

ISSN 2785-0919

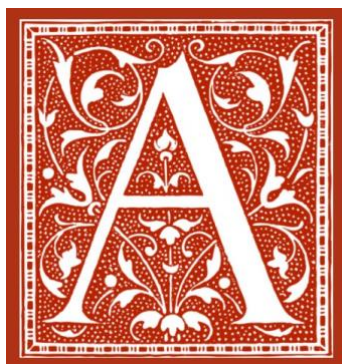
Anno V, numero 1 | *gennaio* 2025

# Gli Argonauti

Rivista di Studi  
storico-educativi e pedagogici



Università degli Studi di Messina



# Gli Argonauti

Rivista di Studi  
storico-educativi e pedagogici

Anno V, numero 1

*Gennaio* 2025



## Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

ISSN: 2785-0919

**G**li 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.

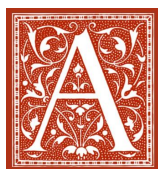
**Gli Argonauti** si compone di cinque sezioni:

- *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 V, numero 1, gennaio 2025**

**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 Macerata*

**Tatsiana Karachun    Francesca Sindoni**

*Università degli Studi di Macerata    Università degli Studi di Macerata*

**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](mailto:argonauti@unime.it)

**Comitato scientifico internazionale | International Scientific Committee**

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

**Mariano Gonzales Delgado**

*Universidad de La Laguna* **Spain**

**Nathalie Gorochov**

*Universit Paris-Est Créteil* **France**

**Iveta Kestere**

*University of Latvia* **Latvia**

**Grigorij B. Kornetov**

*Accademia di Gestione Sociale, Mosca* **Russia**

**Svetlana V. Ivanova**

*Accademia Russa della Formazione, Mosca* **Russia**

**Stefano Lentini**

*Università degli Studi di Catania* **Italy**

**Stefan Stefanov**

*Università di Sofia St. Kliment Obridski* **Bulgaria**

**Milka Terziska**

*Università di Sofia St. Kliment Obridski* **Bulgaria**

**Letterio Todaro**

*Università degli Studi di Catania* **Italy**

**Evgenja Tokareva**

*Accademia Russa delle Scienze* **Russia**

**Ariclè Vechia**

*Università del Paranà* **Brasil**

**Davide Zoletto**

*Università degli Studi di Udine* **Ita**

**Comitato d'onore | Honorary Committee**

**Salvatore Agresta**

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

**Luciana Bellatalla**

*Università degli Studi di Ferrara* **Italy**

**Carmen Betti**

*Università degli Studi di Firenze* **Italy**

**Antonia Criscenti**

*Università degli Studi di Catania* **Italy**

**Angela Giallongo**

*Università degli Studi di Urbino* **Italy**

**Saverio Santamaita**

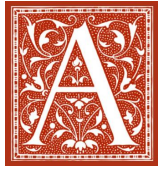
*Università degli Studi di Chieti/Pescara* **Italy**

**Xenio Toscani**

*Università degli Studi di Pavia* **Italy**

**Giovanni Vigo**

*Università degli Studi di Pavia* **Italy**



Editoriale | Editorial

- 11 ***Ricordando Marcella***  
REMEMBERING MARCELLA  
**Caterina Sindoni**  
*Università degli Studi di Messina*

Studi e Ricerche | Studies and Research

- 13 ***Il Sessantotto della scuola elementare. Sogni e memorie di insegnanti***  
1968 IN ELEMENTARY SCHOOL. DREAMS AND MEMORIES OF TEACHERS  
**Marcella Bacigalupi**  
*Ricercatrice indipendente*
- 23 ***La scuola che scrive. Il magistero di Lorenzo Milani tra parola pedagogica e scrittura collettiva***  
1968  
**Leonardo Acone**  
*Università degli Studi di Napoli, L'Orientale*
- 33 ***Lavoro straniero e dignità: questioni pedagogiche***  
FOREIGN WORK AND DIGNITY: PEDAGOGICAL ISSUES  
**Gennaro Balzano, Vito Balzano**  
*Università degli Studi di Messina, Università degli Studi di Bari, Aldo Moro*
- 47 ***Le maestre e i maestri di Giuseppe Lombardo Radice fra partecipazione e storia dell'educazione***  
GIUSEPPE LOMBARDO RADICE'S TEACHERS BETWEEN PARTICIPATION AND HISTORY OF EDUCATION  
**Lorenzo Cantatore**  
*Università degli Studi Roma Tre*
- 57 ***La scuola ortofrenica di Milano tra il 1958 e il 1978: studenti e discipline***  
THE ORTHOPHRENIC SCHOOL OF MILAN BETWEEN 1958 AND 1978: STUDENTS AND DISCIPLINES  
**Anna Debè**  
*Università Cattolica del Sacro Cuore*
- 69 ***Le maestre di «Cordelia». Storie e rappresentazioni in un periodico femminile di fine Ottocento***  
CORDELIA'S TEACHERS. STORIES AND PORTRAYALS IN A FIN DE SIÈCLE LADIES' MAGAZINE  
**Laura Madella**  
*Università degli Studi di Parma*

- 79 **Un romanzo di formazione per l'Italia unita: la vicenda di Italia Donati**  
A COMING-OF-AGE STORY FOR A UNITED ITALY: THE TALE OF ITALIA DONATI  
**Chiara Martinelli**  
*Università degli Studi di Firenze*
- 89 **Pier Paolo Pasolini o della tensione magistrale**  
PIER PAOLO PASOLINI OR ON THE MAGISTRAL TENSION  
**Alessandra Mazzini**  
*Università degli Studi di Bergamo*
- 107 **La documentazione nelle prime sperimentazioni montessoriane. Note sui Diari di insegnanti pubblicati su «La Cultura popolare»**  
DOCUMENTATION IN THE EARLY MONTESSORI EXPERIMENTS. NOTES ON TEACHERS' DIARIES PUBLISHED IN «LA CULTURA POPOLARE»  
**Gabriella Seveso, Martino Negri**  
*Università degli Studi di Milano Bicocca*
- 119 **Maestri e Autorità nella Scuola italiana del passato**  
TEACHERS AND AUTHORITIES IN THE ITALIAN SCHOOLING SYSTEM OF THE PAST  
**Giuseppe Zago**  
*Università degli Studi di Padova*

### Sezione Junior | Junior Section

- 131 **La colonia di vacanza come luogo di formazione e sperimentazione per le maestre e i maestri del secondo Novecento**  
THE HOLIDAY COLONY AS A PLACE OF TRAINING AND EXPERIMENTATION FOR THE TEACHERS OF THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY  
**Luca Andrea Alessandro Comerio**  
*Università degli Studi di Milano Bicocca*

### Recensioni

- 141 M. Bozzano, G. Cappelli, M. Vasta, *Whither education? The long shadow of pre-unification school systems into Italy's Liberal Age (1861-1911)*, in «The Journal of Economic History», 2024, 84 (1) pp. 149-190.  
**Ismail El Gharras**  
*Ricercatore indipendente*
- 143 Guido Calogero, *Scuola, dialogo, riforma sociale*, a cura di Andrea Mariuzzo, Scholè, Brescia, 2024.  
**Angelo Gaudio**  
*Università degli Studi di Udine*



## Ricordando Marcella

REMEMBERING MARCELLA

Caterina Sindoni\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA

Questo numero de «Gli Argonauti» si apre con un pensiero affettuoso e riconoscente per Marcella Bacigalupi, scomparsa nel novembre del 2024, della quale, nelle pagine che seguono, proponiamo un saggio dal titolo *Il Sessantotto della scuola elementare. Sogni e memorie di insegnanti*. Il lavoro, frutto dell'esame di testimonianze e di memorie di insegnanti attivi tra gli anni Sessanta e Settanta, molti dei quali legati al Movimento di Cooperazione Educativa, si inserisce nel solco di una lunga riflessione avviata con la curatela del volume omonimo, edito da Unicopli nel 2018, realizzato con Marina Martignone e Piero Fossati.

Marcella, con la consueta lucidità critica e senza indulgenze nostalgiche, indaga sulla possibilità di un "Sessantotto" anche per la scuola elementare; esame dal quale scaturisce un quadro ricco, colorato, in cui si intrecciano – segni di un tempo irripetibile – pratiche didattiche alternative, impegno cooperativo e una vibrante tensione verso una scuola inclusiva. L'analisi delle autobiografie va oltre la dimensione individuale abbracciando il contesto storico-politico, restituendo il senso di un'utopia condivisa, fatta di speranze, fatiche, scelte pedagogiche e convinzioni civili.

In questo lavoro, come in tutta la sua ricca produzione – basti qui citare, solo per fare qualche esempio, *Bambino o scolaro? L'esperienza infantile in un quartiere operaio*, con Piero Fossati (Rimini-Firenze, Guaraldi, 1976); *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità alla Repubblica* (Firenze, La Nuova Italia, 1986); *Una scuola del Risorgimento. I Collegi Convitti Nazionali del Regno sardo tra progetto politico e esperimento educativo (1848-1859)* (Milano, Unicopli, 2010); *Dal ludimagister al maestro di scuola elementare. Le scuole in Liguria tra Antico Regime e Unità d'Italia* (Milano, Unicopli, 2016) – Marcella illumina nodi, ambivalenze e potenzialità di esperienze e di vissuti, riportando alla luce storie poco note e restituendo dignità e spessore a storie invisibili o del tutto dimenticate.

Tra le prime, anche quella di un inedito Giorgio Caproni alla cui vita professionale, Marcella, insieme a Piero Fossati, dedica un bel volume *intitolato Giorgio Caproni Maestro* (Genova, il melangolo, 2010), a partire dall'analisi dei suoi registri scolastici.

Il suo contributo alla ricerca storica è stato ampio e prezioso anche in relazione a tanti progetti; tra questi, ricordo con nostalgia la partecipazione di Marcella, sempre con Piero Fossati, al Progetto di Rilevante Interesse Nazionale, diretto da Angelo Bianchi, dal titolo *Per un atlante storico dell'istruzione maschile e femminile in Italia tra '700 e '800* – occasione che mi ha consentito di conoscere da vicino il suo lavoro e di condividere con lei momenti di confronto e amicizia, nonché la sua gioiosa partecipazione, durante la Pandemia, nel 2021, alla II edizione della Rassegna "Pedagogie dell'essenziale" su un tema a Marcella sicuramente assai caro, *Maestre e maestri d'Italia. Le storie, i progetti ed i sogni*.

---

\* Professore ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi di Messina. Direttore de «Gli Argonauti».

Mentre pubblichiamo il primo numero del 2025 de «Gli Argonauti», il *Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa* si appresta a conferire un premio postumo alla memoria di Marcella Bacigalupi; è un premio che ha un valore rilevante perché è un riconoscimento ad una voce chiara e mai compiacente; ad una studiosa attenta capace di intrecciare rigore metodologico e tensione etica; ad una rara umanità e ad una gentilezza delicata che ha saputo lasciare nel cuore di molti un segno.

A Marcella, con riconoscenza per quanto ci ha lasciato, è dedicato questo numero.

Per lei la foto in copertina – uno scatto “rubato”, in un pomeriggio assolato, durante una pausa in sala studio, presso l’Archivio di Stato di Napoli.

Un momento di ordinaria felicità.

Grazie, Marcella.



# *Il Sessantotto della scuola elementare.* Sogni e memorie di insegnanti

Marcella Bacigalupi

RICERCATRICE INDIPENDENTE



1968 IN ELEMENTARY SCHOOL: DREAMS AND MEMORIES OF TEACHERS

## Double blind peer review

**Copyright:** © 2025 Marcella Bacigalupi.

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: 10.13129/2785-0919/2025.1.13-21

Received: January 5, 2024

Accepted: June 10, 2024

Published: January 31, 2025

Corresponding Author: Marcella Bacigalupi.

**Citation:** Marcella Bacigalupi (2025), *Il Sessantotto della scuola elementare. Sogni e memorie di insegnanti. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, V (1): 13-21.



## Riassunto | Abstract

Questo contributo contiene alcune riflessioni a partire dalle interviste raccolte nel libro *Il Sessantotto della scuola elementare* (a cura di Marcella Bacigalupi, Marina Martignone, Piero Fossati, Milano, Unicopli, 2018). Tra gli anni Sessanta e Settanta una parte degli insegnanti, tra i quali molti del Mce, si sentirono coinvolti in un progetto di costruzione di una scuola nuova capace di favorire la partecipazione e la creatività dei bambini cancellando l'autoritarismo e le ingiustizie della selezione. Nel ricordo di chi oggi ripensa a quel periodo, quegli anni rimangono come un momento di gioia e di felice socializzazione non solo per gli scolari ma anche per gli insegnanti. Quanto queste memorie e i sogni che le sorreggevano sono fedeli alla realtà di quei tempi e quanto devono alla rielaborazione degli anni?

*This contribution contains some reflections inspired by the interviews collected in the book *Il Sessantotto della scuola elementare* (a cura di Marcella Bacigalupi, Marina Martignone, Piero Fossati, Milan, Unicopli, 2018). Between the sixties and seventies some of the teachers, including many from the Mce, felt involved in a project to build a new school capable of encouraging children's participation and creativity by eliminating authoritarianism and the injustices of selection. In the memory of those who think back to that period today, those years remain as a moment of joy and happy socialization not only for schoolchildren but also for teachers. How faithful are these memories and the dreams that supported them to the reality of those years and how much do they owe to the reworking of time?*

## Parole chiave | Key words

Sessantotto, scuola elementare, selezione, antiautoritarismo, memoria.

*1968, elementary school, selection, anti-authoritarianism, memory.*

Anno V, numero 1, gennaio 2025

# *Il Sessantotto della scuola elementare.*

## Sogni e memorie di insegnanti

Marcella Bacigalupi\*

RICERCATRICE INDIPENDENTE

**I**l movimento di contestazione si aprì in Italia con le occupazioni studentesche delle facoltà universitarie tra l'autunno del 1967 e la primavera del 1968 e poi si estese alle scuole superiori. Nel Sessantanove, l'anno dell'Autunno caldo operaio, molti studenti spostarono il loro impegno dall'università al «lavoro politico» nei gruppetti della sinistra spinti dalla volontà di interagire con le lotte nelle fabbriche.

Era esistito e poteva esistere anche un Sessantotto della scuola elementare? Se i documenti stesi tra il 1967 e il 1968 durante le occupazioni della Sapienza a Pisa<sup>1</sup> e di Palazzo Campana a Torino<sup>2</sup> denunciavano la scuola per la sua funzione ideologica, il ruolo autoritario degli insegnanti e soprattutto come sistema responsabile della riproduzione delle disuguaglianze sociali attraverso la selezione, la scuola elementare rientrava a pieno titolo nell'ambito della contestazione.

Ma chi poteva farsene protagonista? Non potevano essere gli alunni ma neppure i genitori (categoria quanto mai politicamente indefinibile) pensavano di averne motivo. Quanto agli insegnanti seguivano la routine del loro ufficio, lontani dal porsi domande sul senso del lavoro che svolgevano, che appariva loro ovvio. Eppure, un movimento, minoritario ma vivace e incisivo, nella scuola elementare c'è stato. Certo, fu un movimento *sui generis*, perché protagonisti ne furono non coloro che subivano ma coloro che, ai livelli più bassi della scala, avrebbero dovuto essere «ingranaggi» del sistema.

### 1. Risorse e inganni della memoria

Per capire quali percorsi aveva seguito chi aveva attraversato gli anni del lungo Sessantotto da maestro di scuola, abbiamo interrogato la memoria di una ventina di insegnanti, raccogliendone piccole storie autobiografiche. Certo, non si ricava così una storia del

---

\* Marcella Bacigalupi († novembre 2024), già membro della Società ligure di storia patria, è stata una studiosa nota per i suoi puntuali lavori in ambito storico-scolastico. Tra le sue pubblicazioni: M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986; M. Bacigalupi, P. Fossati, *Giorgio Caproni maestro*, Genova, il melangolo, 2010; M. Bacigalupi, *Una scuola del Risorgimento. I Collegi Convitti Nazionali del Regno Sardo tra progetto politico e esperimento educativo (1848-1859)*, Milano, Unicopli, 2010; M. Bacigalupi, P. Fossati, M. Martignone (a cura di), *Il Sessantotto della scuola elementare*, Milano, Unicopli, 2018.

<sup>1</sup> *Progetto di tesi del Sindacato studentesco*, elaborato collettivamente dagli occupanti la Sapienza di Pisa, Pisa, 7-11 febbraio 1967, ciclostilato.

<sup>2</sup> *Occupazione di Palazzo Campana Università di Torino novembre - dicembre 1967*, in «Quindici, giornale mensile», n. 7, 15 gennaio 1968.



Sessantotto genovese nella scuola di base. Per questo funzionano meglio altri strumenti, le riviste didattiche per esempio, che dei maestri erano strumenti assai diffusi, e le riviste pedagogiche che della scuola erano specchio, inevitabilmente un po' deformato dalla prospettiva ma leggibile con le cautele necessarie.

La memoria, invece, è difficile da dipanare; bisogna riordinare fatti che si sovrappongono e che si sono deformati, scegliere, mettere in fila, dare un senso (che non sarà sempre quello percepito al tempo degli accadimenti) ai depositi che il tempo ha lasciato nella mente: operazione faticosa, non sempre gradevole e talvolta fallace, non solo e non tanto nella sequenza e nella concatenazione degli eventi quanto nella percezione del loro significato, della consapevolezza e degli intenti con cui si affrontavano.

È ben noto quanto le esperienze che si sono accumulate negli anni, le riletture e le interpretazioni che sono circolate, ma anche la percezione di sé nel momento in cui si ripensa al passato, entrino a strutturare e dar colore ai ricordi.

Può scaturirne una ricostruzione che trasforma in mito gli anni della giovinezza; qualche volta può accadere, al contrario, che nasca una consapevolezza nuova, una chiarificazione che storicizza e analizza.

Così, i racconti che abbiamo messo insieme, ricorrendo a una concatenazione di conoscenze e di amicizie conservate o riannodate, non formano nel loro insieme una ricostruzione del Sessantotto nella scuola elementare genovese: ognuna vale per sé, racconta il senso che ebbe per ciascuno vivere a scuola in quegli anni e del modo con cui oggi lo ritrova e lo guarda.

Quello che queste storie ci dicono sono le speranze e le attese che ciascuno ricorda di aver nutrito, gli ideali politici o morali che ha condiviso, il piacere, la fatica, le delusioni o i ripensamenti che sente di aver sperimentato.

