: la Capitale. Perchè il concetto di cittadinanza di per sé è vuoto se non ha un effettivo fondamento comune. Nel XX secolo una parodia feroce della cultura come fattore unificante dello Stato sono stati i vari fascismi. L’Unione Sovietica è stata invece la parodia (e lo sono oggi i vari bombardamenti americani fatti in nome della pace) degli ideali (o dei “valori”) presi essi come fattore unificante. Queste due tipologie estreme si manifestano quando la cultura e gli ideali prendono la tangente e perdono la loro naturale complementarità. Un’Unione Europea che volesse ignorare questo fatto e pensarsi al di sopra delle tradizioni in nome di determinati “ideali” rischierebbe, come minimo, la mancanza di coesione.

⁶¹ Secondo alcuni teologi contemporanei, come il compianto Sergio Quinzio, la presenza del popolo ebraico ricorderebbe già di per sé continuamente (e anche in ciò starebbe la sua missione) ai cristiani l’altra dimensione della stessa escatologia cristiana, ovvero quella orizzontale del “non ancora”, dell’attesa della pienezza, a completare quel “già e non ancora” che, al di là delle riflessioni della moderna teologia, è da sempre presente sia nelle parole del Cristo, che nella tradizione liturgica. Vd. Giov 4, 23: «Sed venit hora, et nunc est, quando veri adoratores adorabunt Patrem in spiritu et veritate». In latino “venit”, nell’originale in greco antico “erkhetai”, ma il significato è lo stesso: “viene”, e non “è giunto”, come troviamo invece nella pur validissima Bibbia della CEI, comprensibilmente orientata a sottolineare il punto di vista cattolico-romano inerente la venuta già piena dello Spirito Santo. Nelle parole del Cristo invece si trova un particolare paradosso, che di primo acchito sembrerebbe addirittura una contraddizione: «viene l’ora, anzi è già venuta...». Spunto fecondissimo. In Dostoevskij, per esempio, si può parlare di “antinomismo escatologico”, per il quale i suoi personaggi sono effettivamente lacerati fra promessa e attesa, e tra fede e atesimo. E proprio in ragione di ciò padre Zosima nel suo testamento spirituale, conscio del dramma inesplicabile del dolore universale, ammonisce: «Non odiate gli atei...» («Не ненавидите атеистов...»: Достоевский 1772-1990, vol. 14, p. 149).

giudaico-cristiana, fondamento che non vuole essere unico e assoluto, ma complementare a fondamenti di altre scienze, culture e confessioni.

In quest'ottica, l'«idea russa», che V. Solov'ëv prevedeva come recata dalla sua nazione al Giudizio Universale dei popoli in qualità di autogiustificazione e di proprio contributo irripetibile alla coscienza umana, non corrisponde a un sogno di egemonia mondiale religioso-politica (dove le diverse cittadinanze si sovrappongono e sostituiscono a vicenda, invece di accrescersi e moltiplicarsi reciprocamente), ma a quella visione particolare, antinomica e armonica al contempo, della salvezza universale, che troviamo in Dostoevskij, Solov'ëv appunto, Florenskij, S. Bulgakov, Berdjaev e in tanti altri ancora pensatori russi veramente degni di interesse e di ammirazione⁶².

Bibliografia

- Белинский В.Г., *Полное собрание сочинений в 12 т. Т. XII*. Москва, Гос. Изд., 1956.
- Белинский В.Г., *О воспитании детей. Хрестоматия по истории педагогики*. Москва, 1971.
- Булгаков С.Н., О «Бесах» Ф. М. Достоевского, в связи с инсценировки романа в московском художественном театре in *О Достоевском: Творчество Достоевского в рус. мысли 1881-1931 гг.* Москва, Книга, 1990.
- Виноградов И.П., *Методика истории по Кригеру*. Москва, изд. тип. А.А. Карцева, 1885.
- Гачева А.Г., *У истоков историософской и политической концепции Достоевского 1860-1870-х гг. (Гютчевско-аксаковский контекст)* in «Достоевский и мировая культура», 19, 2003, pp. 70-107.
- Гербель Н.В., *Стихотворения А. С. Пушкина, не вошедшие в последнее собрание его сочинений*. Берлин, Р. Вагнер, 1861.
- Дистерверг А., *Избранные педагогические сочинения*. Москва, Учпедгиз, 1956.
- Добролюбов Н.А., *Избранные педагогические сочинения*. Москва, Педагогика, 1986.
- Достоевский Ф.М., *Собрание сочинений в 30 томах*. Ленинград, Наука, 1972-1990.
- Замалеев А.Ф. and Рыбас А.Е., *К методике преподавания истории русской философии*, Санкт-Петербург, Изд-во СПбГУ, 2008.
- Иловайский Д.И., *Сокращенное руководство ко всеобщей истории: Для мл. возраста*. Москва, тип. В. Грачева и К°, 1867.
- Кайданов И.К., *Основание всеобщей политической истории. Ч. I. Древняя история*. Санкт-Петербург, тип. Императорской Академии наук, 1814.
- Кайданов И.К., *Руководство к познанию всеобщей политической истории*. Санкт-Петербург, тип. Иосифа Иоаннесова, 1817.
- Кайданов И.К., *Начертание истории Государства Российского, составленное профессором исторических наук в Императорском Царско-Сельском лицее, Императорской Академии наук корреспондентом, статским советником и кавалером Иваном Кайдановым*. Санкт-Петербург, тип. Мед. деп. М-ва вн. Дел, 1829.
- Кайданов И.К., *Краткое изложение дипломатии Российского двора, со времени восшествия на Всероссийский престол дома Романовых до кончины государя императора Александра I*. Санкт-Петербург, тип. Деп. нар. Прос, 1833.

⁶² Scrive Pavel A. Florenskij: «A) Non è possibile l'impossibilità della salvezza universale. B) Non è possibile la possibilità della salvezza universale. Dicotomia, paradosso» (Флоренский 2002, 209). Il grande teologo De Lubac, ispirato da Dostoevskij, Teilhard de Chardin e Florenskij, ha parlato dei *paradossi della creazione*, così come ne parlavano già i padri orientali della Chiesa allora Universale, usando una similitudine con la forma della lettera greca “lamda”, dei cui due gambi paralleli uno, più pronunciato, porta all'armonia comune anche l'altro.

- Кайданов И.К., *История средних веков : От переселения народов и падения Западной Римской империи до открытия Америки и до преобразования (реформации) западной церкви, или от конца 5 до конца 15 и начала 16 в.* Санкт-Петербург, тип. Императорской Академии наук, 1837.
- Кайданов И.К., *Учебная книга всеобщей истории для юношества. Древняя история.* Санкт-Петербург, тип. Императорской Академии наук, 1837.
- Кайданов И.К., *История трех последних веков и первой половины XIX в., от конца XV и начала XVI вв. до 1831 г.* Санкт-Петербург, П. Заикин, 1841.
- Кайданов И.К., *Краткое начертание всеобщей истории.* Санкт-Петербург: тип. Императорской Академии наук, 1842.
- Кайданов И.К., *Краткое начертание российской истории.* Санкт-Петербург, тип. Императорской Академии наук, 1935.
- Карамзин М.Н., *История государства Российского: в 12 т.* Санкт-Петербург, Н.Н. Морев, 1816-1829.
- Ламовицкий С. Ф., *Школьный метод и его отношение к учебному предмету истории.* Казань: тип. Ун-та, 1891.
- Мережковский Д.С., Пророк русской революции in *О Достоевском: Творчество Достоевского в рус. мысли 1881-1931 гг.* Москва, Книга, 1990.
- Погодин С.Н., *Очерки русской историографии (конец XIX-начало XX века).* Санкт-Петербург, Изд-во Политехнического ун-та, 2017.
- Половцов А.А., *Русский биографический словарь. Т. 18: Сабанеев - Смыслов.* / под набл. пред. Имп. Рус. ист. о-ва А. А. Половцова. Санкт-Петербург, Имп. Рус. ист. о-во, 1904.
- Пуцыкович В., О Ф. М. Достоевском (из воспоминаний о нем) in *Новое время 16 / 29 января*, 1902.
- Пушкин А.С., *Сочинения. Том 8: Примечания, добавления и поправки.* Санкт-Петербург: А. С. Суворин, 1905.
- Пушкин А.С., *Собрание сочинений в 10 томах. Том 1. Стихотворения 1814–1822.* Москва, ГИХЛ, 1959.
- Смарагдов С.Н., *Руководство к познанию древней истории для средних учебных заведений, сочиненное С. Смарагдовым, учителем истории и географии при Сиротском институте Гатчинского воспитательного дома.* Санкт-Петербург, тип. Штаба воен.-учеб. Заведений, 1842.
- Смарагдов С.Н., *Руководство к познанию новой истории для средних учебных заведений, сочиненное С. Смарагдовым, адъюнкт-профессором Александровского лицея.* Санкт-Петербург, Фр. Тип, 1844.
- Смарагдов С.Н., *Краткое начертание всеобщей истории для первоначальных училищ.* Санкт-Петербург, тип. Штаба воен.-учеб. Заведений, 1845.
- Смарагдов С.Н., *Руководство к всеобщей истории для женских учебных заведений.* Санкт-Петербург, тип. воен.-учеб. Заведений, 1849.
- Смарагдов С.Н., *Руководство к познанию средней истории для средних учебных заведений, сочиненное С. Смарагдовым, учителем истории и географии при Сиротском институте Гатчинского воспитательного дома.* Санкт-Петербург, Ю.А. Юнгмейстер, 1856.
- Смирнов В.З., *Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова.* Москва, Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1957.
- Соловьёв С.М., *Учебная книга русской истории.* Москва, тип. Э. Барфкиехта и К°, 1859.

- Сперанский М.М., *Введение к уложению государственных законов (План всеобщего государственного образования)*. Москва, Русская мысль, 1905.
<http://www.hist.msu.ru/ER/Text/speran.htm>.
- Стасюлевич М.М., *Хрестоматии документов по средним векам. В 3-ех томах*. Санкт-Петербург, тип. Иосафата Огризко, 1862-1865.
- Студеникин М.Т., *Методика преподавания истории в школе: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений*. Москва, ВЛАДОС, 2000.
- Студеникин М.Т., *Становление и развитие школьного исторического образования в России XVI - начала XX вв.* Москва, МГПУ Прометей, 2011.
- Ф.И. Тютчев, *Папство и римский вопрос*, in Тютчев Ф. И. Полн. собр. соч. Санкт-Петербург. Адольф Федорович Маркс, 1913, pp. 307-323.
- Тютчев Ф.И., Тютчев Ф. И. - И. С. Аксакову, 29 сентября 1868 // in *Лит. наследство*. Москва, 1989.
- Флоренский П.А., *Столы и утверждение Истины*, Москва, Лепта, 2002.
- Чекурин А.В., *Русский историк Д. И. Пловайский. Опыт библиографического исследования*. Рязань: Рязанский заочный институт (Ф) Московского государственного университета культуры и искусств, 2002.
- Чекурин А.В., *Без гнева и пристрастия: личность и судьба русского историка Д. И. Пловайского*. Рязань, Поверенный, 2009.
- Чернышевский Н.Г., *История цивилизации в Европе от падения Римской империи до Французской революции*. Санкт-Петербург, Николая Тиблена, 1860.
- Чернышевский Н.Г., *Избранные педагогические высказывания*. Москва, Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1940.
- Чернышевский Н.Г., *Суеверие и правила логики* / Н. Г. Чернышевский, Полн. Собр. Соч., т. 5, ГИХЛ, 1950.
- Чернышевский Н.Г., *Характер человеческого знания* / Н. Г. Чернышевский. Собрание сочинений в пяти томах. Том IV. Статьи по философии и эстетике. Москва, Правда, 1974.
- Язвинский А.Ф., *Метод преподавания хронологии и истории Г. Язвинского: изъясненная самим же изобретателем*. Москва, Книга по Требованию, 2012.
- Balbo C., *Pensieri sulla storia d'Italia*. Whitefish, Montana, 2010.
- Balbo C., *Sommario della storia d'Italia dalle origini fino ai nostri giorni (2600 a.c. - 1848)*. Milano, A. Varion, 2016.
- Capilupi S.M., *La Missione di François Marie Gaillard SJ nella Russia Ortodossa del primo ventennio del XX secolo: caratteristiche e limiti della prospettiva unionistica*. in «Archivium Historicum Societatis Iesu», a. LXXII fasc 143, gennaio-giugno. Roma, 2003.
- Clement O., *I volti dello Spirito, trad. dal francese*. Biella, Qiqajon, 2004.
- Croce B., *Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*. Milano, A. Mondadori, 1981.
- De Sanctis F., *Scritti varii, inediti o rari*. A cura di B. Croce. Vol. 2. Napoli, A. Morano, 1898.
- Garibaldi G., *Memorie autobiografiche*. Firenze, Barbera editore, 1888.
- Gentile G., *I Profeti del Risorgimento Italiano: Mazzini e Gioberti*. Firenze, Sansoni, 1923.
- Gentile G., *Albori della nuova Italia. Varietà e documenti*. Vol. 1. Firenze, Sansoni, 1969.
- King B., Okey T., *L'Italia di oggi*. Bari: Laterza, 1901.
- King B., *The Life of Mazzini*, New York, M. Dent & Sons, 1913.
- Maturi W., *Interpretazioni del Risorgimento. Lezioni di storia della storiografia*. Torino, Einaudi, 1969.
- Mazzini G., *I doveri dell'uomo*. Milano: BUR, 2010.
- Pedagogic.ru. 2017a. *О должностях человека и гражданина*. Accessed June 6. <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/st017.shtml>.

- Pedagogic.ru. 2017b. *Сборник постановлений по Министерству народного просвещения*. Accessed June 6. <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027/st004.shtml>.
- Pedagogic.ru. 2017c. *Устав учебных заведений, подведомых университетам от 5 ноября 1804*. Accessed June 6. <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027/st007.shtml>.
- Sforza G., *Studi Variazioni Divagazioni*. Roma: Bulzoni, 1996.
- Tamborra A., *Chiesa cattolica e Ortodossia russa. Due secoli di confronto e dialogo. Dalla santa Alleanza ai nostri giorni*. Milano: San Paolo Edizioni, 1992.



Identità e frontiere religiose e culturali nel modello di alfabetizzazione delle Alpi

Maurizio Piseri

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA VALLE D'AOSTA



RELIGIOUS AND CULTURAL IDENTITIES AND BORDERS IN
THE LITERACY MODEL OF THE ALPS

Double blind peer review

Copyright: © 2024 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/index>

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/2024.2.35-53

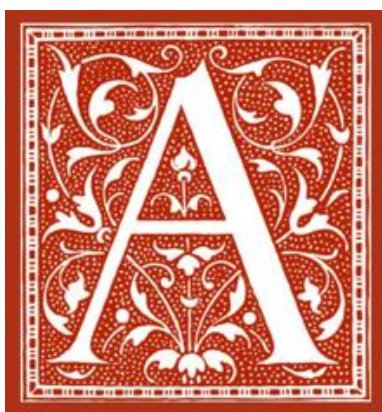
Received: March 15, 2023

Accepted: April 2, 2024

Published: July 31, 2024

Corresponding Author: Maurizio Piseri. Mail: maurizio.piseri@univda.it

Citation: Maurizio Piseri (2024), *Identità e frontiere religiose e culturali nel modello di alfabetizzazione delle Alpi. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, IV (2): 35-53.



Riassunto | Abstract

Nella prima metà dell'Ottocento, nonostante la loro povertà, le Alpi sono tra le regioni più alfabetizzate d'Europa. Il saggio cerca di analizzare i fattori di questo primato alpino. Il primo aspetto esaminato è il sistema scolastico. Possiamo affermare che esiste un modello alpino di scolarizzazione. Tratto caratteristico di questo modello è la coincidenza tra i soggetti che organizzano l'offerta e i soggetti che esprimono la domanda di istruzione. Sia gli uni che gli altri emanano dalla comunità. Ne deriva che i modelli culturali trasmessi dalla scuola alpina sono quelli propri di una cultura popolare e non rispondono agli obiettivi di conformazione sostenuti dalla cultura elitaria attraverso i modelli scolastici affermati nelle pianure e nelle città. La seconda parte del saggio è dedicata all'analisi dei fattori di alfabetizzazione attivi nel mondo alpino. Essi possono essere individuati nella forte diffusione della piccola proprietà, nella compenetrazione tra doveri familiari e doveri civici e dall'emigrazione. Per le popolazioni delle alte valli alpine, l'emigrazione rappresenta non solo una strategia di sopravvivenza ma anche un potente fattore di alfabetizzazione. L'emigrazione è associata ad una specializzazione artigianale che spesso è caratterizzata da una elevata competenza tecnica (armaioli, capimastri, fonditori, peltrai e così via). Per l'emigrante stagionale leggere e scrivere sono competenze fondamentali per la sua esistenza lontano dal villaggio e per mantenere i contatti con la propria famiglia. Questo spiega perché l'emigrazione alpina, anche quando interessa delle attività artigianali non specializzate e umili servizi, è sempre molto alfabetata. L'alfabetismo, per le popolazioni alpine, rappresenta il codice di una propria identità culturale e una forma di resistenza alla cultura elitaria. Attraverso l'esperienza degli emigrati e dei sacerdoti, un dialogo con la cultura elitaria è possibile senza denaturare la propria identità.

Despite their poverty, the Alps are one of the most literate countries in the first half of 19th Century Europe. The aim of this essay is to analyze the factors of the alpine literacy. The school system is the first factor examined. We can assert the existence of an alpine pattern of schooling. This pattern is characterized by the common source producing the offer and the request of education: in both cases this source are the households of the village. Consequently, the cultural patterns transmitted by the alpine school are the patterns of a popular culture and identity. Therefore, the alpine school is unrelated to the purposes of cultural colonization planned by the elites through their cultural supremacy and their schooling politics. The second part of this essay is voted on the factors of literacy in the alpine space. The main factors are the connection amongst the householding and civic duties, the wide presence of the little property and

the seasonal migration. In the higher districts of the alpine valleys, the migration is a strategy in order to survive and, in the meanwhile, a good reason to learn reading and writing. The seasonal migration is a stimulus to the development of a specialized and high skilled handcraft, founded on the local natural resources (gunsmiths, master builders, melters, penterers, woodcrafters and so on). Nevertheless, for an emigrant, reading and writing are necessary to live and work in an urban context and to conserve a relationship with his family. That explains why the literacy is highly widespread even among the not specialized artisans and among the providers of humble services, like chimney sweepers and porters. Literacy, for the alpine people, is the codex of an its own identity as well as a form of resistance to the elitarian culture. Throughout the urban experiences of the migrants and the priests a dialogue with the elitarian culture was possible. However, such a dialogue did not bring to a denaturation of the alpine cultural heritage as far as the end of 19th Century.

Parole chiave | Key words

Alpi, Scuola, Alfabetismo, Ottocento.

Alps, School, Literacy, 19th Century.

Identità e frontiere religiose e culturali nel modello di alfabetizzazione delle Alpi

Maurizio Piseri*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA VALLE D'AOSTA

I modelli di alfabetizzazione dell'Europa, così come sono stati delineati da Carlo M. Cipolla¹ e poi precisati da François Furet e Jacques Ozouf², attribuiscono alla montagna una pluralità di svantaggi: la dispersione della popolazione, la scarsa o nulla urbanizzazione e le difficili reti di comunicazione, che ostacolano i rapporti umani e la contaminazione culturale; la povertà dell'agricoltura e la semplicità delle organizzazioni produttive, che impediscono l'articolazione delle professioni e ostacolano lo sviluppo di attività specializzate; più in generale, esito di tutti questi fattori, la povertà dell'economia che impedisce la disponibilità di un adeguato surplus da investire nell'istruzione della propria popolazione. Del resto, tra i modelli dicotomici di scala che caratterizzano la diffusione dell'alfabetismo, gli autori suaccennati collocano il binomio pianura (favorita) e montagna (sfavorita).

Le Alpi non sfuggono ai fattori potenzialmente deleteri per lo sviluppo della scuola e dell'alfabetismo: povertà diffusa, bassa produttività agricola, dispersione della popolazione, urbanizzazione scarsa o assente appartengono alla Alpi così come appartengono a tutte le montagne europee. Eppure, le Alpi riservarono fin da subito inattese sorprese agli studiosi che, a partire dagli anni Settanta, hanno iniziato a stimare l'alfabetismo delle sue popolazioni. Sia lo studio di Michel Vovelle sulla Provenza³ che i lavori dedicati da Xenio Toscani⁴ alla Lombardia ed estesi dai suoi allievi ad altre realtà alpine⁵, hanno svelato una realtà ricca di alfabeti e di scuole. Gli studi più recenti hanno permesso di definire un quadro adeguatamente dettagliato per le Alpi italiane; un quadro che ci permette di andare oltre il dato quantitativo e di individuare i tratti di uno specifico

* Professore ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi della Valle d'Aosta.

¹ C. M. Cipolla (1969), *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Torino, UTET, 1971, pp. 10-14.

² F. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, vol. I, Paris, Les Éditions de Minuit, pp. 36-39 e sgg.

³ M. Vovelle, *Y a-t-il eu une révolution de culture au XVIII^e siècle? A propos de l'éducation populaire en Provence*, in «Revue d'histoire moderne et contemporaine», 24, 1975, pp. 89-142.

⁴ Tali studi sono confluiti nel volume X. Toscani, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993.

⁵ Per uno stato dell'arte si cfr. M. Piseri (a cura di), *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2012.



modello di scolarizzazione e di alfabetizzazione alpino⁶, come del resto già intuito da Vovelle nel suo lungimirante lavoro del 1975.

Obiettivo di questo lavoro è offrire al lettore una panoramica dei caratteri della scuola alpina e delle dinamiche dei suoi processi di alfabetizzazione. Prima di entrare in questi dettagli è bene precisare alcuni fenomeni di lunga durata che, così come alimentano le forme di vita delle popolazioni alpine del passato, al pari, e inevitabilmente, condizionano i tratti della scuola e dell'alfabetismo alpini.

A questo scopo, dobbiamo appoggiarci sulle spalle di un gigante: Fernand Braudel. Secondo lo storico alsaziano, «La montagna è un mondo a parte dalle civiltà, creazioni delle città e dei paesi di pianura. La sua storia sta nel non averne, nel restare abbastanza regolarmente ai margini delle grandi correnti incivilitrici sebbene scorrano con lentezza»⁷. Strette dalla morsa del bisogno, da un'agricoltura che non può sfamare tutte le sue genti, le Alpi sono una grande riserva di uomini che alimentano flussi stagionali di migrazioni o che vanno a compensare le perdite demografiche delle pianure a seguito di guerre o epidemie⁸.

La visione braudeliana delle Alpi è stata criticata da un filone di studi avviata dallo storico romando Jean-François Bergier⁹, che vede nelle Alpi una realtà dinamica e capace di giocare un ruolo centrale nella storia economica e sociale dell'Europa. Agli studi storici, soprattutto di area elvetica, alimentati da Bergier si sono aggiunti lavori di natura antropologica, volti a sostenere, con la critica a Braudel, una montagna dinamica, progressiva e, proprio per questo, capace di produrre una pluralità di realtà alpine¹⁰. Eppure, sono proprio i caratteri della scuola alpina a mettere fine a questa corsa alla ricerca dei floridi contributi dati dalla montagna al progresso dell'Europa; una competizione scattata dai blocchi di due errori metodologici: una interpretazione manichea della tesi di Braudel (che, in realtà, rimarca le varie eccezioni alpine rispetto alle altre montagne europee) unita a una chiave di lettura, il progresso, che presuppone un termine dicotomico oppositivo (l'arretratezza) e spinge lo studioso non solo alla ricerca ossessiva dei segni di una sua idea di progresso ma anche ad una formulazione di giudizio che, come insegnano i maestri, lo storico deve evitare.

Esemplare, a riguardo, è l'approccio di Bachtin laddove individua una separazione, a partire dal Cinquecento, dell'unità culturale propria dell'Europa medioevale. La genesi e il consolidamento di una cultura elitaria, fondata sullo scritto, che si separa da una tradizione orale, universale e propria del medioevo, porta alla constatazione e all'analisi di un fenomeno di rottura senza lasciarsi trascinare nella formulazione di giudizi oppositivi¹¹.

Il Cinquecento, del resto, è proprio il secolo chiave per comprendere le dinamiche della scuola alpina. L'affermazione di una cultura elitaria è connessa alla elaborazione delle strategie di controllo e di conformazione individuate come un tratto distintivo della

⁶ 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*, cit., pp. 25-35. Nello stesso volume si cfr. anche M. Piseri, *Introduzione*, pp. 7-23.

⁷ F. Braudel (1949), *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, vol. I, Torino, Einaudi PBE, 2012, p. 18.

⁸ Ivi, pp. 37-72 e 295-300.

⁹ Si cfr. soprattutto J.-F. Bergier, *Pour une histoire des Alpes. Moyen age et temps modernes*, Aldershot, Ashgate Press, 1997.

¹⁰ Si cfr. ad esempio P.P. Viazzo, *Comunità alpine. Ambiente, popolazione, struttura sociale nelle Alpi dal XVI secolo ad oggi*, Roma, Carocci, 2001.

¹¹ M. Bachtin (1965), *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*, Torino, Einaudi, 1979.

modernità: un principio comune a scuole storiche e di pensiero di diversa ispirazione¹². Non meno unanime è il parere che la scuola, il processo di scolarizzazione di massa iniziato proprio nel XVI secolo, rappresenti un cardine nelle strategie di controllo e di omologazione¹³.

Come intuito da Vovelle, «Y a-t-il eu une révolution de culture au XVIII siècle [en Provence]?», anziché esserne strumento, la scuola può ergersi a baluardo contro quella *educational revolution* caratterizzante l'età moderna¹⁴; uno strumento non di omologazione ma di preservazione della propria identità, come nel caso, ben studiato, della Scozia¹⁵. Si può obiettare che la scuola, spazio pervaso dalla scrittura, non può prestarsi alla trasmissione di una cultura orale. Tale obiezione, alimentata da una letteratura fautrice di una incompatibilità antropologica tra oralità e scrittura, è ormai messa alle strette dagli studi che hanno mostrato la possibilità di un dialogo tra le due culture (orale e scritta) e l'assoluta compatibilità della scrittura entro un sistema comunicativo e culturale fondato sull'oralità¹⁶. Pertanto, come nel caso della Scozia e delle Alpi, può esistere una scuola che risponde alla riproduzione di una cultura identitaria estranea al «processo di civilizzazione» che, attraversata l'età moderna, porterà l'Europa nell'età industriale.

Prima ancora di uno strumento di riproduzione intergenerazionale del sapere, la scuola è uno strumento di riproduzione intergenerazionale dei codici propri di un universo simbolico attraverso il quale passa la decostruzione e la concettualizzazione della realtà: e l'universo simbolico della cultura elitaria è altra cosa rispetto all'universo simbolico delle popolazioni alpine, ancorato ai codici della cultura popolare. Alpi e pianure, con i loro modelli culturali, non sono due universi paralleli, ma sono due universi separati, seppur dialoganti, e lo resteranno finché la società industriale non permeerà anche il mondo alpino richiamando nelle pianure una riserva di manodopera destinata a strutturarsi definitivamente nei processi urbani di produzione.

La cultura urbana, il mondo della pianura e delle élite, entra nelle Alpi in forme varie e più incisive rispetto alle altre montagne europee: attraverso i valichi necessari ai traffici, attraverso la religione o la definizione dei confini politici¹⁷. Le Alpi definiscono lo spazio di una frontiera polisemica nella quale la cultura urbana gioca un ruolo ineludibile ma, allo stesso tempo, ambiguo proprio perché incapace di attuare le proprie strategie di omologazione che non sono assenti ma, per richiamarci alle parole di Braudel, scorrono con una lentezza variabile: minore nei fondivalle, soprattutto nei grandi centri, maggiore nelle alte valli. La religione ne è un buon esempio. Le Alpi sono una frontiera religiosa,

¹² N. Elias (1939), *La civiltà delle buone maniere. La trasformazione dei costumi nel mondo aristocratico occidentale*, Bologna, il Mulino, 1998; M. Foucault (1975), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976; P. Prodi (a cura di), *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo ed età moderna*, Bologna, il Mulino, 1984; P. Prodi, W. Reinhard (a cura di), *Il concilio di Trento e il moderno*, Bologna, il Mulino, 1996 («Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento. Quaderni», 45).

¹³ A proposito si cfr. M. Piseri, *Paternalità naturale e paternità ragionevole. L'istituzionalizzazione dell'infanzia in età moderna*, in P. Bianchi, G. Jori (a cura di), *Figure della paternità nell'Ancien Régime*, Torino, Accademia University Press, 2011, pp. 89-106. A riguardo è interessante l'analisi, condotta sui modelli di controllo panottici di Foucault, compiuta da Dominique Julia sulle scuole dei fratelli delle scuole cristiane. Si cfr. 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. 12-30.

¹⁴ L. Stone, *The educational Revolution in England, 1560-1640*, in «Past & Present», 28, 1964, pp. 41-80.

¹⁵ 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. 269-293; *Idem*, *Scottish Literacy and the Scottish Identity. Illiteracy and society in Scotland and northern England, 1600-1800*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

¹⁶ Rimando alle pagine conclusive del contributo per i dettagli bibliografici su questo tema.

¹⁷ Braudel, *Civiltà e imperi*, cit., vol. I, pp. 209-211.

oggetto di una contesa confessionale tra cattolici e protestanti. Ma le strategie confessionali si devono misurare con l'ambiguità di una fede interpolata da retaggi pagani e da miti ancestrali. Come ambigua è la percezione della religiosità delle popolazioni alpine da parte delle élite urbane, ora propense a vedere nei montanari un modello di religiosità ora propense ad agire per estirpare riprovevoli pratiche magiche e ancestrali¹⁸.

La complessità delle dinamiche che caratterizzano i tratti culturali del mondo alpino e le sue resistenze meriterebbero una trattazione approfondita. Mi auguro che gli aspetti qui richiamati siano sufficienti per la piena comprensione dei caratteri e dei significati del modello alpino di scolarizzazione, che analizzeremo nelle prossime pagine.

1. I caratteri della scuola alpina

Grazie soprattutto agli studi di Xenio Toscani e dei suoi allievi, possiamo dire che oggi conosciamo bene la geografia e le dinamiche cronologiche della scuola alpina tra la seconda metà del Settecento e la prima metà dell'Ottocento¹⁹. Le Alpi offrono una rete scolastica più sviluppata della pianura, con una disseminazione di scuollette anche nei piccoli villaggi delle alte valli. Grazie alle «scuole di villaggio» (o *écoles de hameau* in area francofona) le restrizioni poste dai cammini tortuosi e dal lungo periodo di innevamento non rappresentano un ostacolo alla frequenza, che si colloca su livelli molto elevati e ampiamente superiori rispetto alle pianure e ai centri urbani.

Per dare al lettore dei termini di confronto, richiamo gli indici prodotti dal trattamento statistico dell'inchiesta scolastica condotta nel Regno Italico nel 1810. I distretti alpini offrono valori oscillanti tra le 15 e le 30 scuole ogni 10.000 abitanti. Il dato più alto si registra in Valcamonica con 37 scuole ogni 10.000 abitanti. Nei distretti di pianura la banda di oscillazione dell'indice tende a collocarsi tra le 5 e le 10 scuole ogni 10.000 anime. Se passiamo agli indici di scolarizzazione osserviamo una banda di oscillazione compresa tra i 45 e i 75 alunni ogni 1000 abitanti nei distretti alpini. Nei distretti di pianura la banda si colloca all'incirca tra i 10 e i 25 alunni ogni 1000 anime²⁰. Se restiamo nell'età napoleonica e ci spostiamo nei dipartimenti francesi della Sesia (Vercelli) e della Dora (Ivrea) ci imbattiamo nelle stesse dinamiche: una montagna con molte scuole ed una elevata frequenza si staglia su una pianura dove la rete scolastica è più debole e la frequenza più rarefatta²¹.

¹⁸ Sangalli, *Forme e modi*, cit., pp. 7-8.

¹⁹ Non vanno trascurati inoltre gli studi realizzati in area tirolese. Per un quadro si cfr. A. Augschöll, *La storia della scuola in Alto Adige*, Merano, Edizioni alpha beta, 2004. Molto studiata è anche la scuola del Trentino (in passato unito al Tirolo con l'eccezione della contea vescovile di Trento) grazie ai lavori di Quinto Antonelli e Lilia Vadagnini, a sua volta allieva di Toscani. Q. Antonelli, *Scritture di confine. Guida all'Archivio della scrittura popolare*, Trento, Museo Storico in Trento, 1999; *Idem* (a cura di), *Per una storia della scuola elementare trentina. Alfabetizzazione ed istruzione dal Concilio di Trento ai giorni nostri*, Trento, Comune di Trento, 1998; *Idem* (a cura di), *A scuola! A scuola! Popolazione e istruzione dell'obbligo in una regione dell'area alpina sec. XVIII-XX*, Trento, Museo Storico in Trento, 2001; L. Vadagnini, *Scuole di alfabetizzazione in Valle di Cembra e in Valle di Fiemme dal Concilio di Trento alla riforma di Maria Teresa d'Austria*, in «Studi Trentini di Scienze Storiche. Sezione prima», 75, 1996, pp. 267-294; *Idem*, *Nascita e sviluppo delle istituzioni scolastiche nel Principato vescovile di Trento in antico regime*, in Piseri (a cura di), *L'alfabeto in montagna*, cit., pp. 65-86.

²⁰ M. Piseri, *La scuola primaria nel Regno Italico*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 99-105 e tab. 5 pp. 373-374.

²¹ *Idem*, *Scuola e alfabetismo nella Bassa Valle d'Aosta tra Sette e Ottocento*, in «Geschichte un Region / Storia e Regione», 29, 1, 2020, pp. 20-38; *Idem*, *La scuola primaria nell'Alto Piemonte - Valle d'Aosta napoleonici. I dipartimenti della Dora e della Sesia*, in A. Bianchi (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, pp. 21-40.

La diffusa e capillare offerta di istruzione presente nelle Alpi stride con il principio, enunciato da Cipolla, della stretta relazione tra surplus economico e investimento in pubblica istruzione. In realtà le Alpi non smentiscono l'affermazione dello storico pavese, ma permettono di analizzare quei meccanismi capaci di agire sui processi di alfabetizzazione ma non riconducibili a modelli di scala. Per questo motivo, con l'acume che lo contraddistingue, Cipolla mette in guardia lo storico che si appresta a fare comparazioni nei livelli di competenza alfabetica: *coeteris paribus* l'influsso dei fattori economici è ineludibile ma nelle dinamiche dell'alfabetismo succede che «i *coeteris* non [sempre] sono *paribus*»²².

Al pari dei montanari, anche le scuole di montagna devono elaborare una strategia di sopravvivenza. Partiamo dalla loro fondazione. A partire dal Cinquecento si diffonde un clima culturale e un fervore religioso che vede nell'istruzione del popolo una preziosa e nuova forma di carità: una carità volta non a curare il corpo ma a curare l'anima ... del resto, l'ignoranza, l'analfabetismo altro non sono che malattie dell'anima. Il fenomeno investe varie parti d'Europa, ma sicuramente in Lombardia trova una delle sue espressioni più riuscite e, oggi, più studiate²³. È difficile stabilire una cronologia puntuale, ma è indubbio che la stessa sensibilità è condivisa anche dalle popolazioni alpine almeno dagli anni a cavallo tra Sei e Settecento²⁴. È facile, tuttavia, osservare una fondamentale differenza tra i fondatori scolastici di montagna e i fondatori di pianura. Questi ultimi provengono dalle élite urbane o agricole, sono individui dotati di un patrimonio dal quale staccano, legandone gli eredi o gli enti beneficiati nell'atto testamentario, delle risorse da destinare al compenso di un maestro pubblico. Nelle scuole di montagna i testatori sono semplici contadini, artigiani e preti di villaggio. Rari sono i lasciti scolastici paragonabili, per risorse finanziarie, a quelli della pianura o delle città e, quando appaiono, sono disposizioni di emigrati, arricchitisi lontano dalla loro terra, che raccomandano l'anima a Dio e la memoria ai compaesani.