## 2. Chi erano gli insegnanti del Sessantotto?

L'età di chi si è prestato a scrivere è varia: ci sono insegnanti che hanno trascorso parte della loro carriera prima del Sessantotto, altri che proprio intorno a quell'anno entrarono nella scuola, altri, più numerosi, che nel Sessantotto erano studenti delle magistrali, più o meno consapevoli e partecipi del movimento che coinvolgeva altre scuole cittadine. Alcuni, non molti perché i maestri allora non avevano bisogno della laurea, vissero il Sessantotto o la sua coda all'università.

Al di là delle differenze, ci sono caratteristiche comuni tra molti degli insegnanti che hanno raccontato la loro storia; prima di tutto, la famiglia di origine, operaia o di piccoli impiegati. La modesta collocazione sociale di chi si avvia alla carriera magistrale è fatto noto: interessante è il modo con cui, in alcuni casi, chi scrive lo sottolinea, quasi a volersi mettere dalla parte giusta già per nascita, allontanandosi dall'immagine di «vestali della classe media». Ma l'orientamento politico genericamente o decisamente a sinistra dichiarato in gran parte delle autobiografie nasce talvolta in continuità, talvolta in contrasto e opposizione generazionale a quello familiare.

C'è nei ricordi degli autori di queste storie di scuola un Sessantotto delle elementari?

Il Sessantotto fu, tra gli studenti come in fabbrica, mobilitazione e lotta, assemblee, cortei e occupazioni. Queste esperienze non fanno parte dei ricordi dei maestri. Neppure quelli che, se furono a scuola o all'università negli anni giusti, avevano lottato come studenti contro la «scuola di classe», raccontano di aver vissuto, come insegnanti elementari,



nel «vento del Sessantotto». Questo non significa che non abbiano dovuto confrontarsi con situazioni difficili: diffidenza dei genitori, ostilità di colleghi e superiori.

Ma il Sessantotto della scuola elementare sembra abbia percorso una via simile non a quella di studenti e operai, ma a quella dei movimenti che si svilupparono nella psichiatria e nella magistratura, impegnati a sostituire, alle pratiche autoritarie e classiste, pratiche democratiche e consapevoli della funzione che il proprio ruolo aveva, e che si voleva rifiutare, nel riprodurre una struttura sociale fondata sull'ingiustizia.

Come sottolinea Franco Cambi in *La cultura del '68 e la critica degli "apparati ideologici di stato"*<sup>3</sup>, la scuola ha in sé una radicale ambiguità: luogo di trasmissione dei saperi, e in quanto tale emancipatrice, e insieme struttura di condizionamento ideologico e di riproduzione delle ineguaglianze sociali. Quest'ultimo aspetto fu messo in evidenza nelle analisi e nei documenti della contestazione dove prevaleva la posizione di chi riteneva la scuola strumento irrimediabile del sistema, dunque da distruggere, non da cambiare: una scuola diversa poteva nascere solo in una società diversa, e a questo bisognava dedicarsi: a cambiare, a rivoluzionare la società.

Tra gli insegnanti elementari questa opzione non ebbe spazio. Gli insegnanti che si sentivano dalla parte degli «ultimi» e contestavano la selezione di classe volevano una scuola capace di emancipare tutti: quindi non rifiuto della scuola ma più scuola, e soprattutto scuola diversa, nei contenuti e nei metodi, che rendesse possibile recuperare lo svantaggio culturale. Tra i libri ricordati come letture importanti dagli autori delle brevi autobiografie raccolte non mancano quasi mai *Lettera a una professoressa*<sup>4</sup> di don Milani e *Il paese sbagliato*<sup>5</sup> di Mario Lodi, grandi modelli, nelle loro profonde differenze, di scuola alternativa.

Uno degli aspetti più interessanti dei racconti di chi aveva scelto di rifiutare la scuola tradizionale, è la rete di relazioni in cui gli autori si descrivono inseriti; quasi tutti, prima o poi, erano entrati in contatto tra di loro. Alcune conoscenze erano nate sui banchi di scuola, alle magistrali, altre in seguito, talvolta all'università, talvolta negli anni dell'insegnamento, durante la girandola degli incarichi temporanei; chi, tra molte difficoltà, rifiutava i meccanismi di selezione e condizionamento dell'istituzione scolastica si cercava e stringeva legami di collaborazione e amicizia. E poi comune è il riferimento ad alcuni personaggi che appaiono storici punti di riferimento, nell'ambiente genovese, della scuola «diversa» e che rappresentavano il punto di vista della «sinistra» del *Movimento di cooperazione educativa*, già prima del Sessantotto impegnata a coniugare la ricerca didattica con un punto di vista di critica sociopolitica. Così fu proprio il *Mce* dapprima a fornire strumenti agli insegnanti che del Sessantotto aveva fatto proprio il rifiuto della scuola che esclude; poi fu il Sessantotto a trasformare il *Mce* facendogli assumere una decisa posizione di contestazione della scuola e della società.

### 3. Storie di maestre e maestri

Quali sono gli aspetti che nei ricordi dei maestri meglio segnano il percorso e il senso del loro lavoro? Quasi nessuno trascura di ricordare il primo incontro con una classe. Alcuni,

---

<sup>3</sup> F. Cambi, *La cultura del '68 e la critica degli "apparati ideologici di stato". I modelli e gli effetti*, in C. Betti e F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Milano, Unicopli, 2011, pp. 27-32.

<sup>4</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967.

<sup>5</sup> M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1970.



e non solo tra i più «vecchi», sottolineano la percezione della propria impreparazione al momento di entrare in classe e raccontano di avere imparato a cavarsela con gli alunni in maniera artigianale, «rubando» i segreti del mestiere ai più anziani ed esperti, oppure scoprendo «sul campo» il proprio modo di rapportarsi ai ragazzi. Ciò che cercavano questi maestri era prima di tutto un insieme di strumenti per fare scuola, e farla bene. Poi venne la consapevolezza politica e culturale che li portò ad accogliere le idee e il rifiuto della «scuola di classe» del Sessantotto; racconta una maestra:

A partire dal mio primo anno d'insegnamento, per un decennio ho cercato di imparare a fare la maestra guardandomi intorno, rubando il mestiere a chi mi sembrava più bravo di me. [...] Ma] andava cambiando, e in modo definitivo, la mia idea di bambino e della scuola che sui suoi bisogni andava costruita. Mi aveva aperto gli occhi la lettura di libri quali *La classe degli asini* [...] sul problema della selezione scolastica e della relazione esistente tra individuo e ambiente socio-culturale<sup>6</sup>.

Ma anche chi del clima e delle idee del Sessantotto si sentiva già partecipe, percepì inizialmente un senso di impotenza: gli strumenti didattici della scuola alternativa servivano a colmare questo vuoto, e a colmarlo in modo affine ai propri ideali; ecco un esempio:

A diciannove anni il primo incarico di insegnante di doposcuola comunale: era una attività pomeridiana per bambini che ne facevano richiesta. In pratica si facevano i compiti assegnati dalle maestre 'vere' del mattino e si giocava. Ho ancora qualche foto della banda bassotti di seconda 'differenziale': simpatiche faccette da impuniti che mi avevano preso le misure e avevano concluso che potevano ragionevolmente allargarsi. Li amavo e li temevo, mi mancavano strumenti ed esperienza. [...] Erano gli anni del Movimento: perceivamo il cambiamento nel mondo, volevamo partecipare e cercammo di partecipare. Ero giovane, guardavo al futuro piena di ottimismo, ero convinta di contribuire alla costruzione di una società più libera e più giusta, il che ora suona ingenuamente retorico, ma ero in compagnia di buona parte della mia generazione. La scuola era in quegli anni un magnifico terreno di trasformazione [...]. A lavorare intensamente in questa direzione c'erano gli insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa con cui entrai ben presto in contatto, un formidabile aiuto per capire, crescere, confrontarsi<sup>7</sup>.

I maestri esperti della nuova didattica offrivano le basi di un fare scuola diverso: si impara a leggere e scrivere partendo da una frase emersa dalla conversazione in classe, che poi viene scomposta in parole e in lettere; più tardi i testi scritti e scelti dai bambini vanno a comporre il giornalino di classe; niente voti e segnaletti sui lavori degli scolari, ma correzione collettiva dei testi. Si impara l'aritmetica fondandosi su un'impostazione insiemistica, attenta allo sviluppo della logica prima che del conto.

L'aula delle classi della didattica alternativa aveva i banchi disposti a ferro di cavallo, sistemazione che la distingueva dall'allineamento a schiera delle classi tradizionali; così ogni bambino poteva rivolgersi a tutti i compagni oltre che all'insegnante, non più autorità indiscussa ma garante del processo di crescita e di scoperta. Si notavano grandi disegni a tempera appesi alle pareti, attrezzi didattici (blocchi logici, gioco del cambio ecc.), forse il resoconto di una visita alla vicina fabbrica pronto per essere stampato, frutto di un altro grande tema della didattica alternativa, la ricerca d'ambiente. La ricerca d'ambiente permetteva di collegare le motivazioni pedagogiche dell'insegnamento con quelle

---

<sup>6</sup> M. Bacigalupi, P. Fossati, M. Martignone (a cura di), *Il Sessantotto della scuola elementare*, Milano, Unicopli, 2018, pp. 219-220.

<sup>7</sup> Ivi, pp. 289-290.



politiche. Erano gli anni del successo del libro *La ricerca come antipedagogia*<sup>8</sup> di Francesco De Bartolomeis. Il metodo della ricerca diventa antipedagogia perché sconvolge i tradizionali rapporti di potere tra docente e discente, che percorrono insieme le tappe di un apprendimento aperto ai problemi dell'ambiente sociale: i problemi del quartiere, il mondo del lavoro, la mancanza di spazi per giocare, e così via. Il libro di testo, uguale per tutti e con la lezioncina da imparare e ripetere non serviva più e veniva sostituito dalle bibliotechine di classe.

Ma, complice il mutamento del clima politico, alcuni insegnanti e lo stesso *Mce* percepirono che qualcosa nella ricerca d'ambiente non funzionava: il vicino spazio-temporale interessava ai bambini meno della preistoria, spesso la ricerca si fermava alla raccolta dei dati, mentre un'analisi di 'contenuto' avrebbe richiesto conoscenze e capacità di collegamento incompatibili con l'età dei bambini. Si puntò allora soprattutto sul versante della soggettività: si svilupparono l'educazione corporea, la storia personale, le ricerche sulle paure e sui giochi, le tradizioni popolari, la storia orale, la fiaba, il mito e la leggenda, anche come approccio alla storia.

Tra le esperienze ricordate dai maestri «alternativi» ha un ruolo cruciale il tempo pieno. Chi ha voluto fare una scuola diversa prima o poi ha lavorato nel tempo pieno e, quando ci si è trovato, se ha potuto è rimasto lì: oggi ricorda di essersi sentito a casa, nel posto giusto, dove tutti gli aspetti della sperimentazione si testavano e si applicavano.

Dietro il lavoro con i bambini stava la programmazione collettiva, la collaborazione, lo scambio di osservazioni ed esperienze tra insegnanti, e talvolta è proprio questo aspetto di socialità coinvolgente che rimane con maggior piacere nella memoria dei nostri intervistati.

Una domanda nasce dalle memorie di queste maestre e maestri. Una decina di anni dopo il Sessantotto il tempo pieno si era esteso a un numero consistente di scuole. A Genova le classi che erano 60 nel 1972/73 passarono a 324 nel 1978/79, quasi il 10% del totale come documentato dalle inchieste della sociologa Maria Teresa Torti<sup>9</sup> e da lavori pubblicati dal *Mce* genovese<sup>10</sup>.

Il ministero della Pubblica Istruzione aveva accolto non poche delle innovazioni che gli insegnanti «alternativi» avevano rivendicato e attuato: la partecipazione dei genitori con gli Organi collegiali dei Decreti delegati del 1973, la possibilità di sostituire il libro di testo con biblioteche di classe, la scheda di valutazione in luogo della pagella, le classi aperte e i gruppi di lavoro interdisciplinari, il sostegno per gli alunni con disabilità inseriti nelle classi, la programmazione collegiale con la legge 517 del 1977. Fu allora che in un gruppo di insegnanti genovesi del *Mce*, alcuni dei quali legati alle attività del gruppo redazionale che aveva pubblicato *l'Enciclopedia Io e gli altri*, punto di riferimento per molti insegnanti innovatori, si fece strada l'esigenza di un ripensamento critico sulla scuola «alternativa». C'era la preoccupazione che le riforme legislative facessero uso delle innovazioni didattiche, pensate per contrastare la riproduzione delle disuguaglianze, in un modo che ne sterilizzava e stravolgeva gli intenti egualitari.

D'altra parte, qualcuno temeva che le esperienze di buona scuola del tempo pieno si accontentassero di essere «isole felici», dimenticando che la scuola e la società continuavano a esistere con le loro logiche fuori dal loro perimetro. Alcuni temevano che

---

<sup>8</sup> F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1969.

<sup>9</sup> A. P. Agrimonti, M.T. Torti, *La scuola a tempo pieno. Indagine sui problemi e sulle prospettive della scuola a tempo pieno con particolare riferimento alla realtà genovese*, Genova, Scuola di formazione superiore - Centro ricerche, 1975.

<sup>10</sup> A. Battistuzzi, M. Martignone, *Genova: espansione ed organizzazione del tempo pieno*, in «Cooperazione educativa», n. 10-11, 1979, pp. 52-55.



col prolungamento del tempo scolastico i ragazzini perdessero la parte migliore e più libera della loro formazione, quella che avveniva nella vita del quartiere, tra i coetanei o a contatto con adulti di tutte le età non espressamente delegati al loro controllo: ma, d'altra parte, quanti e dove erano ormai i quartieri che permettevano queste esperienze?

Nel 1978 si fece un'indagine sull'organizzazione e i contenuti del tempo pieno nelle scuole genovesi. Tra marzo e aprile del 1979 fu organizzata una serie di incontri tra insegnanti e docenti universitari collocati nell'area della nuova sinistra e interessati ai temi della scuola, della discriminazione culturale, della divulgazione del sapere<sup>11</sup>.

Alcuni insegnanti del *Mce* non si nascondevano che, proprio nel momento in cui si assisteva al generalizzarsi del consenso anche di esperti di ispirazione moderata e si otteneva l'avallo ufficiale a una esperienza che era stata patrimonio di una minoranza scomoda, era necessario ripensare ad alcuni aspetti specifici, come la ricerca, l'educazione corporea, l'insegnamento linguistico e matematico. Ci fu chi osservò che sembrava giunto il momento di fare un bilancio complessivo su dove l'intensa sperimentazione di quegli anni avesse portato e su che cosa avesse prodotto in rapporto agli obiettivi che gli insegnanti sessantottini si erano dati. Si discusse sulla reale capacità di incidere sulla subalternità culturale, sulla scelta di una impostazione che puntava fortemente sulla socializzazione e sui momenti di manifestazione spontanea.

Tra gli organizzatori degli incontri c'era chi vedeva un doppio rischio nell'uso di questa pedagogia «invisibile»: potevano forse profittarne soprattutto i ragazzi che per formazione familiare possedevano le chiavi interpretative di codici elaborati di comunicazione, i Pierini, insomma. E si poteva sospettare che, sollecitati a manifestarsi in piena spontaneità, i bambini si trovassero più esposti e trasparenti allo sguardo di una autorità non manifesta. Chi è sottoposto a regole che prescrivono comportamenti e ruoli certamente soffre il peso dell'autorità ma conserva uno spazio privato non controllabile e potenzialmente «sovversivo». Il frutto dell'indagine sul tempo pieno e del dibattito comparve su «Cooperazione educativa»<sup>12</sup> e in parte su «il manifesto»<sup>13</sup>.

Tra gli autori delle memorie non mancano insegnanti che furono partecipi o comunque ebbero notizia delle riflessioni critiche di quegli anni. Che cosa ne è rimasto nei ricordi che hanno steso? Alcuni si fermano alla fase iniziale del passaggio dall'insegnamento tradizionale al momento di contestazione della scuola del «sistema» e alle innovazioni che ne seguirono nel loro modo di fare il maestro. Ma anche nelle molte storie che proseguono fino agli ultimi anni Settanta raramente affiorano ripensamenti, qualche delusione, la percezione di una distanza tra obiettivi (alcuni assai radicali, altri più interni a un rinnovamento dell'efficacia didattica) e risultati.

Diffuso è invece il rimpianto per una stagione di entusiasmi e intensi scambi di esperienze: «Anni ricchi e intensi di relazioni, conoscenze, lotte, manifestazioni, amori, amicizie. Anni brevi ma dilatati nel ricordo perché succedevano rapidamente tante cose, la vita personale si intrecciava con quella pubblica, si viveva molto insieme, fuori casa ma anche in case collettive»<sup>14</sup>.

Talvolta, vi si legge il dispiacere che molto di quanto era stato costruito sia andato perduto con le riforme scolastiche degli ultimi anni, cui chi racconta ha assistito, di solito,

---

<sup>11</sup> MCE gruppo territoriale genovese, vico S. Raffaele 2, *Seminario-convegno, Le didattiche alternative. Proposte per una riflessione critica sulle esperienze e le aspettative degli ultimi dieci anni*, Genova, ciclostilato in proprio, 7 marzo 1979.

<sup>12</sup> «Cooperazione educativa», n. 7, 1979; n. 10-11, 1980.

<sup>13</sup> «il manifesto», 7 novembre 1980.

<sup>14</sup> M. Bacigalupi, P. Fossati, M. Martignone (a cura di), *Il Sessantotto della scuola elementare*, cit., p. 290-291.



ormai lontano dalla scuola: «Per motivi familiari doveti lasciare l'insegnamento. Era il 1989 ed ero ben conscia di aver vissuto un bel sogno che stava svanendo»<sup>15</sup>.

Alcuni lasciano emergere soprattutto il sentimento di aver fatto un buon lavoro; e molto probabilmente hanno ragione: sono stati dei bravi maestri. Hanno amato e si sono identificati profondamente col proprio mestiere; probabilmente sarebbero stati buoni maestri, non appiattiti sulla stanca routine della scuola, anche senza il movimento e, alcuni, buoni maestri lo erano effettivamente stati già prima del movimento.

Nelle loro autobiografie accanto e prima delle motivazioni ideali e ideologiche c'era il piacere di insegnare, di promuovere il dispiegarsi della maturazione dei piccoli con passione e allegria. L'eco del Sessantotto che si può cogliere in alcune di queste storie sta nel sentirsi stretti nel ruolo dell'insegnante che tiene a distanza gli scolari e li giudica. Prima ancora della didattica è il rapporto umano che si vuole modificare.

## Conclusioni

Dieci anni dopo il Sessantotto la scuola elementare non era più quella che era stata fino agli ultimi anni Sessanta; la didattica «alternativa» e le riforme legislative che ne accoglievano – o stravolgevano? – non poche istanze avevano creato un nuovo «senso comune» e un'immagine nuova del bambino, dell'insegnante, del ruolo stesso dell'istituzione scolastica; cambiarono i libri di testo e nel giro di un decennio furono irrecognoscibili per chi aveva usato i sussidiari e le letture degli anni Sessanta.

Era accaduto altre volte, altri sommovimenti sociali e politici avevano visto nel sistema scolastico ed educativo una delle chiavi di volta che sostenevano e potevano cambiare il mondo, e nei bambini «liberati» o plasmati da una nuova educazione i portatori del futuro: più modestamente, avevano generato pratiche scolastiche destinate a loro volta a diventare usuali. Il «senso comune» nato dal Sessantotto nei decenni successivi andò diffondendosi – perdendo mordente – ben oltre gli ambienti che potevano recepirne l'originario significato. Gli interventi legislativi che si sono susseguiti hanno ulteriormente alterato la natura e il senso delle pratiche nate dagli anni della contestazione: resta da comprendere meglio se il sistema scolastico abbia avuto bisogno di un movimento radicale come il Sessantotto per adattare la scuola alla sua trasformazione in scuola di massa e quanto rimanga e sia recuperabile il senso di quell'utopia.

## Bibliografia

«Cooperazione educativa», n. 7, 1979; n. 10-11, 1980.

«il manifesto», 7 novembre 1980.

Agrimonti A. P., Torti M. T., *La scuola a tempo pieno. Indagine sui problemi e sulle prospettive della scuola a tempo pieno con particolare riferimento alla realtà genovese*, Genova, Scuola di formazione superiore - Centro ricerche, 1975.

Bacigalupi M., Fossati P., Martignone M. (a cura di), *Il Sessantotto della scuola elementare*, Milano, Unicopli, 2018.

Battistuzzi A., Martignone M., *Genova: espansione ed organizzazione del tempo pieno*, in «Cooperazione educativa», n. 10-11, 1979, pp. 52-55.

---

<sup>15</sup> Ivi, p. 240.



- Cambi F., *La cultura del '68 e la critica degli "apparati ideologici di stato". I modelli e gli effetti*, in Betti C. e Cambi F. (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Milano, Unicopli, 2011, pp. 27-32.
- De Bartolomeis F., *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1969
- Lodi M., *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1970.
- MCE gruppo territoriale genovese, vico S. Raffaele 2, *Seminario-convegno, Le didattiche alternative. Proposte per una riflessione critica sulle esperienze e le aspettative degli ultimi dieci anni*, Genova, ciclostilato in proprio, 7 marzo 1979.
- Occupazione di Palazzo Campana Università di Torino novembre - dicembre 1967*, in «Quindici, giornale mensile», n.7, 15 gennaio 1968.
- Progetto di tesi del Sindacato studentesco*, elaborato collettivamente dagli occupanti la Sapienza di Pisa, Pisa, 7-11 febbraio 1967, ciclostilato.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967.





# La scuola che scrive. Il magistero di Lorenzo Milani tra parola pedagogica e scrittura collettiva

Leonardo Acone

UNIVERSITÀ DI NAPOLI "L'ORIENTALE"



Double blind peer review

Copyright: © 2025 Leonardo Acone.

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: 10.13129/2785-0919/2025.1.23-32.

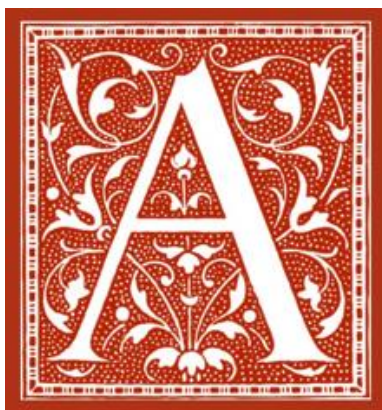
Received: November 10, 2024

Accepted: December 19, 2024

Published: January 31, 2025

Corresponding Author: Leonardo Acone. Mail: [leonardo.acone@unior.it](mailto:leonardo.acone@unior.it)

Citation: Leonardo Acone (2025), *La scuola che scrive. Il magistero di Lorenzo Milani tra parola pedagogica e scrittura collettiva. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* V (1): 23-32.



THE SCHOOL THAT WRITES. LORENZO MILANI'S EDUCATIONAL MISSION BETWEEN PEDAGOGICAL WORD AND COLLECTIVE WRITING

## Riassunto | Abstract

L'esperienza di Don Lorenzo Milani 'racconta' di come la doverosa disobbedienza rispetto ad una ingessata struttura educativa e scolastica sia in realtà assai lontana dal dogmatismo di una contestazione fine a se stessa e dalle derive ideologizzate di troppe 'posizioni' prive di traiettorie effettivamente formative. In realtà tale scuola della disobbedienza si nutre di un lavoro continuo, in una revisione pedagogica del rapporto tra maestro e allievi, in una dimensione di 'bottega della parola' dove proprio alla parola si restituisce il valore salvifico ed emancipatore di una prospettiva sociale ed esistenziale. La scuola che scrive, allora, diventa il risvolto concreto di una intenzione democratica ed impegnata; un orizzonte valoriale che Lorenzo Milani eleva a nuovo sistema socio-pedagogico. La scuola del priore di Barbiana ospita ed esalta la pedagogia della lingua e della parola come prima forma di realistica proiezione di uguaglianza; come vero tentativo di connessione tra principi (e dogmi) divini e desiderio tutto umano di giustizia sociale. La speranza di Lorenzo Milani, così, prende vita tra le pieghe (e le righe) di testi potenti – primo tra tutti la celeberrima *Lettera a una professoressa* –, collettivo e condiviso, di una comunità di fanciulli che era famiglia, casa, speranza, ed ai quali il priore aveva "voluto più bene che a Dio". Al centro di queste coordinate, l'indomabile uomo di fede e di scuola pone principi non negoziabili, tanto da esporsi e sopportare socraticamente tutte le conseguenze dei suoi coerenti ideali. Una panoramica storico-letteraria più ampia (quanto doverosa), poi, consente di proiettare lo sguardo sulle altre importanti esperienze di scritture scolastiche – condivise e collettive anch'esse, da Mario Lodi a Gianni Rodari – che restituiscono una vivacità nuova grazie a figure di maestri-scrittori capaci di ridefinire un paradigma educativo e culturale nel cuore del XX secolo.

*The experience of Don Lorenzo Milani 'tells' how the necessary disobedience to an enclosed educational and scholastic structure is far from the dogmatism of contestation for its own sake and from the ideological derivations of too many course training courses in Europe. This school of disobedience is nourished by continuous work, in a pedagogical re-vision of the relationship between teacher and student, in a dimension of 'workshop of the word' where precisely to the word is returned saving and*

*emancipator value of a social and existential perspective. The school that writes, then, becomes the concrete aspect of a democratic and committed intention; a value horizon that Lorenzo Milani raises to a new socio-pedagogical system. The school of the prior of Barbiana hosts and exalts the pedagogy of language and word as a first form of realistic projection of equality; as a true attempt to connect between divine principles (and dogmas) and all-human desire for social justice. The hope of Lorenzo Milani, thus, comes to life between the folds (and lines) of powerful texts - first of all, the famous Letter to a Teacher -, collective and shared, of a community of children that was family, home, hope, and to which the prior had "Loved more than God". At the center of these coordinates, the indomitable man of faith and school sets forth principles that are not negotiable, so much to expose himself and bear all the consequences of his coherent ideals. A broader (if necessary) historical-literary overview enables us to focus on the other significant aspects of scholastic writing - shared and collective too, from Mario Lodi to Gianni Rodari - which restore a new vibrancy thanks to figures of master writers able to redefine an educational and cultural paradigm in the heart of the twentieth century.*

**Parole chiave | Key words**

Don Milani, parola, lingua, scuola, educazione.

*Don Milani, word, language, school, education.*



## *La scuola che scrive. Il magistero di Lorenzo Milani tra parola pedagogica e scrittura collettiva*

Leonardo Acone\*

UNIVERSITÀ DI NAPOLI "L'ORIENTALE"

### 1. La dinamica inversa della pagina

**S**i propone qui una sorta di lettura prospettica, una riflessione tendente ad osservare Lorenzo Milani da un particolare punto di vista al fine di porre in evidenza il nesso educativo che lega la vicenda culturale del priore di Barbiana alla scrittura ed alla parola intese quali essenziali dispositivi pedagogici e sociali.

Partire dalla scrittura significa restituire all'intera impalcatura del discorso pedagogico milaniano quel virtuoso asse direzionale che forse inverte le canoniche interpretazioni e le più consolidate modalità di analisi 'ordinate' in termini troppo regolari: pensiero – profilo biografico – teoria – opere (e quindi pagina scritta); proprio la pagina scritta, in tal senso, ritrova la sua centralità quale punto di partenza o, ancor meglio, di snodo e di rivendicazione. È nella scrittura che Lorenzo Milani colloca una certa possibilità di riequilibrio sociale; è nella capacità di acquisire padronanza comunicativa mediante la parola che il priore individua un 'militante' auspicio di restituzione di dignità, diritti, partecipazione e, in fin dei conti, umanità.

La parola scritta si rivela, così, germe primigenio e archetipico di potenziale riscatto e consente di osservare l'intera vicenda pedagogica di don Lorenzo Milani 'a partire' dalla parola e dalla pagina per aprirsi, poi, a tutto lo spettro che nella riconfigurata e reinventata scuola di Barbiana diventava, in breve tempo, una delle esperienze formative più significative e critiche della nostra nazione. In questa pratica di elaborazione linguistica e, al contempo, di riacquisizione culturale e democratica, Milani si rivelava 'intenzionalmente pedagogico', ovvero dedito ad un riposizionamento delle giovani generazioni in una cornice priva di preclusioni, differenze ed impedimenti. La chiave di questo accennato – ma già consistente – inquadramento inverso si coglie proprio nella prossimità che Lorenzo Milani evidenzia tra scrittura e microcosmo scolastico, nell'elaborazione di una illuminante equazione di stampo sociale e pedagogico: se la scuola, infatti, diviene la prima cellula di una società da rivoluzionare e 'ripensare' in quanto sede di differenze, distanze ed iniquità, la collocazione di quella che egli considera come 'arma di democratizzazione di massa' – la parola scritta – nel contesto formativo di uno spazio che 'si fa' scuola, diventa la prima prova della stessa teoria di rivendicazione sociale e culturale sostenuta. Il contesto scolastico – sede di esercizio della e sulla parola – sembra essere l'ambiente ideale per quella sorta di analisi e di processo 'dimensionale' che Milani concepisce come



doverosa ‘postura educativa’: serrata e costante dialettica tra periferia e centro, campagna e città, scuola e duro lavoro, ‘Pierino’ e ‘Gianni’; fino ad arrivare alla coppia emblematica del *tragitto di senso* caro a don Milani: *ultimi e primi*, espressione potente nel suo manifesto legame ad una narrazione d’impianto cristiano e, al tempo stesso, nella sua cruda ricognizione relativa ad uno *status* sociale, laico ed umano in senso quasi minimale<sup>1</sup>. Non a caso *Gli ultimi e i primi* è anche parte del titolo di un bel libretto, a cura di Giovanna Ceccatelli, che raccoglie immagini, spunti, lettere e testi in una delicata successione di messaggi che sintetizzano altruismo e rigore, apertura cristiana e granitica severità. Nel saggio introduttivo, opera della stessa curatrice, ritroviamo una lucida ricognizione che coglie, nelle diverse fasi della vicenda del priore di Barbiana, una sorta di consequenzialità che si approssima alla felice *inevitabilità*. Milani tendeva all’essenziale, inteso come essenza di pura umanità; lo faceva nel costante tentativo di recuperare il cuore di tutto ciò che era oggetto del suo sguardo e della sua ‘impetuosa premura’. Ma sbaglierebbe chi pensasse ad un imperativo interiore frutto soltanto di una vocazione di stampo religioso o spirituale; lo era sicuramente, ma non senza un forte legame ad un solido impianto culturale, artistico, estetico, a tratti ricercato e raffinato. Non è un caso, forse, che Lorenzo Milani nasca pittore, per poi dedicarsi alla formazione di anime e fanciulli (o di ‘anime fanciulle’): un abile e repentino passaggio dalla pittura del sacro alla scrittura della vita; dalle sapienti sfumature dei colori sulla tela ai primi, stentati e meravigliosi segni d’incerta grafia – quella dei suoi ragazzi – sulla carta d’improvvisati quanto preziosi quaderni. Questa sorta di sublimazione – dalla pittura alla scrittura – avviene per virtuosa *diminutio*, laddove rinuncia all’artisticità, conserva una profonda consapevolezza culturale e la rielabora in una nuova postura propositiva ed elaborativa, consegnando alla parola scritta il senso di una possibile ripartenza culturale da offrire a tutti, da qualunque situazione o esistenza provengano.

Quando Hans Joachim Staude, suo maestro di pittura, chiede a Lorenzo Milani il motivo che lo ha spinto ad indossare l’abito da seminarista, la risposta è di una lucidità sconcertante:

È tutta colpa tua. Perché tu mi hai parlato della necessità di cercare sempre l’essenziale, di eliminare i dettagli e di semplificare, di vedere le cose come un’unità, dove ogni parte dipende dall’altra. A me non bastava fare tutto questo su un pezzo di carta. Non mi bastava cercare questi rapporti tra i colori. Ho voluto cercarli fra la mia vita e le persone del mondo. E ho preso un’altra strada.<sup>2</sup>

Anche questo rapporto tra arte e scrittura, tra i diversi vettori degli studi e degli approfondimenti di Lorenzo Milani, conferma la necessità di sgombrare il campo della discussione e della riflessione da equivocate analisi che negli anni, di tanto in tanto, sono riaffiorate con lo scopo di esaltare, della *narrazione pedagogica* milanesiana, soltanto l’aspetto ‘rivoluzionario militante’, con una conseguente attitudine alla *rottamazione* di tutta la cultura tradizionale. Quanto mai approssimativa e frettolosa, una siffatta lettura di Lorenzo Milani finisce per travisare il senso stesso dell’importanza che il priore attribuisce proprio alla parola come cellula minimale di una cultura da restituire a tutti proprio perché depurata da quegli ‘artifici’ burocratici, linguistici, strutturali, programmatici che cultura non sono! La cultura che don Lorenzo pone alla base del suo recupero è profonda, attenta, seria, a

\* Leonardo Acone è Professore ordinario di “Letteratura per l’infanzia” e “Pedagogia della narrazione” presso l’Università di Napoli “L’Orientale”. Mail: leonardo.acone@unior.it

<sup>1</sup> Cfr. N. Fallaci, *Dalla parte dell’ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Milano Libri Edizioni, Milano, 1974; E. Martinelli, *Don Lorenzo Milani. Dal motivo occasionale al motivo profondo*, Società Editrice Fiorentina, Firenze 2007.

<sup>2</sup> M. Lancisi, *Il segreto di Don Milani*, Piemme, Casale Monferrato, 2002, pp. 28-29.



tratti visibilmente tradizionale nella sua vivacità interdisciplinare: «Aldo: “Avevamo il telescopio, l’astronomia era una materia importante. Avevamo uno studio fotografico. Gli strumenti che mancavano si potevano inventare. Abbiamo fatto fare un microfilm della partitura dell’allegretto della VII di Beethoven e lo abbiamo proiettato sullo schermo nel tempo che girava il disco.»<sup>3</sup> Lettere, arti, scienze accanto a tanta, tantissima musica; nella certezza che ogni momento trascorso insieme andasse a riconfigurare, passo dopo passo o, meglio, lettera dopo lettera, una missione di emancipazione e di democratizzazione mai sganciata da un dettato di solida consapevolezza culturale.

Si ritrova, in tutto ciò, anche una *ardita* coerenza tra le diverse anime del priore: spiritualità, militanza socio-pedagogica, preparazione artistica e letteraria; tutte facce del medesimo prisma esistenziale, declinato in direzione di uno scopo di altruismo e condivisione.

## 2. La fede nell’*umano*

Il ragionamento che qui si conduce, di porre la scrittura e la parola a fondamento del tragitto pedagogico, sociale e d’esistenziale di don Milani, segue con evidente coerenza una scansione cronologica ordinata. L’approdo alla fede viene vissuto come una progressiva e convinta eliminazione del *superfluo*, come una costante ricerca dell’essenziale da poter isolare e *curare*. Dove trovarlo, si chiede Lorenzo Milani, se non tra gli *ultimi*? E dove prendersene cura se non in un ambiente da inventare ed organizzare, ma che sarebbe servito a restituire (anche a loro!) l’autonomia di pensare, crescere, in certo modo addirittura *esistere*? La scuola, così immaginata, a fronte della scuola dei Pierini diviene l’unico – forse ultimo – baluardo per sperare in una società nuova; per individuare un tragitto di uguaglianza o, almeno, di accennata mobilità sociale in una nazione che, ancora oggi, si scopre ancorata al retaggio di gruppi, ceti, famiglie e provenienze<sup>4</sup>.

Ma questa missione, per Milani, diviene anche la sostanza di una sorprendente visione di fede, che pone in diretta prossimità la dottrina di una chiesa percepita, a tratti, come entità distante ed estranea alla *gente*, e l’esistenza concreta dei viventi colta nella sua sostanza più umile e schietta. La sua vocazione si può leggere, quindi, come un atto di profondo umanesimo; come il più solenne gesto di legame con l’*umano*. Egli ritrova, in questo nuovo – o meglio rinnovato – paradigma vocazionale, una conferma del più antico e saldo messaggio della religione che sposa: una vocazione ‘intrisa’ di umanesimo che ci restituisce una declinazione meravigliosamente laica del dogma dell’incarnazione. Milani va tra gli uomini, tra gli ultimi, tra quelli che rappresentano l’oggetto archetipico dell’amore cristiano (nel senso del vero e proprio amore di Gesù Cristo per gli uomini in carne ed ossa), rendendosi, così, sincero interprete di una religione militante proiettata sugli uomini e sulla loro potente e profonda dignità. In questa complessiva visione trovano spazio il suo vissuto di maestro e la totale dedizione agli alunni; qui si comprende quanto egli sia riuscito ad interpretare il *sensu* primo e ultimo del ‘fare’ scuola come la più importante delle missioni di fede *su* e *per* l’uomo, in direzione dei principali valori di uguaglianza e dignità. E questa missione si *colloca*, nel senso più rigorosamente ‘spaziale’ del termine, laddove la narrazione degli uomini sembra destinata a lasciare minor segno nella storia: periferie e marginalità che, di norma, non partecipano alla costruzione di senso della società. Lorenzo Milani smentisce questa geografia *dis-umanizzante* e scrive, in una lettera alla madre, che

<sup>3</sup> Aldo, allievo diretto di Lorenzo Milani, intervistato da Laura Giovannini, in G. Ceccatelli (a cura di), *Lorenzo Milani. Gli ultimi e i primi*, Edizioni Clichy, Firenze, 2015, p. 59.