Le risorse messe a disposizione dai testatori spesso sono così modeste che bisogna aspettare altri lasciti prima di accumulare una somma appena accettabile per un maestro. Oggi disponiamo di un ampio ventaglio dei salari magistrali, soprattutto per l'età napoleonica e il Regno Italico²⁵. Gli stipendi dei maestri alpini sono anche quattro o cinque volte inferiori ai già non brillanti stipendi dei loro colleghi di pianura. Molti maestri devono accontentarsi di somme annue che non superano le 100 lire italiane, con la prospettiva di non poter mantenere loro stessi che per pochi mesi. Eppure i maestri, nelle Alpi, non mancano. Entriamo nella prima strategia di sopravvivenza: le scuole sono

²² Cipolla, *Istruzione e sviluppo*, cit., p. 72.

²³ Si cfr. in particolare A. Turchini, *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Bologna, il Mulino, 1996; Toscani, *Scuole e alfabetismo*, cit., pp. 104-125. Per uno sguardo di sintesi più ampio si cfr. M. Sangalli (a cura di), *Chiesa e scuola. Percorsi di storia dell'educazione tra XII e XX secolo*, Siena, Edizioni Cantagalli, 2000.

²⁴ Per specifici casi di studio rimando a Piseri (a cura di), *L'alfabeto in montagna*, cit., in particolare si cfr. i saggi di Xenio Toscani, Lilia Vadagnini e Monica Dufour. La diffusa presenza di fondazioni a partire dal Settecento non esclude la possibilità di fondazioni precedenti poi cessate a causa delle perturbazioni economiche, militari, epidemiche, sociali e demografiche che perturbano il Seicento nonché la ristrutturazione del sistema economico (spostamento degli investimenti dalle città alle campagne) che investe la Lombardia e, più in generale, l'Italia Settentrionale. L'economia lombarda del Seicento gode di un ricco apparato di studi (Sella, de Maddalena, Vigo, Corritore per citare alcuni dei principali studiosi). In questa sede mi limito a ricordare D. Sella, *L'Italia del Seicento*, Bari, Laterza, 2000; *Idem, L'economia lombarda durante la dominazione spagnola*, Bologna, il Mulino, 1982.

²⁵ In particolare si cfr. Piseri, *La scuola primaria*, cit., pp. 149-167 e 383-387. Diffuse informazioni sui salari sono presenti anche in Piseri (a cura di), *L'alfabeto in montagna*, cit. e Toscani, *Scuole e alfabetismo*, cit.

affidate a sacerdoti. Non gravati di moglie e figli, non subivano le pressioni di una famiglia da mantenere; inoltre, è presumibile che godessero di un beneficio ecclesiastico capace di provvedere a gran parte delle loro necessità.

Per quanto il sacerdozio sia infuso dallo spirito di sacrificio, non tutti i preti erano disposti a sommare le fatiche della pastorale alle fatiche della scuola per un misero compenso, almeno se l'impegno scolastico fosse durato l'intero anno. La seconda strategia di sopravvivenza della scuola alpina è la sua breve durata: dai 4 ai 6 mesi durante l'inverno, quando l'innervamento impediva il lavoro nei campi. In questo caso la scuola si mostrava un valido antidoto all'ozio, il padre di tutti i vizi. Imparare a leggere e scrivere non solo era utile, ma forniva una occupazione ai giovani nei lunghi mesi di inattività invernale. Ridurre all'inverno il calendario scolastico offriva una ulteriore opportunità: in mancanza di preti per fare scuola, il compito di maestro poteva essere affidato ad un montanaro pratico quanto basta di lettura e scrittura da poterle insegnare ai bambini e ai giovani.

Le strategie di sopravvivenza della scuola alpina non forniscono elementi sufficienti per poter parlare di un modello alpino di scolarizzazione. Né, nella definizione di questo modello, ci aiutano le pratiche didattiche delle scuole alpine. La didattica alpina non si distingueva dalla didattica delle pianure: l'una e le altre si rifacevano al metodo individuale o grammaticale. In virtù di tale metodo il maestro istruiva un allievo per volta per un breve periodo di tempo. L'insegnamento della lettura seguiva un principio grammaticale: si partiva dell'unità minima della frase, la lettera, per passare alle unità maggiore: sillaba, parola e periodo. Una simile didattica era poco efficace ma aveva il merito di fondarsi su pratiche abitudinarie, note a tutti e accessibili a chiunque sapesse leggere e scrivere²⁶.

Sarebbe sbagliato considerare il comune uso del metodo individuale un fattore di integrazione della scuola alpina nella scuola della pianura e, quindi, nella scuola istituita dalle élite e orientata, come sostiene Furet, a creare un meccanismo di colonizzazione culturale dall'alto verso il basso della scala sociale²⁷. Il motivo è molto semplice: il metodo individuale esisteva ben prima della *educational revolution* del XVI secolo. La problematica deve essere ribaltata e riformulata in termini corretti: le élite europee, che vedono nella scuola un perno delle loro strategie di omologazione, impiegheranno almeno un secolo e mezzo per elaborare un metodo didattico coerente e funzionale ai loro obiettivi. Saranno August H. Francke e i suoi allievi, nella prima metà del Settecento, a formulare tale metodo (il metodo normale) e a dare alla scuola moderna la forma e l'organizzazione che oggi conosciamo²⁸. Ci troviamo di fronte a un processo che richiese molto tempo e che passò per diverse esperienze: dai manuali cinquecenteschi di apprendimento della lettura²⁹ all'*Orbis sensualium pictus* di Comenio³⁰ fino ai modelli didattici elaborati dalle *petites écoles* di

²⁶ Per un quadro sulle pratiche didattiche di antico regime rimando a M. Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, il Mulino, 1999.

²⁷ Furet, Ozouf, *Lire et écrire*, cit., p. 176.

²⁸ Tra l'ampia bibliografia dedicata al metodo normale mi limito a citare l'ampio quadro di sintesi offerto in J.V.H. Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

²⁹ 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.

³⁰ A. Cagnolati, *Alcune riflessioni sull'edizione quadrilingue (1666) dell'Orbis Sensualium Pictus di Comenio*, in «Quaderni del CIRSIL», 2, 2003, pp. 1-13.

Port Royal³¹ e dai Fratelli delle scuole cristiane di de La Salle³². Né trascuriamo che, allo stesso metodo normale, richiese almeno un secolo per imporsi sulle antiche pratiche didattiche fuori dall'area tedesca e austriaca³³.

Per poter individuare le specificità del modello di scolarizzazione alpino dobbiamo spostare la nostra attenzione sui meccanismi di fondazione e di conduzione delle scuole. I primi già li conosciamo: le scuole di villaggio sono fondate da montanari, da soggetti che non vantano elementi di distinzione economica o sociale rispetto ai loro compaesani. Anche nei pochi casi in cui il benefattore è un emigrato arricchito, i soggetti terminali destinati all'amministrazione della scuola (il comune³⁴, la fabbriceria, una confraternita o un luogo pio) sono espressione della comunità montanara; esponenti, pertanto, di una società egualitaria abituati a gestire pascoli e boschi comuni oltre alle loro piccole proprietà.

Istituita, la scuola entra nelle competenze delle istituzioni destinate a organizzare la vita civile e religiosa della comunità. Il peso delle confraternite nell'amministrazione delle fondazioni scolastiche, unito alla diffusa presenza di preti maestri, ha indotto più di uno storico locale a considerare le scuole di villaggio delle istituzioni dipendenti dalle autorità vescovili³⁵. In realtà le confraternite non sono assoggettate alle autorità vescovili. La natura di congregazioni laicali estende la loro attività ad ambiti più ampi delle pratiche devote, come l'organizzazione dell'assistenza ai confratelli malati o in stato di bisogno, la celebrazione dei funerali, la costituzione di doti matrimoniali e molte altre attività dove è difficile separare la sfera religiosa da quella civile. Al pari degli organismi comunali anche le congregazioni religiose laicali sono espressione della volontà collettiva delle famiglie che compongono la comunità; una comunità dove ogni famiglia ha un diritto di rappresentanza perché proprietaria di un piccolo appezzamento di terra e, soprattutto nelle alte valli, di qualche unità di bestiame. La montagna è povera, ma le ristrettezze sono mitigate dalla equa distribuzione delle sue risorse grazie a una piccola proprietà da cui poche famiglie sono escluse.

La scuola, pertanto, non è espressione di una élite che porta e diffonde nei contadi i valori e i significati della cultura urbana. Nelle Alpi la scuola è espressione di quelle stesse famiglie che esprimono la necessità di fornire ai loro figli una istruzione utile alla propria esistenza e conforme ai valori culturali e religiosi della propria comunità. In breve: nelle Alpi non si realizza la separazione, propria delle pianure urbanizzate, tra i pochi soggetti che organizzano l'offerta e i numerosi e vari soggetti che esprimono la domanda di istruzione: tale separazione è la premessa necessaria per realizzare il processo di colonizzazione culturale enunciato da Furet o, se preferiamo, per realizzare il processo di

³¹ F. Delforge, *Les petites écoles de Port-Royal. 1637-1660*, Paris, Cerf, 1985.

³² Su Jean-Baptiste de La Salle e le sue scuole si cfr. E. Hengemüle, *Une proposition éducative. Jean Baptiste de La Salle*, Paris, Editions Salvator, 2012; N. Capelle (a cura di), *"Je veux aller dans ton école!" La pédagogie lasallienne au XXIe siècle*, Paris, Editions Salvator, 2006; M. Fiévet, *Les enfants pauvres à l'école. La révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle*, Paris, Éditions Imago, 2001. D. Julia, *1650-1800*, cit., pp. 12-30.

³³ Circa la diffusione del metodo normale si cfr. 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, 2020, pp. 207-228.

³⁴ Per comodità di espressione rendo in termini contemporanei le antiche espressioni *comunità* e *municipalità*.

³⁵ In Valle d'Aosta la storiografia locale è ancora condizionata dagli errori di valutazione della letteratura ecclesiastica che, nella difesa delle *écoles d'hameau* dalle accuse mosse dai liberali valdostani, ha offerto un interessante repertorio di studi precoci sulla scuola di montagna. Tra questi lavori segnalo J.-A. Duc, *Le clergé valdôtain et l'instruction publique*, Aoste, Imprimerie Louis Mensio, 1894; J. Trèves, *À la recherche de la fondation de nos écoles; Aperçu sur l'instruction du peuple avant l'école élémentaire moderne. Une injustice qui crie vengeance*, in *Recueil de textes valdôtains, Écrits de l'abbé J. Trèves*, vol. III, Aosta, Marguerettaz, 1967, pp. 161-231.

conformazione dei corpi e dei comportamenti proprio della modernità. Nelle Alpi domanda e offerta di istruzione non sono separate, ma coincidono. È questa coincidenza a fare della scuola alpina il baluardo di una identità montanara.

Le stesse dinamiche sottese ai processi di scolarizzazione dell'area padana alpina svelano questa resistenza. Com'è noto, il metodo normale è introdotto in Lombardia con la riforma scolastica del 1786. L'apertura di nuove scuole e la conversione delle esistenti al metodo normale ottengono buoni risultati in pianura e nelle città ma si fermano alle pendici delle Alpi³⁶. Nel Regno Italico abbiamo un processo di istituzionalizzazione della scuola che procede attraverso l'abilitazione dei maestri, la loro assunzione per concorso pubblico e la progressiva laicizzazione del personale insegnante. Anche questo processo, molto avanzato nelle pianure della Lombardia, si blocca all'ingresso delle valli alpine, dove i maestri sono in grande maggioranza sacerdoti spesso non abilitati³⁷. Se ci spostiamo nell'Impero francese, abilitazione e assunzione per concorso sono concetti pressoché sconosciuti nelle montagne dei dipartimenti della Dora e della Sesia³⁸. Di lì a qualche decennio i comuni della Valle d'Aosta offriranno una decisa resistenza alle disposizioni della legge Casati vincolanti le autorità locali ad assumere maestri *étrangers* al posto dei tanti preti maestri non abilitati³⁹.

Per le comunità alpine la scuola è un bene identitario da proteggere contro le ingerenze provenienti dalle città e dalle pianure ... e lo sarà finché la società industriale non irromperà nelle valli privandole, con l'emigrazione, delle loro genti e, con le leggi, delle loro scuole⁴⁰.

2. L'alfabetismo nelle Alpi

Escluso l'Impero Russo, nel 1850 circa la metà della popolazione europea era in grado di apporre una firma sul proprio atto di matrimonio⁴¹. La stima di Cipolla, come tutti i dati di sintesi, nasconde forti differenze regionali, entro le quali le Alpi si collocano tra le regioni più dotate di alfabeti assieme alla Scozia e ai Paesi scandinavi. Anche il dato alpino è frutto di forti differenze interne, tuttavia i valori ottenuti nelle ormai numerose aree analizzate del versante italiano e ticinese offrono indici spesso ampiamente superiori al 50% (alfabetismo maschile) già con gli sposi dei primi vent'anni dell'Ottocento. La regione alpina dove l'alfabetismo è più sofferente (42% di sposi maschi alfabeti in età napoleonica) è la Valtellina⁴², un territorio anomalo per struttura della proprietà agraria e dei patti colonici. L'alta redditività della viticoltura, praticata sul versante retico, attrasse gli investimenti dei ceti agiati valtellinesi e grigioni, producendo un tessuto di grande proprietà assente negli altri territori alpini. Il territorio valtellinese è di fatto spaccato in due: da una parte le Alpi Retiche, dove la grande proprietà produce una massa di contadini

³⁶ Toscani, *Scuole e alfabetismo*, cit., pp. 168-174.

³⁷ Piseri, *La scuola primaria*, cit., pp. 189-217.

³⁸ *Idem*, *La scuola primaria nell'Alto Piemonte*, cit., pp. 35-40.

³⁹ Tale problematica è ampiamente trattata in M. Cuaz, *Alle frontiere dello Stato. La scuola elementare in Valle d'Aosta dalla restaurazione al fascismo*, Milano, FrancoAngeli, 1988. Si cfr. anche *Idem*, *La scuola elementare in Valle d'Aosta: acquisizioni, problemi e prospettive di ricerca*, in Piseri (a cura di), *L'alfabeto in montagna*, cit., pp. 149-158.

⁴⁰ La vicenda valdostana, complicata dalla questione del francese, è ben ricostruita da Cuaz, *Alle frontiere dello Stato*, cit.

⁴¹ Cipolla, *Istruzione e sviluppo*, cit., p. 68.

⁴² Toscani, *Scuole e alfabetismo*, cit., pp. 55-58.



salariati e soggetti alla durezza dei patti colonici, dall'altra parte le Alpi Orobie, dove torna a preponderare la piccola proprietà e l'allevamento. Le relazioni prefettizie e le inchieste di età napoleonica svelano le carenze della scuola valtellinese e gli stessi prefetti lamentano le dure condizioni di vita dei contadini non proprietari⁴³. Un'altra realtà alpina che presenta livelli di alfabetismo inferiori al 50% è la Valgandino, nella Bergamasca, dove la competenza alfabetica sconta la crisi della, un tempo florida, manifattura laniera⁴⁴.

All'opposto della Valtellina e della Valgandino, diverse valli alpine fin dai primi anni dell'Ottocento presentano livelli di alfabetismo maschile superiori all'80% e prossimi a quel 90% che traccia la soglia dell'alfabetismo universale⁴⁵. È il caso di realtà come l'Alta Valcamonica, la Val Trompia⁴⁶, la comunità walser della Valle di Gressoney⁴⁷ nonché di quasi tutte le valli del Canton Ticino⁴⁸. Non si può fare a meno di osservare che il primato alpino si manifesta solo nell'alfabetismo maschile: le spose, per quanto, in genere, più alfabetate delle contadine della pianura, offrono valori spesso inferiori al 20% e mai superiori al 50%⁴⁹.

Dopo aver rapidamente sorvolato gli spazi della competenza alfabetica alpina, possiamo fermarci ad analizzare i fattori che la determinano. Un primo, importante fattore è stato individuato da Giovanni Vigo, allievo di Cipolla: la diffusione della piccola proprietà propria delle Alpi comporta la necessità di assumersi responsabilità di natura civile e amministrativa. La compenetrazione di doveri civici e di doveri familiari rappresenta, per lo storico pavese, un importante fattore di stimolo alla domanda di istruzione presso le comunità alpine⁵⁰. L'osservazione di Vigo è molto appropriata tuttavia non si può fare a meno di notare che anche in altre realtà montane si realizza questa compenetrazione di doveri senza che si traducano in uno stimolo a imparare a leggere e scrivere, come avviene negli Appennini⁵¹.

Se torniamo alle dinamiche geografiche dell'alfabetismo alpino, osserviamo che esso tende a conformarsi a modelli morfologici e altimetrici. Gli alfabeti sono più numerosi nelle alte valli dove gli arativi cedono il passo ai prati e a un'economia silvopastorale. Per paradosso, anche all'interno delle valli alpine il rapporto tra alfabetismo e ricchezza viene ribaltato così che i territori più poveri sono i più alfabeti. Nelle alte valli, imparare a leggere e scrivere si inserisce in una strategia di sopravvivenza. La povertà dell'agricoltura non permette di mantenere tutti per tutto l'anno; una quota della popolazione maschile è costretta a emigrare. Tuttavia è la risposta a una necessità di sopravvivenza ad alimentare quel «capitalismo di montagna» individuato e ben analizzato

⁴³ Piseri, *La scuola primaria*, cit., pp. 140-141.

⁴⁴ Toscani, *Scuole e alfabetismo*, cit., pp. 60-62.

⁴⁵ Può essere stimato in un 10% l'analfabetismo residuale dovuto a fattori di natura fisiologica (disabilità, malattie, vecchiaia e così via).

⁴⁶ Toscani, *Scuole e alfabetismo*, cit., pp. 41-55.

⁴⁷ Piseri, *Scuola e alfabetismo nella Bassa Valle d'Aosta*, cit., pp. 29-35.

⁴⁸ I. Cappelli, C. Manzoni, *Dalla canonica all'aula. Scuole e alfabetizzazione nel Ticino da San Carlo a Franscini*, Pavia, Tipografia Pime editrice, 1997, pp. 247-284 e 311-330.

⁴⁹ Toscani, *Scuole e alfabetismo*, cit., pp. 41-62. Per le realtà esterne alla Lombardia si cfr. Piseri (a cura di), *L'alfabeto in montagna*, cit. Per dettagli sull'alfabetismo femminile nel Canton Ticino si cfr. I. Cappelli, C. Manzoni, *Dalla canonica all'aula*, cit., pp. 311-330.

⁵⁰ G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971, p. 109.

⁵¹ G.P. Brizzi, *Riforme scolastiche e domanda d'istruzione (nei ducati estensi del XVIII secolo)*, in «Contributi», 11-12, 1982, pp. 58-98; E. Bobbi, V. Volpini, *Istruzione e società nel Piacentino in età napoleonica (1804-1814)*, in «Bollettino Storico Piacentino», 77, 1982, 218-259. Per dettagli sulla situazione scolastica dei territori appenninici durante l'età napoleonica rimando a M. Piseri, *La scuola primaria*, cit., pp. 127 e sgg. A questo testo rimando per dettagli bibliografici.

da Raul Merzario⁵². L'emigrazione stagionale è sostenuta da una produzione artigianale che tende a caratterizzarsi a livello locale secondo la disponibilità di materie prime e l'attitudine delle popolazioni a sviluppare specifiche abilità manuali. Nella sua analisi dell'alfabetismo nelle Alpi lombarde, Xenio Toscani individua delle «valli del ferro»: la Valsassina, la Valtrompia, l'alta Valcamonica⁵³. Armi, coltelleria, ferramenta sono prodotti che specializzano l'artigianato di queste valli e che alimentano, attraverso l'emigrazione, una distribuzione di scala europea. Capimastri, stuccatori, scalpellini (né mancano veri e propri scultori) del Canton Ticino ornano i palazzi di San Pietroburgo⁵⁴ e fino alla Russia giungono le suppellettili in peltro, ottone e stagno di quella parte delle Alpi novaresi che piega verso i laghi Maggiore e d'Orta⁵⁵. In altri casi abbiamo manifatture che non richiedono grandi competenze tecniche ma che devono rispondere a una domanda diffusa e anelastica, come i *sabot* (zoccoli) della Val d'Ayas⁵⁶. In altri casi l'emigrazione non è alimentata dallo smercio di una produzione artigianale ma dall'offerta di servizi: le valli bergamasche forniscono scaricatori al porto di Genova (i celebri *camalli*) e spazzacamini qualificati attivi da Palermo ad Amsterdam⁵⁷.

Oltre alle esigenze portate dallo svolgimento di una attività specializzata, l'emigrato deve misurarsi con un contesto urbano (o urbanizzato) dove la scrittura rappresenta un canale di comunicazione ineludibile. Per l'emigrante alpino la conoscenza dell'alfabeto è necessaria per potersi inserire in contesti sociali più ampi, non limitati al gruppo degli analfabeti urbani, e funzionali allo svolgimento della propria attività⁵⁸. Infine, non va dimenticato che leggere e scrivere è indispensabile all'emigrante per tenere i rapporti con il proprio villaggio e con la propria famiglia. La migrazione come stimolo all'apprendimento della lettura e della scrittura non è una prerogativa alpina. Tale fenomeno è riscontrabile anche in altre realtà dove l'emigrazione stagionale è collegata ad una specifica specializzazione professionale. Ubicato nel Basso Cremonese, all'incrocio delle reti stradali che collegano Cremona con Mantova e Parma con Brescia, Piadena è un borgo mercantile grazie alla commercializzazione dei prodotti agricoli locali e alla rottura dei carichi transitanti per il fiume Oglio. Tuttavia Piadena è anche un borgo di muratori

⁵² R. Merzario, *Il capitalismo in montagna. Strategie familiari 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-Temps modernes», 96, 1984, pp. 154-175.

⁵³ Toscani, *Scuole e alfabetismo*, cit., pp. 47-55.

⁵⁴ N. Navone, «*Tutti questi Capo Maestri Luganesi*». *Costruttori ticinesi nei cantieri della Russia imperiale*, in «Mélanges de l'Ecole française de Rome», 199, 2007, pp. 413-420; N. Valsangiacomo, M. Marcatti, *Arrivi e partenze. Flussi migratori nel Canton Ticino durante l'Otto e il Novecento*, in «Forum», 9, 2017, pp. 7-18. Tali situazioni risultano diffusamente menzionate del volume di Capelli, Manzoni, *Dalla canonica all'anla*, cit.

⁵⁵ La presenza di tali artigiani è stata riscontrata in ricognizioni effettuate su fonti locali dallo scrivente assieme a Evgenija Tokareva, storica dell'Accademia delle Scienze di Mosca. Tra le fonti locali vanno inclusi i documenti familiari della prof.ssa Tokareva, discendente da una famiglia di commercianti di peltro originaria di Cossogno, sopra Verbania.

⁵⁶ Si cfr. M. Dufour, *Alfabetismo, scuole e maestri nella Comunità Montana Evançon tra 1770 e 1859*, in Piseri (a cura di), *L'alfabeto in montagna*, cit., pp. 159-181.

⁵⁷ A. Zanini, *Flussi d'immigrazione e strutture sociali urbane. Il caso dei bergamaschi a Venezia*, in «Bollettino di demografia storica», 19, 1993, pp. 207-215; P. 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. Per altri esempi di forme di emigrazione bergamasca rimando al suddetto vol. III della *Storia economica e sociale di Bergamo*.

⁵⁸ Tali dinamiche sociologiche sono esplicitate in A. Rosas, *Appunti per uno studio sociologico dell'analfabetismo*, in «Studi di sociologia», 20, 1982, pp. 188-189.

che, con la primavera, si allontanano dalle loro case per rientrare con il fermo invernale dei cantieri e lavorare come norcini. I muratori di Piadena sono per circa il 70% alfabeti nella prima metà dell'Ottocento⁵⁹.

L'emigrazione stagionale non è una caratteristica delle Alpi ma di tutte le montagne europee. Nota è l'emigrazione dall'Appennino Tosco-emiliano che, tuttavia, non assume le forme di specializzazione caratteristica dell'artigianato alpino. A emigrare, sono soprattutto contadini che scendono in Pianura Padana a colmare il fabbisogno di braccia per l'agricoltura. In altri casi ci imbattiamo in una varia umanità composta da carrettieri, esercenti umili professioni, stagnari e girovaghi attivi come musicisti di strada o domatori di orsi⁶⁰, né mancano sacerdoti che scendono nelle pianure della Lombardia nella speranza di trovare un beneficio ecclesiastico⁶¹.

Nella emigrazione appenninica manca un artigianato specializzato come nelle Alpi; tuttavia si può obiettare che anche l'emigrazione alpina offre non pochi casi di professioni umili e a scarsa specializzazione. Inoltre, per quanto meno alfabeti delle popolazioni di alta valle, anche gli abitanti dei fondivalle alpini sono più alfabeti degli abitanti delle pianure e varie volte più alfabeti dei montanari emiliani e toscani.

In realtà le possibili obiezioni non svelano nessuna contraddizione: l'emigrazione delle professioni umili e non specializzate dalle Alpi ha un carattere organizzato che permette una sua esplicazione su scala europea e non regionale, come avviene negli Appennini. Questa constatazione ci riporta a Braudel, laddove analizza la specificità delle Alpi rispetto alle altre montagne europee. Diversamente dalle altre catene montuose, le Alpi non sono barriere che separano penisole dall'Europa continentale⁶². Le Alpi, scavate in profondità dalla discesa dei ghiacciai, mettono in comunicazione i bacini fluviali (Po, Reno, Danubio, Rodano) dove, con i commerci, nel medioevo si è formata l'Europa moderna. Il commercio di lungo raggio si innesta su una circolazione locale, alpina, e ne usa gli stessi uomini, gli stessi mezzi e le stesse risorse⁶³. Tuttavia, lo scambio è reciproco: come i traffici commerciali utilizzano le infrastrutture stradali locali così i migranti alpini utilizzano gli itinerari commerciali per i loro movimenti stagionali.

Attraverso i traffici la cultura urbana entra nelle Alpi e dialoga con la cultura alpina: dialoga ma non riesce a inglobarla. Ed è entro questa dialettica tra due culture che l'alfabetismo gioca un ruolo di conservazione identitaria. I traffici, del resto, non sono l'unico punto di contatto tra il mondo alpino e il mondo urbano. Se numerose sono le linee di valico, altrettanto numerose sono le valli chiuse in veri e propri *cul de sac*. Eppure anche per queste valli è possibile entrare in contatto con la cultura urbana.

Abbiamo visto, le Alpi sono un confine confessionale; un confine fatto segno di strategie volte a difendere o espandere la propria ortodossia religiosa. Predicazione a parte, tra le strategie elaborate in ambito cattolico troviamo la rete di piccoli seminari istituiti lungo l'arco alpino (Simona Negruzzo ha analizzato il caso dello Stato di Milano)⁶⁴. Né

⁵⁹ M. Piseri, *L'alfabeto delle riforme. Scuola e alfabetismo nel basso Cremonese da Maria Teresa all'Unità*, Milano, Vita&Pensiero, 2002, pp. 82-83.

⁶⁰ M. Porcella, *Con arte e con inganno. L'emigrazione girovaga nell'Appennino ligure-emiliano*, Genova, Sagep, 1998. Riferito all'Appennino Parmense, un interessante repertorio di fonti documentarie è raccolto in www.emigrazioneparmense.it.

⁶¹ X. Toscani, *Il clero lombardo dall'ancien régime alla restaurazione*, Bologna, il Mulino, 1979, pp. 111 e sgg.

⁶² Braudel, *Civiltà e imperi*, cit., vol. I, pp. 17-18.

⁶³ Ivi, pp. 209-211.

⁶⁴ S. Negruzzo, *Collegi a forma di seminario: il sistema di formazione teologica nello Stato di Milano in età spagnola*, Brescia, La Scuola, 2001. Ricordo che, in età spagnola, le diocesi alpine dello Stato di Milano erano le diocesi di Como e di Novara.

mancano, pure in realtà rurali, importanti istituzioni educative destinate ai laici, come il collegio Papio di Ascona, voluto da Carlo Borromeo⁶⁵, o il collegio di Ponte in Valtellina, pensato dai gesuiti per attrarre giovani nobili dai Grigioni⁶⁶.

Torniamo all'emigrazione: essa non è solo di artigiani o di impiegati nei servizi. Accanto ad essi, innestata sugli itinerari migratori propri del villaggio o della vallata, abbiamo la migrazione di chierici per intraprendere gli studi teologici. Tornati da sacerdoti nel loro villaggio, questi giovani portano la loro esperienza urbana nella propria comunità, rivestendo un importante ruolo di mediatori culturali, spesso non solo nella veste di prete ma anche in quella di maestro⁶⁷. Né va trascurato il ruolo di mediatori culturali degli emigranti stagionali che, a loro volta, portano nel villaggio la propria esperienza di vita urbana. L'esperienza di studi e di vita urbani, il contatto assiduo con una civiltà dello scritto, non denaturano il chierico o l'emigrante alpino, che restano comunque legati alla propria identità montanara e ai propri codici simbolici.

[1715] Nel mese d'aprile si vide nel Regno dell'Inghilterra, ed in Olanda un splendore simile al colore dell'aurora, e della Luna che li servi di cometta a que' paesi, quale più volte comparve loro nelle sette ore di notte e scomparve a loro fra l'oriente e il mezzogiorno. Da Milano venne scritto esservi state vedute due spade insanguinate che contrastavano insieme in aria una voltata con la punta verso oriente, l'altra verso occidente con sopra una croce che grondava sangue⁶⁸.

[1720] Sopra la città di Parigi li 27 febraro si vide sopra la detta una cometta spaventosa che durò per più ore con terrore di tutto il Regno, et anche di tutta l'Europa⁶⁹.

Le due citazioni sono tratte dalle annotazioni annuali stese dal sacerdote Pietro M. Cavalli Biaforti in chiusura degli stati delle anime della sua parrocchia di Quattrocasse. Non ci troviamo nelle Alpi, ma il villaggio, ubicato nelle vicinanze di Casalmaggiore, ha più di un tratto in comune con le comunità alpine, caratterizzato com'è da una società chiusa e composta da numerosi piccoli proprietari (condizione piuttosto frequente in alcune aree del Basso Cremonese), Gli studi religiosi non hanno portato il sacerdote a obliare i codici simbolici propri di una cultura popolare; codici simbolici che al lettore di oggi sembrano astrusi ma che possiamo intuire grazie all'analisi condotta da Bachtin sull'opera di Rabelais⁷⁰. Del resto sono gli stessi codici che usa Menocchio quando, davanti all'inquisizione, deve spiegare le sue letture di cosmologia copernicana⁷¹.

Per comprendere le dialettiche tra cultura popolare e cultura elitaria dobbiamo abbandonare la polarizzazione nata con il mito settecentesco dell'alfabetismo e la sua idea, affermata fino a tempi recenti, di due modelli antropologici oppositivi prodotti dal dualismo alfabeto/analfabeto, il primo razionale e flemmatico, il secondo istintivo e stretto

⁶⁵ L. Planzi, *Il Collegio Papio di Ascona. Da Carlo Borromeo alla diocesi di Lugano*, Armando Dadò Editore, Locarno, 2018.

⁶⁶ N. Moretti, *Il collegio dei gesuiti di Ponte in Valtellina*, Sondrio, Società storica valtellinese, 2001.

⁶⁷ L. Allegra, *Il parroco: un mediatore fra alta e bassa cultura*, in C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Annali*, vol. IV, *Intelletuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 895-947. Sulla importanza delle Alpi nelle dinamiche vocazionali della Lombardia tra antico regime e Ottocento si cfr. Toscani, *Il clero lombardo*, cit.; *Idem*, *Secolarizzazione e frontiere sacerdotali*, Bologna, il Mulino, 1982.

⁶⁸ M. Piseri, *Vita collettiva e percezione della realtà in una comunità rurale del Settecento. Quattrocasse nelle memorie dei suoi parroci*, in «Bollettino Storico Cremonese», n.s., 2, 1995, p. 210.

⁶⁹ Ivi, p. 212.

⁷⁰ Bachtin, *L'opera di Rabelais*, cit.

⁷¹ C. Ginzburg, *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Torino, Einaudi, 1976.

in una dimensione ancestrale⁷². Grazie agli studi condotti da Sylvia Scribner e Michael Cole, oggi possiamo dire che la costruzione di quel modello antropologico associato alla modernità non si realizza attraverso la semplice trasmissione dell'alfabetismo ma attraverso la rigorosa applicazione di un metodo didattico. Negli studi condotti su alcune società di recente alfabetizzazione, i due antropologi statunitensi hanno osservato che gli alfabeti non scolarizzati offrono atteggiamenti di più forte resistenza ai cambiamenti rispetto agli stessi analfabeti. La disponibilità al cambiamento è offerta dagli alfabeti scolarizzati e, in misura minore ma pur sempre significativa, dagli analfabeti⁷³.

Allo stesso tempo dobbiamo abbandonare la rigida associazione tra scrittura e cultura elitaria da una parte, oralità e cultura popolare dall'altra. Non solo i casi e gli studi sopraccitati mostrano come la cultura popolare possa usare la scrittura come media ma, al tempo stesso, Françoise Waquet ha affermato (ma sarebbe più corretto scrivere: ha riaffermato) la centralità della oralità anche nella comunicazione colta e scientifica⁷⁴.

Assieme alla Scozia, le Alpi sono uno dei più rilevanti casi europei di *many literacies*, termine coniato da Harvey J. Graff per indicare un fenomeno già individuato dai citati studi di Houston e di Vovelle⁷⁵. La scrittura può essere usata per esprimere universi simbolici altri rispetto a quelli della cultura elitaria. Da qui la necessità di associare le stime dell'alfabetismo, di natura quantitativa, all'analisi dei canali di alfabetizzazione. Entro questa prospettiva, le Alpi rappresentano un caso di studio quantomai interessante: la cultura elitaria entra negli spazi della cultura alpina, dialoga con essa ma non la pervade, al più ottiene una sua lenta erosione a partire dalle basse valli. L'uso della scrittura come strumento di conservazione di una «identità marginale» è un fenomeno rilevato da Roberto Leydi e Glauco Sanga entro un repertorio umano composto da vagabondi, criminali, fieranti⁷⁶. Un caso studiato in dettaglio nella sua competenza alfabetica nel primo Ottocento è Castelponzone, piccolo villaggio del Basso Cremonese. I castellini parlano un gergo incomprensibile ai forestieri e sono dediti ad attività artigianali e mercantili non sempre contenute entro i limiti della legalità. Sebbene il villaggio giaccia su un'area ancora dominata dall'analfabetismo, la sua popolazione maschile è pressoché tutta alfabetata come pure la metà circa delle spose⁷⁷. Nonostante la diffusa competenza alfabetica, Castelponzone solo dal 1814 avrà una scuola mantenuta dal comune⁷⁸.

È significativo che il conflitto, nelle Alpi, non si realizza tanto a livello di modelli culturali quanto a livello di modelli scolastici e, in particolare, in forma di resistenza a

⁷² H. J. Graff, *The Literacy Myth. Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*, London, Routledge, 1991. In tempi recenti, i due modelli antropologici oppositivi discriminati dall'alfabetismo hanno trovato la loro teorizzazione più nota in J. Goody, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977. Sul tema si cfr. anche W. J. Ong (1982), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986.

⁷³ 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.

⁷⁴ F. Waquet, *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVI^e – XX^e siècle)*, Paris, Éditions Albin Michel, 2003.

⁷⁵ 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.

⁷⁶ 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*.

⁷⁷ Per un'analisi antropologica del borgo di Castelponzone si cfr. G. Sanga, *I cordai di Castelponzone. 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. Per i dati di alfabetismo si cfr. Piseri, *L'alfabeto delle riforme*, cit., pp. 50-53 e sgg.