<sup>4</sup> Cfr. F. Fubini, *La maestra e la camorrista. Perché in Italia resti quello che nasci*, Mondadori, Milano, 2018.



«La grandezza d'una vita non si misura dalla grandezza del luogo in cui si è svolta, ma da tutt'altre cose. E neanche le possibilità di far del bene si misurano sul numero dei parrocchiani.»<sup>5</sup>

Al priore, una volta compiuto questo percorso di inquadramento e destinazione, bastano i suoi ragazzi, bastano i volti di quei piccoli contadini che prende dalle fatiche più dure ed ai quali vuole restituire il diritto di esistere, di far parte della società e del mondo; ai quali vuol togliere la mortificazione di una scuola che non li riconosce e, forse, non li 'vede' affatto. Allora il suo ruolo diventa una virtuosa sintesi di fede, pedagogia militante e profondo, sofferto e convinto *umanesimo educativo*, nei termini per i quali egli arrivava a dire, in periodi difficili, di non sentirsi parroco che *nel fare scuola*.

Questa immersione in un ampliato concetto di umanità, del quale Milani si impregna ed a partire dal quale disegna la sua traiettoria educativa, tiene dentro anche l'altro versante semantico del concetto di *umanità*, ovvero quello riferibile alla dignità ed al diritto dell'uomo. Egli parte da un'umanità di fondo, da un «umanesimo pedagogico» visibile e vivo per *restituire* umanità agli ultimi, perché «l'umanità di ciascun uomo custodisce la sua essenza più profonda e, insieme, rivela l'appartenenza al genere umano. Ogni uomo è parte dell'umanità. Pertanto, il sapere – e in particolar modo la pedagogia – è una forma di conoscenza autenticamente umana laddove non sia disancorata dalla natura e dalla storia personale di ciascun soggetto.»<sup>6</sup> In nessun momento, quindi, si può concepire il sapere come dono destinato a 'qualcuno'; sempre lo si deve considerare come riserva e deposito di senso per l'intero creato.

Padre Ernesto Balducci, nell'anno della morte del priore, scrive: «Non riesco a capire come don Lorenzo Milani abbia fatto a diventare prete senza cessare di essere totalmente uomo»<sup>7</sup>. Don Milani, potremmo azzardare, sembra quasi farsi prete *apposta* per poter essere totalmente uomo, in una esaltazione del messaggio cristiano più puro; in quella direzione di *senso* che il cristianesimo, prima religione nella storia del mondo, inverte ribaltando canoniche e consolidate prospettive: dall'alto verso il basso; dalle sfere celesti alla cruda terra; dall'evanescenza spirituale all'*incarnazione* nel corpo e nel sangue degli ultimi. Egli arriva a scrivere, in conclusione del suo viaggio terreno, «Caro Michele, caro Francuccio, cari ragazzi, non è vero che non ho debiti verso di voi. L'ho scritto per dar forza al discorso. Ho voluto più bene a voi che a Dio, ma ho speranza che lui non stia attento a queste sottigliezze e abbia scritto tutto al suo conto. Un abbraccio, vostro Lorenzo»<sup>8</sup>. Si tratta, almeno a parere di chi scrive, di una conferma, più che di un momento critico in cui la fede del priore possa minimamente vacillare: per don Milani Dio è in quei ragazzi; o, forse, Dio è quei ragazzi: gli ultimi, i poveri, i figli di margini e periferie su cui nessuno sembra puntare e rispetto ai quali esercitare un profondo atto di fede con un'ardua scommessa e con un generoso investimento morale.

### 3. Prospettive *disobbedienti* e pedagogiche

Da quanto scritto fin qui si aprono tre significative prospettive:

---

<sup>5</sup> L. Milani, *Lettera alla madre*, Barbiana, 28 dicembre 1954, in G. Ceccatelli (a cura di), *Lorenzo Milani. Gli ultimi e i primi*, cit., p. 98.

<sup>6</sup> P. Levrero, *L'ebreo don Milani*, il melangolo, Genova, 2013, p. 115.

<sup>7</sup> E. Balducci, *Il carisma di don Milani*, in L. Milani, *La scuola della disobbedienza*, Chiarelettere, Milano, 2015, p. 87.

<sup>8</sup> *Testamento*, in M. Gennari (a cura di), *L'apocalisse di don Milani*, Libri Scheiwiller, Milano, 2008, p. 154.



- *Linguistico-culturale*: è quella che ci richiama all'importanza dell'esercizio pratico di una scuola che, per don Milani, non può non partire dalla scrittura e dalla lingua come strumenti primi ed essenziali di una auspicabile riconfigurazione sociale per restituire diritti e consapevolezza.
- *Pedagogica e didattica*: non si può far scuola che con la precedente restituzione. E tale riconsegnata consapevolezza può compiersi soltanto se *si fa* scuola; a prescindere da età, provenienze, capacità e visioni: la scuola per tutti è una scuola che, nel microcosmo di Barbiana come tra gli studenti di Piadena di Mario Lodi, riesce a dettare una delle più significative – ed alternative – dinamiche educative e didattiche che la storia ricordi.
- *Sociale*: il compimento dei due precedenti vettori è di ordine sociale, e si rivela auspicio confermandosi obiettivo che 'presuppone', senza alternativa possibile, la riacquisizione di una consapevolezza linguistica imprescindibile per coltivare la speranza di una società senza predestinazioni ed inaccettabili disparità tra ultimi e primi.

Le tre prospettive, così osservate, consentono di individuare due grandi narrazioni nella vicenda culturale ed umana di don Lorenzo: l'una, già trascorsa in termini teorici, riferibile all'auspicabile capovolgimento sociale tra svantaggiati e privilegiati; l'altra, relativa alla *postura culturale* attiva da assumere perché tutto ciò si verifichi, da inquadrare in una necessaria *disobbedienza* che don Milani intravede come unico atteggiamento di profonda dignità e di irremovibile coerenza.

Queste due narrazioni, a loro volta, ci permettono di inquadrare l'intera produzione del priore in un'ottica complessiva, dove è impossibile trovare soluzione di continuità nell'intero tragitto ideale che si snoda attraverso le tappe di una *disobbedienza* che ne diviene *leitmotiv* necessario: dalle *Esperienze pastorali*<sup>9</sup> alla *Lettera ai cappellani militari*<sup>10</sup>; dalla *Lettera ai giudici*<sup>11</sup> alla celeberrima *Lettera a una professoressa*<sup>12</sup> della 'sua' scuola di Barbiana. La civile disobbedienza che prende vita prima come doverosa opposizione al pregiudizio iniquo dei giudici e, poi, come provocatoria e severa posizione rispetto a quello dei *giudici di scuola* (i docenti delle regole, dei programmi e delle bocciature) si nutre di una sola possibilità: riacquistare il potere della parola e della libertà che dalle parole deriva. Una scuola così concepita ed una visione pedagogica così delineata tengono dentro tutti gli elementi fin qui osservati, e ci costringono a verificare quanto siano attuali – o, comunque, riattualizzabili e ricontestualizzabili – gli argomenti e le denunce del priore.

L'incapacità di andare oltre e di proiettare uno sguardo *divergente* su ragazzi da immaginare in altro modo e secondo altri parametri (pur di salvarli) diventa, ancora oggi, il forte limite di una scuola ancorata a sistemi, metodi e computi valutativi canonici, che non si approssima a quelle marginalità nei confronti delle quali don Milani ci aveva insegnato a rivolgere occhi e pensieri diversi. Molti anni dopo, tra *ultimi* di altri contesti geografici, Roberto Saviano testimonia la mancata occasione di una scuola che non si interroga sulla possibilità di una virtuosa trasgressione rispetto alla norma del programma e della regola; che non si pone il problema di subordinare – laddove sembra essere l'unica possibilità – il sistema alla speranza:

Hanno bocciato Totò e Simone, attori nel film *Gomorra* e nei teatri più famosi d'Italia. [...] Al Festival di Cannes, il più importante festival del cinema internazionale, hanno ottenuto

<sup>9</sup> Cfr. L. Milani, *Esperienze Pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1958.

<sup>10</sup> Cfr. L. Milani, *Lettera ai cappellani militari*, in L. Milani, *La scuola della disobbedienza*, op. cit.

<sup>11</sup> Cfr. L. Milani, *Lettera ai giudici*, L. Milani, *La scuola della disobbedienza*, op. cit.

<sup>12</sup> Cfr. L. Milani, *Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano, 2017.



uno dei tre premi maggiori: il Gran premio della Giuria. Eppure alla scuola media Carlo Levi di Scampia li hanno bocciati. [...] Come diceva Danilo Dolci nella sua poesia più bella: *C'è pure chi educa, senza nascondere / l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni / sviluppo ma cercando / d'essere franco all'altro come a sé, / sognando gli altri come ora non sono: / ciascuno cresce solo se sognato*. Non li hanno sognati, questi ragazzini. Eppure avevano fatto molto per mostrare il loro talento, far emergere gli elementi per essere sognati in maniera diversa da come la vita li determina in queste zone. Non stiamo parlando di studenti modello. [...] Ma questo è solo un aspetto. I professori che hanno bocciato Totò, Simone e gli altri forse non riescono a tener conto del fatto che il loro meglio l'abbiano tirato fuori lontano dalla scuola. [...] Forse Totò aveva già capito tutto. Che non esiste nessun sogno né a Cannes, né a Hollywood, né in un cinema, né in un teatro e in nessun altro luogo del mondo che possa riguardarlo. Che per lui esiste solo Scampia. E il resto è fiction.<sup>13</sup>

A leggere le parole di Saviano ci si rende conto anche di quanto la visione interdisciplinare, aperta, dialogica e profondamente colta di don Milani fosse una innovativa e responsabile militanza pedagogica: un ragazzo va inseguito fino a quando non si trova un campo di interessi, una breccia nel muro del rifiuto, un sorriso inaspettato rivolto ad una piccola, accennata propensione che può svelare un mondo (e un'altra vita).

Poliedrica visione dei saperi ricondotti all'*essenziale* già prima richiamato, scrittura e lingua come fonti di libertà e speranza: questi i cardini di un discorso intenso e struggente, per il quale don Milani ha consegnato se stesso alla vocazione di frontiera, magistrale e spirituale.

#### 4. La pagina scritta insieme

La *Lettera ai giudici* rappresenta, come sopra accennato, un solido *trait d'union* fra il concetto di doverosa disobbedienza e la spontaneità di una *scrittura collettiva* come ricerca di essenzialità e sintesi di studio; scrittura che, di qui in poi, diviene la sostanza più genuina del dettato scolastico e formativo di Lorenzo Milani. Edoardo Martinelli racconta, in più occasioni, di quanto l'incessante lavoro iniziato 'attorno' alle lettere sia stato un *continuum* che, dalla lettera ai ragazzi di Piadena del 1963 (sul metodo e sulla novità 'mediatica') alla *Lettera ai giudici* del 1965, fino alla *Lettera a una professoressa*, ha strutturato un asse di grande consapevolezza ed un'intenzione comune riferita a società, famiglie e scuola<sup>14</sup>.

La scrittura collettiva diventa, quindi, il baricentro di questa continua negoziazione tra esercizio pratico-linguistico di acquisizione/trasmissione e individuazione di un mezzo – l'unico forse – di emancipazione sociale e potenziale riscatto. Dalla ricerca della parola (una alla volta, scelta, selezionata, capita) alla ricerca di *sensu* senza intermediazione alcuna; senza filtri intellettuali o pedagogici a cambiare aspetto o segno a significati e direzioni.

In don Lorenzo Milani viene consolidandosi una ferma convinzione: ad ogni parola restituita ad un ragazzo corrispondeva la consegna, ben più significativa, di una microscopica speranza di potercela fare. Così concepita, la scrittura condivisa diviene virtuosa sintesi tra atto scolastico ed atto esistenziale ed *umano*, per tornare ad una emblematica terminologia già usata. È nella scrittura, allora, che anche in termini teorici pedagogia e vita si incontrano o, addirittura, arrivano a sovrapporsi, restituendo la più significativa delle accezioni alla *formazione* stessa: quella di creare altra vita; di *dare forma*.

La *Lettera ai giudici* aveva già dimostrato una prima felice sovrapposizione: la *doverosa* disobbedienza di un manipolo di ragazzini che, intorno a un tavolo, proprio mentre

<sup>13</sup> R. Saviano, *La bellezza e l'inferno*, Mondadori, Milano, 2009, pp. 35 e ss.

<sup>14</sup> Cfr. E. Martinelli, *Pedagogia dell'aderenza*, Polaris, Firenze, 2002; E. Martinelli, *Don Lorenzo Milani. Dal motivo occasionale al motivo profondo*, op. cit..

disobbedivano imparavano ad usare le parole per farlo, utilizzando quelle stesse parole come elementi comuni minimali, come tessere di un meraviglioso mosaico esistenziale; quei termini rendevano i ragazzi di Barbiana parte di qualcosa e, per la prima volta, non era la loro antica povertà.

Ma la stessa disobbedienza, nella *Lettera a una professoressa*, diventa la protesta verso un sistema gerarchico cui non poter sottostare; diviene un nuovo paradigma di riscoperta di sé e della propria consistenza di essere umano; una *grammatica* della storia e della società che, per dirla con Giovanna Ceccatelli, eredita il testimone da ‘disobbedienti’ del calibro di Hannah Arendt ed Erich Fromm per ampliarne la prospettiva all’educazione delle nuove generazioni<sup>15</sup>.

La grammatica, in senso stretto, è anche quanto Lorenzo Milani ha sempre utilizzato e insegnato senza mai scendere a compromessi: la profonda umanità di cui era dotato, e che lo faceva calare tra gli ultimi (pur essendo egli nato assai benestante), gli consentiva una rigida severità di metodi, senza che mai ciò potesse dare adito a giudizi di disapprovazione: «Io seguito il mio linguaggio alto e quindi o loro vengono al mio linguaggio o non ci si parla. Ecco perché io ho iniziato il mio apostolato dalla scuola, con l’insegnare la grammatica italiana»<sup>16</sup>.

In questo senso la lingua, la scrittura, la parola si rivelano elementi in grado di rendere complementari fede, scuola, umanità ed orizzonti sociali.

## 5. Pedagogia di fogli, di nomi e di volti

Il magistero di Lorenzo Milani, tra parola pedagogica e scrittura collettiva, appare allora quale potente tentativo di redistribuzione della possibilità di comunicare e, quindi, di esistere. Al *fine ultimo*, che era quello di dedicarsi al prossimo, corrisponde un *fine immediato*, ovvero la possibilità di farsi capire da tutti per entrare in empatica sintonia con chiunque ci fosse di fronte. L’esercizio pratico della scrittura si manifesta, così, come vettore pedagogico di assoluto spessore, e rappresenta quella pedagogia *essenziale* impossibile da trovare in costrutti teorici o formule da memorizzare: «A Barbiana non passava un giorno che non s’entrasse in problemi pedagogici. Ma non con questo nome. Per noi avevano sempre il nome preciso di un ragazzo. Caso per caso, ora per ora»<sup>17</sup>.

I ragazzi di don Lorenzo Milani hanno ricevuto, in dono, un enorme quantitativo d’amore: profondo, severo, struggente e indomito; un amore tale da tenere insieme tradizione e innovazione, utopia e militanza, rigore e sorrisi; gli stessi sorrisi che un uomo colto, buono e visionario è riuscito, per anni, a far spuntare sui volti di chi aveva di fronte; studiando, pregando, ascoltando, leggendo e, soprattutto, *scrivendo*.

<sup>15</sup> G. Ceccatelli (a cura di), *Lorenzo Milani. Gli ultimi e i primi*, op. cit., p. 66.

<sup>16</sup> L. Milani, *Tutte le opere*, Mondadori, Milano, 2017, Vol. 1, p. 1160.

<sup>17</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano, 2017, pp. 98-99.



## Bibliografia

- AA. VV., *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, Atti del Convegno a venticinque anni dalla pubblicazione di *Esperienze pastorali*, Milano, Università Cattolica, 9-10 Marzo 1983, Vita e Pensiero, Milano, 1983.
- Acone, L., *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018.
- Affinati, E., *L'uomo del futuro*, Mondadori, Milano, 2017.
- Balducci, E., *Il carisma di don Milani*, in L. Milani, *La scuola della disobbedienza*, chiarelettere, Milano, 2015.
- Betti, C. (a cura di), *Don Milani tra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Firenze, 2008.
- Ceccatelli, G. (a cura di), *Lorenzo Milani. Gli ultimi e i primi*, Edizioni Clichy, Firenze, 2015.
- Fallaci, N., *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Milano Libri Edizioni, Milano, 1974.
- Fondazione don Lorenzo Milani (a cura di), *Lettera a una professoressa*, presentazione di Sandra Gesualdi, Libreria editrice Fiorentina, Firenze, 2007.
- Fubini, F., *La maestra e la camorrista. Perché in Italia resti quello che nasci*, Mondadori, Milano, 2018.
- Gennari, M. (a cura di), *L'apocalisse di don Milani*, Libri Scheiwiller, Milano, 2008.
- Gesualdi, M. (a cura di), *Lettere di don Lorenzo Milani, priore di Barbiana*, Mondadori, Milano, 1970.
- Lancisi, M., *Il segreto di Don Milani*, Piemme, Casale Monferrato, 2002.
- Levrero, P., *L'ebreo don Milani, il melangolo*, Genova, 2013.
- Martinelli, E., *Pedagogia dell'aderenza*, Polaris, Firenze, 2002.
- Martinelli, E., *Don Lorenzo Milani. Dal motivo occasionale al motivo profondo*, Società Editrice Fiorentina, Firenze, 2007.
- Milani, L., *Esperienze Pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1958.
- Milani, L., *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di don Milani*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1965.
- Milani, L., *La scuola della disobbedienza*, chiarelettere, Milano, 2015.
- Milani, L., *Tutte le opere*, Mondadori, Milano, 2017.
- Rea, E., *La fabbrica dell'obbedienza*, Feltrinelli, Milano, 2011.
- Saviano, R., *La bellezza e l'inferno*, Mondadori, Milano, 2009.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, postfazione di Alberto Melloni, con uno scritto di Pietro Citati, Mondadori, Milano, 2017.

# Lavoro straniero e dignità: questioni pedagogiche

Gennaro Balzano, Vito Balzano

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI, "ALDO MORO"



FOREIGN WORK AND DIGNITY: PEDAGOGICAL ISSUES

## Double blind peer review

**Copyright:** © 2025 Gennaro Balzano, Vito Balzano. 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: 10.13129/2785-0919/2025.1.33-46

Received: April 15, 2024

Accepted: September 3, 2024

Published: January 31, 2025

**Corresponding Authors:** Gennaro Balzano, Vito Balzano. Mail: [gennaro.balzano@unime.it](mailto:gennaro.balzano@unime.it); [vito.balzano@uniba.it](mailto:vito.balzano@uniba.it)

**Citation:** Gennaro Balzano, Vito Balzano (2025), *Lavoro straniero e dignità: questioni pedagogiche*. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, V (1): 33-46.

## Riassunto | Abstract

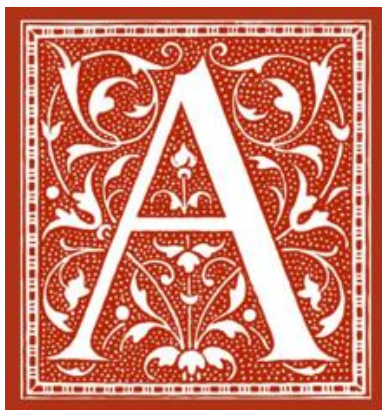
Il lavoro rappresenta un elemento cruciale per l'integrazione sociale e la valorizzazione delle persone migranti, ma spesso è segnato da dinamiche di esclusione e sfruttamento che ne minano la dignità. La pedagogia del lavoro, con il suo approccio inclusivo e formativo, è chiamata a promuovere percorsi educativi capaci di valorizzare le competenze e i diritti dei lavoratori stranieri. Questo implica la costruzione di luoghi lavorativi – non solo fisici – che rispettino le diversità culturali e il riconoscimento della persona come centro dell'agire professionale. Necessario, dunque, ripensare in toto l'approccio alle questioni, costruendo le condizioni per trasformare il lavoro in un luogo di coesione sociale e di emancipazione, valorizzando la dignità umana, le relazioni educative e il senso di comunità.

*Work represents a crucial element for the social integration and empowerment of migrants but is often marked by dynamics of exclusion and exploitation that undermine their dignity. The pedagogy of work, with its inclusive and formative approach, is called upon to promote educational pathways capable of enhancing the skills and rights of foreign workers. This requires the construction of workplaces - both physical and metaphorical - that respect cultural diversity and recognize the person as the center of professional action. It is therefore necessary to entirely rethink the approach to these issues, creating conditions to transform work into a space for social cohesion and emancipation, while valuing human dignity, educational relationships and a sense of community.*

## Parole chiave | Key words

lavoro, stranieri, dignità, educazione.

*work, migrants, dignity, education.*



Anno V, numero 1, gennaio 2025

# Lavoro straniero e dignità: questioni pedagogiche<sup>1</sup>

Gennaro Balzano\*, Vito Balzano\*\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI, "ALDO MORO"

La riflessione pedagogica sul lavoro rappresenta oggi una delle sfide più complesse e attuali, intrecciandosi con temi quali la diversità, la dignità e il ruolo delle politiche sociali nel garantire un'occupazione equa e inclusiva, ma soprattutto la possibilità di progettare/riprogettare, lontano dal luogo natio, il proprio presente e futuro. In un contesto globale segnato da profonde trasformazioni economiche, culturali e sociali, il lavoro non può più essere considerato esclusivamente come mezzo di sostentamento economico, ma deve essere riconosciuto nella sua dimensione pedagogica, formativa, identitaria e di formazione *longlife-longwide*<sup>2</sup>.

Interessante, dunque, esplorare il valore del lavoro come strumento di inclusione sociale e realizzazione personale, analizzando le criticità che caratterizzano i percorsi lavorativi delle persone appartenenti a categorie vulnerabili, come i lavoratori stranieri.

La precarietà lavorativa, le dinamiche di sfruttamento, l'importanza della dignità nei contesti occupazionali e il ruolo fondamentale delle istituzioni politiche e educative come temi e questioni pedagogiche.

L'obiettivo è offrire uno sguardo propositivo e positivo sul modo in cui la pedagogia può contribuire alla costruzione di un mondo del lavoro più giusto, sostenibile e rispettoso dei diritti fondamentali della persona. In questo quadro, emerge con forza la necessità di superare approcci meramente assistenzialistici, promuovendo invece percorsi educativi e formativi – personali e sociali – capaci di valorizzare le competenze individuali, stimolare la partecipazione attiva e costruire una cultura del lavoro basata sul rispetto della diversità e sulla promozione della dignità umana.

---

\* Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Messina.

\*\* Ricercatore senior di Pedagogia Generale e Sociale, insegna Pedagogia Generale, Pedagogia sociale e interculturale e Pedagogia delle relazioni educative presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

<sup>1</sup> Il presente contributo è frutto di un lavoro condiviso fra i due autori. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che: 1. Introduzione, 2. Diversità, differenza e aspetti pedagogici del lavoro, 4. Il senso del lavoro per lo sviluppo umano, 6. Conclusioni sono attribuibili a Gennaro Balzano; mentre 3. Lavoro straniero e dignità, 3.1 Dallo sfruttamento alla dignità, 5. La politica e il lavoro sono attribuibili a Vito Balzano.

<sup>2</sup> Cfr. M. Baldacci - F. Frabboni - U. Margiotta, *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*, Mondadori Bruno, Milano, 2012.



In fin dei conti «l'umanità dell'uomo si realizza pienamente soltanto attraverso un lungo processo sociale: l'educazione»<sup>3</sup>.

## 1. Diversità, differenza e aspetti pedagogici del lavoro

La pedagogia del lavoro si fonda su precise categorie e tra queste sulla *diversità/differenza*, che, prima d'essere categoria fondativa, è questione connaturata all'essere umano. Ogni persona è unica ed unico è il suo agire (sempre nel rispetto delle diversità e delle differenze altrui). In ambito pedagogico, e soprattutto in saperi come la pedagogia sociale e la pedagogia speciale, non è nuovo il tema dell'educare alla diversità. Questo habitus, non ben radicato nel tessuto sociale odierno, è probabilmente uno dei nodi primari in ambito pedagogico-lavorativo se si considera il sommerso *lavoro straniero*<sup>4</sup> e la discriminazione, ingiustamente motivata e fondata sulle differenze. Una delle sfide più ardue del nostro tempo è far comprendere che tutti viviamo ormai una storia profondamente connessa con i territori nel tempo della globalizzazione senza confini. Uno scenario che si riattualizza nel momento in cui le statistiche, come riportato in un recente articolo del quotidiano La Repubblica, certificano che «oltre il 25% dei nuovi contratti fa capo ai lavoratori stranieri che rappresentano il 10,7% degli assicurati Inps: una parte importante e imprescindibile della forza lavoro del nostro Paese, anche per il conseguimento dell'equilibrio finanziario dell'Inps»<sup>5</sup>. Inoltre, a fronte di 523 mila occupati in più, quelli a tempo indeterminato decrescono rafforzando il regime di precarietà del lavoro.

Quando parliamo di *diversità/differenza* ci riferiamo a ciò che distingue, fa diversi, discrimina cose e soprattutto persone. Spesso sono frequenti atteggiamenti di incomprensione, di rifiuto, di emarginazione e di sfruttamento, se tale differenza è animata e motivata dal timore, forte in molte persone, di perdere potere, privilegi e persino benessere personale<sup>6</sup>.

Compito della pedagogia è restituire a tale categoria, soprattutto e anche per quel che concerne il tema lavoro, valenza positiva affinché se giocata in termini culturali e non di potere economico e politico, appaia fatto positivo per la collettività; ovvero risulti risorsa sia per coloro che hanno *di più*, sia per chi si trova in una condizione di privazione o, semplicemente, di non simmetria. La rappresentazione positiva della differenza, così, rappresenta oggi uno degli obiettivi pedagogici (ed anche didattici nella misura in essa deve interessare direttamente l'attività della scuola) di maggiore *importanza e significatività*<sup>7</sup>.

È opportuno considerare che già dal 2006 la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità, ratificata in Italia con la legge n. 18 (Gazzetta Ufficiale, 2009), stabilisce che gli Stati Parti riconoscano *il diritto al lavoro delle persone con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri; segnatamente il diritto di potersi mantenere attraverso un lavoro liberamente*

---

<sup>3</sup> M. Baldacci, *L'educazione ci rende umani*, «Micromega», 2 luglio 2021, <https://www.micromega.net/leducazione-ci-rende-umani>

<sup>4</sup> L. Santelli, *Lavoro straniero*. In L. Fabbri - B. Rossi (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano, 2010, pp. 185-205.

<sup>5</sup> Si tratta dell'articolo a cura di Valentina Conte dal titolo *Lavoro, un nuovo assunto su quattro è straniero. Le donne guadagnano il 28% in meno degli uomini*, pubblicato sull'edizione online del quotidiano La Repubblica lo scorso 30 ottobre 2024.

[https://www.repubblica.it/economia/2024/10/30/news/inps\\_rendiconto\\_salgono\\_occupati\\_stranieri\\_calano\\_pensionati-423587544/](https://www.repubblica.it/economia/2024/10/30/news/inps_rendiconto_salgono_occupati_stranieri_calano_pensionati-423587544/) (data di ultima consultazione: 20 dicembre 2024)

<sup>6</sup> Tale aspetto è ben argomentato alla relativa voce in P. Bertolini (a cura di). *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996.

<sup>7</sup> Cfr. M. Gecchele, P. Dal Toso (a cura di), *Educare alla diversità. Una prospettiva storica*, ETS, Firenze, 2019.



scelto o accettato in un mercato del lavoro e in un ambiente lavorativo aperto, che favorisca l'inclusione e l'accessibilità alle persone con disabilità (articolo 27). Questo diritto assume, però, anche un valore personale, identitario, oltre che sociale<sup>8</sup>, perché la pratica dell'inserimento lavorativo e l'esperienza lavorativa consentono l'acquisizione di un'ampia gamma di conoscenze, comportamenti e abilità che favoriscono il self-empowerment della persona (anche) con disabilità e in situazione di disagio<sup>9</sup>. Deve indurre a riflettere il dato Istat del 2019, ossia un tasso di occupazione della popolazione tra i 15 e i 64 anni (32%) molto basso. Esiste, dunque, ancora un divario importante con quello che prevede l'obiettivo 8 dell'Agenda 2030, secondo cui le istituzioni devono incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile garantendo e implementando le possibilità di avere un'occupazione piena, produttiva e redditizia anche per donne e uomini con disabilità.

La *diversità* e/o *differenza*, categorie che aprono ad ampie argomentazioni in materia di lavoro straniero e lavoro per le persone disabili, possono, tuttavia, riguardare anche aspetti nuovi: le *differenze* in lavori apparentemente simili, con tutte le argomentazioni riguardanti responsabilità e competenze, potrebbero esserne un valido esempio.

## 2. Lavoro straniero e dignità

Il lavoro rappresenta uno dei fondamenti dell'esistenza umana, tanto da essere riconosciuto come diritto universale in numerosi documenti giuridici e morali, tra cui la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948) e la Costituzione italiana. Esso non è solo uno strumento per il sostentamento economico, ma anche un mezzo per affermare la propria identità, partecipare alla società e realizzarsi come persone. Tuttavia, per molti lavoratori stranieri, il lavoro è spesso accompagnato da difficoltà, discriminazioni e un senso di precarietà che mettono in discussione la loro dignità. Esplorare il rapporto tra lavoro straniero e dignità significa affrontare una sfida cruciale per le società moderne, che si trovano a dover bilanciare esigenze economiche e principi etici<sup>10</sup>.

È dato consolidato che i lavoratori migranti rappresentano una forza vitale per l'economia globale. Secondo l'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (IOM), nel 2020 circa 281 milioni di persone vivevano al di fuori del proprio Paese di nascita, e molti di loro erano impiegati in lavori essenziali ma spesso sottovalutati<sup>11</sup>. I settori dell'agricoltura, dell'assistenza domiciliare, della ristorazione e dell'edilizia sono tra quelli più dipendenti dalla manodopera straniera. In Italia, ad esempio, i lavoratori stranieri costituiscono una percentuale significativa della forza lavoro, contribuendo in modo determinante al funzionamento di interi settori economici (l'agricoltura ne è un esempio).

Nonostante il loro sostanziale contributo, i lavoratori stranieri si trovano spesso a svolgere mansioni mal pagate e caratterizzate da condizioni di lavoro difficili. Questa dinamica solleva interrogativi sul rispetto della dignità di queste persone, che vengono trattate non come individui, ma come semplici strumenti di produzione.

---

<sup>8</sup> Cfr. A. Cegolon, *Oltre la disoccupazione. Per una nuova pedagogia del lavoro*, Studium, Roma, 2020.

<sup>9</sup> Cfr. G. Elia, *Lavoro e fasce deboli*. In L. Fabbri, B. Rossi (a cura di), *Pratiche lavorative. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, cit., 2010; V. Boffo, S. Falconi, T. Zappaterra (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze, Firenze University Press, 2012; R. Caldin - S. Scollo, *Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*. in «Studium Educationis», XIX, 2018, n. 3, pp. 49-60.

<sup>10</sup> Cfr. B. Veneziani, *Work: citizenship versus dignity?*, in «Lavoro e diritto, Rivista trimestrale», XXXVIII, 2024, n. 1, pp. 77-98.

<sup>11</sup> Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO), *Global Estimates of Modern Slavery: Forced Labour and Forced Marriage*, 2022, <https://www.ilo.org/publications/major-publications/global-estimates-modern-slavery-forced-labour-and-forced-marriage> (data di ultima consultazione 27.12.2024).

## 2.1 Dallo sfruttamento alla dignità

Lo sfruttamento del lavoro, che è in sostanza sfruttamento dei lavoratori, è una delle grandi questioni legate a quel che abbiamo definito, per sintesi, lavoro straniero. Secondo l'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO), milioni di migranti in tutto il mondo – non solo nel terzo o quarto mondo – lavorano in condizioni che violano i loro diritti fondamentali. Anche nella civile Europa, fenomeni come il caporalato in agricoltura mettono in evidenza le situazioni di abuso e precarietà che caratterizzano molti lavori occupati da stranieri<sup>12</sup>.

Il caporalato, ad esempio, molto diffuso in diverse regioni del sud Italia, è una forma cruenta di sfruttamento che coinvolge soprattutto i lavoratori agricoli, spesso stranieri, costretti a lavorare per lunghe ore, in condizioni disumane e con salari nettamente inferiori al minimo legale, svilendone la dignità, perpetrando un sistema di disuguaglianza sociale che impedisce ai migranti di migliorare la propria condizione economica e sociale<sup>13</sup>.

La dignità<sup>14</sup> è una categoria pedagogica articolata che comprende il rispetto dei diritti fondamentali, l'uguaglianza e il riconoscimento del valore intrinseco di ogni essere umano. Per Kant la dignità non può essere misurata o quantificata, poiché è un valore intrinseco dell'essere umano che lo distingue dagli oggetti<sup>15</sup>. Questa visione filosofica è stata ripresa anche nelle visioni più recenti, che sottolineano l'importanza del rispetto della dignità in ogni ambito della vita, incluso il lavoro. Visto l'uso/abuso smisurato che si fa dell'espressione “dignità del lavoratore” e/o “dignità del lavoro”, possiamo riaffermare la forza di tale categoria proprio partendo dal termine che abbiamo volutamente usato fin dall'inizio, ovvero persona. La persona è essa stessa luogo della dignità (umana), per la quale è allo stesso tempo, ed ancora una volta, soggetto e oggetto. Infatti, diritti e libertà della persona sono insiti nella natura umana e non sono solo espressione di una cultura, anche se di essa hanno bisogno per integrarsi storicamente nella vita di una società. Il tema della dignità umana è da rileggere oggi alla luce del rapporto che esiste tra l'elaborazione della propria identità e l'assunzione della consapevolezza della dignità che vi è connessa<sup>16</sup>. Il concetto di dignità della persona indica, infatti, caricato di una duplice implicazione politica e sociale<sup>17</sup>, una «predisposizione dell'uomo ad improntare la propria condizione esistenziale verso la costruzione di una propria identità, in relazione ai fini che egli stesso si è dato, senza subire valori imposti dall'esterno ma sempre pronto a riconoscere e garantire uguale libertà di autodeterminazione per tutti gli altri soggetti dell'ordinamento assicurando così pluralismo e diversità»<sup>18</sup>.

---

<sup>12</sup> Cfr. C. Colloca, A. Corrado, *Lavoro senza diritti: Caporalato e migranti nell'agricoltura europea*, Franco Angeli, Milano, 2020.

<sup>13</sup> Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (IOM), *World Migration Report 2020*, 2020, [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf) (data di ultima consultazione 27.12.2024).

<sup>14</sup> Cfr. A. Chionna, *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*, La Scuola, Brescia, 2007.

<sup>15</sup> Cfr. I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, Bompiani, Milano, 1785, trad. it. 2003.

<sup>16</sup> Cfr. M. Wierviorcka, *La differenza culturale. Una prospettiva sociologica*, Laterza, Bari, 2002.

<sup>17</sup> Q. Qerimi, *Dignity in transition: the constitutional and operational potential and limits of human dignity seen from the lens of post-conflict societies*, in «The International Journal of Human Rights», XXV, 2021, n. 8, pp. 1211-1232.

<sup>18</sup> T. Pasquino (2009), *Autodeterminazione e dignità della morte*, Cedam, Milano, pp. 48-49.

Esiste, dunque, un'interconnessione tra dignità, cura e rispetto, che, in una circuitazione circolare, delineano il carattere autentico dei percorsi educativi e di quelle dinamiche formative, anche non convenzionali<sup>19</sup>.

Per i lavoratori stranieri, la dignità si realizza attraverso condizioni di lavoro eque, salari adeguati, accesso ai diritti sociali e un ambiente privo di discriminazioni. Tuttavia, molti migranti si trovano a dover lottare per ottenere questi diritti basilari, affrontando ostacoli che vanno dalla burocrazia alle barriere linguistiche e culturali.

La dignità nel lavoro implica anche il riconoscimento del valore sociale del lavoratore. Ciò significa apprezzare il contributo dei migranti non solo in termini economici, ma anche come parte integrante della comunità. La mancanza di questo riconoscimento contribuisce alla marginalizzazione dei lavoratori stranieri, alimentando stereotipi e pregiudizi che ledono ulteriormente la loro dignità.