⁷⁸ Ivi, p. 128. Prima del 1814 sappiamo che il sacerdote Ferdinando Kirchmann istruiva gratuitamente i giovani del borgo. Cfr. Ivi.

quella scuola che incarna e realizza gli obiettivi della modernità: la scuola normale. Del resto non fu la politica scolastica a decretare la fine della scuola alpina e dei suoi codici culturali ma l'economia. Fu l'industrializzazione a trascinare nelle pianure, senza possibilità di ritorno, la grande fabbrica d'uomini delle montagne.

Bibliografia

- Allegra L., *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.
- Antonelli Q. (a cura di), *A scuola! A scuola! Popolazione e istruzione dell'obbligo in una regione dell'area alpina secc. XVIII-XX*, Trento, Museo Storico in Trento, 2001.
- Antonelli Q. (a cura di), *Per una storia della scuola elementare trentina. Alfabetizzazione ed istruzione dal Concilio di Trento ai giorni nostri*, Trento, Comune di Trento, 1998.
- Antonelli Q., *Scritture di confine. Guida all'Archivio della scrittura popolare*, Trento, Museo Storico in Trento, 1999.
- Augschöll A., *La storia della scuola in Alto Adige*, Merano, Edizioni alpha beta, 2004.
- Bachtin M. (1965), *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*, Torino, Einaudi, 1979.
- Bergier J.-F., *Pour une histoire des Alpes. Moyen age et tempes modernes*, Aldershot, Ashgate Press, 1997.
- Bobbi E., Volpini V., *Istruzione e società nel Piacentino in età napoleonica (1804-1814)*, in «Bollettino Storico Piacentino», 77, 1982, 218-259.
- Braudel F. (1949), *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, voll. I-II, Torino, Einaudi PBE, 2012.
- Brizzi G.P., *Riforme scolastiche e domanda d'istruzione (nei ducati estensi del XVIII secolo, in «Contributi»*, 11-12, 1982, pp. 58-98.
- Cagnolati A., *Alcune riflessioni sull'edizione quadrilingue (1666) dell'Orbis Sensualium Pictus di Comenio*, in «Quaderni del CIRSIL», 2, 2003, pp. 1-13.
- Capelle N. (a cura di), *"Je veux aller dans ton école!" La pédagogie lasallienne au XXIe siècle*, Paris, Editions Salvator, 2006.
- Cappelli I., Manzoni C., *Dalla canonica all'aula. Scuole e alfabetizzazione nel Ticino da San Carlo a Franscini*, Pavia, Tipografia Pime editrice, 1997.
- Cipolla C.M. (1969), *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Torino, UTET, 1971.
- Cuaz M., *Alle frontiere dello Stato. La scuola elementare in Valle d'Aosta dalla restaurazione al fascismo*, Milano, FrancoAngeli, 1988.
- Delforge F., *Les petites écoles de Port-Royal. 1637-1660*, Paris, Cerf, 1985.
- Duc J.-A., *Le clergé valdôtain et l'istruzione publique*, Aoste, Imprimerie Louis Mensio, 1894.
- Elias N. (1939), *La civiltà delle buone maniere. La trasformazione dei costumi nel mondo aristocratico occidentale*, Bologna, il Mulino, 1998.
- Fiévet M., *Les enfants pauvres à l'école. La révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle*, Paris, Éditions Imago, 2001.
- Foucault M. (1975), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976.
- Furet F., Ozouf J., *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, voll. I-II, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Ginzburg C., *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Torino, Einaudi, 1976.
- Goody J., *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

- Graff H.J., *The Literacy Myth. Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*, London, Routledge, 1991.
- Hengemüle E., *Une proposition éducative. Jean Baptiste de La Salle Paris*, Editions Salvator, 2012.
- Houston R.A., *Literacy and Society in the West, 1500-1850*, in «Social History», 8, 3 1983, pp. 269-293.
- Houston R.A., *Scottish Literacy and the Scottish Identity. Illiteracy and society in Scotland and northern England, 1600-1800*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- Houston R.A., *The Literacy Myth? Illiteracy in Scotland 1630-1760*, in «Past and Present», 96, 1982, pp. 81-102.
- Julia D., *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. 3-99.
- Lucchi P., *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.
- Massa Piergiorgio P., *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.
- Melton J.V.H., *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- Merzario R., *Adamocrazia: famiglie di emigranti in una regione alpina. Svizzera italiana, XVIII secolo*, Bologna, il Mulino, 2000.
- Merzario R., *Il capitalismo in montagna. Strategie familiari nella prima fase d'industrializzazione nel comasco*, Bologna, il Mulino, 1989.
- Merzario R., *Una fabbrica di uomini: l'emigrazione dalla montagna comasca, 1600-1750 circa*, in «Mélanges de l'Ecole française de Rome. Moyen Age-Temps modernes», 96, 1984, pp. 154-175.
- Moretti N., *Il collegio dei gesuiti di Ponte in Valtellina*, Sondrio, Società storica valtellinese, 2001.
- Navone N., «Tutti questi Capo Maestri Luganesi». *Costruttori ticinesi nei cantieri della Russia imperiale*, in «Mélanges de l'école française de Rome», 199, 2007, pp. 413-420.
- Negruzzo S., *Collegij a forma di seminario: il sistema di formazione teologica nello Stato di Milano in età spagnola*, Brescia, La Scuola, 2001.
- Ong W. J. (1982), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Piseri M. (a cura di), *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Piseri M., *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, 2020, pp. 207-228.
- Piseri M., *L'alfabeto delle riforme. Scuola e alfabetismo nel basso Cremonese da Maria Teresa all'Unità*, Milano, Vita&Pensiero, 2002.
- Piseri M., *La scuola primaria nel Regno Italico*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- Piseri M., *La scuola primaria nell'Alto Piemonte - Valle d'Aosta napoleonici. I dipartimenti della Dora e della Sesia*, in A. Bianchi (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, pp. 21-40.
- Piseri M., *Paternità naturale e paternità ragionevole. L'istituzionalizzazione dell'infanzia in età moderna*, in P. Bianchi, G. Jori (a cura di), *Figure della paternità nell'Ancien Régime*, Torino, Accademia University Press, 2011, pp. 89-10.

- Piseri M., *Scuola e alfabetismo nella Bassa Valle d'Aosta tra Sette e Ottocento*, in «Geschichte un Region / Storia e Regione», 29, 1, 2020, pp. 20-38.
- Piseri M., *Vita 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.
- Planzi L., *Il Collegio Papio di Ascona. Da Carlo Borromeo alla diocesi di Lugano*, Armando Dadò Editore, Locarno, 2018.
- Porcella M., *Con arte e con inganno. L'emigrazione girovaga nell'Appennino ligure-emiliano*, Genova, Sagep, 1998.
- Prodi P. (a cura di), *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo ed età moderna*, Bologna, il Mulino, 1984.
- Prodi P., Reinhard W. (a cura di), *Il concilio di Trento e il moderno*, Bologna, il Mulino, 1996 («Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento. Quaderni», 45).
- Roggero M., *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, il Mulino, 1999.
- Rosas A., *Appunti per uno studio sociologico dell'analfabetismo*, in «Studi di sociologia», 20, 1982, pp. 187-200.
- Sanga G., *I cordai di Castelponzone. 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.
- Sanga G., *Marginalità e scrittura*, in «Ricerca Folklorica», 15, 1987, pp. 15-18.
- Sangalli M. (a cura di), *Chiesa e scuola. Percorsi di storia dell'educazione tra XII e XX secolo*, Siena, Edizioni Cantagalli, 2000.
- Scribner S., Cole M. (1978), *Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects*, in «Harvard Educational Review», Reprint series, 22, 1991, pp. 234-247.
- Scribner S., Cole M., *Cognitive Consequences of Formal and Informal Education*, in «Science», 182, 1973, pp. 553-559.
- Sella D., *L'economia lombarda durante la dominazione spagnola*, Bologna, il Mulino, 1982.
- Sella D., *L'Italia del Seicento*, Bari, Laterza, 2000.
- Stone L., *The educational Revolution in England, 1560-1640*, in «Past & Present», 28, 1964, pp. 41-80.
- Toscani X., *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993.
- Toscani X., *Il clero lombardo dall'ancien régime alla restaurazione*, Bologna, il Mulino, 1979.
- Toscani X., *Secolarizzazione e frontiere sacerdotali*, Bologna, il Mulino, 1982.
- Trèves J., *À la recherche de la fondation de nos écoles; Aperçu sur l'instruction du peuple avant l'école élémentaire moderne. Une injustice qui crie vengeance*, in *Recueil de textes valdôtains, Ecrits de l'abbé J. Trèves*, vol. III, Aosta, Marguerettaz, 1967, pp. 161-231.
- Turchini A., *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Bologna, il Mulino, 1996.
- Vadagnini L., *Scuole di alfabetizzazione in Valle di Cembra e in Valle di Fiemme dal Concilio di Trento alla riforma di Maria Teresa d' Austria*, in «Studi Trentini di Scienze Storiche. Sezione prima», 75, 1996, pp. 267-294.
- Valsangiaco N., Marcatti M., *Arrivi e partenze. Flussi migratori nel Canton Ticino durante l'Otto e il Novecento*, in «Forum», 9, 2017, pp. 7-18.
- Viazzi P.P., *Comunità alpine. Ambiente, popolazione, struttura sociale nelle Alpi dal XVI secolo ad oggi*, Roma, Edizioni Carocci, 2001.
- Vigo G., *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971.

- Vovelle M., *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.
- Waquet F., *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVI^e – XX^e siècle)*, Paris, Éditions Albin Michel, 2003.
- Zanini A., *Flussi d'immigrazione e strutture sociali urbane. Il caso dei bergamaschi a Venezia*, in «Bollettino di demografia Storica», 19, 1993, pp. 207-215.



Une réforme antirepublicaine? Polemiques Autor de la Reforme Bérard (1921-1923)

Yves Verneuil

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2



Double blind peer review

Copyright: © 2024 Yves Verneuil.

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: 10.13129/2785-0919/2024.2.55-73

Received: March 1, 2024

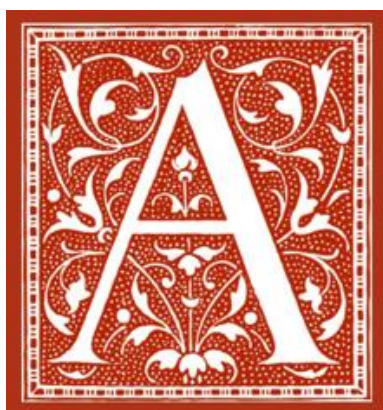
Accepted: April 12, 2024

Published: July 31, 2024

Corresponding Authors: Yves Verneuil.

Mail: yves.verneuil@univ-lyon2.fr

Citation: Yves Verneuil (2024), *Une réforme antirepublicaine? Polemiques Autor de la Reforme Bérard (1921-1923)*. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, IV (2): 55-73.



AN ANTI-REPUBLICAN REFORM? CONTROVERSIES SURROUNDING THE BERARD REFORM

Riassunto | *Resumé*

Nel 1923, il ministro dell'Istruzione pubblica Léon Bérard impose una riforma dell'istruzione secondaria che rendeva obbligatorio il latino nelle prime quattro classi (dalla 6e alla 3e) e il greco nella 4e e nella 3e). Questa riforma consisteva nell'abolizione del corso "moderno" (senza latino) nei primi quattro anni dell'istruzione secondaria. Gli oppositori hanno definito la decisione ministeriale antidemocratica. Da un lato, perché la riforma avrebbe reso difficile il passaggio dall'istruzione primaria a quella secondaria e quindi accentuato la chiusura sociale delle scuole secondarie. Dall'altro, per l'autoritarismo con cui il ministro aveva deciso la riforma. Léon Bérard si difese insistendo sugli aspetti democratici della sua riforma. Secondo lui, i suoi avversari hanno politicizzato il dibattito perché non avevano argomenti pedagogici da proporre. Le misure adottate sono state ispirate dagli insegnanti delle scuole superiori, che sono i migliori giudici di ciò che è necessario per l'istruzione secondaria. Se la loro associazione condannasse infine la sua riforma, sarebbe anche per motivi politici.

En 1923, le ministre de l'Instruction publique Léon Bérard impose une réforme de l'enseignement secondaire qui rend obligatoire le latin dans les quatre premières classes (de la 6^e à la 3^e) et le grec en 4^e et en 3^e). Cette réforme revient à supprimer la filière « moderne » (sans latin) des quatre premières années de l'enseignement secondaire. Ses opposants ont qualifié la décision ministérielle d'anti-démocratique. D'une part, parce qu'à leurs yeux la réforme va rendre difficile les passages de l'enseignement primaire vers l'enseignement secondaire et va donc accentuer la fermeture sociale des lycées et des collèges. D'autre part parce qu'ils dénoncent l'autoritarisme avec lequel le ministre aurait décidé cette réforme. Selon lui, ses adversaires politisent le débat parce qu'ils n'ont pas d'arguments pédagogiques à lui opposer. Les mesures qu'il a prises lui aurait été inspirées par les professeurs de lycée, les mieux à même de juger de ce qu'il faut pour l'enseignement secondaire. Si leur association a finalement condamné sa réforme, ce serait aussi pour des raisons politiques.

Parole chiave | *Mots-clés*

Riforma Bérard, istruzione pubblica, insegnamento secondario.

Reform Bérard, instruction publique, enseignement secondaire.

Une réforme antirepublicaine? Polemiques Autor de la Reforme Bérard (1921-1923)

Yves Verneuil*

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

Jules Ferry est bien connu, en France, pour avoir rendu obligatoire l'instruction jusqu'à 13 ans et avoir rendu l'école primaire gratuite et laïque (1881-1882). Sa politique scolaire, toutefois, a concerné aussi l'enseignement secondaire, qu'il a entendu moderniser. Ainsi a-t-il supprimé le latin des classes élémentaires (8^e et 7^e) des lycées et collèges¹, ainsi que l'exercice de la composition latine du baccalauréat. Par ailleurs, la filière de l'enseignement secondaire « spécial » (professionnel), qui avait été créée par Victor Duruy en 1865, est couronnée en 1881 par l'institution d'un diplôme qui prend le nom de baccalauréat. Cette politique favorable à la promotion d'une filière sans latin est poursuivie par ses successeurs : transformation en 1891 de l'« enseignement secondaire spécial » en un « enseignement secondaire moderne » assis sur des « humanités modernes » (sans latin). En 1902, le baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne est intégré dans un baccalauréat unique de l'enseignement secondaire : c'est une consécration pour la filière moderne, puisque ses élèves peuvent désormais accéder à l'enseignement supérieur à égalité avec ceux de la filière classique². Cependant, après la Première Guerre mondiale, cette orientation semble remise en cause. En 1921, le ministre de l'Instruction publique Léon Bérard dévoile en effet un projet de réforme de l'enseignement secondaire qui vise à redonner toute sa prééminence à l'enseignement classique. En dépit des vives polémiques que suscite son projet, il publie en 1923 un décret faisant du latin et du grec des disciplines obligatoires dans les quatre premières années d'études des lycées et des collèges.

L'historiographie de l'éducation a, le plus souvent, étudié la « réforme Bérard » essentiellement sous l'angle d'une énième querelle des « classiques » et des « modernes », les premiers favorables à la prééminence des études fondées sur la culture gréco-latine, voire à l'exclusivité pour les études classiques de la notion d'« humanités », alors que les seconds considèrent que les « humanités modernes » (sans latin, mais avec davantage de

* Yves Verneuil est professeur des universités en sciences de l'éducation à l'Université Lumière Lyon 2. Il enseigne l'*histoire de l'éducation* (yves.verneuil@univ-lyon2.fr). Il est co-rédacteur en chef de la revue française « Histoire de l'éducation ».

¹ Parallèlement aux écoles primaires élémentaires, dont les classes sont gratuites, les établissements secondaires ont développé des classes primaires et élémentaires (de la 11^e à la 7^e), payantes. Les classes proprement secondaires des lycées et collèges commencent en 6^e (6^e, 5^e, 4^e, etc.) jusqu'aux classes terminales. Rappelons par ailleurs que, jusqu'à la fin des années 1950, les collèges et les lycées proposent des enseignements identiques, la différence étant que les lycées relèvent de l'État, les collèges des municipalités. Les lycées toutefois sont plus prestigieux, les professeurs agrégés, réputés délivrer un enseignement de qualité, étant affectés seulement dans les lycées.

² J.-N. Luc, J.-F. Condet, Y. Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France, XIX^e siècle-XXI^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2020.



langues vivantes) sont de même valeur que les « humanités classiques », voire ont une plus efficacité, du fait que leur plus grand rapport avec le monde moderne³. Si les polémiques concernant la réforme Bérard peuvent effectivement être envisagées comme un nouvel épisode de la querelle des Anciens et des Modernes, elles ne s'y réduisent pas toutefois⁴. Il importe en effet de remarquer que ses adversaires ont insisté sur son caractère « antidémocratique ».

De ce point de vue, il faut rappeler que le terme de « démocratie » et son adjectif dérivé « démocratique » peuvent avoir deux sens : d'une part un sens politique (la démocratie est un régime politique), d'autre part un sens social (on parle par exemple de « démocratisation » du tennis). Le caractère « antidémocratique » peut donc concerner soit la manière de faire (une procédure antidémocratique), soit l'intention sociologique (fermeture sociale). À vrai dire, les deux reproches ont été adressés à Léon Bérard. Il faut dire que, dans l'esprit républicain, les deux sens du mot « antidémocratique » peuvent se recouvrir : le bon fonctionnement de la démocratie exige que celle-ci ne soit pas accaparée par les notables. Lors de la naissance de la Troisième République, Léon Gambetta avait ainsi tendance à assimiler la « démocratie » aux « couches nouvelles »⁵.

En matière d'enseignement, l'esprit de la République démocratique exige donc que les lycées et collèges ne soient pas réservés aux notables. Certes, Jules Ferry et les « républicains opportunistes » n'ont pas aboli la barrière qui sépare l'enseignement secondaire de l'enseignement primaire : le premier demeure payant, alors que le second est devenu gratuit, ce qui peut accroître l'impression d'un enseignement secondaire « de classe ». La politique des républicains concernant les bourses pour l'enseignement secondaire témoigne néanmoins d'un changement significatif d'état d'esprit : même si ces bourses sont toujours peu nombreuses, elles ne sont plus octroyées de préférence à des familles bourgeoises ruinées à qui l'on veut éviter la déchéance, comme le faisaient les régimes politiques précédents, mais plutôt à des enfants des écoles primaires à qui l'on veut faciliter le passage de l'enseignement primaire dans l'enseignement secondaire⁶. Si la crainte des déclassés n'a pas disparu avec l'arrivée au pouvoir des républicains, et s'il n'est pas question d'ouvrir en grand les vannes de l'enseignement secondaire, les ministres républicains s'attachent néanmoins à faciliter les passages du primaire vers le secondaire pour les élèves les plus méritants, comme en témoigne, en 1880, la suppression du latin dans les classes élémentaires des lycées (classes de 8^e et de 7^e)⁷. Or, en 1923, la réforme Bérard paraît entraver ces passages du primaire vers le secondaire : en effet, la filière

³ Voir notamment M. Jey, *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Université de Metz, 1998, p. 210-224.

⁴ On n'évoquera pas ici la disposition du projet de Léon Bérard consistant à rendre identiques les programmes des établissements secondaires féminins et ceux des établissements secondaires masculins. Cette intention ministérielle s'est traduite par le décret du 25 mars 1924. Sur cette question, voir Fr. Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.

⁵ É. Bonhomme, « Couches nouvelles et classes moyennes », in J. Garrigues, B. Lachaise, G. Richard (dir.), *Les territoires du politique. Hommage à Sylvie Guillaume, historienne du politique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019, pp. 149-156.

⁶ J. Le Bihan, *Des « exceptions consolantes ». Bourses et boursiers de l'enseignement secondaire en France (1802-1914)*, mémoire inédit d'habilitation à diriger des recherches en histoire contemporaine, Sorbonne-Université, 2022.

⁷ Lors de la discussion de cette mesure devant le Conseil supérieur de l'Instruction publique, le directeur de l'enseignement secondaire Charles Zévort déclare ainsi : « Considération sociale : les élèves des écoles primaires méritent notre intérêt. Il convient, dans notre société démocratique, de leur faciliter l'accès de l'enseignement secondaire » (Archives nationales, F/17/12961, Conseil supérieur de l'Instruction publique, séance du 11 juin 1880).

moderne de l'enseignement secondaire est réputée accueillir plus facilement des élèves provenant de l'enseignement primaire, car elle ne comporte pas de latin. Un élève du primaire qui, à 12 ans, a passé le certificat d'études primaires, peut même postuler pour entrer au lycée directement en classe de 5^e. Par conséquent, en supprimant la filière moderne de la 6^e à la 3^e, la réforme Bérard ne va-t-elle pas renforcer la séparation des ordres scolaires entre le primaire et le secondaire? La question du caractère antidémocratique de l'imposition du latin n'est pas complètement nouvelle, puisqu'elle a déjà été posée lorsque, dans les années 1890, les tenants des études classiques, à plusieurs reprises, ont demandé, sans succès, le rétablissement du latin dans les classes élémentaires des lycées⁸. Si toutefois les débats concernant la réforme Bérard, loin de tourner seulement autour des avantages respectifs des langues anciennes et des langues vivantes, se sont orientés vers la question de son caractère antidémocratique, c'est parce qu'après la Première Guerre mondiale, l'objectif de l'École unique, popularisé en 1918 par les Compagnons de l'Université nouvelle, a été intégré dans les programmes politiques des socialistes comme des radicaux-socialistes⁹.

Aussi bien ses adversaires qualifient-ils la politique Léon Bérard de « réactionnaire ». Ce qualificatif est d'ailleurs d'autant plus vite employé que le gouvernement auquel appartient le ministre est soutenu par la majorité parlementaire dite du « Bloc national », coalition du centre et de la droite qui refuse d'étendre la Séparation des Églises et de l'État à l'Alsace et à la Moselle et rétablit une ambassade au Vatican¹⁰. De plus, depuis 1902, l'extrême droite, par la voix de l'Action française (royaliste), mène une campagne pour dénoncer l'abaissement des humanités classiques qui résulterait la politique républicaine¹¹.

Peut-on dire, dès lors, que Léon Bérard mène une politique « antirépublicaine »? Le ministre de l'Instruction publique s'en défend en prétendant que sa réforme ne fait qu'appliquer les vœux qui ont été formulés en 1921 par la Fédération nationale des professeurs de lycée¹² et qu'à la même date les principes de sa réforme ont également recueilli l'assentiment du Conseil supérieur de l'Instruction publique¹³ : sa réforme répondrait donc aux besoins de l'enseignement secondaire, mis au jour par ceux qui sont les plus compétents pour en parler. Cependant, ses opposants lui objectent que le Conseil supérieur de l'Instruction publique comme la Fédération des professeurs de lycée ont

⁸ En 1892, le ministre de l'Instruction publique Léon Bourgeois s'oppose à ce rétablissement en déclarant « Dans l'intérêt du pays, il importe d'assurer la sélection des enfants du peuple et de faciliter l'accès à ceux qui se distinguent par leurs aptitudes [...]. Il faut qu'on sache que les lycées ne sont pas faits uniquement pour les privilégiés de la naissance et de la fortune et que leurs portes sont ouvertes à tous. Or le rétablissement du latin en 7^e aurait pour effet d'interdire aux enfants pauvres l'accès aux études classiques » (Archives nationales, F¹⁷ 12984, Conseil supérieur de l'Instruction publique, section permanente, 18 juillet 1892).

⁹ J.-M. Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

¹⁰ J.-J. Becker, S. Berstein, *Victoire et frustrations, 1914-1929*, Paris, Le Seuil, 1990, pp. 200-201.

¹¹ C.-Fr. Bompain-Evesque, *Un débat sur l'Université au temps de la Troisième République. La lutte contre la Nouvelle Sorbonne*, Paris, Aux amateurs de livres, 1988.

¹² Née en 1905, cette association réunit 80 % des professeurs de lycée.

¹³ Le Conseil supérieur de l'Instruction publique est une instance consultative qui regroupe les représentants élus des enseignements supérieur, secondaire et primaire. Composé exclusivement d'enseignants et d'administrateurs de l'Instruction publique, avec une majorité aux représentants élus (et donc indépendants du pouvoir) des différentes catégories d'enseignants, le Conseil supérieur de l'Instruction publique jouit d'une grande autorité morale. Cf. Y. Verneuil, *Corporation universitaire et société civile : les débats sur la composition du Conseil supérieur de l'Instruction publique pendant la Troisième République*, in « Histoire de l'éducation », 140-141, 2014, pp. 51-72.

finalement condamné sa réforme. La question de pose donc de savoir comment comprendre cette apparente contradiction.

La réforme Bérard est-elle effectivement réactionnaire et antidémocratique, comme l'assèment ses adversaires, ou bien sont-ce plutôt ses oppositions qui sont de nature politique ? Après avoir présenté les dispositions de réforme Bérard, on analysera les critiques qui ont été formulées à son encontre ainsi que les réfutations formulées par le ministre, notamment à l'occasion des débats parlementaires. On cherchera enfin à savoir si le retournement des associations de professeurs a seulement des causes politiques, comme le suggère Léon Bérard.

1. Les dispositions de la réforme Bérard

1.1 Un débat séculaire exacerbé par la réforme de 1902

Après avoir suscité la critique des encyclopédistes au XVIII^e siècle, l'importance des langues anciennes dans l'enseignement secondaire a été réaffirmée lors de la fondation des lycées par Napoléon Bonaparte en 1802. Le débat sur la prééminence des humanités classiques perdure néanmoins et traverse tout le XIX^e siècle¹⁴. Les défenseurs de la tradition classique font valoir que la langue française est héritée du latin, que les écrivains du Grand Siècle (Boileau, Racine, Molière...) ont utilisé une langue pétrie de racines latines et que finalement on n'apprendrait bien le français dans sa pureté qu'en apprenant simultanément le latin. Ces arguments sont contestés par ceux qui prônent une modernisation de l'enseignement secondaire. Toutefois, ceux qui s'opposent à la perpétuation de la tradition héritée des collèges de jésuites ne sont pas d'accord sur les changements à apporter : les uns voudraient que soit accordé un poids plus important aux disciplines scientifiques ; les autres voudraient promouvoir des « humanités modernes », avec l'idée que les littératures françaises et étrangères valent bien les littératures grecques et latines. Par ailleurs, si certains veulent conserver à l'enseignement secondaire son caractère « désintéressé », d'autres associent leur souhait de promotion des sciences et des langues vivantes aux nécessités économiques de l'heure (industrialisation, concurrence économique étrangère) : l'étude des sciences vaut-elle pour elle-même ou doit-elle revêtir une finalité pratique ? L'étude des langues vivantes doit-elle correspondre à un enseignement de culture ou être une sorte de Berlitz ? Au demeurant, l'argumentaire des défenseurs des humanités classiques souffre également d'une ambiguïté : vise-t-on à imprégner les élèves de la culture antique (et de sa valeur morale et esthétique) ou cherche-t-on à faire apprendre les langues anciennes, avec ce que cet apprentissage recèle de difficultés (thème de la « gymnastique intellectuelle ») ?

En 1865 est créé un « enseignement secondaire spécial » (c'est-à-dire professionnel), dont la durée est de quatre ans, contre sept dans le secondaire classique. En 1881, Jules Ferry fortifie cet enseignement spécial et lui donne pour débouché un baccalauréat - qui toutefois ne donne pas accès aux facultés. En 1891, tirant les conséquences du développement de l'enseignement primaire supérieur, qui fait concurrence à

¹⁴ C. Falcucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle*, Toulouse/Paris, Édouard Privat/Henri Didier, 1939 ; Françoise Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe, XVI^e-XX^e siècle*, Paris, Albin Michel, 1998, p. 27.

l'enseignement secondaire spécial, le ministre Léon Bourgeois transforme celui-ci en « enseignement secondaire moderne » (sans latin), sans, toutefois, que soit levée l'ambiguïté entre formation désintéressée et finalité pratique. La réforme de 1902 consacre néanmoins cette évolution en donnant l'« égalité de sanction », c'est-à-dire les mêmes droits aux titulaires du baccalauréat moderne et à ceux du baccalauréat classique. La réforme de 1902 a profondément divisé les professeurs de l'enseignement secondaire. Ses opposants ont toutefois été gênés par la campagne lancée contre elle par le groupement d'extrême droite l'Action française (royaliste), qui lui reproche d'être anti-nationale.

L'insistance des défenseurs de la tradition à souligner l'héritage latin de la France peut surprendre le lecteur non français : la lecture de leurs écrits pourrait presque finir par laisser croire que la France est la véritable héritière de la civilisation latine, comme si l'Italie n'avait pas davantage de raisons d'invoquer cet héritage ! Mais d'une part, il s'agit de suggérer une opposition avec l'Allemagne, dont la langue n'est pas d'origine latine ; d'autre part, au travers de l'héritage latin, les traditionalistes voient les écrivains du « Grand Siècle » français (le XVII^e siècle), dont ils répètent que la langue était pétrie de substance latine. À leurs yeux, la préservation de l'héritage latin est pour la France une des conditions de la prolongation de son rayonnement intellectuel.

La Première Guerre mondiale et la victoire de 1918 ont en tout cas pour effet de mettre en avant ceux qui prétendent défendre l'« esprit français », qui passerait donc par la préservation de son héritage gréco-latin : ce n'est pas au moment où la France est menacée dans sa perpétuation par la saignée démographique qu'elle a subie qu'elle doit renoncer à ce qui fonde son identité ; la victoire sur l'Allemagne traduirait la supériorité de l'« esprit français » sur le lourd encyclopédisme que l'on prête à l'enseignement allemand.

Diverses voix se font donc entendre pour promouvoir une restauration de la prééminence des humanités classiques. En 1920, la *Revue universitaire* publie ainsi un article de J. Bury, intitulé « Pour une restauration de l'enseignement du latin ». Selon ce professeur de lettres au lycée du Parc à Lyon, il en irait « du salut et de la mise en œuvre de l'intelligence française »¹⁵. En 1921, Léon Blum, professeur de lettres au lycée Buffon (Paris), analyse dans la *Revue de Paris* « La maladie chronique de l'enseignement secondaire », maladie qui trouverait son origine dans la réforme de 1902 et la malencontreuse promotion de l'enseignement secondaire moderne. Selon lui, « les professeurs des lycées se lamentent de sentir leurs efforts stériles par la faute de mauvais programmes, [...] les professeurs des facultés se plaignent de l'insuffisante culture des étudiants qu'on leur envoie, les chefs des grandes industries de voir tant de jeunes ingénieurs incapables de composer et de rédiger un rapport »¹⁶.

De ce fait, l'état de l'enseignement secondaire relève à ses yeux « de la chirurgie plus encore de la médecine, et il convient d'opérer d'urgence »¹⁷. La remise en cause de la réforme de 1902 est également soutenue par la Société générale d'éducation et d'enseignement, une association qui regroupe les défenseurs de l'enseignement privé catholique : dès 1918, elle a émis un vœu en faveur de l'abrogation des programmes de 1902 et du retour à la « véritable culture classique »¹⁸. Pour Fénélon Gibon, secrétaire de

¹⁵ J. Bury, « Pour une restauration de l'enseignement du latin », *Revue universitaire*, 1920, tome 2, pp. 242-243.

¹⁶ L. Blum, « La maladie chronique de l'enseignement secondaire et la prochaine réforme », *La Revue de Paris*, mai 1921, p. 576.

¹⁷ *Ibid.*, p. 583.

¹⁸ *École et famille*, n° 2, juillet-août 1919, p. 29.

cette association, « la vraie raison de l'abaissement du niveau des études » réside dans la moindre considération accordée à la culture classique qui résulte de la réforme de 1902¹⁹.

1.2 Le projet ministériel

C'est dans ce contexte qu'en juillet 1921 le ministre Léon Bérard adresse le questionnaire suivant aux membres du Conseil supérieur de l'Instruction publique :

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique ne considère-t-il pas comme nécessaire d'établir un enseignement unique jusqu'au passage en troisième, le latin étant obligatoire dans les classes de sixième, cinquième et quatrième, et le grec dans cette dernière classe ?

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique est-il d'avis qu'il soit établi, à partir de la classe de troisième, une division de l'enseignement en deux sections : 1° Enseignement classique [...]; 2° Enseignement secondaire moderne.

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique n'estime-t-il pas qu'une différence de sanctions s'imposerait suivant la nature de l'enseignement reçu : le baccalauréat, avec les droits qu'il confère présentement, deviendrait la sanction des études d'enseignements classiques [...], tandis que les études de la deuxième section aboutiraient à un diplôme d'Enseignement secondaire moderne qui serait admis pour l'inscription dans les Établissements et Écoles d'Enseignement supérieur, en vue de l'obtention des grades ou titres conférés par l'État, sauf la licence ès-lettres (toutes mentions), les concours de l'École normale supérieure et de l'École Nationale des Chartes, la licence en droit et le doctorat en médecine ?²⁰.

Ce questionnaire laisse clairement apparaître les intentions du ministre : obligation de trois années de latin dans les trois premières classes de l'enseignement secondaire et donc suppression la filière moderne à la base ; abolition de l'« égalité des sanctions » entre les diplômes terminaux des enseignements classique et moderne, l'enseignement classique débouchant seul sur l'examen du baccalauréat. C'est toute la réforme de 1902 qui est remise en cause.

Le ministre avait demandé aux membres du Conseil supérieur de répondre par écrit. La majorité des réponses reçues ayant approuvé les intentions manifestées dans ce questionnaire, le ministre se croyait fondé à penser que sa réforme serait ratifiée par le Conseil supérieur. Cependant, tel n'est pas le cas lors de la session extraordinaire des 20-24 décembre 1921. Le Conseil supérieur se prononce en effet en faveur du maintien d'une section dite d'humanités modernes dans tout le cours de l'enseignement secondaire. De façon un peu contradictoire, il adopte ensuite le principe d'un enseignement du latin dans cette section, durant deux ans. Il est toutefois incapable de placer cet enseignement dans le cursus : il repousse à la fois l'idée de mettre cet enseignement à la base (c'est-à-dire en 6^e et 5^e), de le mettre à la fin (2nde et 1^{ère}) ou au milieu des études (4^e et 3^e)²¹. De ces contradictions, le ministre ne veut retenir qu'une chose : les représentants du corps enseignant seraient favorables à son idée d'imposer à tous l'enseignement du latin pendant un certain laps de temps des études secondaires. Il accentue même les traits de son projet de réforme en proposant un enseignement obligatoire du latin pendant quatre ans, du grec pendant deux ans. Si le ministre conserve un enseignement moderne dans les trois dernières années de l'enseignement secondaire, c'est parce que les élèves auront fait au préalable quatre ans de latin, et que l'on pourra dès lors leur dispenser un véritable

¹⁹ *Bulletin de la Société générale d'éducation et d'enseignement*, juillet-août-septembre 1919, p. 376.

²⁰ *Les langues vivantes*, pp. 392-393.

²¹ Archives nationales, F/17/13647.

enseignement d'humanités moderne, qui pourra déboucher sur le même baccalauréat que pour les autres élèves de l'enseignement secondaire (le ministre renonce donc à rétablir une inégalité de sanctions entre le baccalauréat moderne et le baccalauréat classique). En revanche, les quatre premières années d'enseignement moderne doivent être reléguées dans le primaire supérieur : n'étant pas vivifiées par les langues anciennes, elles ne peuvent pas, en effet, être vraiment qualifiées d'enseignement des humanités, et, aux yeux de Léon Bérard, il importe de bien distinguer entre enseignement désintéressé des humanités et enseignement pratique. Enfin, le ministre prévoit d'instituer un examen, dénommé certificat d'études classiques, attestant une maîtrise élémentaire des langues anciennes, qui devrait être passé à l'issue des quatre premières années d'études secondaires : il sera obligatoire pour avoir le droit de se présenter au baccalauréat.

Face à ce projet, le Conseil supérieur clarifie sa position en votant, lors de sa session de janvier 1923, la résolution suivante : « Dans l'état actuel des choses et des esprits, on ne peut conserver à l'enseignement secondaire son action sociale et sa vitalité qu'en organisant, d'un bout à l'autre des études, une section moderne à côté de la section classique dans tous les lycées et collèges ». Il rejette aussi le certificat d'études classiques en fin de troisième, dispositif clé de la réforme²². Cependant, son avis est seulement consultatif et le ministre décide de passer outre.