La discriminazione è un altro fattore che compromette la dignità dei lavoratori stranieri. Questa può manifestarsi in molte forme, dall'accesso limitato a opportunità lavorative migliori al trattamento iniquo sul posto di lavoro. La discriminazione non è solo una questione di diritti legali, ma riguarda anche la percezione sociale dei lavoratori migranti. Spesso, essi vengono associati a stereotipi negativi che li descrivono come minaccia economica o culturale. Questo tipo di narrativa non solo danneggia la loro immagine pubblica, ma influisce anche sul loro senso di appartenenza e dignità.

Per garantire la dignità ai lavoratori migranti, è necessario un impegno coordinato tra governi, aziende e società civile, che prendono forma attraverso riforme legislative, sensibilizzazione, accesso ai servizi e partecipazione.

Garantire la dignità ai lavoratori migranti non è solo un obbligo morale, ma anche una condizione essenziale per costruire società più giuste e sostenibili. Solo attraverso politiche inclusive e un cambiamento culturale possiamo assicurare che ogni lavoratore, indipendentemente dalla sua origine, possa svolgere un lavoro dignitoso e vivere da cittadino.

### 3. Il senso del lavoro per lo sviluppo umano

L'attualità del nostro tempo è periodo di transizione profonda, caratterizzato da trasformazioni repentine e spesso imprevedibili, che investono non solo i modelli produttivi e organizzativi, ma anche le dinamiche relazionali, linguistiche, sociali e, non in ultimo, formative. In questo scenario tanto complesso quanto frammentato<sup>20</sup>, la pedagogia è chiamata a svolgere un ruolo centrale di riflessione sulle risorse dell'umano, sulle dinamiche educative e sui contesti professionali, con l'obiettivo di porre in rilievo la dignità della persona e il valore intrinseco del vivere umano<sup>21</sup>.

Il bisogno di una forte tensione educativa per fronteggiare le emergenze del terzo millennio è avvertito in maniera ancora più forte nel post-modernismo maturo, proprio quando l'uomo smarrisce facilmente 'la rotta' nella ricerca estenuante di una ricetta di vita<sup>22</sup>. Questo aspetto è poi stato ulteriormente enfatizzato in una complicata situazione

---

<sup>19</sup> Cfr. K.L. Green, J.A. Coles, J. Lyiscott, E.O. Ohito, *Pedagogies of Care, Dignity, Love, and Respect: An Epistle to Our Future*, in «Equity & Excellence in Education», LIV, 2021, n. 3, pp. 211-219.

<sup>20</sup> Cfr. G. Annacontini, *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*, ETS, Firenze, 2028.

<sup>21</sup> A. Vischi, *Lavoro inclusivo, sostenibile e solidale*. In V. Rossini, A. Rubini, V. Balzano (a cura di), *La ricerca storico-pedagogica tra contesti educativi e sfide sociali. Studi in onore di Giuseppe Elia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2023, p. 272.

<sup>22</sup> Cfr. Z. Bauman, *L'arte della vita*, Laterza, Roma-Bari, 2009.



pandemica, come quella che ha coinvolto l'intero pianeta a partire da marzo 2020, e post-pandemica (non ancora conclusa negli effetti) come il nostro quotidiano, che scorre all'ombra del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). «Dopo la pandemia tutto diventa ulteriormente più incerto e la frammentazione dei bisogni e degli interessi esistenziali sono ancora più avvertite in un uomo che vede disperdersi il proprio avere e si interroga sul proprio essere, sul futuro all'ombra di una grande paura»<sup>23</sup>.

Il diffuso senso di precarietà e di crisi che cerca ancora di salvezza nel cambiamento di direzione del (nel) futuro viene denunciato come deriva in crescita esponenziale del nostro tempo; tale condizione sollecita inevitabilmente l'interrogarsi su come e in che misura l'educazione, i suoi intenti e i suoi luoghi (formali, non formali e informali) abbiano contribuito, e contribuiscano, a determinare e ridisegnare la fattispecie di uomo-persona cui rimandano e, magari, sul modo *possibile e necessario*<sup>24</sup> di evitarne ogni tipo di degenerazione, ma anche di smarrimento.

Al cospetto di uno scenario segnato dalle diseguaglianze, dall'aumento del numero dei NEET e dal permanere di significative disparità di genere, lingua e condizione sociale, è essenziale interrogarsi sulle configurazioni future organizzative delle imprese. Il lavoro, da una prospettiva pedagogica, non può essere concepito esclusivamente come una prestazione economica, ma deve essere inteso come un *luogo educativo*, in cui si intrecciano relazioni significative capaci di favorire la crescita personale e collettiva. In tal senso, il lavoro diviene una sintesi complessa di diverse dimensioni, che includono quella spirituale, etico-valoriale, operativa, culturale, cognitiva, partecipativa, motivazionale, socializzante e creativa. Come osserva Bocca, il lavoro rappresenta un contesto in cui si realizzano relazioni che «intenzionalmente o funzionalmente contribuiscono alla crescita personale»<sup>25</sup> e dove si compie la sintesi di dimensioni eterogenee ma interdipendenti.

Una rilevanza pedagogica, quella del lavoro, che non trova certo origine nel secolo scorso ma affonda le sue radici già nel pensiero classico. Nelle civiltà greca e romana, emergevano due concezioni opposte di lavoro: da un lato, il carattere di fatica e sofferenza associato al termine greco *pónos* e al latino *labor*; dall'altro, una visione più moderna che rivaluta il lavoro come attività produttiva e creativa, richiamandosi ai termini *ergon* e *poien* in greco e *opus* e *opera* in latino. Questo dualismo, protrattosi nei secoli, ha creato una tensione persistente tra lavoro manuale e intellettuale, tra chi si dedicava alla vita contemplativa (*otium*) e chi era destinato al lavoro più faticoso (*negotium*). È in questo intreccio che il lavoro ha sviluppato una dialettica costante tra sforzo e creatività, tra condanna e liberazione. Elemento di conciliazione è il *fine* (del lavoro) che supera però questo dualismo, soprattutto quando, come affermava Agazzi, il lavoro è un *fare esecutivo finalistico*<sup>26</sup> connaturato alla persona.

Anche nell'era dell'economia globale, nel tempo in cui la produzione di beni e servizi è il motore del mondo, in analogia con il pensiero di Agazzi prima e di Bocca poi, non possiamo non assumere a vera l'idea di un lavoro come «espressione tipica dell'uomo, aspetto peculiare della sua identità»<sup>27</sup>. Se quindi il lavoro è primariamente il tassello che completa il mosaico dell'integralità antropologica<sup>28</sup>, nell'epoca in cui, giorno dopo giorno, le economie risultano, al pari di chi produce (il lavoratore), precarie e pronte a cedere, la

<sup>23</sup> G. Balzano, *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*, Pensa Multimedia, Lecce, 2023, p. 28.

<sup>24</sup> Cfr. G. Chiosso, *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*, La Scuola, Brescia, 2002, pp. 43-120.

<sup>25</sup> G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998, pp. 102-103.

<sup>26</sup> A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia, 1958, p. 136.

<sup>27</sup> G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, cit., 1998, p. 13.

<sup>28</sup> Cfr. D. Verducci, *Il segmento mancante. Percorsi di filosofia del lavoro*, Carocci, Roma, 2003.



prospettiva cambia di sicuro e necessita di approfondimenti in grado di disegnare scenari possibili, ma soprattutto realistici, rispetto a ciò che il lavoro, trasformandosi, potrebbe, nei prossimi anni, diventare anche per una specifica categoria quale è quella definita nel titolo di questo scritto: il *lavoro straniero*. Già Dewey affermava che il lavoro è palestra di democrazia in cui l'uomo apprende i legami tra il suo essere individuale e il suo essere sociale. Proprio sulla dimensione relazionale e sulla possibilità che progettuamente questa abbia luogo e si sviluppi nel tempo si erge, probabilmente, il dibattito pedagogico del futuro circa il lavoro degli stranieri, il lavoro dei diritti negati, il lavoro senza dignità.

Oggi la sfida è duplice: da un lato, rispondere alle esigenze di un mondo del lavoro sempre più digitalizzato e tecnologicamente avanzato, questione che apre anche all'ampio tema delle povertà educative, che coinvolgono anche la manodopera straniera; dall'altro, promuovere una visione del lavoro che metta al centro la persona, la sua dignità e il suo bisogno di relazione autentica, nel tempo in cui paiono acuirsi i conflitti sociali proprio nei contesti di marginalità, dove spesso si ritrovano relegati i lavoratori migranti o stranieri.

Per essere realmente inclusivo, sostenibile e solidale, dunque dignitoso, il lavoro deve essere ripensato come uno spazio educativo permanente, in cui l'apprendimento non sia mai separato dall'esperienza concreta e dal dialogo costante con il contesto sociale e ambientale. Per tornare all'esempio dei lavoratori stranieri in agricoltura, quel che accade in tante campagne del Sud Italia ha la necessità di essere attenzionato, di diventare oggetto di interesse di tutti, dell'intera comunità. È necessario adottare modelli organizzativi e lavorativi che rispettino l'integrità della persona, valorizzino la partecipazione attiva e promuovano la responsabilità etica delle imprese. La pedagogia, in questo senso, ha il compito di accompagnare questo processo attraverso approcci interdisciplinari e pratiche innovative, capaci di coniugare la dimensione etica con quella operativa. Solo in questo modo sarà possibile costruire un modello di lavoro che non sia soltanto un mezzo di produzione, ma anche un luogo di realizzazione, di dignità e di crescita condivisa.

#### 4. La politica e il lavoro

In politica e per mano dei politici una delle parole più pronunciate è *lavoro*. Frequente ma, dato il grado di problematicità a cui rimanda, è anche quella che più di tutte viene, anche a volte involontariamente, svuotata di significato e di senso, tanto che gran parte della sfiducia verso la politica deriva spesso dal fatto che il cittadino non crede che il politico e la politica, in senso più generale, possano risollevarlo il paese incrementando il benessere sociale attraverso il lavoro. Questo è un primo dato che può già cristallizzare un primo problema.

È poi più che lecito aspettarsi risposte dalla politica, visto che dall'apogeo degli anni '80, periodo di grande sviluppo economico, ad oggi, la curva dell'occupazione è risultata calante, con conseguente aumento del tasso di disoccupazione, soprattutto tra i giovani che oggi ad un *curriculum* di laureati e specializzati devono aggiungere anche la dicitura *in attesa di prima occupazione* o saltuarie esperienze fuori dal proprio profilo professionale. Quel che si è perso riguarda una parola molto semplice, utilizzata anche da papa Francesco in occasione dell'avvio di questo Giubileo: *speranza*. L'azione politica (non la politica come arte nobile) è riuscita a minare la speranza e a deludere il sogno di poter evolvere il proprio profilo professionale, ancor più per gli stranieri, per i quali il lavoro è non di rado una fondamentale forma di riscatto.



Conseguenza di ciò è la sfiducia che molti giovani nutrono nei confronti della politica<sup>29</sup>, proprio perché la politica nel tempo non si è preoccupata del futuro dei giovani stessi: il posto di lavoro. A ciò si associa la mancanza di una educazione politica nei giovani, che oltretutto, come ricorda Piero Bertolini, è fondata proprio sull'*attenzione al futuro*<sup>30</sup>. L'uomo dopo-moderno, post pandemico, dell'era artificiale, avverte un clima di precarietà esistenziale, al quale, necessariamente, si devono opporre sia la capacità di compiere scelte assumendosene le responsabilità che la capacità di progettare, e se necessario riprogettare, la propria vita partecipando<sup>31</sup>.

Esiste una grave mancanza nell'agire politico, a cui possiamo anche attribuire la responsabilità di aver *non* educato le giovani generazioni. La politica del nostro tempo, come già detto, è politica dell'emergenza, dell'arginare e del porre rimedio momentaneo; difficilmente oggi, nelle azioni politiche, possiamo notare la volontà di portare avanti un progetto a lungo termine, un progetto di ampio respiro, come direbbe Bertolini<sup>32</sup>. Tale pratica ha supportato e motivato, oltre che se vogliamo abituato a un agire momentaneo, quasi mai frutto di progetto, di analisi e di intenzionalità. Con tali premesse diventa poco credibile una politica che parla di lavoro e supporta la precarietà e la flessibilità, giustificandole magari come incentivi al rilancio dell'economia o come immanente esigenza contro cui nulla si può.

Oggi il problema lavoro richiede un'analisi attenta da parte di tutte le scienze e non di meno da parte della politica; e tale analisi deve partire da un progetto di lavoro più stabile e meno precario, più attento al futuro e simmetrico ad una idea di uomo che progetta la propria vita (e che quindi non ostacoli tale pratica), nuovo nella forma e autentico nei contenuti e nei fondamenti (relazione), proiettato verso un rilancio della persona in quanto tale, non considerata solo come unità di produzione.

Politica e lavoro si incontrano da un punto di vista pratico nell'ambito del *welfare* e dei relativi modelli<sup>33</sup>. Proprio, infatti, le trasformazioni più recenti hanno messo in crisi gli equilibri creati dal lungo percorso di industrializzazione degli ultimi cento anni. Il processo attuale di destabilizzazione dei regimi sociali, e quindi anche lavorativi, è paragonabile per portata a quello avvenuto con l'industrializzazione<sup>34</sup>. I modelli fordisti di *welfare* si ergevano su tre fattori fondamentali: la diffusione di occupazioni stabili a reddito familiare per i maschi adulti padri di famiglia, in opposizione ad una limitata presenza delle donne nel mondo del lavoro; un forte impegno delle donne per il nucleo familiare classico e la sua cura; programmi nazionali di welfare state orientati a fornire protezione rispetto ai rischi, soprattutto dove l'apporto combinato di famiglie e reddito da lavoro risultava inadeguato ed insufficiente. A partire da qui i *welfare* si svilupparono assumendo forme diverse<sup>35</sup>. Tra le variabili principali si annoverano proprio i beneficiari dei programmi di welfare pubblico; pur essendo sempre i lavoratori al centro del sistema variano i criteri di finanziamento, il *welfare mix* e il contributo richiesto ad altre agenzie per la garanzia di servizi indispensabili ed assistenza. Tale modello è definito solitamente *social democratico*, caratteristico dei paesi scandinavi, dove lo stato fornisce ai cittadini garanzie di protezione

---

<sup>29</sup> Cfr. G. Elia, *Impegno politico*. In M. Amadini - L. Cadei - P. Malavasi - D. Simeone (a cura di) *Parole per educare, vol. I. Pedagogia generale e sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2022, pp. 119-128.

<sup>30</sup> P. Bertolini, *Educazione e Politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003, p. 151.

<sup>31</sup> G. Balzano, *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*, cit., 2023, p. 112.

<sup>32</sup> P. Bertolini, *Educazione e Politica*, cit., 2003, pp. 26-27.

<sup>33</sup> Cfr. V. Balzano, *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari, 2017.

<sup>34</sup> Cfr. A. Gorz, *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

<sup>35</sup> Cfr. C. Giorgi (a cura di), *Welfare. Attualità e prospettive*, Carocci, Roma, 2022.

e servizi su base universalistica, facendo gravare la spesa sulla fiscalità generale<sup>36</sup>. All'opposto si pone il modello liberista, dove lo Stato ha un ruolo residuale e i servizi e le assicurazioni sono più diffusi. Per tale tipologia di *welfare* l'obiettivo non è il lavoratore o il cittadino, ma la persona in condizioni di indigenza<sup>37</sup>. A questi due modelli se ne aggiunge un terzo corporativo e familistico, «dove la responsabilità del sostegno grava di più sulle famiglie e i servizi di *welfare* sono poco sviluppati, il tasso di occupazione femminile è basso e il sistema di assistenza ha, in linea di massima, una prevalente dimensione assicurativa commisurata alla carriera occupazionale del *breadwinner*»<sup>38</sup>.

Il problema importante, sia a livello pedagogico, che politico e sociale, è che l'attuale momento storico ha messo in crisi le tre variabili principali già citate; ovvero, l'occupazione stabile, la disponibilità delle donne a farsi carico delle mansioni di cura all'interno del nucleo familiare, le potenzialità di espansione dei programmi di welfare state. Si è ridotta la capacità di contrattazione aziendale e la capacità di standardizzazione dello stato, anche perché sono entrati in gioco configurazioni, risorse bisogni e rischi diversi nei differenti contesti locali e settoriali. Si può quindi parlare di una crisi che più che del lavoro o dei sistemi di *welfare*, è crisi composita, frutto di una diversa combinazione sociale, creatasi dalla somma relazionale di: organizzazione aziendale e processi lavorativi, crescita delle quantità di merci prodotte, piena occupazione e grazie sociali diffuse. Ogni aspetto si è modificato, ogni aspetto è cresciuto.

L'esperienza del cosiddetto *stato sociale*, data la sua impostazione nel nostro paese sostanzialmente assistenzialista, risulta essere l'esempio più chiaro, specie alla luce dell'importanza pedagogica che esso assume. Esiste una politica del *Welfare State* e una crisi del *Welfare State*, entrambe permeate di significato pedagogico, seppur in momenti differenti. Infatti, intendiamo per politica del *Welfare State*, l'attuazione di un piano programmatico che miri a ridurre le sperequazioni sociali e le ingiustizie, cosa resa nel miglior modo possibile in molti paesi europei e poco o per niente realizzata in Italia. Di contro, annoveriamo, una crisi del sistema statale di politiche sociali, soprattutto nel nostro Paese, legata principalmente a motivi di natura economici, figli della crisi che ha colpito tutti i paesi industrializzati, ma non in maniera esclusiva, poiché è necessario evidenziare, e quindi ricondurre questa crisi, anche a motivi di carattere culturale o addirittura squisitamente pedagogici<sup>39</sup>.

Quando parliamo di modello di *Welfare State* nel nostro paese, facciamo riferimento certamente ad un sistema eteronomo, nel senso che il concetto posto alla base di questo sistema, ovvero il senso comune, non è stato formulato dai protagonisti della società, cioè dai cittadini, ma è stato giocoforza dettato dagli esperti che inevitabilmente hanno espresso gli interessi della classe dirigente. L'inevitabile conseguenza seguita ad una simile politica è stata quella di aver innescato un meccanismo (o logica) decisamente passivizzante di tipo assistenzialistico che è l'esatto opposto di ogni autentica politica di sviluppo e di promozione sociale, di partecipazione, capace di coinvolgere nei processi decisionali anche tutte quelle categorie ai margini, tra cui i lavoratori stranieri. Nel caso del Meridione, poi, il discorso scivola in gestioni sbagliate, spesso rese anche da non esperti, da centri di potere derivati direttamente o indirettamente mafioso, che hanno prodotto danni ben più gravi. La duplice conseguenza derivabile da una simile gestione è stata da un lato, uno spirito sempre più rinunciatario della popolazione, e dall'altra quello

---

<sup>36</sup> E. Mingione, E. Pugliese, *Il lavoro*, Carocci, Roma, 2002, p. 156.