1.3 Le décret du 3 mai 1923

Le 3 mai 1923, le ministre de l'Instruction publique Léon Bérard signe donc un décret réformant l'enseignement secondaire :

ARTICLE PREMIER. — L'enseignement secondaire comprend un ensemble d'études d'une durée de sept années. Il fait suite au cours d'études primaires élémentaires [...].

ART. 2. — Tous les élèves suivent le même plan d'études pendant les quatre premières années. Indépendamment des autres matières communes, le latin est obligatoire pendant ces quatre premières années (classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième) et le grec pendant deux années (classes de quatrième et troisième).

ART. 3. — Dans les classes de seconde et de première, les élèves ont le choix entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne. [...] Dans l'enseignement moderne, le latin et le grec sont remplacés par une étude plus développée du français et celle d'une seconde langue vivante.

ART. 4. — Depuis la classe de sixième jusqu'au terme de celle de première, les programmes et les horaires de sciences sont les mêmes pour tous les élèves. [...]

ART. 6. — Le baccalauréat est la sanction unique de l'enseignement secondaire. Tout candidat, au moment où il s'inscrit en vue de la première partie du baccalauréat, doit fournir la garantie des premières études classiques communes, en justifiant qu'il a subi avec succès un examen spécial, qui comporte seulement deux épreuves écrites, l'une de latin, l'autre de grec, et qui est passé deux années avant le baccalauréat²³. [...].

ART. 7. — L'enseignement secondaire public n'est accessible qu'aux élèves qui justifient d'une instruction suffisante pour suivre les programmes de la classe où ils désirent entrer. Un arrêté ministériel déterminera, pour chaque classe, les conditions de cette justification. Seront respectivement considérés comme possédant l'instruction suffisante pour entrer dans la

²² Archives nationales, F/17/13648 et F/17/499.

²³ L'organisation de l'examen du certificat d'études classiques est précisée ultérieurement par l'arrêté du 25 mars 1924. Sa possession est facultative pour les candidats au baccalauréat latin-grec, mais obligatoire, pour les candidats au baccalauréat moderne et au baccalauréat classique sans grec.

classe de sixième et dans celle de cinquième, les élèves qui auront subi avec succès soit la première, soit la deuxième partie du certificat d'études primaires²⁴.

La section moderne n'a donc plus d'existence dans les quatre premières années de l'enseignement secondaire. Le ministre estime toutefois que le primat rendu aux langues anciennes n'a pas exclu la conciliation avec les besoins de la société moderne, puisque, reprenant une suggestion du Conseil supérieur de l'Instruction publique, il a revalorisé la place de l'enseignement scientifique, désormais identique dans la section classique et dans la section moderne. En réalité, il veut surtout que les élèves se dirigeant vers les études scientifiques et les Grandes Écoles (comme l'École polytechnique) ne se détournent pas de l'enseignement gréco-latin²⁵.

La publication du décret du 3 mai 1923 ne met pas fin aux débats, ne serait-ce que parce que le ministre est interpellé à la Chambre des députés²⁶. La polémique se développe également dans la presse.

2. Une réforme réactionnaire et antidémocratique ?

Trois critiques sont adressées à la réforme Bérard : elle serait antidémocratique, elle irait à l'opposé de la tradition républicaine, elle serait une réforme d'extrême droite.

2.1 Antidémocratique, la réforme Bérard ?

Selon ses adversaires, la réforme Bérard est antidémocratique dans la mesure où la suppression de la section moderne dans les premières classes du secondaire ne pourra manquer de restreindre les passages des écoles primaires élémentaires vers les collèges et les lycées, si bien que ne feront plus des études secondaires que les élèves étant passés par les classes primaires et élémentaires (payantes) des collèges et des lycées. Le ministre réfute cet argument, qui repose selon lui sur le présupposé que la majorité des élèves de l'enseignement secondaire provenant des écoles élémentaires choisiraient la filière moderne. Or il croit pouvoir montrer que c'est de moins en moins vrai : en 1920-1921, parmi les élèves provenant de l'enseignement primaire élémentaire, sont entrés en 6^e classique 2 129 élèves et en sixième moderne, 2 035 ; en 1921-1922, 2 771 en classique et 1 793 en moderne²⁷.

Mais peut-on dire qu'avec l'institution du certificat d'études classiques, on va barrer la route des lycées et des collèges aux meilleurs élèves des écoles primaires supérieures, qui jusqu'alors, pouvaient entrer en seconde, et, au bout de trois années d'enseignement secondaire, passer le baccalauréat²⁸ ? C'est ce que dénonce Georges Leygues, qui appartient pourtant à la coalition du Bloc national, mais qui fut un des artisans de la réforme de 1902 :

²⁴ *Journal officiel de la République française* [désormais : JORF]. *Lois et décrets*, 4 février 1923, p. 4383.

²⁵ Fr. Vial, *Trois siècles d'enseignement secondaire*, Paris, Delagrave, 1936, p. 262.

²⁶ L'interpellation se clôt par un vote de « passage à l'ordre du jour » (330 voix pour, 255 contre), qui vaut approbation de la réforme.

²⁷ JORF. *Chambre des députés*, séance du 22 juin 1923, p. 2720.

²⁸ L'institution de ce certificat vise aussi à empêcher l'enseignement moderne de prospérer dans les établissements privés, au préjudice des établissements publics qui ne pourront plus le proposer.

Ce barrage est antidémocratique et antinational. À l'heure où vous proclamez que notre élite ayant été fauchée sur les champs de bataille, il faut la reconstituer au plus vite, vous rétrécissez le champ de recrutement d'une élite. Au lieu de la rechercher dans les masses profondes de la nation, c'est dans une certaine catégorie de l'ancienne bourgeoisie et ce qu'on appelait autrefois les classes dirigeantes que vous la cherchez²⁹.

Le ministre rétorque qu'il vaut mieux entrer dans les lycées et les collèges dès la sixième :

Ce qui est raisonnable et démocratique, c'est de faire tous nos efforts pour amener l'élite des élèves de l'enseignement primaire au lycée, en classe de sixième, pour qu'ils y bénéficient d'une véritable culture secondaire de sept années. Ce qui est raisonnable, c'est d'entrer dans une maison par le rez-de-chaussée [...] Ce serait faire de la bien mauvaise démocratie que d'offrir aux élèves venant de l'enseignement primaire supérieur une fiction d'enseignement secondaire [réduit aux trois dernières années]. La véritable égalité à offrir entre les riches et les pauvres [c'est d'élever tous les élèves méritants] jusqu'à la hauteur des disciplines que nous aurons reconnues comme caractéristiques de l'enseignement secondaire³⁰.

Blessé de l'accusation de vouloir dresser un barrage social, il multiplie les protestations démocratiques.

On vous a dit que j'avais accompli une œuvre antidémocratique, ou, pour parler avec plus de simplicité et de rigueur, que j'avais méconnu et compromis par cette réforme les intérêts des plus pauvres en matière d'enseignement et d'éducation. [Mais] je veux que vos enfants, qu'ils soient riches ou qu'ils soient pauvres, bénéficient tous pareillement de la culture unique et incomparable dont ces orateurs ont célébré les vertus et les bienfaits. Puisque l'héritage de l'antiquité recèle de tels trésors, je veux que les pauvres comme les riches en aient leur part³¹.

Il met en avant toutes les mesures qu'il a prévues pour faciliter l'accès des élèves des écoles primaires vers l'enseignement secondaire : non seulement il a déjà envoyé, le 21 décembre 1922, une circulaire aux instituteurs pour les inciter à orienter leurs meilleurs élèves vers le concours des bourses de l'enseignement secondaire, mais encore il compte rendre identiques des programmes des écoles primaires élémentaires et des classes primaires et élémentaires des lycées, de manière que l'élève de l'école primaire et celui des classes élémentaires du lycée arrivent à l'enseignement secondaire sur un pied d'égalité³². Par ailleurs, dans la mesure où deux obstacles essentiels, une question d'âge d'une part et d'autre part une question de fortune ont empêché jusqu'à présent de recruter dans les écoles primaires toute l'élite qui mériterait d'être admise dans les lycées et les collèges, deux mesures importantes sont prévues pour mieux coordonner l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. D'une part, comme le certificat d'études primaires doit être passé à 12 ans et que l'enseignement secondaire commence à 11 ans, le certificat d'études primaires sera divisé en deux, et la première partie, qui se passera à 11 ans, donnera le droit d'entrée dans les lycées et les collèges. D'autre part, seront créées pour l'enseignement secondaire des bourses d'entretien compensant, pour les familles, le manque à gagner résultant du fait que l'enfant poursuit des études au lieu de se livrer à un

²⁹ JORF, *Chambre des députés*, 11 juillet 1923, p. 3383.

³⁰ *Ibid.*, 22 juin 1923, p. 2721.

³¹ *Ibid.*, p. 2722.

³² En 1880, l'enseignement du latin a été supprimé des classes de 8^e et de 7^e, et en 1917 l'enseignement des langues vivantes, qui maintenait une différence avec les classes des écoles primaires. Cependant les programmes des classes primaires et élémentaires des lycées demeurent différents de ceux des écoles primaires.

travail rémunérateur : ainsi les bourses dont on peut bénéficier en faisant des études secondaires seront désormais aussi avantageuses financièrement que celles dont on peut bénéficier en faisant des études primaires supérieures.

Léon Bérard compte du reste fusionner le concours des bourses pour l'enseignement primaire supérieur et celui des bourses pour l'enseignement secondaire. Enfin, en créant des « cours spéciaux », il permettra à des élèves d'écoles primaires supérieures ou d'écoles techniques mal orientés de rejoindre l'enseignement secondaire en classe de quatrième ou de troisième.

Léon Bérard insiste sur sa volonté de rendre l'enseignement secondaire méritocratique. Le mérite doit prévaloir sur toute autre considération : « Parmi toutes les inégalités sociales, il n'en est pas de plus criante que celle qui fait qu'un enfant riche — et, par hypothèse, peu intelligent — puisse suivre l'enseignement secondaire et encombrer, ralentir sa classe, tandis qu'un enfant pauvre, et pourvu de tous les dons de l'esprit — par hypothèse — sera exclu des bienfaits de la culture »³³.

Dans un discours au Conseil supérieur de l'Instruction publique, le 15 janvier 1923, il déclare nettement : « la richesse ne fonde pas les droits du cancre. Je vous propose d'instituer un examen d'entrée dans l'enseignement secondaire. Les élèves des classes élémentaires des lycées y seraient soumis comme leurs camarades venus des écoles primaires »³⁴. La réussite à la première ou à la deuxième partie du certificat d'études primaires sera équivalente à la réussite de cet examen.

Ainsi, écrit le ministre dans le Rapport au Président de la République qui précède le décret du 3 mai 1923, le mérite prévaudra sur tout privilège : il ne sera pas un adolescent, de quelque milieu qu'il vienne, qui ne puisse de voir admettre au lycée, dès lors que ses capacités intellectuelles seront démontrées. [...] Il est impossible de traduire plus efficacement, dans les faits, la pensée démocratique³⁵.

Alors que la gauche socialiste et radicale-socialiste réclame l'« École unique », c'est-à-dire une réforme structurelle transformant le primaire et le secondaire en premier et second degrés, Léon Bérard (qui est lui-même sceptique, voire réservé sur l'idée d'« École unique ») estime que les mesures qu'il prend vont concrètement faciliter les passages du primaire vers le secondaire.

Les deux enseignements seront mieux coordonnés. Le décret du 3 mai 1923 indique d'ailleurs que l'enseignement secondaire « fait suite au cours d'études primaires élémentaires ».

Cependant, alors que, selon le ministre, le développement de l'enseignement primaire supérieur a obligé à supprimer les quatre premières années de l'enseignement secondaire moderne, qui font double emploi, pour le leader radical-socialiste Édouard Herriot, une réforme démocratique eût consisté à intégrer les écoles primaires supérieures dans l'enseignement secondaire.

Il déplore que le décret Bérard ait réalisé le contraire, en rejetant l'enseignement moderne, pour ses quatre premières années, dans le primaire supérieur. Selon lui, la réforme, en accentuant la distance entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire supérieur, présente donc un caractère antidémocratique.

³³ JORF, séance du 22 juin 1923, p. 2714.

³⁴ Cité par L. Bérard, *Pour la réforme classique de l'enseignement secondaire*, Paris, Colin, 1923, p. 17.

³⁵ Cité par *Revue internationale de l'enseignement*, septembre-octobre 1923, p. 302.

2.2 Une réforme aux antipodes des orientations républicaines ?

Une autre critique réside dans le fait que la réforme Bérard va à l'encontre de toutes les réformes élaborées par les républicains. En effet, depuis leur arrivée au pouvoir à la fin des années 1870, ceux-ci n'ont cessé de développer et de valoriser une filière non classique au sein de l'enseignement secondaire. Pour Édouard Herriot, la réforme Bérard est « antidémocratique et antirépublicaine [car elle] supprime des progrès déjà réalisés et mutile l'avenir »³⁶ :

J'ai dit, j'ai affirmé de toutes mes forces et j'ai encore cette conviction, que je ferai partager à mes collègues, même aux républicains les plus modérés, que ce décret [...] est très dangereux pour l'avenir des institutions auxquelles nous sommes intéressés et pour la continuation de l'œuvre entreprise autrefois par Duruy et poursuivie par M. Leygues. [...] Ce n'est pas faire de la polémique que soutenir, étant donné le lien qui unit, comme chacun sait, l'œuvre de l'enseignement et l'œuvre générale de la démocratie, que, dans ce décret [...] vous avez interrompu, brisé toute l'œuvre qui a été entreprise par les républicains ³⁷.

Y aurait-il donc un sens de l'histoire, qui obligerait les ministres républicains à devoir prolonger les réformes antérieures ? Léon Bérard ne le croit pas et proteste contre l'allégation d'anti-républicanisme :

Après m'être heurté à peu près à toutes les objections, dans ce débat, je ne pensais pas rencontrer cette difficulté, vraiment impossible à prévoir, d'un article de je ne sais quel syllabus laïque : si quelqu'un dit que les programmes de 1902 ne sont pas les meilleurs et n'ont pas admirablement servi les intérêts de la culture et de l'intelligence française, *anathema* sit ! Qu'il soit anathème ! Nous lui défendons de s'appeler républicain ! [...] Vous penserez, qu'il y a, parmi nous et les citoyens de ce pays, assez de, sujets de division et de dispute pour n'y pas ajouter ce ferment imprévu et supplémentaire : la réforme de 1902 et la question du grec et du latin transformées en questions politiques, en questions de défense républicaine ³⁸.

Pour Léon Bérard, ce qui est républicain, c'est de proposer à tous les enfants méritants, quelle que soit leur origine sociale, ce qu'il y a de mieux.

2.3 Une réforme d'extrême droite ?

Cependant, antirépublicaine dans son orientation, la réforme Bérard serait également, selon ses opposants, antirépublicaine dans ses soutiens. Ses adversaires ne se privent pas de rappeler, en effet, que c'est le mouvement royaliste de l'Action française qui s'est dressé avec le plus de vigueur contre la réforme de 1902. Pour critiquer la réforme Bérard, le député de droite modéré Georges Leygues rappelle ainsi que l'opposition au plan d'études de 1902 est radicale « dans un milieu politique qui ne cache pas son hostilité contre la République »³⁹. Et le député radical-socialiste Alexandre Israël d'en profiter pour prétendre que c'est cette tendance politique qui « conduit la majorité [parlementaire] »⁴⁰. Avec la réforme Bérard, la majorité parlementaire chercherait à s'assurer du soutien de l'extrême droite. Elle sortirait du camp républicain.

³⁶ JORF. *Chambre des députés*, 5 juillet 1923, p. 3125.

³⁷ *Ibid.*, 22 juin 1923, p. 2715.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ JORF. *Chambre des députés*, 11 juillet 1923, p. 3371.

⁴⁰ *Ibid.*

Ces critiques sont formulées de façon encore plus explicite dans la presse d'opposition. Certains organes accusent Bérard de jouer un jeu personnel : avec son projet de restauration classique, il cajolerait l'extrême droite royaliste dans le but de devenir académicien, car l'Action française (royaliste) compte des amis dans l'illustre Académie⁴¹. D'autres n'oublient pas que le latin est la langue du clergé et, observant que la Société générale d'éducation et d'enseignement est favorable au projet de Léon Bérard, ils accusent le ministre de l'Instruction publique, soit dans le but de conforter la « majorité cléricale » issue des élections législatives de 1919, soit dans un intérêt personnel (son projet de se faire élire à l'Académie française), de courtiser la droite cléricale, toujours suspecte à gauche d'être hostile à la République et à ses valeurs⁴². Pour *Le Petit Troyen* du 26 mars 1923, « la gauche n'admettra pas que l'idéal de la démocratie soit de revenir à la culture formelle des jésuites ».

Ces accointances peu républicaines déteindraient sur le comportement du ministre. Pris contre l'avis du Conseil supérieur de l'Instruction publique et sans consulter le Parlement, le décret du 3 mai 1923, sans être illégal, serait selon *Le Progrès civique* du 12 mai 1923 « l'acte d'autoritarisme imbécile » du ministre. Le journal *Le Quatrième État* va plus loin en mettant le décret sur le même pied que le 18 Brumaire et le 2 décembre⁴³. Quant à la Ligue de la République, qui s'est formée en octobre 1921 autour des radicaux-socialistes dans le but de rassembler les républicains hostiles à la majorité du Bloc national, elle n'hésite pas à qualifier le décret Bérard « d'abus de pouvoir sans précédent sous le régime républicain » (*Le Radical*, 12 mai 1923).

L'hostilité du Conseil supérieur de l'Instruction publique est régulièrement mise en avant par les adversaires de la réforme. Le fait que Léon Bérard ait passé outre serait une marque de son autoritarisme. Mais Léon Bérard a beau jeu de rappeler que ce n'est pas la première fois qu'un ministre de l'Instruction publique ne suit pas le Conseil supérieur de l'Instruction publique, dont l'avis est seulement consultatif. Il rappelle même que c'est de cette manière qu'en 1902 le ministre de l'Instruction publique, Georges Leygues, avait fait passer la réforme sur l'« égalité des sanctions » entre le baccalauréat moderne et le baccalauréat classique. De fait, pour empêcher le Conseil supérieur de mettre obstacle à la réforme, Georges Leygues ne l'avait consulté que sur l'application de la réforme, et non sur ses principes – exactement ce que Léon Bérard fait en 1923 – et il avait même refusé d'admettre au procès-verbal la protestation exprimée par deux représentants des professeurs de lycée⁴⁴.

Pour Léon Bérard, les attaques dont il est l'objet sont donc purement politiques :

Tout a été dit depuis longtemps dans cette controverse chronique, pour et contre les humanités classiques. Tous les arguments y sont connus et ressassés, rebattus et épuisés. La seule chose vraiment nouvelle dont on se soit avisé cette fois pour rajeunir cette antique dispute, cela a été d'en faire une question politique et, au plus juste, une question de parti⁴⁵.

⁴¹ *Le Populaire de Nantes*, 22 avril 1923.

⁴² L'hypothèse selon laquelle Léon Bérard aurait recherché le soutien des catholiques dans le but de faciliter son élection à l'Académie française est aussi celle de l'historien J.-M. Chapoulie, dans *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, pp. 314-316.

⁴³ 18 Brumaire an VIII : coup d'État par Napoléon Bonaparte ; 2 décembre 1851 : coup d'État par Louis-Napoléon Bonaparte, futur Napoléon III.

⁴⁴ La protestation fut publiée dans le numéro de juin 1902 de la revue *L'enseignement secondaire*. Voir J.-B. Piobetta, *Le baccalauréat*, Paris, Éditeurs J.-B. Baillièrre et fils, 1937, p. 243.

⁴⁵ JORF. *Chambre des députés*, 22 juin 1923, p. 2714.

Par facilité, ses adversaires politiques préféreraient-ils placer le débat sur le terrain politique de la « défense républicaine », plutôt que de rester sur le terrain pédagogique. Alors que la gauche est divisée sur les questions pédagogiques, il est plus simple de dénoncer l'influence de l'extrême droite :

Depuis plusieurs mois, [...], vous pouvez lire un peu partout que le projet dont il est discuté ici correspond à des vues de politique personnelle et rétrograde, qu'il a été fait pour complaire aux vœux d'une majorité tournée vers le passé, qu'il porte enfin la trace d'influences mystérieuses et bien propres à donner l'éveil à tous les hommes de progrès ⁴⁶.

Selon Léon Bérard, ses adversaires politisent une question qui devrait être uniquement pédagogique. Lui-même n'aurait fait que suivre les vœux émis par la plupart des associations du personnel de l'enseignement secondaire, et en premier lieu par la Fédération nationale des professeurs de lycée. Évoquant un vœu voté par cette fédération en 1921, il prétend même « Voilà où j'ai pris mon point de départ de la réforme que je vous sou mets »⁴⁷. Son point de vue serait donc apolitique, uniquement pédagogique. « Quant au principe même de cette réforme, insiste-t-il dans un discours au Conseil supérieur de l'instruction publique, le 15 janvier 1923, je suis fondé à dire que nos projets s'appuient sur des cahiers de doléances concordants et explicites. Ceux qui vivent près des élèves réclament un nouveau régime des études avec un retour aux disciplines traditionnelles »⁴⁸. Par conséquent, la réforme ne correspond « à aucune visée ténébreuse de pédagogie dictatoriale »⁴⁹. Elle répondrait au contraire à la pensée pédagogique des gens de métier.

3. Une réforme contre les vœux de la majorité du personnel ?

Si Léon Bérard peut à bon droit prétendre que les professeurs de lycée se sont prononcés en 1921 en faveur de l'obligation du latin à la base des études secondaires, il ne peut nier que leur fédération ait finalement condamné sa réforme. La question est de savoir si la raison de cette évolution est de nature politique.

3.1 Évolution de l'opinion des milieux universitaires

Léon Bérard n'a pas tort d'affirmer qu'en 1921 un consensus semblait s'être dégagé, tant parmi le personnel de l'enseignement secondaire que parmi les usagers de ce service public, pour demander qu'il y ait à la base des études secondaires une culture latine obligatoire. En avril 1921, le congrès de la Fédération nationale des professeurs de lycée, par 1 821 voix contre 346, vote le principe de deux années de tronc commun avec latin obligatoire. Il s'agit de donner un caractère bien distinctif aux études secondaires. Ce vœu est confirmé lors d'un référendum interne⁵⁰. En juin 1921, l'Amicale des proviseurs et directrices de lycées vote un vœu semblable⁵¹. Quant à la Fédération des associations de

⁴⁶ *Ibid.*, p. 2710.

⁴⁷ JORF. *Chambre des députés*, 8 juin 1923, p. 2436.

⁴⁸ Cité par L. Bérard, *Pour la réforme classique de l'enseignement secondaire*, *op. cit.*, p. 11.

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Bulletin officiel de la Fédération nationale des professeurs de lycée* [désormais : BOFNPL], n°136, décembre 1921, pp. 145-146.

⁵¹ *Revue universitaire*, 1921, t. 2, p. 390.

parents d'élèves des lycées et collèges et à l'Union des Associations des anciens élèves des lycées et collèges, elles demandent de même que soit créée, au début des études secondaires, une section unique avec latin obligatoire. Sans se soucier du grief de « réaction », l'Association des anciens élèves va même plus loin en se prononçant pour l'inégalité des sanctions, interdisant aux élèves qui choisiraient la section moderne après la classe de quatrième l'accès de l'École normale supérieure, de la licence ès lettres, de la licence en droit et du doctorat en médecine⁵².

Cependant, après que Léon Bérard a fait connaître les grandes lignes de son projet, l'opinion évolue. Il faut dire que, quoi que puisse en dire le ministre, son projet est sensiblement différent de celui de la Fédération nationale des professeurs de lycée : à la conception du latin à titre d'essai, le ministre en substitue une autre, celle de la culture latine obligatoire. Le président de la Fédération nationale des professeurs de lycée juge alors nécessaire convoquer, le 15 juin 1922, une réunion des représentants des associations de spécialistes (qui rassemblent les professeurs d'une même discipline)⁵³. À l'unanimité moins deux voix, cette assemblée vote un ordre du jour qui déclare « dangereux pour l'enseignement classique lui-même la disposition du projet ministériel qui impose l'obligation de quatre années de latin à la base »⁵⁴. Le 26 octobre, une seconde réunion confirme ce point de vue, en votant un ordre du jour condamnant le projet de certificat d'études classiques⁵⁵. Ces réunions ont néanmoins fait apparaître les divergences entre associations de spécialistes. Prenons trois exemples.

La Franco-ancienne, qui regroupe les professeurs de français et de langues anciennes, approuve le projet ministériel. Cependant, ses membres sont divisés, car une partie redoute que l'obligation de quatre années de latin pour tous n'ait pour conséquence, en mêlant des élèves volontaires et des élèves rétifs aux langues anciennes, d'abaisser le niveau des études. Il sera difficile d'enseigner dans une classe où une partie des élèves ne feront du latin que contraints et forcés, avec l'intention bien déterminée de passer dans la section moderne dès qu'ils le pourront. L'expérience a montré que l'enfant n'apporte aucun intérêt à une étude qu'il sait devoir bientôt abandonner. « Deux ans d'initiation, pour que l'enfant puisse faire son choix en connaissance de cause, oui ; mais quatre ans de tronc commun, ce serait risquer d'abaisser les études classiques », font valoir certains professeurs de langues anciennes. Ces réserves émanent toutefois d'une minorité.

Sans surprise, c'est l'Association des professeurs de langues vivantes qui se montre la plus opposée au projet ministériel. Elle reprend ses arguments traditionnels en faveur des humanités modernes : les versions de langues vivantes n'exigent pas moins de « gymnastique intellectuelle » que celles de langues anciennes ; elles procurent en plus une ouverture culturelle sur les pays étrangers ; elles répondent à la nécessité d'un enseignement en phase avec les besoins de la société et de l'économie moderne ; il est d'ailleurs d'avoir de bons linguistes dans le contexte des relations internationales d'après-guerre. Dans la mesure où les partisans des humanités classiques associent celles-ci à l'« esprit national », qui se serait montré plus fort que la « barbarie germanique », elle demande aussi ironiquement si, pendant la Grande Guerre, ce ne sont pas les linguistes qui ont été les plus utiles pour faciliter les conversations interalliées. Ces arguments témoignent d'une hésitation, voire d'une division, entre ceux qui considèrent les langues

⁵² *Revue universitaire*, 1922, t. 2, pp. 422-423.

⁵³ Sur les associations de spécialistes, voir C. Cardon-Quint, R. d'Enfert, E. Picard, *Les associations de spécialistes : militantisme et identités professionnelles (XX^e-XXI^e siècles)*, in *Histoire de l'éducation*, 142, 2014.

⁵⁴ BOFNPL, n° 142, juillet-août-septembre 1922, p. XXXVI.

⁵⁵ BOFNPL, n° 144, novembre 1922, p. 94.

vivantes comme un enseignement de culture et ceux qui insistent sur leur utilité pratique. Toutefois les professeurs de langues vivantes sont unanimes pour condamner l'institution d'un certificat d'études classiques fondé uniquement les langues anciennes : un collégien ou un lycéen qui serait bon dans toutes les disciplines, sauf en latin et en grec, ne pourra donc pas poursuivre ses études en vue du baccalauréat ? Les professeurs de langues vivantes sont également unis pour dénoncer le caractère réactionnaire de la réforme. Lors de l'assemblée générale de l'association d'octobre 1921, un des dirigeants de l'association, Maurice Rancès, déclare ainsi : « Depuis 1912, il est de mode d'attaquer la République au nom des Humanités. Mais j'estime que c'est faire œuvre de réaction que de vouloir nous ramener, en 1921, aux programmes de 1840 »⁵⁶. Dans une lettre adressée aux parlementaires, l'Association des professeurs de langues vivantes fait valoir que

Le maintien intégral de l'enseignement moderne sans latin durant tout le cours des études secondaires peut seul permettre d'assurer la communication constante entre le primaire et le secondaire. A vouloir réunir, pour un certain nombre d'années, tous les élèves du secondaire dans une unique section gréco-latine, on risquerait de maintenir pendant toute la durée de cet enseignement commun, un fossé infranchissable entre les deux jeunesse, celle du peuple et celle de la bourgeoisie, qu'un système d'éducation vraiment démocratique doit s'efforcer de rapprocher par tous les moyens et à tous les moments de la scolarité⁵⁷.

Afin de faciliter l'accès de l'enseignement secondaire aux élèves des écoles primaires élémentaires, le ministre a scindé en deux le certificat d'études primaires. Mais combien d'élèves des écoles primaires prendront le risque d'entrer en sixième avant d'avoir obtenu la seconde partie de ce certificat ? Si, désormais, le latin est obligatoire à partir de la sixième, il leur sera impossible d'aller rejoindre, en cinquième, les enfants de leur âge. Il leur faudra entrer en sixième et se mettre ainsi, dès le début, d'un an en retard. Aussi, après la publication du décret du 3 mai 1923, l'Association des professeurs de langues vivantes condamne-t-elle nettement une « réforme antidémocratique »⁵⁸.

Pour sa part, la Société des professeurs d'histoire et de géographie prétend n'avoir aucun intérêt catégoriel dans cette affaire, contrairement aux professeurs de langues anciennes et à ceux de langues vivantes. Mais en fait, elle veut éviter le retour à la situation antérieure à 1902, dans laquelle le cours d'histoire-géographie en 6^e et en 5^e était confié au professeur dit « de grammaire », qui enseigne le français et le latin. Dès le 9 octobre 1921, son comité se prononce donc pour le maintien de l'enseignement moderne dans tout le cours des études secondaires et pour le maintien du titre de baccalauréat à l'examen de fin d'études de l'enseignement moderne. Cependant, à la différence de l'Association des professeurs de langues vivantes, elle n'admet pas l'égalité des sanctions entre les deux séries du baccalauréat, puisqu'elle refuse l'accès de l'École normale supérieure, des facultés de lettres et des facultés de droit aux bacheliers de l'enseignement moderne⁵⁹.

Les réunions des sociétés de spécialistes ayant donné un résultat inverse au référendum de 1921, la Fédération nationale des professeurs de lycée décide de mettre la question à l'ordre du jour de son congrès de 1923. Par une très forte majorité (3 406 voix contre 256), ce congrès se prononce pour le maintien d'une section moderne du début à la fin des études secondaires⁶⁰. À la même date, le congrès de l'Association des principaux et des directrices de collège, ainsi que celui de la Fédération nationale des professeurs de

⁵⁶ *Les langues modernes*, n° 5, novembre 1921, p. 446.

⁵⁷ *Les langues modernes*, n° 5, juillet 1922, p. 332.

⁵⁸ *Les langues modernes*, n° 4, mai 1923, p. 230.

⁵⁹ *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, n° 29, novembre 1921, p. 13.

⁶⁰ BOFNPL, n°151, juin 1923, p. 715.

collège, se prononcent dans le même sens⁶¹. Même avis négatif de la part de l'Association des proviseurs et directrices de lycée. Quant au Comité des inspecteurs généraux, composé de « ces fonctionnaires qui observent sur place, dans toutes les classes de France, et connaissent mieux que personne la vie même de l'enseignement », il est lui aussi « unanime à dénoncer les dangers et le caractère archaïque du projet »⁶². Le ministre ne peut donc se targuer d'avoir le soutien des hommes de métier.

3.2 Un retournement d'origine politique ?

Dans sa motion d'opposition à la réforme Bérard, la Fédération nationale des professeurs de lycée s'est gardée d'employer un argument quelconque qui pourrait être considéré comme politique. Lors des échanges à la Chambre des députés, Léon Bérard suggère néanmoins, à plusieurs reprises, que le retournement des professeurs de lycée s'explique par des considérations politiques : si la réforme avait été proposée par un ministre issu d'une autre majorité parlementaire, elle aurait été approuvée ; à ses yeux, les professeurs de lycée ont eu peur de paraître soutenir une réforme approuvée par l'extrême droite.

Sans méconnaître l'importance de ces explications, on peut estimer que les causes du retournement résultent aussi de considérations purement catégorielles. Le 16 septembre 1921, en effet, l'assemblée générale de l'Association des fonctionnaires des écoles primaires supérieures a exprimé le vœu que l'étude du latin soit, au moins en sixième et cinquième, obligatoire pour tous les élèves⁶³. Ce vœu inattendu fait réfléchir les professeurs des lycées et collèges : si les professeurs des écoles primaires supérieures, qui eux-mêmes n'ont pas fait de latin et n'ont pas à l'enseigner, se montrent fervents classiques et enthousiastes pour l'obligation du latin dès le début des études secondaires, c'est qu'une telle réforme se ferait certainement au détriment de l'enseignement secondaire. Supprimer la section moderne à la base de l'enseignement secondaire, n'est-ce pas en effet prendre le risque de rejeter tous ceux qui ne veulent pas faire de latin dans les écoles primaires supérieures, et donc favoriser le recrutement de celles-ci aux dépens des établissements secondaires ? Ne va-t-on pas dépeupler les lycées et encore davantage les petits collèges ?

Par ailleurs, l'imposition du certificat d'études classiques crée une impasse pour les élèves des écoles primaires supérieures : désormais, il leur sera pratiquement impossible de rejoindre les collèges ou les lycées au niveau de la classe de seconde. Cette situation ne peut que renforcer la pression pour que soit instituée une équivalence entre le brevet supérieur (diplôme terminal des écoles primaires supérieures, après cinq années d'études) et le baccalauréat. Les professeurs des écoles primaires supérieures ne cachent pas, d'ailleurs, leur intention de faire proclamer l'équivalence au baccalauréat du brevet supérieur pour l'accès de toutes les facultés. Au reste, Léon Bérard a annoncé son intention de permettre aux lauréats du brevet supérieur ayant obtenu la note d'au moins 12/20 aux épreuves de français d'accéder aux facultés de sciences. On peut craindre que ce ne soit la porte ouverte à la généralisation des équivalences. C'est pourquoi, parmi les professeurs de lycée, certains, même parmi les plus attachés à l'enseignement classique, considérant qu'il importe avant tout de maintenir la nécessité de passer par l'enseignement secondaire pour aborder l'enseignement supérieur, se prononcent finalement pour le

⁶¹ *Revue universitaire*, 1923, t. 1, pp. 460-461.

⁶² Fr. Vial, *Trois siècles d'enseignement secondaire*, op. cit., p. 257.

⁶³ *L'enseignement professionnel*, n° 8, octobre 1921, p. 18.

maintien d'une section moderne durant toute la durée des études secondaires : mieux vaut un enseignement secondaire moderne que pas d'enseignement secondaire du tout.

Conclusion

La réforme Bérard n'aura été appliquée qu'un an, et seulement en classe de sixième. En effet, après les élections législatives de mai 1924, qui voient la victoire du « Cartel des gauches » associant socialistes et radicaux-socialistes, le nouveau ministre de l'Instruction publique, François-Albert, par décret du 9 août 1924, rétablit la section moderne dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Par la suite, les gouvernements du Cartel des gauches vont reprendre certaines des mesures qui avaient été prévues par Léon Bérard : identification du programme des classes primaires et élémentaires des lycées avec celui des écoles primaires (arrêté du 11 février 1926) ; unification du concours des bourses de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire supérieur (décret du 12 février 1926). Cependant, la réforme Bérard reste associée à la suppression de la section moderne et conserve une image réactionnaire, y compris chez certains historiens, comme le note Françoise Mayeur⁶⁴. Il est vrai que deux faits postérieurs ont conforté cette image. D'une part, en novembre 1940, Léon Bérard est nommé ambassadeur de l'« État français » (le régime de Vichy) près le Saint-Siège. D'autre part, le régime de Vichy reprend certains éléments de la réforme Bérard : dès septembre 1940, l'enseignement moderne n'est maintenu dans les lycées et collèges qu'à partir de la classe de seconde⁶⁵. Par ailleurs, en 1941, un nouveau diplôme, le diplôme d'études primaires préparatoire (DEPP), que l'on passe à l'âge de 11 ans, soit avant le certificat d'études primaires, doit permettre aux élèves des écoles primaires qui l'obtiennent d'entrer en classe de sixième⁶⁶.