<sup>37</sup> Ivi, pp. 156-157.

<sup>38</sup> *Ibidem*. Si veda, inoltre, G. Esping-Andersen, *Three Worlds of Welfare Capitalism*, Polity Press, Cambridge, 2990.

<sup>39</sup> Cfr. C. Giorgi, I. Pavan, *Storia dello stato sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2021.

che Bertolini<sup>40</sup> definisce *ricatto assistenziale*: ovvero, nel momento in cui si rende il cittadino incapace di vedere per la propria sopravvivenza, altra via se non quella di accettare interventi assistenziali, diventa praticamente obbligatorio accettare una logica ricattatrice che, come una spirale, rende difficile l'uscita. Un sistema di questo genere risulta incontrollabile e finisce per immobilizzare gli stessi addetti ai lavori, perché non riesce ad autocontrollarsi né a farsi opportunamente controllare, è destinato all'autodistruzione. Occorre, dunque, una rottura, uno squarcio a questo circolo vizioso che non sia prodotto però dai tagli indiscriminati degli aiuti, degli interventi alle zone sottosviluppate, ai luoghi e a coloro che hanno più bisogno, ma piuttosto necessita di un intervento educativo forte che possa interagire proficuamente con i fattori economici propri del modello del Welfare State.

Una volta definito il retroterra antropologico di riferimento, è necessario individuare, seppur sinteticamente, le forme e i contenuti di una progettualità sociale, dal punto di vista esclusivamente pedagogico. È questo un argomento che richiede approfondimenti ulteriori che, in questa sede, saranno condensati, limitandosi agli aspetti più interessanti. Esistono tre idee forza o linee guida, tra cui c'è una sostanziale continuità e la cui contemporanea e dialettica correlazione rappresenta la piattaforma credibile per un'autentica progettualità sociale. La prima, di queste tre idee, è rappresentata dalla ripuntualizzazione del concetto di *bisogno*, ben analizzato dallo stesso Bertolini. Sostanzialmente si tratta di una dinamica che deve, da un lato, saper precisare l'ambito reale dei bisogni materiali, al di fuori del convenzionale uso consumistico; dall'altro deve saper stimolare la consapevolezza che esistono bisogni non materiali, che rendono qualitativamente migliore la vita. Da qui discende la seconda idea forza, che consiste nella prospettiva di una riappropriazione della capacità di *autoprogettazione esistenziale*. «È certamente vero che molto del nostro destino dipende da fattori esterni che ci condizionano [...], ma è altrettanto vero che la forza di quegli stessi fattori dipende anche dal modo con cui vengono vissuti da ciascuno di noi»<sup>41</sup>. Si può essere artefici del proprio destino senza entrare in contrasto o in conflitto con gli altri, ma collaborando in una prospettiva largamente sociale. È questa seconda idea la vera forma di lotta contro l'alienazione dell'uomo e quindi contro lo sfruttamento dello stesso. Esiste anche una terza idea forza, che consiste nella *prospettiva della partecipazione*, ovvero «rifiuto e lotta contro ogni tendenza presente in taluni individui o gruppi di potere a gestire gli altri come farebbe un abile burattinaio»<sup>42</sup>. Ma non è tutto: «l'esperienza ci ha insegnato che una partecipazione solo emblematica e solo formale non paga né sul piano educativo né su quello politico e neppure su quello economico»<sup>43</sup>. Occorre la lente pedagogica per immaginare vedere quel filo rosso che tiene insieme pedagogia, politica, welfare e lavoro; è necessaria un'autentica prospettiva educativa, o istituzionalmente prevista o realisticamente perseguibile.

## Conclusioni

La riflessione sul rapporto tra lavoro, dignità umana, diversità e inclusione mette in luce la complessità di un tema che va ben oltre la dimensione economica, toccando sfere etiche, sociali e pedagogiche. Il lavoro non è semplicemente uno strumento di sostentamento

---

<sup>40</sup> Cfr. P. Bertolini, *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Il Segnalibro, Torino, 1996.

<sup>41</sup> Ivi, p. 43.

<sup>42</sup> Ivi, p. 44.

<sup>43</sup> Ivi, p. 45.



economico, ma rappresenta un elemento essenziale per l'identità personale, per la partecipazione attiva alla vita sociale e per la realizzazione di una società giusta e inclusiva, luogo privilegiato dell'incontro tra persone e con l'altro da sé<sup>44</sup>. In questo contesto, la pedagogia del lavoro assume un ruolo centrale nell'analizzare e affrontare le sfide legate al rispetto della dignità umana, al riconoscimento delle differenze e alla promozione di una cultura basata sul rispetto reciproco.

La diversità, che si manifesta nelle differenze di genere, abilità, origine culturale e nelle condizioni sociali, rappresenta una risorsa preziosa per la società contemporanea<sup>45</sup>, anche se è spesso percepita come un ostacolo, generando fenomeni di discriminazione, emarginazione e sfruttamento. Il (sommerso e non) lavoro straniero, le condizioni disumane di molte mansioni svolte dai migranti, come nel caso del caporalato nelle campagne italiane, e le difficoltà di accesso al mercato del lavoro per le persone con disabilità, sono solo alcune delle sfide che richiedono interventi concreti e mirati, ma soprattutto una riflessione di tipo educativo. Il lavoro straniero è spesso accompagnato da condizioni di precarietà, sfruttamento e discriminazione, che minano la dignità dei lavoratori e li relegano ai margini della società. È necessario un impegno congiunto delle istituzioni, delle imprese e della società civile per garantire condizioni di lavoro eque, salari adeguati e l'accesso ai diritti sociali fondamentali. La dignità dei lavoratori migranti deve essere riconosciuta non solo a parole, ma attraverso azioni concrete che ne tutelino i diritti e ne valorizzino il contributo alla comunità. La politica ha una responsabilità fondamentale in questo processo. Spesso, però, la sua azione si è dimostrata miope, incapace di affrontare le problematiche del lavoro con una visione a lungo termine. Il ricorso costante a soluzioni emergenziali ha contribuito a rafforzare un sistema basato sulla precarietà e sull'instabilità, tanto del lavoro quanto dei progetti di vita delle persone. È necessario invertire questa tendenza, promuovendo politiche strutturali che garantiscano non solo l'accesso al lavoro, ma anche la stabilità e la sicurezza necessarie affinché ognuno possa realizzarsi pienamente attraverso la propria attività lavorativa.

Il modello di welfare gioca un ruolo cruciale in questo contesto. I sistemi di protezione sociale devono essere ripensati alla luce delle nuove esigenze della società contemporanea, superando modelli ormai obsoleti e adottando approcci più inclusivi e sostenibili. In questo senso, è fondamentale che il welfare non sia percepito come un sistema di assistenza passiva, ma come uno *strumento di promozione sociale ed empowerment individuale e collettivo*<sup>46</sup>. Il sapere pedagogico agisce non solo sul piano teorico, ma anche su quello pratico, attraverso interventi educativi concreti che promuovano l'autonomia, la consapevolezza dei propri diritti e la capacità di affrontare le sfide del mondo del lavoro in ottica ecosistemica. L'educazione, così, può realmente diventare uno strumento di emancipazione, capace di fornire gli strumenti necessari per affermare la propria dignità e il proprio valore all'interno della società, per costruire relazioni autentiche<sup>47</sup>.

In un'epoca segnata da profondi cambiamenti, il lavoro deve essere ripensato come uno spazio educativo permanente, luogo in cui si intrecciano relazioni significative e si sviluppano competenze fondamentali per la crescita personale e collettiva. È necessario promuovere una cultura del lavoro che metta al centro la *persona*, la sua dignità e il suo

---

<sup>44</sup> Cfr. A. Rubini, F. Granato, *Incontro*, Scholè, Brescia, 2023.

<sup>45</sup> Per una dettagliata argomentazione sulle possibilità dell'educazione nella società contemporanea, si veda W. Bohm, *Educazione e pedagogia nel XXI secolo*, In A. Portera, W. Bohm, L. Secco (a cura di). *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, Utet, Torino 2007.

<sup>46</sup> Cfr. V. Balzano, *Educazione, persona e welfare*, cit., 2017, pp. 47-82.

<sup>47</sup> Cfr. G. Elia, *La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione*. In S. Kanizsa - A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Pearson, Milano-Torino, 2023.

bisogno di relazione autentica. Questo significa ripensare anche i modelli organizzativi, promuovendo ambienti di lavoro inclusivi, rispettosi e partecipativi, che non girino lo sguardo a quei contesti – purtroppo ancora molti – nei quali è minata la dignità e il rispetto (in gran parte i contesti del lavoro straniero).

La sfida è tanto pedagogica quanto culturale, tanto economica quanto soprattutto politica. È necessario un impegno congiunto per promuovere una cultura del lavoro che riconosca il valore intrinseco di ognuno, indipendentemente dalla sua provenienza, dal suo genere o dalle sue capacità. Solo attraverso una visione integrata, che unisca pedagogia, politica, economia e società civile, sarà possibile costruire un mondo del lavoro in cui ogni individuo possa sentirsi valorizzato, rispettato e pienamente partecipe.

Per concludere, il lavoro non può essere ridotto a una mera attività economica: esso rappresenta un luogo privilegiato per la costruzione di significato. La pedagogia, con il suo approccio interdisciplinare, può fornire gli strumenti necessari per affrontare questa sfida, promuovendo una visione del lavoro come spazio di crescita, di inclusione e di realizzazione umana. Da qui si parte costruire una società più giusta, equa e solidale, in cui il lavoro sia davvero uno strumento di dignità per le persone.

### Riferimenti bibliografici

- Agazzi A., *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia, 1958.
- Annacontini G., *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*, ETS, Firenze, 2008.
- Baldacci M., *L'educazione ci rende umani*, «Micromega», 2 luglio 2021, <https://www.micromega.net/leducazione-ci-rende-umani>
- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U., *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*, Mondadori Bruno, Milano, 2012.
- Balzano G., *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*, Pensa Multimedia, Lecce, 2023.
- Balzano V., *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari, 2017.
- Bauman Z., *L'arte della vita*, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- Bertolini P. (a cura di), *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996.
- Bertolini P., *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Il Segnalibro, Torino, 1996.
- Bertolini P., *Educazione e Politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.
- Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze University Press, Firenze, 2012.
- Bohm W., *Educazione e pedagogia nel XXI secolo*, in A. Portera, W. Bohm, L. Secco (a cura di). *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, Utet, Torino, 2007.
- Caldin R., Scollo S., *Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*, in «Studium Educationis», XIX, 2018, n. 3, pp. 49-60.
- Cegolon A., *Oltre la disoccupazione. Per una nuova pedagogia del lavoro*, Studium, Roma, 2020.
- Chionna A., *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*, La Scuola, Brescia, 2007.
- Chiosso G., *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*. La Scuola, Brescia, 2002.
- Colloca C., Corrado A., *Lavoro senza diritti: Caporalato e migranti nell'agricoltura europea*, Franco Angeli, Milano, 2020.



- Conte V., *Lavoro, un nuovo assunto su quattro è straniero. Le donne guadagnano il 28% in meno degli uomini*, «La Repubblica», 30 ottobre 2024.
- Elia G., *Lavoro e fasce deboli*. In L. Fabbri - B. Rossi (a cura di), *Pratiche lavorative. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano, 2010.
- Elia G., *Impegno politico*. In M. Amadini - L. Cadei - P. Malavasi - D. Simeone (a cura di) *Parole per educare, vol. I. Pedagogia generale e sociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2022.
- Elia G., *La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione*. In S. Kanizsa - A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Pearson, Milano-Torino, 2023.
- Esping-Andersen G., *Three Worlds of Welfare Capitalism*, Polity Press, Cambridge, 1990.
- Gecchele M., Dal Toso P. (a cura di), *Educare alla diversità. Una prospettiva storica*, ETS, Firenze, 2019.
- Giorgi C., Pavan I., *Storia dello stato sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2021.
- Giorgi C. (a cura di), *Welfare. Attualità e prospettive*, Carocci, Roma, 2022.
- Gorz A., *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Green K.L., Coles J.A., Lyiscott J., Ohito E.O., *Pedagogies of Care, Dignity, Love, and Respect: An Epistle to Our Future*, in «Equity & Excellence in Education», LIV, 2021, n. 3, pp. 211-219.
- Kant I., *Fondazione della metafisica dei costumi*, Bompiani, Milano, 1785, trad. it. 2003.
- Mingione E., Pugliese E., *Il lavoro*, Carocci, Roma, 2002.
- Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO), *Global Estimates of Modern Slavery: Forced Labour and Forced Marriage*, 2022, <https://www.ilo.org/publications/major-publications/global-estimates-modern-slavery-forced-labour-and-forced-marriage> (data di ultima consultazione 27.12.2024).
- Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (IOM), *World Migration Report 2020*, 2020, [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf) (data di ultima consultazione 27.12.2024).
- Pasquino T., *Autodeterminazione e dignità della morte*, Cedam, Milano, 2009.
- Qerimi Q., *Dignity in transition: the constitutional and operational potential and limits of human dignity seen from the lens of post-conflict societies*, in «The International Journal of Human Rights», XXV, 2021, n. 8, pp. 1211-1232.
- Rubini A., Granato F., *Incontro*, Scholè, Brescia, 2023.
- Santelli L., *Lavoro straniero*. In L. Fabbri - B. Rossi (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano, 2010.
- Veneziani B., *Work: citizenship versus dignity?*, in «Lavoro e diritto, Rivista trimestrale», XXXVIII, 2024, n. 1, pp. 77-98.
- Verducci D., *Il segmento mancante. Percorsi di filosofia del lavoro*, Carocci, Roma, 2003.
- Vischi A., *Lavoro inclusivo, sostenibile e solidale*. In V. Rossini, A. Rubini, V. Balzano (a cura di), *La ricerca storico-pedagogica tra contesti educativi e sfide sociali. Studi in onore di Giuseppe Elia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2023.
- Wierviorka M., *La differenza culturale. Una prospettiva sociologica*, Laterza, Bari, 2002.

# Le maestre e i maestri di Giuseppe Lombardo Radice fra partecipazione e storia dell'educazione

Lorenzo Cantatore

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA TRE



GIUSEPPE LOMBARDO RADICE'S TEACHERS BETWEEN PARTICIPATION AND HISTORY OF EDUCATION

## Double blind peer review

**Copyright:** © 2025 Lorenzo Cantatore.

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: 10.13129/2785-0919/2025.1.47-56

Received: March 15, 2024

Accepted: July 1, 2024

Published: January 31, 2025

**Corresponding Author:** Lorenzo Cantatore.  
Mail: [lorenzo.cantatore@uniroma3.it](mailto:lorenzo.cantatore@uniroma3.it)

**Citation:** Lorenzo Cantatore (2025), *Le maestre e i maestri di Giuseppe Lombardo Radice fra partecipazione e storia dell'educazione. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, V (2): 47-56.

## Riassunto | Abstract

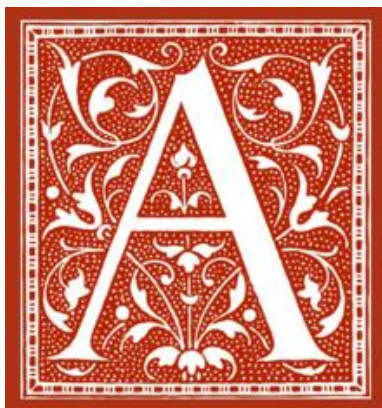
L'impegno teorico e didattico di Giuseppe Lombardo Radice fu fortemente orientato a valorizzare la figura dei maestri di scuola primaria. Fra gli anni Dieci e gli anni Trenta del Novecento, egli portò avanti una vera e propria battaglia culturale e politica a favore del potenziamento della preparazione dei maestri e della loro responsabilizzazione nella costruzione della vita nazionale. L'attenzione di Lombardo Radice si è concentrata soprattutto sui protagonisti dell'istruzione popolare, in quanto promotori del riscatto dell'Italia ancora dimenticata e di un paziente e tenace lavoro di emancipazione sociale.

Giuseppe Lombardo Radice's theoretical and educational efforts were strongly oriented toward enhancing the figure of primary school teachers. Between the 1910s and 1930s, he carried on a real cultural and political battle in favor of empowering the training of teachers and making them responsible for the building of national life. Lombardo Radice's attention focused above all on the protagonists of popular education, as promoters of the redemption of the still forgotten Italy and of a tenacious and patient work of social emancipation.

## Parole chiave | Key words

Giuseppe Lombardo Radice, maestri, istruzione popolare.

*Giuseppe Lombardo Radice, teachers, popular education.*



# Le maestre e i maestri di Giuseppe Lombardo Radice fra partecipazione e storia dell'educazione

Lorenzo Cantatore\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA TRE

## 1. Attualità di un classico

Credo che per chi studia il passato, in particolare il passato scolastico ed educativo, mai come in questo momento storico si sia sentita con tanta urgenza la necessità di tornare ad ascoltare la lezione dei Maestri. Si tratta di un fenomeno che affiora nel lavoro culturale ogni qual volta si attraversino momenti difficili, di crisi, che provocano bruschi mutamenti nelle abitudini e negli stili di vita. Ricorrere ai cosiddetti “classici” in tali passaggi esistenziali diventa quindi non tanto l'espressione del desiderio di chiudersi in una *turris eburnea*, in un rifugio dove si sta meglio piuttosto che nella trincea della vita, ma una vera e propria strategia di resistenza e, possibilmente, di intervento sul presente. La vita e gli scritti delle grandi personalità del passato nutrono la nostra necessità di esempi, di casi storici, di parallelismi, di punti di riferimento, sia pur consolatori quando non operativi, che aiutano a interpretare il presente, a sciogliere nodi e intravedere soluzioni, a inverare il motto ciceroniano secondo cui *l'istoria è magistra vitae*.

Riflettere su ciò che, negli ultimi due anni, è stata la vita degli insegnanti, richiama alla mente una similitudine formulata molti anni fa da Giuseppe Lombardo Radice, che vedeva il maestro come un viandante che cerca la strada «nella aperta campagna senz'altre indicazioni che quelle che egli stesso è in grado di darsi utilizzando i suoi ricordi, studiando il terreno, orientandosi lì per lì»<sup>1</sup>.