Si elle a été accentuée par des faits postérieurs, cette image réactionnaire a toutefois été préparée dès 1923 par la politisation des débats relatifs à la réforme Bérard : alors qu'il appartient à la droite modérée, Léon Bérard a été accusé, sinon d'être le suppôt de l'extrême droite, du moins de faire le jeu de la droite cléricale et réactionnaire. Certes, la politisation des débats concernant l'enseignement des humanités classiques est antérieure à la réforme Bérard. Cependant, elle s'est encore accentuée à cette occasion, au point de donner parfois l'impression que la gauche serait contre les humanités classiques (Édouard Herriot proteste du contraire) et la droite pour (alors que certaines personnalités de droite défendent les humanités modernes). Par ailleurs, dans le but que les députés de droite fassent bloc autour de lui, Léon Bérard a lui-même contribué à cette politisation, en suggérant que le retournement du corps enseignant, et notamment des professeurs de lycée, aurait eu essentiellement des raisons politiques – alors que l'inquiétude des professeurs de lycée provient au moins autant de considérations purement catégorielles.

L'accusation de connivence avec l'extrême droite qui a été adressée à Léon Bérard par certains de ses opposants de gauche ne peut manquer de conduire à s'interroger sur le parallélisme avec la réforme que Giovanni Gentile conduit au même moment en Italie, après la prise de pouvoir par les fascistes⁶⁷. La coïncidence des deux réformes est

⁶⁴ Fr. Mayeur, « Léon Bérard, ministre de l'Instruction publique de Poincaré », *Revue de Pau et du Béarn*, n°18, 1991, p. 301.

⁶⁵ Arrêté du 21 septembre 1940 (*Revue universitaire*, 1940-1941, p. 52).

⁶⁶ P. Giolitto, *Histoire de la jeunesse sous Vichy*, Paris, Perrin, 1991, pp. 227 et 247 ; P. Cabanel, *La République du certificat d'études. Histoire et anthologie d'un examen (XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Belin, 2002, pp. 48-49.

⁶⁷ Un essai de comparaison dans M. Galfré, « Italie, France et Allemagne. L'enseignement secondaire, une modernisation conservatrice ? », *Histoire & Sociétés*, 1^{er} trimestre 2002, pp. 83-92.

troublante, et la volonté de faire surgir une « aristocratie de l'esprit » nourrie de culture antique est évidemment un point commun entre elles. Cependant, si Léon Bérard, comme Giovanni Gentile, tient à bien distinguer chaque type d'enseignement (secondaire, primaire supérieur et technique), il cherche aussi à jeter des passerelles entre eux et insiste sur sa volonté démocratique que l'élite se recrute dans toutes les couches de la société. Malgré tout, dans les deux réformes, on peut discerner un désir semblable de puiser dans ce qui apparaît comme la source du caractère national. Dès lors, faut-il insister sur un idéalisme commun ? On peut toutefois penser qu'après les bouleversements sociaux de la Grande Guerre, il s'agit aussi de bien marquer la barrière culturelle qui doit séparer l'élite (et notamment les élites traditionnelles) du reste de la population, y compris des parvenus (détestation des « nouveaux riches » issus des bouleversements sociaux de la Grande Guerre). « Pour tout dire, messieurs, déclare Léon Bérard à la Chambre des députés en juin 1923, il m'a bien semblé remarquer que nous pouvions être, non pas pour aujourd'hui, mais pour demain ou après-demain, menacés d'un danger : ce serait que dans une société où il n'y a plus d'autre hiérarchie sociale que celle que crée la richesse, de voir la richesse sans la culture exercer jusque dans le domaine de l'esprit son terrible, son hideux pouvoir »⁶⁸.

⁶⁸ JORF. *Chambre des députés*, 22 juin 1923, p. 2727.



Formazione e selezione degli insegnanti per la “Colonia-scuola Antonio Marro”

Chiara Bombardieri, Ada Cattabiani

ARCHIVIO DELL'EX OSPEDALE PSICHIATRICO SAN LAZZARO DI REGGIO EMILIA



TEACHER TRAINING AND SELECTION FOR THE “ANTONIO MARRO” SCHOOL-COLONY

Double blind peer review

Copyright: © 2024 Chiara Bombardieri, Ada Cattabiani. 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: 10.13129/2785-0919/2024.2.75-82

Received: January 24, 2024

Accepted: March 2, 2024

Published: July 31, 2024

Corresponding Authors: Chiara Bombardieri, Ada Cattabiani. Mail: chiara.bombardieri@ausl.re.it; ada.catta@gmail.com

Citation: Chiara Bombardieri, Ada Cattabiani (2024), *Formazione e selezione degli insegnanti per la “Colonia-scuola Antonio Marro”*. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, IV (2): 75-82.

Riassunto | Abstract

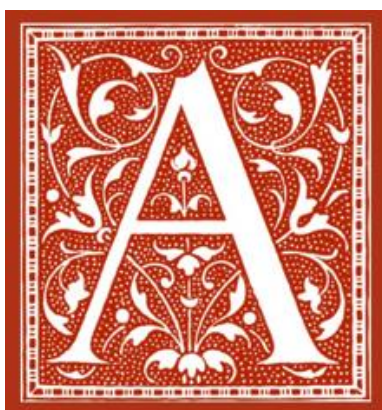
Questo articolo vuole fornire alcuni spunti per la ricerca sulla storia delle maestre e dei maestri che hanno lavorato nella “Colonia-scuola Antonio Marro”, istituita nel 1921 presso l’Ospedale psichiatrico San Lazzaro di Reggio Emilia. Vengono analizzate in particolare le fonti coeve e i materiali conservati nell’archivio amministrativo, che possono fare luce sui processi di selezione e formazione del personale docente e, più in generale, sull’organizzazione di un luogo dedicato alla *pedagogia speciale*.

The aim of this paper is to suggest a new field of researches, about the history of teachers who worked in “Colonia-scuola Antonio Marro”, a residential special school opened in 1921 in the psychiatric hospital San Lazzaro in Reggio Emilia. We analyze particularly the contemporary printed texts and the documents of the administrative funds, in order to underline the methods of selection and education of the teachers working in a place dedicated to special-needs education

Parole chiave | Key words

Ospedale psichiatrico; pedagogia speciale; istituti per minori; maestri; archivio.

Psychiatric hospital; special-needs education; residential special schools; teachers; archive.



Formazione e selezione degli insegnanti per la “Colonia-scuola Antonio Marro”

Chiara Bombardieri*, Ada Cattabiani**

ARCHIVIO DELL'EX OSPEDALE PSICHIATRICO SAN LAZZARO DI REGGIO EMILIA

L'ex manicomio San Lazzaro di Reggio Emilia¹ nel corso dei suoi due secoli di attività non ha ospitato solo donne e uomini e adulti: fin dalla sua apertura nel 1821, non era raro trovare bambini, bambine e adolescenti tra i suoi padiglioni. Inizialmente non esisteva alcun trattamento speciale indirizzato alla fascia dei minori, a cui erano riservate le stesse attenzioni e gli stessi spazi destinati a quella degli adulti².

Una svolta si ha nel 1921, sotto la volontà del direttore Giuseppe Guicciardi, quando viene aperta la “Colonia-scuola Antonio Marro”, un reparto speciale per l'educazione dei bambini definiti allora arretrati e anormali. L'idea di una *sezione pedagogica* per minori aleggiava al San Lazzaro fin dagli anni '10; la Prima Guerra Mondiale aveva però interrotto ogni progetto, che riprende nel dopoguerra, anche per la chiusura dell'Istituto medico-pedagogico emiliano di Bertalia (BO) nel 1917.

Qui l'obiettivo principale è la cura dei minori, ma anche la loro preparazione e formazione scolastica e professionale in modo che possano, una volta usciti, riuscire ad inserirsi nella società e nel mondo del lavoro.

Una colonia felice? Sì, questa è precisamente la Colonia-Scuola, intitolata al nome dell'eminente medico sociologo piemontese Antonio Marro. Essa, dal 15 giugno 1921, accoglie bambini e bambine, fra i 5 e i 15 anni di età, arretrati o anormali di mente. Ed ivi, da un anno, essi vivono, crescono, s'istruiscono, apprendono le norme del lavoro manuale, si educano *in laetitia*³.

Così il direttore stesso commenta il primo anno di attività del nuovo *reparto per fanciulli deficienti e anormali*.

* Chiara Bombardieri dal 2009 è responsabile della Biblioteca scientifica Carlo Livi e dell'Archivio dell'ex Ospedale psichiatrico San Lazzaro di Reggio Emilia; ha fatto parte del gruppo di lavoro per l'allestimento del Museo di storia della psichiatria, di cui è conservatore dal 2014. Fa parte della redazione della «Rivista sperimentale di freniatria». Il contributo riporta il testo dell'intervento proposto nell'ambito della Rassegna “Pedagogie dell'essenziale”, a cura di Caterina Sindoni, Università degli Studi di Messina, 2021.

** Ada Cattabiani, studiosa indipendente, si interessa di storia della pedagogia e della storia della “Colonia-scuola Marro”.

¹ M. Bergomi [et. al.] (a cura di), *Il cerchio del contagio: il S. Lazzaro tra lebbra, povertà e follia, 1178-1980*, Reggio Emilia, Istituti Neuropsichiatrici S. Lazzaro, 1980.

² V. P. Babini, *La questione dei frenastenici: alle origini della psicologia scientifica in Italia, 1870-1910*, Milano, F. Angeli, 1996.

³ G. Guicciardi, *Il nuovo reparto per fanciulli deficienti e anormali annesso all'istituto psichiatrico S. Lazzaro presso Reggio Emilia. La Colonia-scuola “Antonio Marro”*, Reggio Emilia, Cooperativa lavoratori tipografi, 1923, p. 5.



Le tipologie di bambini accolti, ritenuti educabili, vanno dai 5 ai 15 anni di età, e fanno parte di una o più categorie definite da Guicciardi, rispettivamente: anormali dell'intelligenza, anormali del carattere, anormali sensoriali, anormali funzionali e bradifrenici postencefalici. Chi viene ritenuto non educabile è trasferito in un padiglione isolato, il Daquin.

Basandosi sui dati ricavati dalla schedatura delle cartelle cliniche del San Lazzaro realizzata con il software *Aracanamamente*, all'interno del progetto del Ministero della Cultura denominato "Carte da legare" e che, ad oggi, per il San Lazzaro si riferiscono al periodo di tempo che va dal 1871 al 1921, si può evincere che su 13.342 pazienti ricoverati i minori di 18 anni sono 856, mentre i minori di 15 anni solo 382⁴.

Questo dato vale per il periodo di tempo precedente all'apertura della Colonia-scuola, in seguito alla quale i numeri dei piccoli internati aumentano progressivamente.

Il primo anno la scuola parte con solo 17 alunni (13 maschi e 4 femmine), scelti tra i bambini già ricoverati al San Lazzaro: ben presto i numeri aumentano e la "Colonia-scuola" arriverà ad ospitare, tra il 1921 e la chiusura, circa 1.000 bambini e 500 bambine.

1. L'organizzazione e il personale

Volgendo l'attenzione al personale interno della colonia troviamo infermieri, operai per i laboratori, ma soprattutto insegnanti, sotto la direzione di una figura che merita un adeguato approfondimento: Maria Del Rio⁵.

Nata del 1892 a Reggio Emilia, aveva iniziato gli studi di pediatria per poi orientarsi verso medicina e chirurgia per intraprendere il ruolo di psichiatra. Durante gli anni dell'università studia con lo psichiatra Enrico Morselli e con il medico Edoardo Maragliano, fino ad arrivare al San Lazzaro per stipulare la sua tesi e laurearsi nel 1915 con Dante Pacchioni, pediatra. Nello stesso anno, a causa della partenza per il fronte di molti medici, diventa la prima donna medico assunta in un ospedale psichiatrico italiano e dal 1922 assume il ruolo di Medico sovrintendente della Colonia-scuola Marro, sotto ordinanza del direttore Guicciardi.

È grazie alle sue pubblicazioni, soprattutto sulla rivista di Freniatria, che riusciamo oggi ad avere un quadro sufficientemente definito sulla vita all'interno della Colonia, sulla sua organizzazione o, per lo meno, sull'impronta che la psichiatra e il marito Aldo Bertolani, succeduto a Guicciardi alla direzione del San Lazzaro nel 1929, cercano di dare al nuovo reparto dedicato ai minori; scrive Maria Del Rio nel 1938:

La Colonia-Scuola in diciassette anni di vita ha continuamente progredito, dimostrando che la sua attività è feconda e benefica. Fanciulli che non avrebbero potuto frequentare le scuole per normali o che mostravano anomalie gravi di carattere che li rendevano refrattari all'educazione familiare, mercé l'assistenza nella Colonia-Scuola hanno raggiunto un sufficiente grado di istruzione e di sociabilità. Naturalmente non è mancata qualche delusione. Vi sono stati soggetti inaccessibili ad ogni più paziente situazione e alcuni ospiti, dopo anni dalla dimissione, hanno mostrato il risorgere di antiche tendenze antisociali. Ma

⁴ La consultazione dei dati relativi alle cartelle cliniche può essere fatta anche dall'esterno, nel rispetto della normativa sulla protezione dei dati personali, sul portale <http://www.cartedalegare.san.beniculturali.it/>

⁵ M. P. Prodi, *Maria Bertolani Del Rio: psichiatra e ricercatrice*, in *Atti del convegno Una psichiatra, fra scienza storia, arte e solidarietà. Maria Bertolani del Rio, Casina, 11 luglio 1998*, Reggio Emilia, Centro italiano storia sanitaria ospitaliera, 2000, pp. 35-46. Dal 1917, a seguito del matrimonio con il collega Aldo Bertolani, firma i propri lavori con il doppio cognome.

– in grande maggioranza – gli allievi hanno bene corrisposto alle cure prodigate e alle speranze in loro riposte.⁶

Sono invece i verbali delle deliberazioni della Commissione Amministrativa⁷, dove si decidono ad esempio che spese approvare, che ci aiutano a ricostruire le scelte operate per il personale. Il progetto presentato nel 1920 prevede di ricorrere il più possibile a personale già in servizio, per limitare la spesa: le infermiere («ché infermiere dovranno essere e non infermieri»⁸, si legge) saranno distaccate da altri reparti, per l'insegnamento di disegno e musica si aumenteranno le ore di servizio di quelli che insegnano agli adulti, mentre i laboratori di cucito e falegnameria saranno affidati al personale delle officine, opportunamente distaccato in certe ore del giorno.

Vanno invece assunti ex novo i maestri: inizialmente si pensa di assumere un uomo e una donna, a cui affidare la sezione maschile e femminile; vengono invece assunte due maestre, perché il salario delle donne era inferiore e consentiva così un risparmio.

La scelta iniziale cade su Gina Avantaggiato, che si è diplomata presso la scuola ortofrenica di Giuseppe Ferruccio Montesano a Roma, e Lisa Ferrari, proveniente da una famiglia reggiana in vista, che si impegna a effettuare un soggiorno di studio presso lo stesso istituto a Roma. Le prime osservazioni che il direttore fa su di loro pienamente lusinghiere:

Nella colonia hanno fissa dimora e ne governano la quotidiana vicenda due maestre ispettrici, una delle quali, pervenuta dalla Scuola Magistrale ortofrenica di Roma, fondata e diretta dal prof. Montesano, è pure abile insegnante di canto, di disegno, di plastica. Entrambe, all'arte provetta di insegnare, aggiungono poi il fervore giovanile e sincero dell'assunta missione⁹.

Ma allo scadere del periodo di prova la Avantaggiato viene allontanata, perché giudicata non idonea. Alla confermata Ferrari viene affiancata una maestra da lei presentata, Margherita Bortolotti: anche in questo caso le prime impressioni sono decisamente positive:

Chi scrive della nostra Colonia, interprete della propria e della riconoscenza degli amministratori e della famiglie degli alunni, non può tacere i nomi della Maestra Luisa Ferrari, che della Colonia è, fin dal primo giorno di funzionamento, impareggiabile Ispettrice e quelli delle Aiuto-Maestre, da più o meno tempo sue collaboratrici, signorine Margherita Bertolotti e Maria Careghi, in unione alle brave e materne donne che formano la squadra delle assistenti. Esse, tutte insieme, sono l'anima che muove con gusto e equilibrato orientamento, con scelta, con misura, con disciplina l'ingranaggio complesso di quella che, come l'antica di Vittorino da Feltre, vorrei potesse intitolarsi "La Casa Gioiosa"¹⁰.

⁶ M. Del Rio, *La Colonia-Scuola "A. Marro"*, in «Rivista sperimentale di freniatria», 62, 1938, p. 739. L'autrice pubblica negli anni diversi testi riguardanti la "Colonia-scuola Marro" sulla «Rivista sperimentale di freniatria»: M. Del Rio, *Primo quadrimestre di funzionamento della Colonia-Scuola "A. Marro"*, in «Rivista sperimentale di freniatria», 45, 1921, pp. 494-499; M. Del Rio, *Il primo decennio della Colonia-Scuola "A. Marro"*, in «Rivista sperimentale di freniatria», 55, 1931, pp. 648-670; M. Del Rio, *Lavoro artigianale ed ergoterapia "Ars Canusina"*, in «Rivista sperimentale di freniatria», 57, 1933, pp. 964-967.

⁷ Per un inquadramento generale sulla documentazione conservata e per notizie riguardanti riordino e segnatura si rimanda all'Inventario amministrativo curato da Lorenza Iannacci consultabile online <https://www.ausl.re.it/Sezione.jsp?idSezione=28833>.

⁸ Archivio ex ospedale psichiatrico San Lazzaro, Verbali della commissione amministrativa, punto n. 4 del 24 marzo 1921, Provvedimenti per l'apertura della Colonia-Scuola per Deficienti "Antonio Marro".

⁹ G. Guicciardi, *Notizie: "Colonia-Scuola Antonio Marro"*, in «Rivista sperimentale di freniatria», 45, 1921, p. 205.

¹⁰ *Ibid.*, 46, 1922, p. 570.

Questo clima di totale armonia tra la direzione sanitaria e il personale docente avrà però vita breve: come si è potuto ricostruire dalla documentazione conservata in archivio, nel 1923 si scatena una profonda frattura tra il direttore Guicciardi e le due maestre, dovuta soprattutto a diversi orientamenti pedagogici. Il 26 gennaio 1923 Guicciardi invia alla Commissione amministrativa del San Lazzaro (allora presieduta da Vittorio Belluzzi) una approfondita *Relazione sull'andamento interno della scuola*¹¹, che arriva come risposta agli «inconvenienti lamentati e avvertitisi».

Dopo aver chiarito che nessuna colpa si può imputare a Maria Del Rio, sempre aderente alle indicazioni della direzione, si concentra sui problemi creatisi con le due maestre ispettrici a partire dal settembre 1922: primo punto di scontro è stata la richiesta della maestra Ferrari, appena rientrata dopo un periodo di malattia, di assumere un'altra maestra e una ulteriore inserviente, avendo anzi già individuato tra le proprie conoscenze le persone più adatte.

Il rifiuto della direzione, preoccupata della spesa che avrebbe comportato, causa un forte malcontento nelle due maestre, che iniziano una sorda opposizione verso l'istituzione, assumendo un atteggiamento «quasi di vittime, com'è, del resto, proprio dei caratteri femminili, per i quali esso è un'arma di lotta»¹².

Due sono i punti che preoccupano soprattutto Guicciardi: le eccessive pratiche religiose che le maestre impongono ai bambini e l'allontanamento dal modello pedagogico indicato dalla direzione, oltre a una scarsa propensione a rispettare la gerarchia dell'Istituto:

La via divergente stava per condurre la casa a diventare un'istituzione confessionale, di tipo francescano, salesiano o giù di lì. Questa, almeno, pareva la meta a cui ambivano le due signorine, con continue dimostrazioni di autonomia e di indipendenza¹³.

Nella relazione non mancano di corredo critiche più minute, sui comportamenti e gli atteggiamenti delle due maestre: il mancato rispetto degli orari, la presenza di ospiti esterni (tra cui una loro amica, travestita da uomo, che si sarebbe trattenuta anche la notte), l'uso del personale ausiliario per proprie commissioni ecc.

La proposta di Guicciardi alla commissione amministrativa è quindi quella di allontanare Margherita Bertolotti, lasciando solamente la Ferrari, purché accetti di aderire in pieno all'indirizzo fornito dalla Direzione. Come sappiamo dai verbali della commissione¹⁴, il progetto fallisce perché Lisa Ferrari si rifiuta di rimanere e si licenzia nell'aprile 1923: con la ex collega andrà poi a fondare un ordine religioso missionario assumendo il nome di suor Giovanna¹⁵. La decisione presa dal San Lazzaro, a quel punto, è drastica: si decide di sostituirla non più con personale assunto dal San Lazzaro, ma con maestre esterne (resteranno dipendenti del San Lazzaro la guardarobiera e il personale sanitario).

¹¹ Archivio ex ospedale psichiatrico San Lazzaro, busta XIX.1, Fascicolo 2 “Colonia scuola Marro”, Lettera in data 26 gennaio 1923, n. 88.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Archivio ex ospedale psichiatrico San Lazzaro, Verbali della commissione amministrativa, punto n. 2 del 20 aprile 1923, Provvedimenti per la Colonia Scuola “Antonio Marro”.

¹⁵ G. A. Rossi, *130 anni fa nasceva Madre Giovanna Ferrari, fondatrice delle missionarie francescane*, in «Next stop Reggio», 27 luglio 2018, <https://nextstopreggio.it/130-anni-fa-nasceva-madre-giovanna-ferrari-fondatrice-delle-missionarie-francescane/> [ultima consultazione 30/11/2021].

Sembra quasi che, interrotto bruscamente lo slancio iniziale a causa della frattura tra la direzione e le maestre, il San Lazzaro abbia messo da parte il problema della selezione e della formazione degli insegnanti, delegandolo all'esterno.

2. La riforma e la chiusura

Durante gli anni del regime fascista la Colonia-scuola cambia sede poiché l'esercito nel 1937 espropria il terreno su cui è costruita per farvi un campo di volo; viene quindi costruito un nuovo edificio, il padiglione De Sanctis, progettato per le esigenze didattiche e che Maria Del Rio definisce «una sede definitiva più ampia, più completa, degna veramente dell'epoca fascista»¹⁶.

Un cambiamento profondo della Colonia-scuola si ha nel 1953 quando Pasquale Marconi, medico, partigiano e uomo politico (militante nelle file della Democrazia Cristiana) viene nominato Commissario Prefettizio del San Lazzaro: in tale veste, con l'accordo del direttore medico Virginio Porta, rende il "Marro" autonomo dal San Lazzaro: diventa così Scuola-Convitto De Sanctis. Questa riforma è un importante passo avanti poiché, fino a quel momento, i bambini ricoverati alla "Colonia-scuola" erano considerati a tutti gli effetti come internati in ospedale psichiatrico e questa qualifica restava impressa nei loro documenti ufficiali per tutta la vita¹⁷.

Da questa svolta in poi, invece, i bambini stessi non sono più sottoposti alle disposizioni delle Legge "Giolitti" del 1904 e possono essere ammessi anche alunni esterni, a carico del Comune di Reggio Emilia e di privati.

Cambia anche il personale sanitario: al San Lazzaro rimane la direzione sanitaria e il personale di assistenza e vigilanza (un'assistente sociale, due assistenti di colonia o di nido o di scuola materna e due turni di infermiere), ma ora l'insegnamento scolastico è impartito da personale insegnante specializzato per *frenastenici* e fornito dal Provveditorato agli studi di Reggio Emilia. L'insegnamento della religione rimane, invece, a carico del capellano del manicomio.

Parallelamente inizia a maturare l'idea di abbandonare i padiglioni in uso per minori e costituire un nuovo reparto scolastico, dall'altro lato della via Emilia, con il fine di unire l'assistenza sanitaria garantita dal San Lazzaro a una maggiore integrazione con il territorio, come richiesto dalla Provincia, che inizia a porsi in modo critico nei confronti dell'istruzione manicomiale¹⁸. Tutti questi piccoli passi avanti e cambiamenti preparano il terreno per quello che sarà il definitivo di superamento della Colonia e, poi, degli ospedali psichiatrici: nel 1971 risultano ricoverati ancora 167 bambini ma, nel giro di pochi anni, grazie ai progetti intrapresi dalla Provincia, molti vengono trasferiti in scuole esterne.

Questo cambiamento viene accolto con soddisfazione da tutti coloro che auspicano la fine dei processi di esclusione ma non manca, tuttavia, anche un'opposizione che arriva da alcuni cittadini, tra cui sono presenti anche insegnanti e genitori.

¹⁶ M. Del Rio, *La Colonia-Scuola "A. Marro"*, cit., p. 739.

¹⁷ Archivio ex ospedale psichiatrico San Lazzaro, Verbali della commissione amministrativa, Verbale n. 30 del 17 settembre 1953.

¹⁸ L. Angelini [et al.], *Deistituzionalizzazione: l'esperienza del De Sanctis di Reggio Emilia*, Firenze, La nuova Italia, 1977.

Infine, nel novembre 1974, quando ormai i minori ricoverati sono solo 27, anche la Commissione Amministrativa del San Lazzaro prende atto della situazione¹⁹, così la Scuola-colonia chiude definitivamente nel 1975, anticipando di qualche anno la chiusura degli ospedali psichiatrici italiani. Infatti, il 13 maggio 1978, con la promulgazione della Legge 180, nessuna persona affetta da disabilità mentale o problemi psichici, adulta o minorenni, entrerà più in ospedale psichiatrico.

Una riflessione ed un invito

Negli anni la ricerca sulla “Colonia-scuola Marro” si è concentrato soprattutto sulle storie dei minori ricoverati o sulla figura di Maria Del Rio e mancano, ad oggi, studi completi sui maestri e le maestre impiegati e sulla loro formazione. Una revisione attenta delle fonti archivistiche illustrate in questo studio, un approfondimento delle fonti coeve e un’indagine sulla storia dei singoli insegnanti potrebbero gettare una nuova luce sulle prassi di formazione e selezione del personale dedicato all’insegnamento dei “frenastenici”.

Bibliografia

- Angelini L. [et al.], *Deistituzionalizzazione: l'esperienza del De Sanctis di Reggio Emilia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Babini V. P., *La questione dei frenastenici: alle origini della psicologia scientifica in Italia, 1870-1910*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- Bergomi M. [et. al.] (a cura di), *Il cerchio del contagio: il S. Lazzaro tra lebbra, povertà e follia, 1178-1980*, Reggio Emilia, Istituti Neuropsichiatrici S. Lazzaro, 1980.
- Del Rio M., *Primo quadrimestre di funzionamento della Colonia-Scuola “A. Marro”*, in «Rivista sperimentale di freniatria», 45, 1921, pp. 494-499.
- Del Rio M., *Il primo decennio della Colonia-Scuola “A. Marro,”* in «Rivista sperimentale di freniatria», 55, 1931, pp. 648-670.
- Del Rio M., *Lavoro artigianale ed ergoterapia “Ars Canusina”*, in «Rivista sperimentale di freniatria», 57, 1933, pp. 964-967.
- Del Rio M., *La Colonia-Scuola “A. Marro”*, in «Rivista sperimentale di freniatria», 62, 1938, p. 739.
- Guicciardi G., *Notizie: “Colonia-Scuola Antonio Marro”*, in «Rivista sperimentale di freniatria», 45, 1921, p. 204-206.
- Guicciardi G., *Notizie: “Colonia-Scuola Antonio Marro”*, in «Rivista sperimentale di freniatria», 46, 1922, pp. 567-573.
- Guicciardi G., *Il nuovo reparto per fanciulli deficienti e anormali annesso all'istituto psichiatrico S. Lazzaro presso Reggio Emilia. La Colonia-scuola “Antonio Marro”*, Reggio Emilia, Cooperativa lavoratori tipografi, 1923.

¹⁹ Archivio ex ospedale psichiatrico San Lazzaro, Verbali della commissione amministrativa, Punto n. 37 del 12 novembre 1974, Verifica della situazione relativa all'istituto medico psico-pedagogico ed al servizio dell'infanzia handicappata: provvedimenti conseguenti.

- Prodi M. P., *Maria Bertolani Del Rio: psichiatra e ricercatrice*, in *Atti del Convegno Una psichiatra, fra scienza storia, arte e solidarietà. Maria Bertolani del Rio, Casina, 11 luglio 1998*, Reggio Emilia, Centro italiano storia sanitaria ospitaliera, 2000, pp. 35-46.
- Rossi G. A., *130 anni fa nasceva Madre Giovanna Ferrari, fondatrice delle missionarie francescane*, in «Next stop Reggio», 27 luglio 2018, <https://nextstopreggio.it/130-anni-fa-nasceva-madre-giovanna-ferrari-fondatrice-delle-missionarie-francescane/>[ultima consultazione 30/11/2021].



I commissari politici come educatori della guerra partigiana

Silvano Calvetto

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO



POLITICAL COMMISSARS AS EDUCATORS OF PARTISAN WARFARE

Double blind peer review

Copyright: © 2024 Silvano Calvetto.

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: 10.13129/2785-0919/2024.2.83-92.

Received: March 10, 2024

Accepted: June 5, 2024

Published: July 31, 2024

Corresponding Authors: Silvano Calvetto.
Mail: silvano.calvetto@unito.it

Citation: Silvano Calvetto (2024), *I commissari politici come educatori della guerra partigiana*. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, IV (2): 83-92.

Riassunto | Abstract

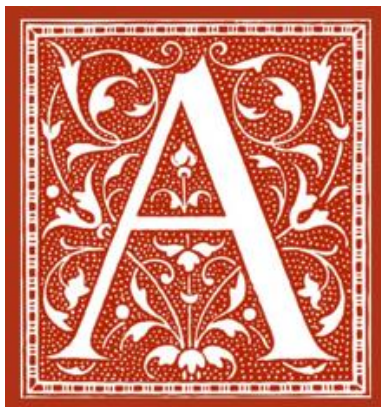
La guerra partigiana rappresenta un momento di rottura nella storia del paese. Accanto alle ragioni politiche e militari vanno considerate quelle di tipo educativo, come conferma la presenza dei commissari politici nei gruppi combattenti. Il loro compito, infatti, è quello di occuparsi della formazione dei partigiani, non solamente intesa come indottrinamento ideologico, ma come acquisizione di una mentalità nuova, di tipo democratico, dopo l'esperienza del fascismo.

The partisan war represents a moment of rupture in the history of Italy. Beyond the political and military reasons, those of an educational nature must be considered, as confirmed by the presence of political commissars in the fighting groups. Their task, in fact, is to deal with the education of the partisans, not only understood as ideological indoctrination, but as the acquisition of a new democratic mentality after the experience of fascism.

Parole chiave | Key words

Politica, Educazione, Guerra partigiana, Democrazia.

Politics, Education, Partisan Warfare, Democracy.



I commissari politici come educatori della guerra partigiana

Silvano Calvetto*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

1. Le ragioni della scelta

La cornice nella quale si svilupperà il discorso è quella relativa al significato educativo della Resistenza al nazifascismo, soprattutto a partire dalla dimensione etica della scelta. Scelta di rottura, innanzitutto, rispetto al sistema delle leggi vigenti, anche se non è semplice, dopo l'8 settembre del 1943, capire chi detiene il potere e a quale titolo lo eserciti; scelta di rottura nei confronti di un repertorio di consuetudini morali acquisite durante il regime fascista, fatte di acquiescenza e conformismo.

In generale, una scelta di rottura rispetto al passato e a tutto ciò che lo rappresenta. Molto differenziati, naturalmente, possono essere i percorsi individuali che portano, tra l'autunno del '43 e la primavera del '45, giovani e meno giovani ad aderire, in diverse forme, alla Resistenza. Per qualcuno, pochi per la verità, si tratta di una scelta compiuta nella piena consapevolezza delle ragioni della lotta già all'indomani dell'8 settembre: hanno magari alle spalle l'impegno antifascista maturato nella clandestinità, le esperienze del confino, del carcere e dell'esilio. Per molti altri, invece, soprattutto tra i più giovani, si tratta di una scelta spesso dettata da ragioni contingenti e in parte occasionali, entro percorsi che non sempre sono chiari e lineari.

Quel che però accomuna tutti quanti è la tragedia nella quale essa matura, dove gli individui sono chiamati a decidere del proprio futuro facendo affidamento solo su stessi, soprattutto ora dove la confusione regna e l'uno non si fida più dell'altro. Una condizione che saranno costretti a sperimentare i giovani di leva chiamati alle armi: messi di fronte al dramma di dover decidere se rispondere ai bandi dell'esercito di Salò oppure rifiutarsi dandosi alla macchia. Una situazione limite, quindi: la condizione ideale, in un certo senso, per affermare appieno la propria libertà.

«Non siamo mai stati liberi come sotto l'occupazione tedesca». Così recita l'incipit de la *Repubblica del silenzio*, un articolo di Jean Paul Sartre pubblicato nel settembre del '44 sulla rivista «Lettres françaises»¹. È un paradosso, naturalmente, che può aiutarci a focalizzare il problema tanto nella sua dimensione etica quanto in quella pedagogica, poiché pone la questione della scelta come cifra della responsabilità individuale. Una scelta tanto più autentica quanto più la situazione costringe a scegliere. «Eravamo braccati e quindi in ogni nostro gesto gravava il peso dell'impegno» scrive ancora il filosofo francese². Che la condizione ideale per maturare la scelta resistenziale sia quella di sentirsi figli di nessuno, in un certo senso, è questione per la verità che non solo Sartre ha saputo

* Silvano Calvetto è Professore associato di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi di Torino.

¹ Per l'edizione italiana si veda ora J. P. Sartre, a cura di D. Napoli, *Parigi occupata*, Genova, Il melangolo, 2020, p. 23.

² *Ibidem*.



tematizzare entro un complesso quadro di riferimenti di ordine teorico e metodologico, ma anche in chiave letteraria ha ricevuto significativa attenzione, come ben documenta un racconto di Beppe Fenoglio:

Aveva in mente di mettersi nome di battaglia Raoul. Per una strada tutta deserta camminava a cuor leggero; a dispetto del fatto che al paese aveva lasciata sola sua madre vedova, si sentiva figlio di nessuno, e questa è la condizione ideale per fare le due cose veramente dure e gravi per un individuo: andare in guerra ed emigrare³.

Vasto naturalmente è il repertorio delle testimonianze che riguardano il tema della scelta, il clima psicologico in cui matura, i dilemmi sul piano etico a cui si lega, la dimensione esistenziale e insieme politica che essa chiama in causa. «Senza la Russia, all'8 settembre mi sarei nascosto come un cane malato. Se nella notte del 25 luglio mi fossi fatto picchiare, oggi forse sarei dall'altra parte»⁴ ammette con estrema onestà Nuto Revelli. Altre volte può essere un episodio, un incontro fortuito ad innescare la decisione, magari da tempo segretamente maturata. È il caso di Pietro Chiodi che nel bel mezzo della guerra partigiana si domanda cosa lo abbia spinto, nell'estate del '44, ad abbandonare la sua vita di studioso per legarsi ad una banda partigiana:

Mi ricordo con precisione: una strada piena di sangue e un carro con quattro cadaveri vicino al Mussotto. Il cantoniere che dice: - È meglio morire che sopportare tutto questo -. Si è allora che ho deciso di buttarmi allo sbaraglio [...] Non potevo più vivere accettando qualcosa di simile⁵.

Altre testimonianze hanno invece un sapore più intimo e personale, chiamano in causa la dirompenza degli eventi come qualcosa in grado di scuotere dal proprio torpore. È il caso di Franco Calamandrei: «Sentimento di essere finalmente in mezzo alla vita. Ma forse la vita è venuta a me più di quanto io sia andato da lei»⁶.

Ora, al di là delle memorie individuali, è poi stata la storiografia, soprattutto in alcune celebri opere, a portare attenzione sul tema. E il pensiero qui non può che andare a *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, uno studio che forse come nessun altro è stato capace di segnare un primo e un dopo nella storiografia resistenziale. A proposito del tema della libertà così rifletteva Claudio Pavone:

Il primo significato di libertà che assume la scelta resistenziale è implicito nel suo essere un atto di disobbedienza. Non si trattava tanto di disobbedienza ad un governo legale, perché proprio chi detenesse la libertà era in discussione, quanto di disobbedienza a chi aveva la forza per farsi obbedire. Era cioè una rivolta contro il potere dell'uomo sull'uomo, una riaffermazione dell'antico principio che il potere non deve averla vinta sulla virtù⁷.

2. *Dai commissari politici...*

Questa, quindi, la premessa dalla quale può essere utile partire per focalizzare l'attenzione

³ B. Fenoglio, *Gli inizi del partigiano Raoul*, in *Una questione privata. I ventitré giorni della città di Alba*, Torino, Einaudi, 1986, p. 203.

⁴ N. Revelli, *La guerra dei poveri*, Torino, Einaudi, 1962, p. 143.

⁵ P. Chiodi, *Banditi*, Torino, Einaudi, 1975, p. 41.

⁶ F. Calamandrei, *La vita indivisibile. Diario 1941-1947*, Roma, Editori Riuniti, 1984, p. 116.

⁷ C. Pavone, *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991, p. 25.

sulla dimensione pedagogica della Resistenza, soprattutto in riferimento alla guerra partigiana, la cui evoluzione, come vedremo, si afferma entro un processo in cui il tema dell'educazione dei combattenti assume un rilievo tale da non poter essere trascurato⁸.

Si tratta di un'esigenza che matura soprattutto nelle formazioni politiche, in particolare nelle Formazioni Garibaldi, che fanno capo al Pci, e nelle Formazioni Giustizia e Libertà, legate invece al Pd'A. Se una parte delle formazioni si andranno organizzando al di fuori dell'influenza dei partiti, le cosiddette Formazioni autonome, dette anche badogliane o azzurre, sottolineando quindi la necessità di riprodurre, pur in un contesto eccezionale, il modello militare derivante dal Regio esercito, diverso è il discorso per quelle che si affermano come braccio armato delle forze politiche antifasciste, le quali costituiranno circa i due terzi del totale delle formazioni operanti nella guerra partigiana. Lì l'esigenza di organizzare la lotta al di fuori dei tradizionali schemi di derivazioni militare è fortemente sentita, soprattutto nella fase d'avvio, quella di tipo ancora spontaneistico, quando vengono fortemente messi in discussione le tradizionali gerarchie e la ritualistica tipici degli eserciti regolari. Una delle scommesse più significative delle formazioni di tipo politico è infatti quella di promuovere un modello militare fondato su istanze di tipo democratico, in larga misura estranee alla tradizione italiana, secondo la convinzione che la crescita umana e politica dei combattenti passi anche attraverso l'istituzione di organismi e dispositivi differenti da quelli del passato. La convinzione di fondo è che solo attraverso una piena consapevolezza delle ragioni politiche della lotta si possa combattere adeguatamente il nemico.

È per questa ragione che sin dall'autunno del '43 le Formazioni Garibaldi prima e le Formazioni GL dopo prevedono la presenza dei commissari politici, affidando loro la responsabilità della formazione politica dei combattenti, pur permanendo significative differenze tra comunisti e azionisti rispetto al loro ruolo⁹. La guerra partigiana ha una doppia anima, su questo punto, però, battono entrambi: una di tipo militare ed una di tipo politico. Cosa che si riflette anche dal punto del comando. Al vertice delle formazioni opera così una diarchia: il comandante militare e il commissario politico, entrambi con il medesimo grado di responsabilità, come verrà ufficialmente riconosciuto nell'estate del '44. Una scelta, per la verità, che matura tra non poche perplessità all'interno delle stesse formazioni garibaldine che pure ne sono le principali promotrici. Significative, ad esempio, alcune lettere che tra il '43 e il '44 Giorgio Amendola invia a Milano per chiedere conto della scelta¹⁰. Un dibattito, quello sui commissari, che riflette le incomprensioni che maturano tra il gruppo dirigente romano del Pci e quello milanese nella fase di avvio della

⁸ Per l'approfondimento del rilievo pedagogico della vicenda resistenziale nei suoi diversi aspetti si rinvia a: Q. Casadio, *Gli ideali pedagogici della Resistenza*, Bologna, Alfa, 1967; F. Cambi, *Antifascismo e pedagogia. Momenti e figure (1930-1945)*, Firenze, Vallecchi, 1980; F. O. Zorini, *La formazione del partigiano. Politica, cultura, educazione nelle Brigate Garibaldi*, Vercelli, I.S.R.P., 1985; S. Calvetto, *L'educatore Pietro. Il commissario politico come figura pedagogica della Resistenza*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2006. Per quanto riguarda il ruolo dei giovani, la loro presa di consapevolezza dopo l'esperienza del fascismo, è utile P. De Lazzari, *Storia del Fronte della gioventù nella Resistenza* (1972), Milano, Mursia, 1996. Per la conoscenza delle posizioni del fondatore di questa organizzazione giovanile si rinvia a E. Curiel, a cura di F. Frassati con prefazione di G. Amendola, *Scritti 1935-1945*, I-II, Roma, Editori Riuniti, 1973.

⁹ Sulle peculiarità del commissario delle Formazioni GL osserva G. De Luna: «Il commissario politico non aveva niente del ruolo di *longa manus* del partito ricoperto dal suo omologo garibaldino; insieme al comandante egli rappresentava una sorta di diarchia con una quasi totale intercambiabilità di compiti ed era egli stesso molto più legato al momento politico-militare che a quello ideologico». G. De Luna, *Storia del Partito d'Azione* (1982), Roma, Editori Riuniti, 1997, p. 249.

¹⁰ G. Amendola, *Lettere a Milano*, Roma, Editori Riuniti, 1973, pp. 231-242.

lotta, quando, di fatto, il comando garibaldino coincide con il gruppo dirigente del Pci¹¹.

Non si tratta, naturalmente, di una figura inventata della nostra guerra partigiana. I commissari politici vengono dalla tradizione del comunismo internazionale. Hanno un ruolo chiave durante la rivoluzione bolscevica, quando sono chiamati ad affiancare gli ufficiali zaristi per verificarne la lealtà. Sempre con compiti di controllo politico sulle azioni militari li troviamo poi presenti nelle Brigate internazionali della guerra di Spagna. È questo passato a pesare e a suscitare diffidenze presso i militari e le forze moderate. Per molti i commissari altro non sono che la *longa manus* della politica all'interno delle formazioni combattenti.

Ma quali sono i compiti che gli vengono attribuiti durante la guerra partigiana e in che misura essi investono la dimensione educativa?

Può essere utile fare riferimento a quello che il primo documento diffuso all'interno delle formazioni garibaldine e che costituirà il vademecum per quanto concerne i compiti dei commissari. Siamo nel dicembre del '43 e la federazione del Pci di Parma diffonde un comunicato relativo alle istruzioni "ai compagni commissari politici". Tre aspetti meritano di essere sottolineati.

Il primo: la gestione della quotidianità in tutti i suoi aspetti, quindi, come recita il documento:

È compito del commissario politico interessarsi assiduamente dei bisogni materiali dei combattenti, del loro stato d'animo, delle condizioni delle loro famiglie, del buon funzionamento di tutti i servizi del distaccamento, dei viveri, del vestiario, della posta in partenza e in arrivo.

il secondo: gestire i rapporti con la popolazione civile e amministrare la giustizia partigiana, quindi due degli aspetti più delicati e controversi della guerra di Liberazione. Queste le indicazioni a riguardo:

Essere duri e severi ogni qualvolta si dovessero verificare gravi casi di indisciplina e, comunque, atti lesivi del buon nome del distaccamento. A questo proposito è assolutamente necessario impedire e reprimere tutte quelle azioni che mettessero in cattiva luce il distaccamento di fronte agli abitanti, poiché è assolutamente necessario che in questi ci siano amici e non nemici.

Si tratta di uno degli aspetti più insidiosi nel lavoro di mediazione tra civili e militari che i commissari sono chiamati a compiere, come molte volte poi documentato in sede storiografica¹².

Il terzo: il lavoro di formazione politica dei combattenti, la dove si raccomanda che

con opera paziente e intelligente, orale e scritta, il commissario dovrà mettere in rilievo la giustezza della nostra linea politica; ci sarà più facile influenzare delle nostre idee elementi di altre correnti politiche. Nel quadro delle attività antitedesche e antifasciste è necessario il

¹¹ Si vedano, sotto questo punto di vista, oltre ai molti studi, anche recenti, compiuti sulla storia del PCI, L. Longo, *Un popolo alla macchia*, Roma, Editori Riuniti, 1964 e P. Secchia, *Il Partito comunista italiano e la guerra di Liberazione. Ricordi, documenti inediti e testimonianze*, Milano, Feltrinelli, 1975.

¹² Nella messe di studi sulla Resistenza maturata sin dagli anni Cinquanta, resta un imprescindibile riferimento il lavoro sotto molti aspetti fondativo: R. Battaglia, *Storia della Resistenza italiana*, Torino, Einaudi, 1953.

rispetto di altre idee politiche e religiose¹³.

Si tratta, qui, di far convergere due istanze tra loro non sempre compatibili: da una parte l'opera di persuasione politica e ideologica, secondo la volontà di costruire consenso nel tessuto sociale, dall'altra la necessità del confronto con altre tradizioni di pensiero entro una strategia di tipo unitario. Un equilibrio difficile, tant'è che è proprio questo uno degli argomenti fatti valere da coloro che manifestano contrarietà alla loro presenza nelle formazioni di ogni ordine e grado. In altri passaggi si esplicita ancor più il compito di formazione culturale, quando ad esempio si indica la necessità, là dove le condizioni lo consentano, di dotare i distaccamenti di una piccola biblioteca, di organizzare gruppi di studio, nell'avvertenza che «il buon combattente d'avanguardia non si forma solamente attraverso l'azione, ma anche col formarsi di una buona base ideologica e politica»¹⁴.

È a partire da queste indicazioni che molti commissari svolgono nei gruppi un lavoro formativo che va al di là, in molti casi, del mero indottrinamento, contribuendo alla realizzazione di corsi su diversi temi, dalla storia, all'economia politica, senza dimenticare che in molti casi si tratta di occuparsi dell'alfabetizzazione elementare dei combattenti. Così nascono gruppi di studio organizzati secondo la logica del mutuo aiuto, dove chi sa di più è chiamato a farsi carico di chi sa meno. Si guarda, in questo senso, all'esperienza maturata al confino o in carcere.

Nasce su queste premesse quella che viene chiamata l'ora politica: lo spazio previsto per lezioni, conversazioni guidate, momenti di studio, diffusione della stampa clandestina. Si tratta dello strumento pedagogico che meglio caratterizza l'attività formativa dei commissari. Non solo un momento di alfabetizzazione politica o di acculturazione, ma anche di confronto sulla gestione della lotta in rapporto alle esigenze che via via si presentano. C'è poi un altro strumento non meno importante, il giornale murale: un grande foglio appeso nella sede del comando dove tutti hanno la possibilità di scrivere articoli, esprimere opinioni, critiche, assecondando l'invito proveniente dai comandi di non far cadere dall'alto gli ordini, ma di coinvolgere il più possibile il gruppo nelle decisioni da assumere. In questo senso il giornale murale può essere considerato «l'approdo di una sorta di autocoscienza collettiva realizzata nella banda»¹⁵. Per i comandi, peraltro, una preziosa cartina tornasole per meglio conoscere gli umori dei combattenti.

Di «microcosmo di democrazia diretta» parla Guido Quazza a proposito della banda partigiana, sottolineando la tensione emancipativa che caratterizza questa singolare esperienza di vita condivisa¹⁶. Certo, non tutte le formazioni rispondono a questo modello, né possiamo dire che i commissari svolgano sempre i loro compiti educativi in modo corretto; le esperienze possono essere molto diversificate. Troviamo commissari che vengono rimossi dall'incarico per eccessiva faziosità, agendo come semplici reclutatori di partito, altri, al contrario, che finiscono per rinunciare alle loro prerogative politico-educative e assumono di fatto un ruolo non dissimile da quello degli ufficiali di intendenza, limitando la loro azione agli aspetti materiali ed organizzativi.

¹³ Si faccia riferimento a *La segreteria della federazione del PCI ai "compagni commissari politici"*, 18 dicembre 1943, in C. Pavone (a cura di), *Le Brigate Garibaldi nella Resistenza. Documenti*, I, Milano, Feltrinelli, 1979, pp. 170-171.

¹⁴ *Ibidem*

¹⁵ F. O. Zorini, *La formazione del partigiano*, cit., p. 21.

¹⁶ Una definizione nota nell'ambito della storiografia partigiana, maturata in uno degli studi più rilevanti tanto sul piano dei contenuti quanto su quello metodologico: G. Quazza, *Resistenza e storia d'Italia*, Milano, Feltrinelli, 1976, pp. 241-252.

Ma al di là della varietà delle situazioni, sono da ribadire le peculiarità educative del lavoro di formazione del partigianato. Non solo sul fronte della acculturazione e dello studio, naturalmente, bensì, più in generale, per spendere al meglio le risorse umane che si hanno a disposizione: per fare i gappisti è necessaria una certa attitudine psicologica e morale, per operare nelle formazioni di montagna sono necessarie magari altre attitudini. Anche questo lavoro di orientamento fa parte dei compiti dei commissari. Senza poi trascurare, naturalmente, la delicata questione dei rapporti con i civili, un tema cruciale della guerra partigiana. Lì è il commissario che è chiamato ad intervenire affinché il portamento dei partigiani sia conforme alle esigenze della lotta, fornendo indicazioni rispetto a questioni della vita quotidiana solo all'apparenza minute. Così, ad esempio, «badare alla propria igiene», «non parlare a vanvera», «evitare l'abuso dell'alcol», «arginare le forme di estremismo politico», «bandire le trivialità anticlericali» sono alcune delle raccomandazioni che ricorrono tra le direttive impartite ai commissari.

Quando le popolazioni vedono i partigiani, devono vedere dei coraggiosi se nella lotta, dei veri soldati se di transito, delle persone educate quando dobbiamo entrare in diretto rapporto con loro; soprattutto dei bravi ragazzi molto semplici nei modi e nel parlare. Non sparare grosso soprattutto, niente spavalderia, niente facce truci. In divisa o meno, puliti il più possibile, senza tanti nastri e fronzoli multicolori [...] Niente esibizionismo negli abitati. Farsi vedere il meno possibile e comunque nel numero e nel limite di tempo strettamente necessari e come gente che sa cosa fare e dove deve andare¹⁷.

Queste, ad esempio, le indicazioni che Cino Moscatelli, commissario politico delle Divisioni Ossola e Valsesia, fornisce ad un commissario di Brigata alla fine di agosto del '44.

3. ...ai commissari di guerra

La data qui è importante, poiché siamo in una fase in cui il movimento partigiano è in piena espansione e dove il processo di istituzionalizzazione della guerra di Liberazione vive uno dei suoi passaggi decisivi.

Dal giugno precedente è operativo l'organismo che ha il compito del coordinamento delle azioni militari su tutta l'Italia occupata e che ha il riconoscimento anche da parte dalle forze alleate: Il Corpo Volontari della Libertà. La questione dei commissari è al centro del dibattito che matura tra i politici e i militari, con questi ultimi che non li vorrebbero presenti e con i primi che ne difendono invece il ruolo. Già il 19 luglio, prima che Raffaele Cadorna, Luigi Longo e Ferruccio Parri ne assumano il comando, viene diffusa una circolare che riguarda proprio i commissari politici. Un documento che è indicativo dei mutamenti che sono in corso. Intanto se ne riconosce la parità di grado con il comandante militare: un dato politicamente significativo, ma anche un modo con il quale si finisce per normalizzarne il ruolo. Si sottolinea infatti a più riprese che il suo operato non potrà avvenire in nome e per conto di un partito, bensì come rappresentante del CLN: «Il commissario è particolarmente responsabile della disciplina e dell'educazione politica e morale degli uomini. Il programma del Comitato di Liberazione Nazionale e le sue direttive sono la base della sua opera di educatore e di

¹⁷Si veda *Estratto di una lettera del commissario politico del Comando unificato delle divisioni Ossola e Val Sesia, Moscatelli, al commissario politico della 81^a brigata Volante Loss Santino*, 26 agosto 1844, in G. Nisticò (a cura di), *Le Brigate Garibaldi nella Resistenza. Documenti*, II, Milano, Feltrinelli, 1979, p. 270.

consigliere»¹⁸.

È un mutamento importante, in linea con quella che sempre di più sarà la linea unitaria della lotta. Anche un modo con il quale questa figura viene per così dire istituzionalizzata al fine di circoscriverne l'azione entro precisi limiti politici. Nella misura in cui si andrà verso l'unificazione dei comandi e un'organizzazione militare di tipo tradizionale, si assisterà al progressivo depotenziamento dei commissari che muteranno, infatti, il loro nome in quello di commissari di guerra. Un cambiamento sostanziale il cui rilievo può essere così sintetizzato: «trasformati, cioè depotenziati per renderli accettabili a tutti»¹⁹.

Già durante la guerra sono in molti a mostrare preoccupazione per il progressivo venir meno delle prerogative politiche ed educative del commissario. Per Giorgio Agosti, «nei suoi discorsi ricorrono più spesso gli *sten* e le matite esplosive che le ragioni ideali della guerra partigiana»²⁰. Il gappista Franco Calamandrei esorta «a riprendere più attivamente la vita politica, per sanare un certo sportismo che ci va infettando»²¹. L'ispettore garibaldino Andreis (Italo Nicoletto) fornisce un giudizio piuttosto duro sulla qualità del lavoro svolto dai commissari di una formazione piemontese: «Poltroni, nessun coraggio, chiacchieroni oppure sgobboni, ma non nella loro attività, pieni di vita, ma non in senso militare, qualche volta “gerarchi” ma non commissari»²².

C'è un episodio della fase finale della lotta che è in un certo senso emblematico. Lo racconta Giancarlo Pajetta a proposito dell'incontro tra Arrigo Boldrini, il comandante Bulow, ormai inquadrato con la sua formazione nell'ottava armata britannica, e il Capo di Stato Maggiore generale Paolo Berardi, operativo nel Regno del Sud, senza quindi la possibilità di conoscere le dinamiche della guerra che si conduce al nord. Alla domanda di quest'ultimo circa i compiti dei commissari così risponderebbe Boldrini:

Vede signor generale, c'è il controllo sui rifornimenti, poi tutti i problemi che comportano divise e biancherie, dalla sartoria alla lavanderia, naturalmente anche quelli del rancio, e il problema di non permettere che i ragazzi portino via qualche gallina ai contadini²³.

Pajetta resta letteralmente sbalordito: i commissari, l'anima politica dell'esercito partigiano, ridotti a capi cuochi, furieri maggiori, ad addetti alla spesa quotidiana. C'è però qualcosa di vero nella risposta di Boldrini, che ha tutto l'interesse ormai a minimizzare il ruolo dei commissari, la cui trasformazione aveva inevitabilmente portato ad un loro ridimensionamento nel corso della guerra. In questo senso la loro vicenda sembra riflettere significativamente alcune dinamiche profonde che attraversano la lotta di Liberazione.

¹⁸ Il comunicato diffuso dal CVL relativo ai compiti del commissario politico è reperibile in M. Legnani (a cura di), *Documenti della guerra partigiana: le “Guide del commissario”*, in «Il Movimento di Liberazione in Italia», XVII, n. 80-81, 1965, pp. 56-57. Pubblicate tra il giugno e il novembre del 44, le “Guide del commissario” rappresentano una preziosa testimonianza circa la funzione di questa figura nella guerra partigiana, consentendoci di comprenderne la mutazione politica che la riguarda. Ivi, pp. 55-74.

¹⁹ C. Pavone, *Una guerra civile*, cit., p. 155.

²⁰ Si veda la *Relazione del commissario politico del Comando piemontese delle formazioni Giustizia e Libertà*, 31 dicembre 1944, in G. De Luna, P. Camilla, D. Cappelli, S. Vitali (a cura di), *Le Formazioni GL nella Resistenza. Documenti*, Milano, Franco Angeli, 1985, p. 283.

²¹ F. Calamandrei, *La vita indivisibile*, cit., p. 132.

²² Si veda la *Relazione di Andreis sull'ispezione alla 6ª divisione Langhe*, 12 ottobre 1944, in G. Nisticò (a cura di), *Le Brigate Garibaldi nella Resistenza*, cit., pp. 434-435. Per far fronte al problema viene attivata sin da settembre una scuola per commissari politici gestita dagli stessi capi partigiani. Si veda a riguardo I. Nicoletto, *Anni della mia vita (1909-1945)*, Brescia, Micheletti, 1962, p. 173.

²³ G. Pajetta, *Il ragazzo rosso va alla guerra*, Milano, Mondadori, 1986, p. 127.

Per avere piena contezza del ruolo dei commissari è utile riferirsi alle memorie individuali, alle testimonianze letterarie, oltre che alla documentazione ufficiale della guerra di Liberazione. Ne esce un quadro che restituisce una realtà molto composita ed articolata. Qualcuno li rappresenta come se si trattasse di «cappellani laici», altri come semplici «reclutatori di partito», altri ancora come «consiglieri», addirittura «psicologi», oppure come veri e propri «educatori»²⁴. Beppe Fenoglio, poi, nella sua dissacrante e feconda rappresentazione della guerra partigiana, offre un'immagine poco benevola dei commissari, come conferma il dialogo tra i membri di una formazione autonoma, molto critici verso il costume garibaldino:

Uno che si chiamava Gilera alzò una mano e disse: Basta Sgancia, basta Kim, non abbiamo mai fatto della politica e ci mettiamo a farla adesso? Se volete saperlo, io ero nella Garibaldi e sono passato nei badogliani perché nella Garibaldi avevamo i commissari di guerra che ci imbalordivano con la politica²⁵.

Sullo sfondo la pedanteria, l'ideologizzazione, l'ossessione dottrina che spesso vengono associate alla figura del commissario. C'è del vero in questa immagine, ma sarebbe fuorviante assumerla in modo unilaterale, senza considerarne le molteplici sfumature che ne contraddistinguono compiti e ruolo.

È da questo insieme di rappresentazioni anche molto diverse che possiamo avere contezza di che cosa siano stati i commissari durante la guerra di Liberazione. Forse un po' enfatica l'affermazione di Pajetta che li considera come l'anima politica dell'esercito partigiano, ma assai riduttivo sarebbe pensarli come semplici intendenti o furieri, come in molti sperano, o dei semplici reclutatori di partito, come in molti temono. È proprio la sottolineatura della loro funzione pedagogica che ci consente di metterne a fuoco le complesse peculiarità politiche ed educative al di là dei riduzionismi e dei *clichè* che spesso li hanno accompagnati.

Quella del commissario è una funzione delicata, che si gioca su equilibri difficili, in una dimensione del quotidiano, come quella della guerra partigiana, su cui inevitabilmente gravano lutti e tragedie, ma che non di meno è animata da una profonda volontà di rigenerazione morale che già guarda all'Italia del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Amendola G., *Lettere a Milano*, Roma, Editori Riuniti, 1973.
Battaglia R., *Storia della Resistenza italiana*, Torino, Einaudi, 1953.
Calamandrei F., *La vita indivisibile. Diario 1941-1947*, Roma, Editori Riuniti, 1984.
Calvetto S., *L'educatore Pietro. Il commissario politico come figura pedagogica della Resistenza*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2006.
Cambi F., *Antifascismo e pedagogia. Momenti e figure (1930-1945)*, Firenze, Vallecchi, 1980.
Casadio Q., *Gli ideali pedagogici della Resistenza*, Bologna, Alfa, 1967.
Chiodi P., *Banditi*, Torino, Einaudi, 1975.
Curiel E., a cura di F. Frassati con prefazione di G. Amendola, *Scritti 1935-1945*, I-II, Roma, Editori Riuniti, 1973.
De Lazzari P., *Storia del Fronte della gioventù nella Resistenza (1972)*, Milano, Mursia, 1996.
De Luna G., *Storia del Partito d'Azione (1982)*, Roma, Editori Riuniti, 1997.

²⁴ F. O. Zorini, *La formazione del partigiano*, cit., pp. 33-34.

²⁵ B. Fenoglio, *Gli inizi del partigiano Raoul*, cit., p. 214.

- De Luna G., Camilla P., Cappelli D., Vitali S., (a cura di), *Le Formazioni GL nella Resistenza. Documenti*, Milano, Franco Angeli, 1985.
- Fenoglio B., *Gli inizi del partigiano Raoul*, in *Una questione privata. I ventitre giorni della città di Alba*, Torino, Einaudi, 1986.
- Legnani M. (a cura di), *Documenti della guerra partigiana: le "Guide del commissario"*, in «Il Movimento di Liberazione in Italia», XVII, n. 80-81, 1965.
- Longo L., *Un popolo alla macchia*, Roma, Editori Riuniti, 1964.
- Nicoletto I., *Anni della mia vita (1909-1945)*, Brescia, Micheletti, 1962.
- Nisticò G. (a cura di), *Le Brigate Garibaldi nella Resistenza. Documenti*, II, Milano, Feltrinelli, 1979.
- Pajetta G., *Il ragazzo rosso va alla guerra*, Milano, Mondadori, 1986.
- Pavone C. (a cura di), *Le Brigate Garibaldi nella Resistenza. Documenti*, I, Milano, Feltrinelli, 1979.
- Pavone C., *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.
- Quazza G., *Resistenza e storia d'Italia*, Milano, Feltrinelli, 1976.
- Revelli N., *La guerra dei poveri*, Torino, Einaudi, 1962.
- Sartre J. P., a cura di D. Napoli, *Parigi occupata*, Genova, il melangolo, 2020.
- Secchia P., *Il Partito comunista italiano e la guerra di Liberazione. Ricordi, documenti inediti e testimonianze*, Milano, Feltrinelli, 1975.
- Zorini F. O., *La formazione del partigiano. Politica, cultura, educazione nelle Brigate Garibaldi*, Vercelli, I.S.R.P., 1985.

Metodo Pizzigoni: tradizione e contemporaneità

Anna Teresa Ferri, Irene Giovino, Gabriele Locatelli,
Anna Gima Manicone, Franca Zuccoli

ISTITUTO COMPRESIVO RINNOVATA PIZZIGONI, OPERA PIZZIGONI,
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA



THE PIZZIGONI METHOD: BRIDGING PAST AND PRESENT

Double blind peer review

Copyright: © 2024 Anna Teresa Ferri, Irene Giovino, Gabriele Locatelli, Gima Manicone, Franca Zuccoli. 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: 10.13129/2785-0919/2024.2.93-107

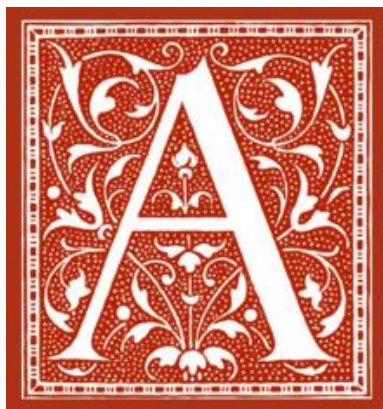
Received: January 24, 2024

Accepted: March 2, 2024

Published: July 31, 2024

Corresponding Authors: Anna Teresa Ferri, Irene Giovino, Gabriele Locatelli, Anna Gima Manicone, Franca Zuccoli. Mail: dirigente@scuolarinnovata.edu.it, irene.giovino@scuolarinnovata.edu.it, gabriele.locatelli@caeb.it, gima.manicone@scuolarinnovata.edu.it, franca.zuccoli@unimib.it

Citation: Anna Teresa Ferri, Irene Giovino, Gabriele Locatelli, Anna Gima Manicone, Franca Zuccoli (2024), *Metodo Pizzigoni: tradizione e contemporaneità. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, IV (2): 93-107.



Riassunto | Abstract

Questo contributo vuole porre l'accento sull'importanza del lavoro realizzato nell'Archivio di Opera Pizzigoni, che è riuscito a promuovere una rinnovata attenzione verso la figura di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947). Si tratta di un archivio storico che custodisce, oltre a migliaia di fotografie e lastre fotografiche, decine di migliaia di documenti (conservati in 1367 fascicoli collocati in 71 contenitori, per una consistenza totale di 17 metri lineari) con atti che vanno dal 1900 al 2007: in queste carte è conservato il sedime più profondo dell'azione pizzigioniana e vengono preservate le chiavi del metodo, a partire dalle prime teorizzazioni di Giuseppina Pizzigoni. L'Archivio è riuscito a divenire uno dei cuori pulsanti della scuola, con l'attivazione di una partecipazione diretta dei cittadini e un costante presidio della scuola e dei bambini nei confronti della sua documentazione e storia. Accanto alla presentazione di questo lavoro, ancora in fieri, in questa presentazione si vuole sottolineare l'importanza del progetto didattico che l'Istituto comprensivo Rinnovata Pizzigoni, attualmente unica scuola in Italia, che prosegue nell'applicazione del metodo Pizzigoni, sta compiendo. Il metodo Pizzigoni, infatti, è oggetto di una riflessione costante da parte di docenti, dirigente, ricercatori, proprio per comprenderne i caposaldi imprescindibili, la declinazione contemporanea, la costante attualità dei pensieri e delle proposte di questa pedagogista inseriti pienamente nell'attualità e nel portato quotidiano.

This paper examines the important work carried out at the Archive of the Associazione Opera Pizzigoni, which succeeded in bringing about a renewed focus on the figure of Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) herself. In addition to thousands of photographs and photographic plates, this historical archive holds tens of thousands of documents (in 1367 folders stored in 71 containers forming a 17-metre-long display) dating from 1900 to 2007: these papers preserve the deepest underpinnings of Pizzigoni's work and the keys to her method, beginning with her early theories. The Archive has become one of the Pizzigoni school's beating hearts, having triggered direct participation by the members of the wider community and a lasting commitment on the part of school and children to curate its contents and history. Alongside this project, which is still under construction, we also wish to highlight the value of the educational project being pursued by the Istituto Comprensivo Pizzigoni, currently the only group of schools in Italy that continues to apply the Pizzigoni method. Here, Pizzigoni's approach is constantly reflected upon by the teachers, head teacher, and researchers, with a view to grasping its key

principles and contemporary applications, as well as the continuing salience of the thinking and proposals of the educationalist Pizzigoni and their fit with everyday life today.

Parole chiave | Key words

Giuseppina Pizzigoni, metodo Pizzigoni, archivio, scuola, esperienza, natura, orto.

Giuseppina Pizzigoni, Pizzigoni method, archive, school, experience, nature, vegetable garden.



Metodo Pizzigoni: tradizione e contemporaneità

Anna Teresa Ferri, Irene Giovino, Gabriele Locatelli, Anna Gima Manicone, Franca Zuccoli*

ISTITUTO COMPRENSIVO RINNOVATA PIZZIGONI, OPERA PIZZIGONI,
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Presentare oggi una maestra e pedagoga come Giuseppina Pizzigoni (1870- 1947) può sembrare un dato anacronistico per il momento attuale, quando molte nuove urgenze si presentano costantemente alla scuola. Eppure, nel percorso professionale di questa donna, che ha saputo opporsi a un modo imperante di insegnare, caratterizzato dall'esclusiva trasmissione di contenuti astratti, creando un nuovo metodo, sperimentato sempre personalmente in qualità di insegnante e poi di direttrice, si possono rintracciare molte proposte significative per i nostri tempi, oltre a un pensiero riflessivo e critico di grande spessore. Il lavoro di riscoperta e valorizzazione di questa figura è stato realizzato grazie al percorso di sistemazione e catalogazione dell'Archivio storico di Opera Pizzigoni, luogo speciale per la sua scuola, ma anche per la comunità milanese e non solo, riconosciuto nel 2018, dalla Soprintendenza archivistica della Lombardia, di notevole interesse storico.

Questo lavoro di salvaguardia di un patrimonio ha permesso di conoscere meglio Giuseppina Pizzigoni, le sue sperimentazioni, ricerche, realizzazioni, oltre alla rete di fecondi contatti, che questa donna ha saputo attivare per la realizzazione del suo progetto scolastico. L'Archivio è divenuto, grazie al ricchissimo patrimonio documentario e iconografico ivi contenuto, uno dei centri della vita della stessa scuola che, unica in Italia, applica ancor oggi il metodo Pizzigoni, rendendolo costantemente attuale, così come la sua fondatrice avrebbe voluto.

1. Confrontarsi con il passato per progettare il presente e il futuro

Giuseppina Pizzigoni è una figura emblematica del panorama pedagogico italiano¹, specchio di un periodo storico proprio della cultura milanese della fine dell'800 e degli

* Anna Teresa Ferri, Preside dell'Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni, Milano, Segretaria Opera Pizzigoni. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Un approfondimento sul metodo Pizzigoni* contenuto in E. Nigris, L. Teruggi, F. Zuccoli (a cura di), *Didattica Generale*, Milano, Pearson, 2021. Mail: dirigente@scuolarinnovata.edu.it; Irene Giovino, docente Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni, animatrice digitale. Mail: irene.giovino@scuolarinnovata.edu.it; Gabriele Locatelli, responsabile del Settore archivi della Cooperativa CAeB di Milano, curatore dell'Archivio storico di Opera Pizzigoni. Ha curato *Chi ci salverà dall'idea di salvezza? Saggi scelti di Virgilio Dagnino*, Venezia, Marsilio, 2013 ed è autore di diversi saggi su lavori archivistici Mail: gabriele.locatelli@caeb.it; Anna Gima Manicone, docente Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni, membro Direttivo Opera Pizzigoni. Mail: gima.manicone@scuolarinnovata.edu.it;

inizi del '900, che vedeva nell'impegno sociale e civico di studiosi appartenenti a varie discipline, artisti, imprenditori una caratteristica condivisa, volta al miglioramento della vita della città che doveva coinvolgere tutti gli strati sociali².

Appassionata di arte e teatro, spinta dalla madre, Virginia Bossi, contro i suoi desideri, verso la carriera insegnante, riuscì a innovarla coniugando: pratica, studio, ricerca, capacità progettuale e imprenditoriale, compiendo il suo intento di realizzare una scuola nuova, in cui fosse applicato un differente metodo di insegnamento. In questo paragrafo si vuole presentare, fin da subito, un breve scritto, in cui l'attenzione di Pizzigoni si sofferma sull'ambiente scolastico.

Già da questo brano possiamo, infatti, cogliere quanta importanza lei stessa attribuisse all'ambiente, inteso come luogo privilegiato del fare scuola, che non doveva fermarsi mai ai cancelli dell'edificio, ma doveva saper dialogare tra dentro e fuori, permettendo ai bambini di stare in contatto con la natura, le persone rintracciando in queste possibilità la forza stessa di un insegnamento diverso:

Per ambiente adatto alla nuova scuola io intendo innanzi tutto un caseggiato semplice, che di per sé, nelle linee architettoniche, nel suo arredamento, valga a dare della casa dello studio un concetto severo e sereno, valga a facilitare ogni dovere scolastico e ad educare il senso estetico. [...] Ma l'ambiente, per me, non è tutto qui. La scuola nuova che deve dare sperimentalmente le nozioni geografiche e le conoscenze di vita sociale, riterrà il suo ambiente le officine del fabbro, del magnano, del falegname, del vetraio, del fornaciaio; i laboratori diversi del calzolaio, del tessitore, del tintore; riterrà suo ambiente i prati, le campagne che circondano la città o il villaggio, il treno, il battello a vapore, e tutti quei paesi abbastanza vicini che servono mirabilmente al maestro per dare agli scolari il concetto di pianura, di monte, di valle, di torrente, di fiume, di lago, di ponti, di provincia, di regione e della vita varia che vi si vive. L'ambiente scolastico per una scuola che vuol mettere gli scolari in contatto col mondo è ... il mondo³.

Durante il suo percorso professionale, volto all'istituzione di una nuova scuola con un metodo specifico, così come da lei ideato, Pizzigoni non dimenticò mai di dedicare un'attenzione mirata alla documentazione, raccogliendo, conservando, catalogando meticolosamente tutti i materiali che raccontavano questa nuova avventura. Da questa prassi quasi quotidiana nacque e si costituì, arricchendosi nel tempo un vero e proprio archivio, giacimento prezioso per la scoperta e lo studio del metodo e della sua applicazione. È questo luogo speciale, che negli ultimi anni, è tornato a essere anima della scuola, utilizzato da docenti, bambini e studiosi, elemento imprescindibile per conoscere la storia di questa donna e del metodo da lei concepito. Il prossimo paragrafo permetterà

Franca Zuccoli, Presidente Opera Pizzigoni, Professore associato Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione. Tra le sue principali pubblicazioni: *Didattica dell'arte. Riflessioni e percorsi*, Franco Angeli, Milano, 2020; *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma, 2014. Mail: franca.zuccoli@unimib.it. Il presente contributo è stato progettato in modo unitario, ma le parti sono state scritte con questa suddivisione: abstract, introduzione e 1° paragrafo Franca Zuccoli, 2° paragrafo Gabriele Locatelli, 3° paragrafo e conclusioni Anna Teresa Ferri, Irene Giovino, Anna Gima Manicone.

¹ Sulla figura di Giuseppina Pizzigoni è importante citare almeno alcuni studi approfonditi: O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni. Oltre il metodo: la "teorizzazione nascosta"*, Brescia, La Scuola, 1998; *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, Brescia, La Scuola, Brescia, 2004; S. Chistolini, *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2009.

² Relativamente a questo clima sociale e culturale si segnala il testo: P. Zocchi, & E. Canadelli (a cura di), *Milano Scientifica, 1875-1924*, Sironi, Milano, 2008.

³ G. Pizzigoni, *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, Brescia, La Scuola editrice, 1956, pp. 31-33.



di cogliere il valore di questo Archivio e le potenzialità per la ricerca e per la didattica insite in questo patrimonio.

2. L'Archivio storico di Opera Pizzigoni: protagonista di innovazione sociale, didattica e comunicativa

L'Opera Pizzigoni, nata nel 1927, conserva un Archivio storico che custodisce, oltre a migliaia di fotografie, lastre fotografiche e filmati, decine di migliaia di documenti (contenuti da 1367 fascicoli collocati in 71 contenitori, per una consistenza totale di 17 metri lineari) con atti dal 1900 al 2007: in queste carte è conservato il sedime più profondo dell'azione pizzigoniana e sono preservate le chiavi del Metodo, a partire dalle prime teorizzazioni di Giuseppina Pizzigoni (elaborate, quindi, in anni precedenti alla fondazione dell'Opera) applicate nella Scuola Rinnovata da lei fondata fin dal 1911.

Uno dei fini principali di Opera è la tutela del proprio Archivio storico (ASOP), con il preciso compito di divulgarlo e di conservare i materiali del Metodo, oggi applicato solo in una scuola pubblica milanese, ma che in passato ha avuto numerose riproposizioni in tutta Italia (per esempio, a Belluno, Montopoli di Pisa, Palermo, Ravenna). La teorizzazione pizzigoniana, che dal punto di vista didattico si esplicita attraverso l'attuazione pratica, in cui cardine di ogni apprendimento sono la natura, la terra, l'orto, l'esperienza diretta di ogni bambino, trova solide radici e un'oggettivazione nelle carte, nelle fotografie e nei filmati custoditi dall'Archivio storico.

Il lavoro sul patrimonio archivistico di Opera Pizzigoni ha accompagnato l'attività quotidiana delle maestre fin dalla fondazione del 1911 (anticipando pertanto la nascita di Opera Pizzigoni), ma solo negli anni più recenti l'Archivio è stato compreso dal Direttivo di Opera Pizzigoni nel suo valore di inestimabile patrimonio culturale. Se negli anni Novanta e nei primi anni Duemila le carte vengono protette dalla dispersione, solo nello scorso decennio sono oggetto di un primo censimento (2013) e nel 2018, finalmente, vengono dichiarate di notevole interesse storico dalla Soprintendenza archivistica della Lombardia e sono interessate da un Progetto pluriennale di riordino e inventariazione di tutto il patrimonio archivistico che viene cofinanziato da Regione Lombardia per quanto riguarda la parte cartacea; per l'Archivio fotografico vengono approvate più tranches di finanziamento da parte della DGA del Ministero dei beni culturali nell'ambito dei "Progetti di ricerca".

ASOP è un archivio di Metodo, di uno dei due metodi attualmente riconosciuti dal Ministero della Pubblica istruzione (cioè Pizzigoni e Montessori), non è dunque un archivio scolastico, ma, pur rimanendo contiguo all'istituzione scolastica, possiede le caratteristiche, uniche, di un soggetto produttore capace di unire teoria e pratica, direttamente collegato all'elaborazione, alla tutela e alla diffusione del Metodo (oltre che alla testimonianza della sua applicazione dal 1911 a oggi), ma anche capace di interpretare, nel modo più ampio, la natura proteiforme e relazionale del bene archivistico.

Tra le tipologie documentarie conservate si segnalano le seguenti: manoscritti editi o inediti della fondatrice, dai primi del Novecento agli anni Quaranta; documentazione relativa al riconoscimento del Metodo e alla raccolta dei fondi; carte relative all'elaborazione teorica e applicazione pratica del Metodo, dal 1911 in avanti e ai rapporti con le altre scuole della Rinnovata in giro per il Paese (Palermo, Pisa, Belluno etc); verbali e relazioni annuali del Consiglio dell'Opera, della scuola di agraria, della scuola estiva; quaderni di tirocinio delle maestre per l'abilitazione al Metodo e centinaia di tesine, dagli

Venti agli anni 90; testimonianze e corrispondenza con chi visita la scuola, fin dal 1911 (Ada Negri, Margherita Sarfatti, Giovanni Gentile, Lombardo Radice etc).

Opera Pizzigoni è un'associazione che si basa sull'importantissimo ed essenziale lavoro di volontari, ma le operazioni sull'Archivio storico e fotografico vengono affidate agli archivisti professionisti della Cooperativa CAeB di Milano.

Per tutte le fasi di emersione del patrimonio culturale da uno stato di anonimato all'attuale riconoscibilità si segnala la costante collaborazione con Franca Zuccoli, presidente di Opera, e i dirigenti scolastici Mezzatesta (prima) e Ferri (ora) dell'I.C. Rinnovata Pizzigoni.

Contemporaneamente al Progetto di riordino e inventariazione, viene lanciato un inedito open work che si propone di raccontare, quasi in diretta, i lavori di riordino e inventariazione, condividendoli con la comunità di cui Opera Pizzigoni fa parte, con lo scopo preciso di una restituzione immateriale di quanto conservato alle persone che, in una storia più che secolare, sono state e saranno protagoniste della documentazione custodita.

La ri-vitalizzazione dell'interesse del quartiere e degli ex alunni (o ex docenti) ha puntato sulla graduale ma costante rivelazione del patrimonio archivistico, per riportare le persone all'orgoglio di un possesso, al recupero della propria storia personale e allo svelamento di una produzione documentaria, strettamente collegata alla vita quotidiana, che è basilare per la tutela di diritti concreti attuali e diretti, ma che è una condizione irrevocabile per l'appartenenza alla comunità di riferimento.

Le persone che oggi seguono e interagiscono con la pagina social (www.facebook.com/archiviopizzigoni) sono quasi 4.000 e costituiscono la base sociale della tutela che diventa generativa di cultura e di possibilità; l'open work mette in pratica il concetto di un'archivistica viva e relazionale, nella consapevolezza che se la materia rimane un mero fatto tecnico finisce per alimentare il meccanismo mitopoietico che vede la disciplina servire in modo ancillare la storia (e l'archivista rivestire un ruolo professionale marginale), lontana da qualunque funzione di progettualità.

Il collegamento con le classi della Scuola Rinnovata e della Dante Alighieri (che è parte dell'I.C. Rinnovata Pizzigoni e che condivide l'applicazione del Metodo) ha portato alla realizzazione di laboratori storici che, annualmente, portano i ragazzi in Archivio e a confrontarsi con la documentazione storica conservata a pochi metri di distanza dalle aule. Le schede prodotte durante i laboratori vengono lette da altri bambini, diversi da quelli che le hanno realizzate, e diventano esse stesse materiale didattico, conservato nell'Archivio di Opera Pizzigoni (che viene quindi costantemente alimentato e che lascia tracce storiche e didattiche delle proprie attività, destinate ai pizzigioniani del futuro), vengono tradotte in inglese e diventano audio o filmati da condividere nelle classi o nei convegni, grazie a un approccio multidisciplinare e che unisce tecnologia e supporti cartacei ed è, esso stesso, strumento, interprete e fine del Metodo.

L'utilizzo vivo, quasi militante, delle carte pizzigioniane consente di abitare fino in fondo la natura di bene circolare caratteristica degli archivi, di esaltarne la sua spontanea inclusività e il sedime democratico che si esprime nella possibilità di documentare il passaggio e la presenza in questo contesto di ciascun cittadino, scolaro o docente che abbia intrecciato, per poco o molto tempo, il proprio percorso con quello di Opera.

Il ruolo di ASOP come soggetto riconosciuto non solo dalle autorità e dalla comunità scientifica ma anche da chi quotidianamente tiene vivo il Metodo nelle attività scolastiche, rappresenta un esempio di buone pratiche che può essere diffuso e che ha consentito alle maestre di poter contare, nel marzo del 2020, a inizio pandemia, in uno strumento antico ma modernissimo per dare sostegno alle attività della DAD - Didattica

a distanza. La pagina Facebook ha fin da subito interpretato la necessità di sostenere, come possibile, le attività didattiche e non solo: nelle prime fasi dell'emergenza epidemiologica, in cui era necessario ri-educare adulti e bambini alla sistematica sanificazione delle mani, sono state pubblicate una serie di foto di natura sanitaria (ricordando l'importanza, oggi scontata, ai tempi pionieristica, dell'igiene per Pizzigoni), oppure documenti che hanno testimoniato le difficoltà della scuola nel Primo e Secondo dopoguerra del secolo scorso.

In un periodo drammatico per la nostra comunità l'Archivio ha pertanto mostrato ai bambini e ai ragazzi i parallelismi con il passato, restituendo quindi anche la speranza del superamento di questa esperienza negativa. L'esperienza di Opera Pizzigoni consente, dunque, di riflettere fino in fondo sul significativo grado di imprevedibilità del bene culturale archivistico anche in un'emergenza, complessa e controversa come la Didattica A Distanza, per comprendere come l'utilizzo dell'Archivio porti spesso a un ribaltamento dei nostri punti di vista. Nel contesto complicatissimo della pandemia, le lezioni sulla storia della Scuola Rinnovata sono continuate non più negli spazi limitati dell'Archivio ma nelle classi, grazie ai materiali cartacei e fotografici già digitalizzati, e sono stati prodotti filmati realizzati dai bambini⁴.

La riattualizzazione delle immagini, restituisce il senso più profondo del nostro stesso stare al mondo: grazie al lavoro dei bambini, che hanno chiesto di poter lavorare sulle fotografie, talvolta scaricandole direttamente dalla pagina Facebook, i pizzigioniani di oggi hanno recuperato le immagini dei pizzigioniani di ieri, hanno lavorato sulle copie digitali, costruito dei fumetti, delle piccole animazioni, ridando vita a persone scomparse ma tornate, grazie a questa operazione, contemporanee e attuali. In quello che aveva tutte le caratteristiche per apparire come un naufragio, l'Archivio è quindi sembrato costituire un porto sicuro, che ha potuto ridare alle classi la profondità di un rapporto con il passato ma che al contempo ha reso possibile, specularmente, recuperare un'idea di futuro. Un luogo, un concetto che dai bambini e dalle maestre viene percepito come remoto, arcaico, antico viene ripensato e diventa strumento, ambiente e laboratorio di futuro e di speranza. La presenza di un punto di riferimento solido, di una cartacea graniticità, ha portato, proprio durante la pandemia, a implementare la donazione all'Archivio storico di microfondi documentari da parte di ex maestre e di ex alunni. Piccoli nuclei documentari per ASOP molto preziosi perché indispensabili per alimentare quella che ormai è diventata la Casa del Metodo Pizzigoni e che permette di poter contare su materiali che poi, opportunamente digitalizzati oppure mostrati con grande cura, diventano essi stessi materia didattica, in una continua e arricchente restituzione di senso in cui, pur in un contesto metodologicamente rigoroso, chiunque è protagonista.

A esserne esaltato è il senso di appartenenza, la comunità stessa, la storia delle persone che è al centro di questa operazione e che pienamente ci restituisce il senso della circolarità del bene archivistico che, in modo inaspettato, può, unico tra i beni culturali, dare voce a chiunque, mettere al centro le persone comuni come quelle note, in una sorta di riattualizzazione costante.

⁴ Si fa riferimento ai filmati "Foto parlanti", realizzati per l'anno scolastico 2020-2021 dalle classi 3A e 3B della maestra Renata Di Venosa.



ASOP - Archivio storico Opera Pizzigoni. AF152 - *Bambini in gita sul tetto del Duomo di Milano* [1915]



ASOP - Archivio storico Opera Pizzigoni. AF043 - *Pizzigoniani nutrono i maiali nel cortile della Scuola* [1930]





ASOP - Archivio storico Opera Pizzigoni. AF354 - *Pizzigoniani si recano in gita in montagna* [1920]



ASOP - Archivio storico Opera Pizzigoni. ALF001 - *Giuseppina Pizzigoni nel proprio studio* [1935]



ASOP - Archivio storico Opera Pizzigoni. AF011 - *I bambini dell'asilo infantile durante il riposino pomeridiano all'aperto sotto lo sguardo attento di Giuseppina Pizzigoni* [1940]

3. Scuola è il mondo

3.1. Scuola diffusa

«Scuola è il mondo»: in questa semplice frase è racchiusa tutta l'essenza e la genialità della pedagogia pizzigioniana. L'idea di scuola di Giuseppina Pizzigoni supera gli angusti confini di un edificio e abbraccia ogni luogo che possa essere per l'alunno fonte di esperienza e di conoscenza. Come Pizzigoni stessa dice: «L'ambiente scolastico per una scuola che vuol mettere gli scolari in contatto col mondo è ... il mondo»⁵.

Il concetto di ambiente, nel pensiero pizzigioniano assume diverse connotazioni: da un lato abbiamo l'ambiente scolastico inteso come spazio architettonicamente particolareggiato e definito secondo criteri e finalità squisitamente didattico-educativi; dall'altro, esso viene ampliato fino ad abbracciare l'ambito più prettamente sociale, culturale ed antropologico con il quale occorre perennemente rapportarsi.

Fu così che fin dai primi anni Pizzigoni prefigurò nei minimi dettagli, una costruzione che svolgesse la sua superficie in larghezza, tutta a un piano con la facciata mattonata, secondo lo stile delle case coloniche lombarde, costituita da un vasto corpo centrale e dai padiglioni staccati, per l'azienda agricola, la fattoria, la piscina, il boschetto, i giardini per il gioco libero, il tutto immerso in tanto, tantissimo verde. Al suo interno, gli spazi sono articolati e pensati in modo da poter compiere comodamente le varie attività proposte: laboratori, palestra, refettorio, aule con ampie porte-finestre che permettono

⁵ G. Pizzigoni, *ivi*, 1956, pp. 33.

L'uscita sul giardino in qualsiasi momento della giornata. Interno ed esterno, dentro e fuori le mura scolastiche non erano e non sono modalità di apprendimento tra loro antagoniste, anzi esiste un continuum pedagogico tra le attività che si svolgono dentro l'edificio e quelle che avvengono fuori nel giardino-orto, tanto che si possono vedere alunni scrivere o leggere in giardino sotto il glicine o nel boschetto, mentre descrivono un albero appena osservato.

Una scuola così congeniata ha, infatti, bisogno di un ambiente ricco di soggetti educativi che permetta l'attuazione del metodo sperimentale basato sull'osservazione diretta dei fatti da parte degli alunni; un ambiente speciale, non artificialmente preordinato, ma una realtà che possa garantire al bambino le più significative occasioni educative in un continuo scambio osmotico tra interno ed esterno.

Educare alla vita, però, richiede necessariamente che gli alunni siano messi in contatto con il maggior numero possibile di esperienze significative e che vengano dati loro gli strumenti per leggere la realtà in modo critico e consapevole. Ed ecco allora che la scuola si apre al territorio, allarga i suoi confini: non solo la vita entra nella scuola, ma la scuola stessa si espande nel territorio in cui è radicata e instaura rapporti significativi e arricchenti con le realtà in esso presenti, permettendo a quell'insieme di esperienze di conoscenza e interpretazione della realtà di diventare materia di riflessione, costruzione della conoscenza costante. Una scuola pensata per essere sempre all'avanguardia, al passo con i tempi, pronta a coglierne i cambiamenti e le opportunità, mai obsoleta o inadeguata, ma parte integrante di un processo di continua e consapevole crescita: aperta alle innovazioni, alle molteplici sollecitazioni della società, pur mantenendosi sempre salda nei valori imprescindibili della tradizione.

3.2. Questione di competenze

La scuola che vuole, quindi, preparare alla vita, vivendo la vita stessa nella sua immensa ricchezza non può essere una scuola di tipo nozionistico, ma deve necessariamente fornire lo scolaro degli strumenti utili per poter agire in modo consapevole e attivo: si tratta di dover organizzare, dare senso alle conoscenze e alle esperienze acquisite, fornire chiavi di lettura, competenze da mettere in gioco in contesti relazionali significativi.

È pertanto necessario che vi sia una saldatura tra il curricolo formale e quello informale, che si parta dalle conoscenze spontanee per arrivare gradualmente a quelle scientifiche, conseguendo un tipo di competenza che sia inteso come sapere agito⁶.

Non si tratta, perciò, di creare artificialmente delle esperienze dalle quali apprendere, ma si deve utilizzare ciò che si sperimenta nella vita vera, per fare in modo che gli alunni conoscano, apprendano e, insieme all'insegnante, sotto la sua guida discreta ma sempre presente, giungano a consapevolezza di ciò che stanno imparando: l'esperienza da sola non basta, serve che ci sia la riflessione guidata su ciò che si sta facendo e osservando, che il pensiero guidi e renda intelligibile il fare concreto.

Così facendo, tutte le tradizionali discipline sono importanti allo stesso modo, concorrono in egual misura alla formazione completa del bambino, forniscono strumenti di lettura differenti e adeguati a seconda del contesto.

L'interdisciplinarietà del sapere fa tutt'uno con la complessità della vita stessa e permette ad ognuno di trovare gli strumenti più consoni al proprio modo di apprendere

⁶ D. Maccario, *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, Torino, SEI, 2012.

e di affrontare le esperienze, secondo le proprie inclinazioni e i propri ritmi, facendo della scuola un luogo fortemente connotato come inclusivo e a misura di tutti e di ciascuno.

3.3. Educazione scientifica

“Quanto fa il triplo di 7, aumentato del doppio di cinque, diminuito di 4 unità e diviso per 2⁷”. Ed io, a pensare; arrivata però al “diminuito di 4” il mio cervello si rifiutava di seguire le parole della maestra, ed anzi dicevo a me stessa: “Vai, vai pure avanti! io non ti seguo più”⁷.

Bastano queste poche righe per raccontare in maniera inequivocabile lo stato d’animo insofferente dell’alunna Giuseppina. Senza rendersene conto, seppur piccola, già condannava i sistemi d’insegnamento della sua epoca. Divenne maestra quasi per caso e solo per compiacere la madre, non certo per passione. Si sentiva condannata a vita come colui che subisce i lavori forzati. Stando dentro al mondo della scuola divenne ancora più consapevole dei limiti e delle sue contraddizioni esasperanti. Pensava che nulla fosse più inutile della pedagogia, perché così concepita, portava alla noia.

Da questa constatazione prese forma il suo sogno, quello che lei ebbe a descrivere come nascosto allo sguardo di chi alza gli occhi al cielo e cerca di scorgerlo tra le fronde degli alberi. La scuola non le piaceva ma era molto interessata alle scolaresche delle quali percepiva il disagio come lei stessa lo aveva vissuto. La sua vocazione era l’arte ma il suo destino fu la didattica. Decise allora di mettere in scena l’arte di fare scuola e di promuovere gli studenti a primi attori protagonisti. Per tutta la sua vita questa fu la costante: un ideale educativo basato sulla didattica del fare.

Fra le tante intuizioni una assume un ruolo centrale: l’attività scientifica e di agraria. Alla scuola Rinnovata l’orto, le attività in serra, il boschetto, l’osservazione diretta degli animali sono la scintilla da cui partono numerose attività didattiche interdisciplinari. Avvicinare i piccoli studenti alla natura è un modo semplice per aprire la porta più importante: quella della curiosità da cui deriva lo stupore che la natura sa generare. Si innesca subito un meccanismo inarrestabile che spinge a voler fare, provare, toccare, osservare.

Lo studio delle scienze rappresenta dunque un momento in cui gli scolari sono chiamati a comportarsi come scienziati in erba utilizzando: l’osservazione, la raccolta dati, la formulazione di ipotesi, le verifiche e la verbalizzazione dei risultati ottenuti.

Lo spazio di agraria si presta totalmente, a questo agire, perché è progettato per questo scopo. Ha un grande campo diviso in parcelle contornato da corselli; ogni classe si occuperà della parte che le verrà assegnata. Un’altra parte è destinata alla semina delle pannocchie, del sorgo e dei girasoli. Vi sono due serre per il lavoro con le piante, una riscaldata ed una fredda, un padiglione con tre aule ed una cucina didattica, la piscina, la casa del fattore che ospita l’archivio storico, il boschetto, i recinti per le asine e la capretta Marilyn, le gabbie per i pavoni, delle galline, le oche del campidoglio, le anatre, tartarughe, fagiani, conigli. È impossibile non rimanere affascinati davanti agli animali che popolano questo spazio. Classificarli non è più enunciazione di nomi e caratteristiche ma diventa un atto descrittivo di esseri viventi di cui ci si occupa nel quotidiano: in questo palcoscenico infatti avviene l’incontro fra significato e significante in uno spazio dove anche la grammatica prende vita.

⁷ G. Pizzigoni, *ivi*, 1956, p. 316.

La meraviglia è protagonista, quella meraviglia capace di trasformare la curiosità in competenza attraverso esperienze tipiche quali possono essere l'osservazione e lo studio della pianta del mais, del frumento, del girasole, del sorgo, ma anche la coltivazione di erbe aromatiche, di fiori e ortaggi, la raccolta e la lavorazione dell'uva. Si arriva così in quinta dove ad attendere gli studenti vi è un compito autentico che si muove tra *business* e *marketing*. Ogni classe riceve un appezzamento di trenta mq da coltivare con tutte le piantine che ormai conosce. Si fa subito sul serio: l'undici di novembre, a San Martino, si stipula un vero contratto d'affitto con l'Azienda Agricola della scuola poiché nella tradizione contadina i contratti d'affitto dei campi venivano stipulati proprio in questa data. Attorno a tale evento un tempo si festeggiava per la concessione della terra. Il passo successivo è stabilire la forma delle aiuole e la loro suddivisione in parcelle più piccole. Per fare questo bisogna calcolare l'area dell'appezzamento e delle singole aiuole di cui si dovrà scegliere la forma più appropriata per avere il massimo della superficie coltivata. Si realizzano progetti su carta millimetrata, si fanno riduzioni in scala. La classe, divisa in gruppi, elabora diverse proposte da sottoporre alla supervisione dell'esperto di agraria che avrà cura di scegliere, in qualità di responsabile dell'Azienda Agricola, quello che più si dimostrerà adeguato. Si scelgono i semi e al momento opportuno si procederà al loro interrimento. Intanto, in attesa del raccolto e della vendita ci si prende cura del campo e si studia una campagna pubblicitaria degna di questo nome. In tutte le fasi di lavoro gli alunni sono attivamente coinvolti ognuno con le sue competenze. Si tiene anche la contabilità delle spese, per poter ragionare poi su ricavo e guadagno. L'azienda agricola diventa un interlocutore molto importante: concede in affitto il terreno, fornisce il letame e le sementi, concede l'uso degli attrezzi agricoli. I possibili acquirenti sono tutti gli altri alunni della scuola, gli insegnanti e tutto il personale che lavora nell'istituto. Non è tutto. Occorre tener conto del tempo meteorologico. Insomma, si tratta di un'immersione totale nella vita del contadino e non solo perché si può avere lo spunto per riflettere su questioni sociali molto attuali, come quella dei braccianti stagionali, ad esempio, anche perché si capisce immediatamente quale fatica costa prendersi cura di una coltivazione molto più grande.

Ancor oggi si rimane, dunque, nel solco della tradizione pizzigoniana condensata in un breve scritto all'ingresso della scuola, che così recita: «Tempio la natura. Scopo il vero. Metodo l'esperienza. Non si insegna, si sperimenta». Queste parole nel corso degli anni hanno saputo coniugarsi in modo fecondo con i cambiamenti propri della didattica, proiettati verso una visione sempre più interdisciplinare e un approccio per competenze e situazioni problema, in cui i bambini sono attivi protagonisti della co-costruzione del sapere.

Conclusioni

Negli ultimi anni si è sviluppato un rinnovato interesse nei confronti del metodo Pizzigoni, che tra le sue peculiarità ha quella di essere attento all'evoluzione dei tempi e dei contesti. Ciò ha portate altre scuole, in situazione di fragilità, ad avanzare la domanda di poterlo sperimentare, attivando insieme alcuni passaggi atti a esportarlo, costruendo un processo fondato sul confronto progettuale e organizzativo.

In questo percorso si è posta grande attenzione all'ambiente di apprendimento, luogo fondante dell'azione di insegnamento-apprendimento, oltre che spazio reale e metaforico per costruire competenze. La richiesta di queste scuole, collocate in spazi



periferici, oggetto del calo delle iscrizioni da parte dei residenti (*white flight*)⁸, di poter sperimentare il metodo, intendendo questo percorso come una «contaminazione metodologica»⁹, ha avviato una profonda riflessione anche all'interno della scuola a metodo, permettendo una riflessione sulla tipologia di insegnamento realizzato e sull'avvio di una innovazione didattica.

È nato così un nuovo tipo di collaborazione e di confronto pedagogico e metodologico con alcune scuole milanesi in zone periferiche e – con il supporto dell'Amministrazione Comunale – si è avviato questo processo¹⁰. Un dato fondamentale che sta caratterizzando queste contaminazioni è l'attenzione agli orti scolastici, alla produzione all'aperto, alla condivisione degli spazi e a un taglio scientifico, che permea tutta la didattica, creando coerenza e superando le barriere disciplinari. L'orto, le piante della serra e gli animali della fattoria didattica sono l'occasione per osservare, fare esperienze concrete, esprimere delle ipotesi e trarre delle conclusioni. Lo spazio esterno può essere quindi utilizzato non solo per il gioco e lo svago durante gli intervalli, ma diventa il centro dell'attività didattica e l'aula il luogo della rielaborazione e della ricostruzione del percorso.

Lo spazio verde, inteso come giardino, orto coltivato, terreno del padiglione di agraria, cortile diviene lo sfondo integratore fondamentale, con il quale co-costruire un percorso di insegnamento-apprendimento:

Il metodo sperimentale è – ognuno lo sa – un processo di osservazioni e di esperimenti, di induzioni e di deduzioni; è il metodo naturale per eccellenza, e abbiamo detto, lo vogliamo instaurare nella scuola; purtroppo esso deve cedere il posto, in certi casi, al sentimento, all'idealità, alla fede; chè guai se tutto si materializzasse! Di più esso vuole, naturalmente, l'attività manuale, e il maestro sarà di tale attività l'esempio, la guida, l'aiuto¹¹.

Il processo di costruzione collettiva della conoscenza procede, così, seguendo i dettami pizzigioniani per via induttiva: dall'esperienza alla sistematizzazione teorica. Questo passo significativo ha portato inevitabilmente i docenti a mettersi in gioco perché iniziare un percorso di «contaminazione metodologica» non significa semplicemente trasferire delle prassi consolidate da una scuola all'altra, ma comporta un confronto più profondo, una sorta di ri-scoperta del metodo in sé, per portare nuovi frutti sia alle nuove scuole, come pure alla scuola a metodo. Aspetto fondante di tutto questo procedere è stato il lavoro operato nell'Archivio, punto di approdo delle riflessioni, luogo della ricerca e dell'approfondimento, spazio del riconoscimento di un'identità legata alla scuola, nata dal lavoro appassionato di una donna, Giuseppina Pizzigoni, che ancora oggi sa dialogare con il contemporaneo, grazie a chi, bambini e adulti, mantiene vivo e aggiornato questo metodo.

⁸ C. Pacchi, C. Ranci (a cura di), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli, 2017.

⁹ Si veda su questo punto un'altra esperienza di contaminazione legata al metodo Montessori, ben documentata da questo testo: E. Nigris, M. Piscozzo, *Scuola pubblica e approccio Montessori. Quali possibili contaminazioni? Un'esperienza italiana*, Parma, Junior-Spaggiari, 2018.

¹⁰ S. Banfi, M. Bonaldi, A. Borando, A. Ferri, C. Scevola & F. Zuccoli F., *A partire dalla natura. Il caso studio della scuola primaria Lombardo Radice di Milano. Un progetto sul metodo Pizzigoni*, in M. Cagol, G. Calvano, & C. Lelli (a cura di), *Esperire l'ambiente. Tra natura e contesti di vita*, Bergamo, Zeroseiup, 2020, pp. 53-61.

¹¹ G. Pizzigoni e Comitato, *Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale (il Manifesto)*, 1911, in P. F. Nicoli, *Storia della Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale. Fatti e documenti*, Milano, Ufficio di Propaganda dell'«Opera Pizzigoni», 1947, pp. 23-24.

Bibliografia

- Banfi S., Bonaldi M., Borando A., Ferri A., Scevola C., & Zuccoli F. (2020), *A partire dalla natura. Il caso studio della scuola primaria Lombardo Radice di Milano. Un progetto sul metodo Pizzigoni*, in M. Cagol, G. Calvano, & C. Lelli (a cura di), *Esperire l'ambiente. Tra natura e contesti di vita*, Bergamo, Zeroseiup, 2020, pp. 53-61.
- Chistolini S., *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- Maccario D., *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, Torino, SEI, 2012.
- Nigris E., Piscozzo M., *Scuola pubblica e approccio Montessori. Quali possibili contaminazioni? Un'esperienza italiana*, Parma, Junior-Spaggiari, 2018.
- Pacchi C., Ranci C. (a cura di), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli, 2017.
- Pizzigoni G. e Comitato, *Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale (il Manifesto)*, 1911, in P. F. Nicoli, *Storia della Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale. Fatti e documenti*, Milano, Ufficio di Propaganda dell' "Opera Pizzigoni", 1947, pp.23-24.
- Pizzigoni G., *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, Brescia, La Scuola editrice, 1956.
- Rossi Cassottana O., *Giuseppina Pizzigoni. Oltre il metodo: la "teorizzazione nascosta"*, Brescia, La Scuola editrice, 1998.
- Rossi Cassottana O., *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, Brescia, La Scuola editrice, 2004.
- Zocchi P., Canadelli E. (a cura di), *Milano Scientifica, 1875-1924*, Sironi, Milano, 2008.

Sul metodo degli studi del nostro tempo. *De nostri temporis studiorum ratione. Una lettura*

Andrea Suggi

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE



ON THE STUDY METHOD OF OUR TIMES. *DE NOSTRI
TEMPORIS STUDIORUM RATIONE. A READING*

Double blind peer review

Copyright: © 2024 Andrea Suggi.

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: 10.13129/2785-0919/2024.2.109-119

Received: March 3, 2024

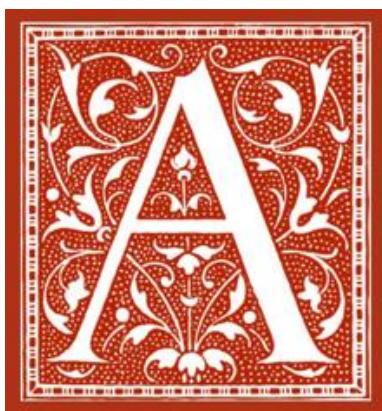
Accepted: June 2, 2024

Published: July 31, 2024

Corresponding Author: Andrea Suggi.

Mail: a.suggi@libero.it

Citation: Andrea Suggi (2024), *Sul metodo degli studi del nostro tempo. De nostri temporis studiorum ratione. Una lettura. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, IV (2): 109-119.



Riassunto | **Abstract**

Nel *De nostri temporis studiorum ratione* Vico mette a confronto il metodo di studi dei moderni con quello degli antichi, proponendosi di codificarne un terzo che abbia i vantaggi di entrambi e sia privo dei loro inconvenienti. Polemizza con la filosofia cartesiana e con la moderna critica attaccandone il preteso fondamento, il «primo vero» scevro di ogni immagine sensibile, al quale contrappone la ricchezza epistemologica del verosimile, e rivendicando la centralità dell'eloquenza. Vico ha una precisa concezione del sapere e della politica educativa: ai suoi occhi decisiva è la vita sociale, nella quale non sempre il rigore della critica risulta più efficace della forza immaginativa dell'eloquenza.

In his On the study method of our times Vico established a comparison between the ancient study method and the modern one looking for a new method which should have the advantages of both without their disadvantages. Vico criticizes cartesian philosophy and his supposed fundamental principle, the «primum verum» free from every sensible image and sets the epistemological wealth of «verisimilia» to it. Vico has a peculiar idea of education and of her aims: according to Vico, social life is crucial and in politics not always handling with the utmost exactitude is better than turning to rhetoric.

Parole chiave | **Key words**

Vico, pedagogia, analisi, critica, retorica, eloquenza, politica.

Vico, education, analysis, criticism, rhetoric, eloquence, politics.

Sul metodo degli studi del nostro tempo. *De nostri temporis studiorum ratione. Una lettura*

Andrea Suggi*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE

L'orazione di Vico dedicata al *De nostri temporis studiorum ratione*, concepita come discorso inaugurale dell'anno accademico e pronunciata il 18 ottobre 1708, contiene nel suo quattordicesimo ed ultimo capitolo, dedicato alle università, una proposta di riorganizzazione del sistema degli studi. Vico deplora la carenza di organicità che ritiene di ravvisare nella didattica accademica e la attribuisce alla pluralità dei metodi impiegati dai maestri delle diverse discipline: «si viene istruiti guidati a caso nella logica da un aristotelico, in fisica da un epicureo, in metafisica da un cartesiano»¹.

Vico auspica l'introduzione di un unico metodo, capace di conferire solidità all'insieme del sapere: «vorrei che i maestri delle università disponessero di un solo sistema di tutte le discipline, appropriato alla religione ed allo stato, che tenesse ferma una dottrina completamente coerente, e lo insegnassero per pubblica istituzione»². Unità del sapere e confacenza alla religione e alla dottrina dello stato, questi i principi ai quali si richiama Vico in queste poche righe, facendo ricorso a quella che potrebbe apparire a prima vista una formula stereotipata, adeguata al contesto per il quale è stato originariamente concepito il testo che, rivisto ed ampliato, Vico avrebbe pubblicato a sue spese nel 1709 presso l'editore Felice Mosca di Napoli, unica delle sette orazioni inaugurali dell'anno accademico da lui pronunciate – ottemperando al compito assegnatogli dall'ateneo di Napoli in quanto professore di retorica – data alle stampe nel corso della sua vita³.

Non è difficile immaginare che Vico, nel formulare il suo discorso e nello scegliere poi di pubblicarlo, impegnandosi anche economicamente – pur non essendo certo un uomo ricco – intendesse rivolgersi non solo agli studenti dell'ateneo napoletano, dei quali pur richiama l'attenzione con un perentorio «vi riguarda»⁴, ma anche ai nuovi signori del

* Andrea Suggi è dottore di ricerca e cultore della materia presso l'Università degli Studi di Udine.

¹ G. Vico, *De nostri temporis studiorum ratione*, a cura di A. Suggi, con un saggio di M. Sanna, ETS, Pisa, 2010, p. 145 [d'ora in avanti indicato con *De ratione*]; si vedano anche M. Veneziani, «*De nostri temporis studiorum ratione*» di Giambattista Vico, Olschki, Firenze, 2000; Giambattista Vico, *De nostri temporis studiorum ratione*, a cura di Giovanni Polara e Nicoletta Rozza, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, 2022.

² *Ibidem*.

³ Nella *Vita* Vico fornisce una sinossi delle prime sei orazioni inaugurali che, a quanto egli stesso scrive, aveva in precedenza pensato di dare alle stampe; si veda G. Vico, *Vita scritta da se medesimo*, in Id., *Opere*, a cura di A. Battistini, Mondadori, Milano, 2005 [I ed. 1990], pp. 3-85: 30-36; si veda G. Vico, *Orazioni inaugurali I-VI*, a cura di G.G. Visconti, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, 2013 [1a ed. Il Mulino, Bologna, 1982]; sulla *Vita* si veda A. Battistini, *I simulacri di Narciso. Autobiografia e modelli narrativi secenteschi nell'Italia meridionale*, in «Il Verrini», 1984, pp. 54-112; Id., *Lo specchio di Dedalo. Autobiografia e biografia*, Il Mulino, Bologna, 1990; M. Sanna, *Vico*, Carocci, Roma, 2016, pp. 15-46.

⁴ *De ratione*, p. 27.



Regno, passato da circa un anno dalla lunga dominazione spagnola alla corona d'Austria che aveva individuato nel cardinal Grimani il Vicerè. Proprio Grimani, noto per le sue posizioni antifeudali, era presente alla cerimonia inaugurale e nei suoi confronti nutriva aspettative di riforma quel cetto civile urbano che attendeva una riforma della vita sociale che modificasse gli orientamenti di governo, le disposizioni normative e la pratica amministrativa avviando anche a Napoli il processo di riforme – dall'eliminazione della censura all'introduzione del catasto – che stavano cambiando la vita politica e sociale di altre parti d'Europa⁵. Simili aspettative di rinnovamento della vita pubblica non potevano non coinvolgere anche l'università, chiamata ad adeguare i propri percorsi di studio alle moderne esigenze e a formare chi avrebbe dovuto effettivamente realizzare i cambiamenti auspicati: serviva un cetto di intellettuali e funzionari capaci e consapevoli della funzione civile della propria azione e del proprio ruolo in grado di esercitare i propri compiti in modo «appropriato alla religione ed allo stato»⁶.

Vico attribuisce una finalità civile agli studi: è la vita pubblica ad attendere chi abbia portato a termine un percorso universitario ed è perciò necessario che i giovani siano adeguatamente preparati. Vico chiarisce dalle prime battute della sua orazione tale primato del fine: è infatti ad esso che «gli studiosi debbono guardare sia dal principio, sia per l'intero metodo degli studi»⁷. Il fine, infatti, condiziona il metodo degli studi, lo modella, è in vista del fine che il metodo è codificato, con l'effetto che obiettivi diversi vengono perseguiti con metodi difformi⁸.

Vico dedica la sua settima orazione inaugurale dell'anno accademico al confronto tra il metodo degli studi degli antichi e quello dei moderni con l'intento di codificarne uno nuovo che ne contemperasse i vantaggi e ne eliminasse gli svantaggi. Si tratta di un argomento sicuramente adeguato ad un contesto accademico ma che potrebbe risultare poco interessante a chi non fosse stato impegnato direttamente nel lavoro universitario, in veste di professore o di studente. Eppure Vico insiste nel sottolineare come da tali questioni di metodo, e relative soprattutto all'impostazione della didattica, seguano importanti implicazioni sul piano pratico, in particolare sul terreno della vita civile: con un salto che solo a prima vista può apparire brusco, infatti, il pensatore napoletano fa notare che il sempre più esteso interesse per lo studio della natura ha tra gli altri suoi effetti quello di lasciare in una condizione di trascuratezza «la morale», soprattutto «quella parte che tratta dell'indole dell'animo umano e delle sue passioni in modo appropriato alla vita civile ed all'eloquenza»⁹ con la conseguenza che «l'amplissima ed eminentissima dottrina dello Stato giace presso di noi quasi abbandonata ed incolta»¹⁰. A favorire tale situazione è,

⁵ Su Grimani si veda A. Borrelli, *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 59, 2002, s.v.; G. Ricuperati, *Napoli e i vicerè austriaci. 1707-1734*, in *Storia di Napoli*, Società Editrice Storia di Napoli, Napoli, 1972, VII, pp. 349-392; G. Galasso, *Napoli nel Vicereame spagnolo, 1696-1707*, ivi, pp. 202-222; Id., *La filosofia in soccorso de' governi. La cultura napoletana del Settecento*, Guida, Napoli, 1989, pp. 198-212.

⁶ *De ratione*, p. 145. Sugli aspetti pedagogici della riflessione di Vico si vedano almeno gli ormai classici G. Flores d'Arcais, *La pedagogia di G.B. Vico*, Società anonima editrice Dante Alighieri, Milano, 1930; G. Vico, *De nostri temporis studiorum ratione: la pedagogia e il pensiero educativo di G.B. Vico*, a cura di G. Flores d'Arcais, Paravia, Torino, 1930; G. Vico, *La pedagogia: antologia degli scritti*, a cura di G. Flores d'Arcais, La Scuola, Brescia, 1962; R. Fornaca, *Il pensiero educativo di Giambattista Vico*, Giappichelli, Torino, 1957; si vedano inoltre i più recenti S. Chistolini, B. Fuchs, *La pedagogia di Giambattista Vico tra tradizione e modernità*, introduzione di W. Böhm, Saarbrücken, Edizioni Accademiche Italiane, 2014; F. Bellelli, *Percorsi storici della pedagogia giuridica: Vico, Rosmini e la 'dignitas hominis'*, Aracne, Canterano (RM), 2020.

⁷ Ivi, p. 29.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Ivi, p. 65.

¹⁰ *Ibidem*.

scrive Vico, aver elevato ad unico, esclusivo fine degli studi la verità, quella verità che il moderno metodo promette di ottenere nell'indagine della natura e che invece sembra impossibile acquisire nelle discipline che si occupano degli esseri umani: «indaghiamo la natura delle cose perché sembra certa; non indaghiamo la natura degli uomini perché è resa incertissima dall'arbitrio»¹¹.

I giovani formati secondo il moderno metodo della critica, abituati a volgersi alla ricerca della verità, si dimostrano però inadeguati alla vita civile, incapaci di cogliere le varie e complesse motivazioni che inducono gli uomini ad agire, del tutto alieni dal ricorrere alla prudenza e impreparati ad interpretare la mutevolezza delle circostanze che caratterizza le dinamiche sociali.

E per quanto attiene alla prudenza della vita civile, dato che l'occasione e la scelta sono padrone delle vicende umane – che sono incertissime e sono condotte per lo più dalla simulazione e dalla dissimulazione, cose ingannevolissime –, coloro che si curano del solo vero difficilmente raggiungono i mezzi, ancor più difficilmente i fini delle vicende umane stesse; e frustrati nelle proprie decisioni, ingannati nelle altrui, il più delle volte si tirano indietro¹².

A rendere fallimentare l'azione politica di chi si sia cimentato con il solo metodo della critica è l'incapacità di immaginare che cosa ritenga vero chi conosce solo il senso comune: Vico delinea una situazione di sostanziale incomunicabilità tra colti ed incolti, segnata dall'incapacità dei colti di figurarsi che cosa gli incolti desiderino, si aspettino o credano che avvenga. Tale situazione è determinata dall'assenza di un linguaggio comune, che consenta una comunicazione tra livelli sociali diversi, e ciò finisce per costituire un problema soprattutto per quanti occupano ruoli di responsabilità, se non addirittura di governo, per i quali risultano impreparati proprio perché si sono formati solo al moderno metodo della critica. Essi infatti «trasferiscono il metodo di giudicare che si usa nella scienza nell'uso della prudenza» e non si curano del fatto che «gli uomini, essendo in buona parte stolti, non sono guidati dal discernimento, ma dal desiderio o dal caso» e «giudicano senza valore ciò che a loro volta gli uomini comunemente pensano, ed anche se ad essi i verisimili appaiono veri»¹³. Tutti protesi alla ricerca della verità, secondo quanto hanno imparato nel corso dei loro studi, non riescono neppure ad immaginare che cosa ritenga vero chi si è nutrito del solo senso comune, che non mira alle cose vere servendosi di rigorose concatenazioni logiche bensì si limita alle cose verisimili, che Vico definisce «intermedie tra le vere e le false»¹⁴.

Tipico di coloro che eccellono nella scienza, infatti, è che essi «ricercano un'unica causa alla quale riconducono moltissimi effetti di natura»¹⁵; del tutto opposto il procedimento seguito da quanti si cimentano con successo nella vita pubblica, nella quale somma virtù è la prudenza: «eccellono nella prudenza coloro che ricercano più numerose cause possibili di un solo fatto per congetturare quale sia quella vera»¹⁶. Costoro infatti sanno bene che a spingere ad agire la gran parte degli esseri umani non è la verità bensì ciò che loro appare vero, ossia il verisimile: mentre la scienza si rivolge alle «somme verità» la sapienza guarda alle «infime», ossia a ciò che chi sapiente non è reputa vero e in virtù di ciò decide ed agisce. Chi sia stato educato esclusivamente alla ricerca della verità non

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

¹³ Ivi, p. 69.

¹⁴ Ivi, p. 37.

¹⁵ Ivi, p. 67.

¹⁶ *Ibidem*.

attribuisce però alcun valore a ciò che gli uomini comunemente pensano e soprattutto non si cura del fatto che a questi ultimi i verisimili appaiano veri: ciò ha però l'effetto di impedire loro di capire le motivazioni dei comportamenti della maggioranza della popolazione e così prevederli, finendo per rendere fallimentare ogni loro iniziativa politica. Tra chi si rivolge solo alle «somme verità», ossia a ciò che è vero ed immutabile, e chi guarda esclusivamente alle «verità particolari», ossia a ciò che è destinato a mutare con il cambiare delle circostanze, si apre un solco insormontabile.

Sono questi gli effetti di un'istruzione basata prevalentemente se non esclusivamente sul moderno metodo della critica, effetti che Vico intende scongiurare, avvertito del fatto che sia assolutamente necessario mantenere aperti i canali di comunicazione tra i diversi livelli sociali. Proprio perché consapevole che non si può trascurare la dimensione sociale – e tanto meno è possibile farlo in un contesto, quale quello del Regno di Napoli dell'epoca, che stava attraversando nuove ed inedite tensioni – Vico si rivolge all'analisi del metodo di studi degli antichi, nel quale ritiene di trovare una particolare attenzione alla morale, alla natura umana e a quella eloquenza che nelle sue pagine indica come la disciplina capace di mettere in comunicazione individui tra loro lontani e diversi per cultura, estrazione sociale, aspettative e desideri, riuscendo così a dar vita a quel sistema di vincoli sociali senza i quali una società non può esistere¹⁷.

Quello di Vico non è affatto l'atteggiamento di un nostalgico rivolto al passato, un nemico del moderno metodo della critica in nome della rivendicata superiorità di un metodo degli antichi che intende ripristinare, bensì quello di un intellettuale preoccupato che il prevalente interesse per lo studio della natura condotto in un modo che si è rivelato proficuo abbia l'effetto di far perdere di vista il fine più importante degli studi, formare intellettuali e funzionari, una classe dirigente capace di guidare, indirizzare, accompagnare il corpo sociale nel suo complesso, riuscendo a garantirne la coesione e regolandone i comportamenti, riuscendo a convincere anche quanti non riescono a cogliere ciò che è vero perché capaci di muoversi esclusivamente sul terreno del verisimile.

Non si tratta perciò di contrapporre i due metodi di studi, quello degli antichi e quello dei moderni, bensì di definire il terreno di applicazione di ciascuno di essi, chiarirne vantaggi e svantaggi e infine delinearne uno nuovo che recepisca le acquisizioni del nuovo metodo ma sappia inserirle in una metodologia indirizzata a quel fine sociale e civile che Vico assegna agli studi.

Nel discutere le caratteristiche del nuovo metodo della scienza Vico focalizza la sua attenzione sulla tesi secondo la quale esiste un nesso diretto tra applicazione del moderno metodo dell'analisi e acquisizione di nuove conoscenze scientifiche e tecniche, secondo un principio più volte ribadito da un autore che gli sarà assai caro, Francesco Bacone, del quale è richiamato fin dalla prima riga del *De ratione* l'«aureo libretto» *Sugli avanzamenti delle scienze*¹⁸. Al fine di dimostrare che le innovazioni tecniche non dipendono tutte ed esclusivamente dalla diffusione della moderna critica Vico elenca alcune opere

¹⁷ Sulla retorica in Vico si veda A. Battistini, *La dignità della retorica. Studi su G. B. Vico*, Pacini, Pisa, 1975; Id., *La sapienza retorica di Giambattista Vico*, Guerini e Associati, Milano, 1995; Id., *Vico tra antichi e moderni*, Il Mulino, Bologna, 2004; C. Vasoli, *Bodin, Vico e la «topica»*, in «Bollettino del Centro di studi vichiani», IX, 1979, pp. 123-129; M. Mooney, *Vico e la tradizione della retorica*, Il Mulino, Bologna, 1991 (1ª ed. Princeton University Press, Princeton 1985); G. Crifò, *L'ultimo retore, il primo scienziato?*, in G. Vico, *Institutiones Oratoriae*, a cura di G. Crifò, Istituto Suor Orsola Benincasa, Napoli, 1989, pp. XIV-CXIV; M. Granatella, *Vico e la retorica degli antichi. Note per una discussione sui limiti della conoscenza umana*, in *Variazioni su Vico*, a cura di G. De Luca, ETS, Pisa, 2012, pp. 143-167; A. Suggi, «Farsi merito» nella giurisprudenza. Retorica e diritto nel *De ratione di Giambattista Vico*, in «Historia Philosophica», 13, 2015, pp. 61-71.

¹⁸ *De ratione*, p. 23.

straordinarie realizzate prima della diffusione del nuovo metodo e prescindendo completamente dai suoi principi, su tutte la cupola di Santa Maria del Fiore a Firenze edificata su progetto di Filippo Brunelleschi.

Ma l'architettura stessa negava, prima che le costruissero, che potessero essere edificate le cupole sospese delle chiese. Infatti quanti tormenti Filippo Brunelleschi, l'audace che primo tra tutti a Firenze nella chiesa detta di Santa Maria del Fiore condusse a termine l'impresa, sopportò dagli architetti del suo tempo, i quali sostenevano che non si sarebbe mai potuto innalzare sopra quattro punti sospesi qualcosa di piccolo, tanto meno edificare l'immensa mole di un edificio che si estende verso l'infinito!¹⁹

Il filosofo napoletano rafforza la propria posizione adducendo poi l'esempio di una nave realizzata attenendosi rigorosamente ai criteri dell'analisi eppure incapace di navigare.

Padre Perot costruì una nave secondo le regole dell'analisi in ogni proporzione, attendendosi che quella sarebbe stata la più rapida di tutte; una volta varata, si trasformò in uno scoglio. Non è argomento della nostra dissertazione se ciò sia accaduto perché, come le esibizioni musicali esatte sul piano dell'esecuzione tecnica non procurano piacere, così le macchine esatte sul piano dell'analisi sono inutili²⁰.

Vico quindi discute gli effetti che sulla crescita intellettuale dei giovani e giovanissimi ha un'istruzione basata esclusivamente o prevalentemente sul moderno metodo della critica. Egli fonda queste sue osservazioni su una precisa teoria della mente – delineata già nelle precedenti orazioni – secondo la quale le prime facoltà che si sviluppano nei bambini sono la memoria e la fantasia, quelle più strettamente legate alla dimensione corporea, mentre la logica, l'analisi e con esse la capacità di condurre ragionamenti astratti, necessarie affinché sia possibile applicare il moderno metodo della critica, si formano solo in età più avanzata.²¹

Trascurare memoria e fantasia, addirittura ostacolarle, come accade qualora si ricorra da subito ad un insegnamento basato sull'analisi, ha l'effetto di impedire che sia possibile un giorno imparare l'eloquenza, che proprio di memoria e fantasia si serve: grazie ad esse l'oratore può immaginare le opinioni e dunque lo stato d'animo dei suoi ascoltatori e così tenerne conto. Solo in questo modo può stabilirsi quella relazione tra oratore ed uditori senza la quale nessun discorso risulta efficace.

Ma che farci se l'intera eloquenza ha a che fare non con la mente ma con l'animo: di certo la mente è sedotta da questi deboli lacci del vero, ma l'animo non è volto ed espugnato se non da queste macchine più corporee. Infatti l'eloquenza è la facoltà di persuadere al dovere: ma è persuasivo chi induce nell'ascoltatore quello stato d'animo che egli vuole²².

L'eloquenza è necessaria alla vita pubblica perché in virtù di essa è possibile convincere e motivare ad agire quanti non padroneggiano le concatenazioni logiche caratteristiche del metodo moderno e perciò non riescono a comprendere quella «verità» alla quale è possibile arrivare solo con uno sforzo di astrazione. La visuale del «volgo» esclude tutto ciò che «non è né immediato né particolare», «non vede se non le cose che

¹⁹ Ivi, p. 57.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Per un'analisi di questi temi nelle prime sei orazioni inaugurali sia consentito rimandare a A. Suggi, *La storia delle lingue e la storia delle cose. Metafisica e immaginazione nel giovane Vico*, in *Metafisica e immaginazione. Da Suárez a Vico*, a cura di G. Paoletti, ETS, Pisa, 2020, pp. 154-174.

²² *De ratione*, p. 73.

ha poste davanti ai piedi e comprende solamente le cose particolari»²³, e ciò gli impedisce di riconoscere il «bene comune» quando ad esso non corrisponda in modo immediatamente evidente un vantaggio particolare. Proprio dell'eloquenza è riuscire ad individuare il «medio» – l'*argumentum* – tra cose apparentemente lontane e diverse; essa si avvale del 'senso comune', quel modo condiviso di interpretare ciò che accade che plasma i costumi dei popoli e conferisce a questi ultimi uniformità di abitudini, condivisione di aspettative e di linguaggio²⁴. Il procedimento del moderno metodo, basato su lunghe serie di inferenze, non favorisce affatto quella che Vico definisce la facoltà «propria dei filosofi, cioè il vedere qualità simili in cose di gran lunga lontane e diverse».²⁵

Un'istruzione basata fin dalla prima giovinezza esclusivamente sull'analisi avrebbe però anche l'effetto di ostacolare la formazione proprio di quelle abilità logiche che si intenderebbero potenziare al massimo grado: Vico è infatti convinto che tali capacità possano svilupparsi solo dopo che siano giunte a piena maturazione memoria e fantasia, nel rispetto di uno schema secondo il quale la crescita delle facoltà cognitive procede di pari passo con la formazione dell'individuo e con il costituirsi di una razionalità che va sempre più affrancandosi dai condizionamenti della dimensione corporea e che ha perciò sempre meno bisogno di immagini sensibili per conoscere il mondo e darsi ragione delle cose. L'analisi deve essere insegnata, ma solo dopo che si siano consolidate fantasia e memoria.

Infine i nostri critici collocano il loro primo vero avanti, fuori, sopra ogni immagine corporea. Ma lo insegnano agli adolescenti prima del tempo e con severità. Infatti, come nella vecchiaia prevale la razionalità, così nell'adolescenza prevale la fantasia: e davvero non è in alcun modo opportuno nei giovinetti offuscare quella che è sempre stata considerata l'indizio più felice dell'indole futura²⁶.

Anche l'analisi, come la retorica, ha però il proprio fondamento nell'intelletto umano ed è espressione delle sue facoltà: non si radica nella realtà naturale che si prefigge di studiare, bensì nella natura dell'uomo e in particolare nelle caratteristiche naturali del suo intelletto. Il metodo cartesiano si fonda anch'esso su un artificio retorico, estremamente raffinato, in virtù del quale si postula l'esistenza di un «primo vero»

²³ Ivi, p. 125.

²⁴ Sul senso comune in Vico si veda F. Tessitore, *Senso comune, teologia della storia e storicismo in Giambattista Vico*, introduzione a *Giambattista Vico*, a cura di F. Tessitore e M. Sanna, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma, 2000, pp. III-XXV, ora in Id., *Nuovi contributi alla storia e alla teoria dello storicismo*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, 2002, pp. 7-33; G. Giarrizzo, *Del «senso comune» in Vico*, in Id., *Vico. La politica e la storia*, Guida, Napoli, 1981, pp. 123-141; G. Modica, *La filosofia del «senso comune» in Giambattista Vico*, Sciascia, Caltanissetta, 1983; J. D. Schaeffer, *Sensus communis. Vico, Rhetoric and the Limits of Relativism*, Duke University Press, Durham, 1990; J. Gebhardt, *Sensus communis. Vico e la tradizione europea antica*, in «Bollettino del Centro di Studi Vichiani», XXII-XXIII, 1992-1993, pp. 43-64; L. Amoroso, *Vico, Kant e il senso comune*, in Id., *Nastri vichiani*, ETS, Pisa 2018, pp. 79-98 [1ª ed. ETS, Pisa, 1997]; A. Lamacchia, *Senso comune e socialità in Giambattista Vico*, Levante, Bari, 2001; A. Martone, *Giambattista Vico e il senso comune. Note di lettura e qualche proposta di discussione*, in *L'idea di cosmopolitismo*, a cura di L. Bianchi, Liguori, Napoli, 2002, pp. 91-105; E. Grassi, *La priorità del senso comune e della fantasia in Vico*, in *Leggere Vico*, a cura di G. Tagliacozzo, Spirali, Milano, 1982, pp. 128-142.

²⁵ *De ratione*, p. 51: «Inoltre il procedimento geometrico prescrive che le dissertazioni fisiche siano insegnate soltanto alla maniera di dimostrazioni geometriche, come dimostrate, e vieta che siano ornate. Capisci pertanto che tutti i fisici moderni usano il metodo contenuto e severo di discussione; e poiché questa fisica, sia mentre la si impara sia una volta appresa, inferisce sempre i prossimi dai prossimi, ottunde negli uditori quella facoltà che è propria dei filosofi, cioè il vedere qualità simili in cose di gran lunga lontane e diverse: ciò che è considerato la sorgente e l'origine di ogni forma acuta ed elegante del parlare».

²⁶ Ivi, p. 37.

disincarnato, attingibile in forza di ragionamenti basati su rigorose concatenazioni logiche sceve da ogni influenza sensibile. Tale «primo vero» è perciò anch'esso una *factio* dell'immaginazione, come del resto 'fittizio' è il modo in cui viene concepita la natura, descritta sulla base di un sistema di linee, punti, figure geometriche, un'immagine che potrebbe essere considerata 'vera' se a "fare" la natura fossero effettivamente gli uomini, mentre così non è.

Ah! Non inganniamo, e non inganniamoci, ascoltatori: questi procedimenti, o meglio questi soriti, come in geometria sono le vie ed i metodi più veri di dimostrare, così, dove la cosa non ammette dimostrazione, erano rinfacciati come un genere di argomentare erroneo e cavilloso agli Stoici, che adoperavano quest'arma di discussione, da parte delle antiche scuole dei filosofi. E tuttora resiste la fama che gli antichi temevano la logica di Crisippo come insidiosissima. Pertanto queste cose della fisica, che in forza del procedimento geometrico si presentano come vere, non sono se non verisimili, e dalla geometria ricevono sì il procedimento, non la dimostrazione: dimostriamo la geometria perché la facciamo; se potessimo dimostrare la fisica, la faremmo²⁷.

Nel *De ratione* Vico formula per la prima volta il principio dell'equivalenza tra *verum* e *factum*, che riprenderà nel *De antiquissima* e che sarà fondamentale nella *Scienza nuova*, spiegando che deve essere considerato 'vero' ciò che effettivamente è 'fatto' dagli uomini²⁸. Nella orazione qui in esame il *verum-factum* ha funzione di criterio–limite: di esso Vico si avvale per delineare i confini entro i quali è possibile conoscere, e lo fa basandosi su una precisa teoria della mente, mettendo in guardia i suoi contemporanei dalla pretesa di potersi avventurare su un terreno – la verità in sé – che è ed è destinato a rimanere strutturalmente inaccessibile, per sempre precluso alla conoscenza umana.

Tale principio trova la propria applicazione sia sul terreno delle realizzazioni tecniche, che presuppongono una conoscenza delle leggi della fisica – e dunque una scienza della natura – sia sul terreno politico e sociale dato che, per poter risultare efficaci e permettere di conseguire gli obiettivi prefissi, sia l'azione dei governanti che i provvedimenti di legge devono prevedere gli effetti che la loro promulgazione avrà su chi dovrà attenersi ad essi o dovrà loro dare seguito ed efficacia, e perciò presuppongono una conoscenza della natura umana.

Il processo cognitivo in virtù del quale gli esseri umani "fingono" immagini – sensibili e capaci di impressionare la fantasia e la memoria – è lo stesso attraverso il quale concepiscono linee, figure geometriche, calcoli grazie ai quali riescono ad elaborare una spiegazione dei fenomeni fisici; si tratta in entrambi i casi di ciò che risulta «verosimile» non «vero». Ciò non significa però che quanto gli uomini riescono a figurarsi, perché verisimile, sia perciò stesso falso: è proprio l'opposizione tra vero e falso che Vico respinge, attribuendo centralità al verisimile e formulando il principio del *verum-factum*.

Alla luce del principio del *verum-factum* viene meno l'idea che esista una radicale alterità tra le discipline che si occupano dello studio della natura e quelle che si dedicano alla morale ed alla «dottrina dello stato»: nelle pagine iniziali della dissertazione Vico ha ricordato come fosse comunemente riconosciuta alle prime la capacità di giungere ad una conoscenza 'vera' e come invece tale capacità venisse negata alle seconde, a causa dell'arbitrio che pare condannare le vicende umane ad una imponderabile aleatorietà. In

²⁷ Ivi, pp. 49-51.

²⁸ Su *verum-factum* mi limito a ricordare K. Löwith, «*Verum et factum convertuntur*»: le premesse teologiche del principio di Vico e le loro conseguenze secolari, in *Omaggio a Vico*, a cura di P. Piovani, Morano, Napoli, 1968, pp. 73-112; V. Vitiello, *Vico: storia, linguaggio, natura*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, 2008; R. Mondolfo, *Il verum-factum prima di Vico*, Guida, Napoli, 1969; M. Martirano, *Vero-fatto*, Guida, Napoli, 2007.

realtà sia per lo studio della natura che per lo studio della morale e della dottrina dello stato è possibile giungere alla ‘verità’, a condizione di sapere quali siano le facoltà conoscitive delle quali gli umani dispongono e che permettono loro di ‘fare’ il loro sapere. Essi infatti riescono a farsi un’immagine della realtà, tanto meno precisa quanto più essi sono dominati dalla sensibilità e tanto più puntuale quanto più riescono a ricorrere all’astratta precisione dell’analisi. In ogni caso gli uomini debbono sottoporre quanto concepito al duro esame della “fattualità”: solo una volta “fatto” si ha la conferma che quanto “immaginato” o precisamente ed analiticamente definito sia “vero”.

È perciò possibile sapere in quale modo e perché gli uomini abbiano ‘fatto’ qualcosa, sia nel caso in cui quanto realizzato sia frutto di una straordinaria innovazione tecnica, come per la cupola del Brunelleschi, sia nel caso in cui si tratti di una trasformazione istituzionale, come per i mutamenti occorsi nella storia di Roma ricostruita ed analizzata da Vico nel lungo capitolo XI del *De ratione* dedicato alla giurisprudenza. In esso i cambiamenti avvenuti a Roma nella modalità di esercizio e di insegnamento del diritto sono interpretati come espressione delle lotte politiche interne alla società romana e perciò tutt’altro che casuali ed inspiegabili effetti di un arbitrio insondabile.

Da un lato Vico mortifica le pretese di chi magnifica il metodo moderno, dall’altro indica quanto, e in quale misura, è effettivamente possibile agli uomini conoscere e dunque realizzare, e restituisce centralità alla conoscenza del mondo sociale, delle leggi e delle istituzioni politiche che, proprio perché frutto dell’attività umana, possono essere oggetto di conoscenza vera.

Tutt’altro che una nostalgica difesa di un tradizionale sapere umanistico minacciato dalla diffusione del moderno metodo della critica, l’orazione di Vico appare piuttosto come la consapevole riflessione di un autore preoccupato dal progressivo impoverirsi di competenze prefigurato dall’imporsi di un metodo che ha eretto una verità strutturalmente inattuabile alla conoscenza umana a proprio unico fine.

Basare gli studi esclusivamente sul moderno metodo della critica significa avere giovani che hanno imparato ad analizzare questioni puntuali ma che non sanno cogliere la relazione tra ciò che appare a prima vista lontano e diverso, cosa che invece si impara studiando la retorica; significa inoltre avere giovani in grado di condurre ragionamenti rigorosamente concatenati secondo puntuali nessi logici, ma incapaci di figurarsi quale immagine della realtà non solo fisica, ma anche politica e sociale, abbia chi disponga del solo senso comune.

Ciò equivale a formare giovani che difficilmente potranno riuscire a dirigere una società moderna, caratterizzata dal peso crescente della popolazione urbana nella vita pubblica, un peso esercitato tramite rivendicazioni, pretese e richieste che proprio perché confuse, poco chiare, rivelano avere la propria origine in quella dimensione corporea, sensibile ed immaginativa che è comune a tutti gli esseri umani ma che proprio chi ha compiuto un percorso di educazione di sé deve avere imparato a riconoscere e a guidare.

Bibliografia

Amoroso L., *Vico, Kant e il senso comune*, in Id., *Nastri vichiani*, ETS, Pisa 2018, pp. 79-98 [1^a ed. ETS, Pisa, 1997].

Battistini A., *La dignità della retorica. Studi su G. B. Vico*, Pacini, Pisa, 1975.



- Id., *I simulacri di Narciso. Autobiografia e modelli narrativi secenteschi nell'Italia meridionale*, in «Il Verrì», 1984, pp. 54-112.
- Id., *Lo specchio di Dedalo. Autobiografia e biografia*, Il Mulino, Bologna, 1990.
- Id., *La sapienza retorica di Giambattista Vico*, Guerini e Associati, Milano, 1995.
- Id., *Vico tra antichi e moderni*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- Bellelli F., *Percorsi storici della pedagogia giuridica: Vico, Rosmini e la 'dignitas hominis'*, Aracne, Canterano (RM), 2020.
- Borrelli A., *Grimani, Vincenzo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 59, 2002, s.v..
- Chistolini S., Fuchs, B., *La pedagogia di Giambattista Vico tra tradizione e modernità*, introduzione di W. Böhm, Saarbrücken, Edizioni Accademiche Italiane, 2014.
- Crifò G., *L'ultimo retore, il primo scienziato?*, in G. Vico, *Institutiones Oratoriae*, a cura di G. Crifò, Istituto Suor Orsola Benincasa, Napoli, 1989, pp. XIV-CXIV.
- Flores d'Arcais G., *La pedagogia di G.B. Vico*, Società anonima editrice Dante Alighieri, Milano, 1930.
- Fornaca R., *Il pensiero educativo di Giambattista Vico*, Giappichelli, Torino, 1957.
- Galasso G., *Napoli nel Vicereame spagnolo, 1696-1707*, in *Storia di Napoli*, Società Editrice Storia di Napoli, Napoli, 1972, VII, pp. 202-222.
- Id., *La filosofia in soccorso de' governi. La cultura napoletana del Settecento*, Guida, Napoli, 1989, pp. 198-212.
- Gebhardt J., *Sensus communis. Vico e la tradizione europea antica*, in «Bollettino del Centro di Studi Vichiani», XXII-XXIII, 1992-1993, pp. 43-64.
- Giarrizzo G., *Del «senso comune» in Vico*, in Id., *Vico. La politica e la storia*, Guida, Napoli, 1981, pp. 123-141.
- Grassi E., *La priorità del senso comune e della fantasia in Vico*, in *Leggere Vico*, a cura di G. Tagliacozzo, Spirali, Milano, 1982, pp. 128-142.
- Granatella M., *Vico e la retorica degli antichi. Note per una discussione sui limiti della conoscenza umana*, in *Variazioni su Vico*, a cura di G. De Luca, ETS, Pisa, 2012, pp. 143-167.
- Lamacchia A., *Senso comune e socialità in Giambattista Vico*, Levante, Bari, 2001.
- Löwith K., *«Verum et factum convertuntur»: le premesse teologiche del principio di Vico e le loro conseguenze secolari*, in *Omaggio a Vico*, a cura di P. Piovani, Morano, Napoli, 1968, pp. 73-112.
- Martirano M., *Vero-fatto*, Guida, Napoli, 2007.
- Martone A., *Giambattista Vico e il senso comune. Note di lettura e qualche proposta di discussione*, in *L'idea di cosmopolitismo*, a cura di L. Bianchi, Liguori, Napoli, 2002, pp. 91-105.
- Modica G., *La filosofia del «senso comune» in Giambattista Vico*, Sciascia, Caltanissetta, 1983.
- Mondolfo R., *Il verum-factum prima di Vico*, Guida, Napoli, 1969.
- Mooney M., *Vico e la tradizione della retorica*, Il Mulino, Bologna, 1991 (1ª ed. Princeton University Press, Princeton, 1985).
- Ricuperati G., *Napoli e i vicerè austriaci. 1707-1734*, in *Storia di Napoli*, Società Editrice Storia di Napoli, Napoli, 1972, VII, pp. 349-392.
- Sanna M., *Vico*, Carocci, Roma, 2016.
- Schaeffer J. D., *Sensus communis. Vico, Rhetoric and the Limits of Relativism*, Duke University Press, Durham, 1990.
- Suggi A., *«Farsi merito» nella giurisprudenza. Retorica e diritto nel De ratione di Giambattista Vico*, in «Historia Philosophica», 13, 2015, pp. 61-71.
- Id., *La storia delle lingue e la storia delle cose. Metafisica e immaginazione nel giovane Vico*, in *Metafisica e immaginazione. Da Suárez a Vico*, a cura di G. Paoletti, ETS, Pisa, 2020, pp. 154-174.

- Tessitore F., *Senso comune, teologia della storia e storicismo in Giambattista Vico*, introduzione a *Giambattista Vico*, a cura di F. Tessitore e M. Sanna, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma, 2000, pp. III-XXV, ora in Id., *Nuovi contributi alla storia e alla teoria dello storicismo*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, 2002, pp. 7-33.
- Vasoli C., *Bodin, Vico e la «topica»*, in «Bollettino del Centro di studi vichiani», IX, 1979, pp. 123-129.
- Veneziani M., «*De nostri temporis studiorum ratione*» di *Giambattista Vico*, Olschki, Firenze, 2000.
- Vitiello V., *Vico: storia, linguaggio, natura*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, 2008.
- Vico G., *De nostri temporis studiorum ratione: la pedagogia e il pensiero educativo di G.B. Vico*, a cura di G. Flores d'Arcais, Paravia, Torino, 1930.
- Vico G., *La pedagogia: antologia degli scritti*, a cura di G. Flores d'Arcais, La Scuola, Brescia, 1962.
- Vico G., *Orazioni inaugurali I-VI*, a cura di G.G. Visconti, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, 2013 [1a ed. Il Mulino, Bologna, 1982].
- Vico G., *Vita scritta da se medesimo*, in Id., *Opere*, a cura di A. Battistini, Mondadori, Milano, 2005 [I ed. 1990], pp. 3-85.
- Vico G., *De nostri temporis studiorum ratione*, a cura di A. Suggi, con un saggio di M. Sanna, ETS, Pisa, 2010.
- Vico G., *De nostri temporis studiorum ratione*, a cura di Giovanni Polara e Nicoletta Rozza, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, 2022.



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 © 2024 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: *Archivio di Stato di Palermo - Sala studio della Gancia* (Caterina Sindoni, 2024)