In tempi recenti, lo scavo ermeneutico e documentario intorno alla figura del grande pedagogista siciliano e al suo *entourage* ha prodotto esiti particolarmente felici (penso agli importanti studi di Giorgio Chiosso sui maestri “lombardiani”<sup>2</sup>, ai documenti rinvenuti e pubblicati da Gabriella D'Aprile<sup>3</sup>, alle ristampe di alcune delle opere<sup>4</sup>, alle recenti iniziative corali di studi<sup>5</sup>). Questo rinnovamento di interesse sta progressivamente sottraendo la

---

\* Professore ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi di Roma Tre. Testo della conferenza tenuta il 7 maggio 2021 nell'ambito della Rassegna “Pedagogie dell'essenziale” a cura di Caterina Sindoni, Università degli Studi di Messina.

<sup>1</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze, Sandron, 1961, p. 142.

<sup>2</sup> G. Chiosso, *Il laboratorio pedagogico lombardiano*, in Id., *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna, Il Mulino, 2019.

<sup>3</sup> G. D'Aprile, *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière*, Pisa, ETS, 2019.

<sup>4</sup> G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, edizione critica a cura di L. Cantatore, Pisa, ETS, 2020; G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di M. Volpicelli, Roma, Anicia, 2020.

<sup>5</sup> E. Scaglia (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Edizioni Studium, 2021.



figura e l'opera di Lombardo Radice a un destino comune a molti classici, vittime di abitudini interpretative che, pur valorizzandoli, talvolta tendono a imbalsamarli, allontanando i pigri (uso volutamente questa parola che Lombardo Radice adoperava spesso, avendo come bersaglio la pigrizia intellettuale di molti insegnanti) dal rapporto diretto con i testi, se non nei loro scampoli più noti e inflazionati. Voglio dire che, in questo come in molti altri casi, c'è ancora molto bisogno di indagine testuale, di attenzione alla parola, alla frase, alla costruzione del periodo, alle strutture linguistiche mediante le quali il pensiero viene comunicato. Occorre, insomma, affinare l'arte della lettura e del commento, anche dei documenti testuali meno noti e battuti dalla critica. Si apre così, quindi, la grande e fruttuosa prospettiva filologica, da coltivare con il supporto di un'attenzione amorevole alle parole di Lombardo Radice e, auspicabilmente, alla ricostruzione del percorso che queste parole hanno fatto di pagina in pagina, di scritto in scritto, attraverso gli anni, le diverse sedi editoriali, i molti contesti, per arrivare, infine, ai lettori, a quelli di ieri, a quelli di oggi. Ciò è quanto ho voluto fare riproponendo all'attenzione del pubblico odierno le pagine vibranti di *Come si uccidono le anime*, nel tentativo di dimostrare, attraverso l'evoluzione morfologica del testo, restaurato sulla base di tre testimoni a stampa (in assenza di manoscritto), come fra quelle pagine, insieme al pensiero di Lombardo Radice, sia passata la storia del nostro Paese e, in chiave evolutiva (o involutiva, a seconda della prospettiva da cui si guarda) il modo lombardiano di parlare dei maestri, con i maestri, ai maestri.

Al centro della riflessione e del lavoro empirico svolto da Lombardo Radice «accanto ai maestri»<sup>6</sup>, vi è sempre stato il desiderio di restaurare e riabilitare il prestigio culturale e sociale della figura dell'insegnante elementare, sottolineandone la posizione-chiave nella vita quotidiana della comunità, soprattutto all'interno di società che presentino particolari difficoltà e significativi segnali di crisi. Già nelle *Lezioni di didattica*, un'opera del 1913, egli rilevava – con affermazioni che risultano per noi oggi di grande attualità – come la figura del maestro fosse troppo spesso vittima di scherno e sottovalutazione, considerata arrogantemente malleabile da parte delle famiglie degli scolari e, quindi, dell'opinione pubblica, all'interno di una generale e diffusa delegittimazione del ruolo della scuola nella società:

Troppo spesso infatti l'egoismo domestico accetta le lamentele e le false scuse dell'alunno come buone; troppo spesso dipinge il maestro come ingiusto e incapace, per coprire le mancanze dell'alunno; e chiede alla scuola indulgenze che sarebbero colpevoli e preferenze che sarebbero disoneste; e cerca vie traverse per giungere ad un esteriore successo scolastico, adoperando pressioni, e non di rado minacce di rappresaglie; e giudica atto di ostilità il castigo e la riprovazione, anche quando nascono solo dal rispetto del dovere!<sup>7</sup>

La sorprendente attualità di queste considerazioni aiuta a chiarire le diverse possibilità (e tentazioni) che si pongono di fronte allo studioso nel momento in cui decida di confrontarsi (con occhio rivolto anche al presente) con un classico come Lombardo Radice.

A questo proposito può essere utile osservare come egli stesso guardava al passato. Spesso, infatti, come si evince anche dalle pagine pamphlettistiche di *Come si uccidono le anime*, Lombardo Radice fa riferimento a capitoli centrali di storia della pedagogia, quella

---

<sup>6</sup> *Accanto ai maestri* è il titolo di un importante scritto pubblicato da Lombardo Radice all'indomani delle dimissioni dalla carica di Direttore generale dell'istruzione elementare e popolare, ne «L'Educazione Nazionale», nuova serie, n. 1, settembre 1924. Lo scritto sarà ripubblicato dall'autore nel volume *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1925, pp. 451-456.

<sup>7</sup> Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 61.

storia che, senza mai riuscirvi, sognò di scrivere per tutta la vita, a completamento della trilogia di cui uscirono solo *Lezioni di didattica* e *L'ideale educativo e la scuola nazionale*. Penso soprattutto alle sue riflessioni intorno allo stile educativo dei Gesuiti e a quelle sulle felici intuizioni di Comenio, da cui emerge il bruciante desiderio di confrontare il passato con il presente, utilizzando il primo per interpretare e valutare il secondo. Qui non è tanto il profilo del Lombardo Radice storico della scuola e della pedagogia ad acquistare spessore, quanto la forza polemica dell'intellettuale militante che, come fosse un dovere improrogabile, indaga nel passato le radici dei mali presenti, anche correndo il rischio di inevitabili anacronistiche generalizzazioni. In effetti, spesso «i suoi medaglioni e profili sono piuttosto pretesti che tentativi di individuare criticamente figure di educatori e movimenti di idee nei loro essenziali tratti storici»<sup>8</sup>. Basti pensare a quanto egli scrisse celebrando il primo centenario della morte di Pestalozzi: «Noi europei del XX secolo – che apparteniamo a un'epoca storica non meno travagliata, e non possiamo non risentire come *nostro* il Pestalozzi – dalla celebrazione dell'opera sua eroica (di educatore di quell'Europa che cercava il suo equilibrio etico e sociale dopo tante convulsioni rivoluzionarie e anti-rivoluzionarie) dobbiamo trarre vantaggio per il nostro stesso esame di coscienza di educatori, il quale non può essere che esame di coscienza della nostra epoca dal punto di vista della educazione»<sup>9</sup>.

Per noi, dunque, da una parte si pone senz'altro la necessità di collocare i testi di Lombardo Radice nel loro tempo e di restaurarli filologicamente poiché, negli anni, hanno subito diverse modifiche e alterazioni (basti pensare alla testualità magmatica delle *Lezioni di didattica*, che definirei uno zibaldone in perenne divenire, accresciutosi ininterrottamente dal 1911-12 – anni delle prime uscite di singoli paragrafi sulla rivista «Rassegna di pedagogia e vita scolastica» – al 1936, anno dell'ultima edizione pubblicata in vita dall'Autore); d'altra parte, visto la modalità espressiva prevalentemente militante di questo nostro classico che della «milizia dell'ideale»<sup>10</sup> fece il vessillo di tutta la vita, elaborando un pensiero morfologicamente dinamico e critico, è forte il desiderio di considerarne la forza concettuale anche di fronte al contesto pedagogico attuale, alla scuola, all'educazione, alla formazione dei maestri e delle maestre di oggi. Insomma, abbiamo l'opportunità di seguire due programmi di lettura che, se affermano contemporaneamente (e in apparente contraddizione fra di loro) la necessità di distacco storico e l'urgenza di attualizzare (con i rischi di paradossalità che ne conseguono), senz'altro condividono la carica emotiva che allo studioso occorre mettere in gioco percorrendo entrambe le prospettive, senza escludere l'obbiettivo di farle convergere.

## 2. Accanto ai maestri

Al centro di questo binario metodologico porrei quelle «domande terribili» che Lombardo Radice concepì come doverosamente costitutive della coscienza e della vita del maestro:

---

<sup>8</sup> E. Codignola, *Nota introduttiva*, in G. Lombardo Radice, *Didattica viva: problemi ed esperienze*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. X.

<sup>9</sup> G. Lombardo Radice, *Il nostro Pestalozzi*, in Id., *Pedagogia di apostoli e di operai*, seconda edizione, Bari, Laterza, 1952 p. 11.

<sup>10</sup> «*Milizia dell'ideale* è la Scuola, come nell'età nostra è intesa da coloro che ripudiano ogni forma di meccanismo educativo e combattono l'andazzo burocratico e tradizionalista nell'ordinamento degli studi», G. Lombardo Radice, *La milizia dell'ideale. Letture sull'educazione proposte agli allievi maestri e agli studiosi*, terza edizione, Genova, Perrella, 1919, p. vii.



educo io? A chi si dirige il mio lavoro? Ho io consapevolezza d'un ideale e lo 'vivo' davvero ogni giorno ogni ora nella mia scuola? Mi sforzo almeno di raggiungere questa consapevolezza; vivo almeno nel buon rimorso di non averla raggiunta? Avvivo o spengo le innocenti anime che mi sono affidate: sono, insomma, maestro o mestierante?<sup>11</sup>

È attorno a tale interrogativo drammatico e cruciale che Lombardo Radice costruisce tutta la sua vita di educatore, intellettuale, padre di famiglia, ricercatore sul campo, docente universitario, saggista, trattatista e pubblicista, riformista della scuola, meridionalista, infine perseguitato politico, ma pur sempre maestro fra i maestri. Sono queste «domande terribili» che innervano la tensione morale e culturale di un'intera esistenza spesa per la costruzione di un rapporto armonico tra la scuola e la vita, e che portano il Nostro, da un certo punto in poi del suo lavoro, a pellegrinare instancabilmente di scuola in scuola, a esplorare, ricercare, osservare, appuntare casi di buone o di pessime pratiche, per poi scriverne in libri e giornali e, soprattutto, discuterne con i suoi studenti al Magistero di Roma.

Trovo che le «domande terribili», con il loro bagaglio di argomentazioni storiche ed epistemologiche, continuano, oggi più che mai, a mettere allo scoperto lo scandalo troppo diffuso di un'educazione e di una scuola conformiste e abitudinarie, pigre, stanche e inefficaci, spesso drammaticamente disattente alle questioni culturali ed etiche del nostro tempo, come la crisi di questi ultimi due anni ha messo drammaticamente allo scoperto, ancora troppo sporadicamente vissute come sistemi aperti, attivi, impegnati (e certamente impegnativi per tutti gli attori coinvolti), di emancipazione e di liberazione sia dei bambini che di coloro che se ne occupano. Fu appunto dal desiderio di contrastare questa malattia cronica dei sistemi educativi che Lombardo Radice maturò i concetti di «critica didattica»<sup>12</sup>, di collaborazione, di affiatamento, di connessione urgente e ineludibile fra scuola e vita.

Questa capillare attenzione lombardiana si tradusse, ancor più dopo la presa di distanze dal fascismo, in una strenua volontà di entrare nelle aule scolastiche per studiare con mano la vita quotidiana dei maestri e dei bambini. «Io sono più al mio posto fuori» scrisse dopo aver rassegnato le dimissioni da Direttore generale e accingendosi a inaugurare la nuova serie, quella più fastidiosa per gli apparati scolastici fascisti, della sua «Educazione nazionale». Essere fuori, per Lombardo Radice, voleva dire rinunciare alla retorica dei vertici (spesso così distanti dalla realtà dei fatti) e partecipare al lavoro “sporco” della base: «E il posto di chi ha perduto la fede nei partiti, ed ha solo fiducia nell'opera della scuola, deve essere in questo momento *accanto ai maestri*. Voglio, o maestri, essere vostro, stando fra voi»<sup>13</sup>.

A chi lo rimproverò di sperperare la sua potenziale attività scientifica e accademica in piccole cose pratiche e organizzative, Giuseppe Lombardo Radice rispose con una sottile vena polemica che oggi ci aiuta a comprendere meglio la natura dei suoi scritti, la peculiarità di uno stile che, pur non rinunciando a una consapevolezza scientifica di fondo, non accantona mai l'aspirazione alla militanza che è, prima di tutto, desiderio di comunicare con la base:

---

<sup>11</sup> Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, cit., p. 70.

<sup>12</sup> G. Lombardo Radice, *Pedagogia e critica didattica*, in Id., *Saggi di critica didattica. Antologia con introduzione e note*, a cura di L. Stefanini, Torino, SEI, 1927, pp. 125-136. Sulla progressiva maturazione del concetto di didattica e della pedagogia della collaborazione nel pensiero di Lombardo Radice e sulla sua personale interpretazione critica del neo-idealismo gentiliano e crociano restano fondamentali gli studi di G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice: didattica e pedagogia della collaborazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1970; G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice: "critica didattica" o "didattica critica"?*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.

<sup>13</sup> Lombardo Radice, *Accanto ai maestri*, cit., p. 456.

Già, essi fanno così, i benemeriti critici; si dicono: ora *voglio fare un libro*: e lo fanno. Prima la trama, poi il tessuto. E la riempiono un tanto per giorno la loro trama, infilando le loro schede; esce così il libro; il libro a getto continuo, uno, due libri l'anno. E non si concedono mai il lusso della *azione*, perché l'azione non è materia prima per tessuti accademici e imbroglia la tela! [...] Oh! Se scredita! Agire: far vivere qualche idea invece di carezzarsela con le parole. [...] Agire è guerra e, peggio ancora, è guerriglia<sup>14</sup>.

Del resto, questo grande «molestatore di pigri»<sup>15</sup> e instancabile sollecitatore del «senso di responsabilità sociale»<sup>16</sup> degli insegnanti, aveva da subito coniato una definizione quanto mai calzante per l'impostazione del suo lavoro: «pedagogia combattente, quella non dei trattati ma dei maestri»<sup>17</sup>.

Ecco, ritengo che questo sia un punto di partenza fondamentale per avvicinare e sentire il «fiato» del pensiero di Lombardo Radice, il suo tradursi in linguaggio, stile, *ductus* argomentativo inconfondibile, sempre dialogico, ora a tu per tu con il suo maestro ideale, ora interrogando sé stesso, ora battagliando con i suoi detrattori.

E forse è proprio questa veemenza di pensiero e di scrittura, così radicati nell'osservazione dell'azione educativa e scolastica, a renderlo ancora oggi, nonostante il tempo che ci separa da lui, così vicino e familiare quando non avveniristico. Non solo perché scuole e università continuano a essere radicalmente scollate fra loro (nonostante i molti sforzi compiuti per creare reti di scambio e comunicazione) ma perché credo che noi doceti e studiosi di scienze della formazione *in primis*, formatori di educatori e di insegnanti, non facciamo mai abbastanza per vivere la scuola, i maestri e le maestre, i bambini, per portare loro nell'Università e per entrare noi nella scuola.

### 3. Il maestro organico

A questo proposito vorrei richiamare una frase che mi ha sempre molto colpito, fra le tante in cui Lombardo Radice riflette sull'origine dei suoi studi. Qui riferisce che essi sono nati «o dalla personale esperienza o dall'attenta e amorosa osservazione della scuola popolare»<sup>18</sup>. È questo il nodo che rende il nostro Autore ancora così comunicativo, questa attenzione non libresca, ma fisica, direi materiale, rivolta al gran teatro della scuola e ai suoi «tre protagonisti: il maestro, gli allievi e le esperienze didattiche»<sup>19</sup>.

Quello di «scuola popolare» è, da sempre, uno dei concetti più importanti e, nello stesso tempo, più ambigui nella storia della scuola italiana postunitaria. Certo è che in Lombardo Radice questo concetto ebbe una declinazione fondamentale nell'idea di una scuola *per* e, soprattutto, *di tutti*, basata sul confronto, sulla convivenza, sulla collaborazione, sull'ascolto, sull'attesa. Attento alle zone socialmente marginali, Lombardo Radice esercitò la sua azione per la scuola popolare principalmente in due aree geografiche: il Canton Ticino e il Sud d'Italia.

---

<sup>14</sup> G. Lombardo Radice, *Orientamenti pedagogici per la scuola italiana. Nuova edizione raddoppiata dei saggi "Accanto ai maestri" (decennio 1919-1930)*, Torino, Paravia, 1931, vol. I, pp. vii-viii-ix.

<sup>15</sup> Ivi, p. xii.

<sup>16</sup> Ivi, p. xiii.

<sup>17</sup> Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 243.

<sup>18</sup> Ivi, pp. 297.

<sup>19</sup> Chiosso, *Il laboratorio pedagogico lombardiano*, cit., p. 131.



Da grande meridionale, meridionalista e populista (nel senso più nobile di questa parola<sup>20</sup>), il suo impegno per l'emancipazione e il riscatto sociale degli svantaggiati attraverso la scuola popolare, si svolse con particolare accento nel Meridione, anche perché trovò nell'ANIMI (Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia), da lui definita «ministero libero»<sup>21</sup>, il coraggio, la libertà e l'indipendenza di pensiero e di azione che non trovò nello Stato. Era vibrante in lui la preoccupazione per il permanente «problema della unificazione morale del paese, mediante la scuola»<sup>22</sup>.

In questo senso egli fu un uomo ancora profondamente postunitario, assai preoccupato di fronte al persistere di «due Italie»<sup>23</sup> profondamente diverse e lontane fra loro. Già sulle pagine della sua prima rivista, «I Nuovi Doveri» (1907-1911), Lombardo Radice aveva mostrato lucida consapevolezza del fatto che gli italiani fossero un popolo ancora da farsi, che la necessaria identità culturale di base ancora non esistesse, minata dagli svantaggi storici, politici, sociali ed economici del Sud. Per questo motivo, il suo maestro ideale doveva vivere più di altri *dentro* la storia, arbitro insostituibile dell'«unità della cultura»<sup>24</sup>, capace di educare laicamente, guidato da una visione della «cultura come organismo»<sup>25</sup>, laddove le parole *unità* e *organismo* avevano l'obiettivo di abbattere non solo i retorici e pretestuosi confini fra le discipline ma anche i confini fra coloro che vi si accostano, favorendone l'incontro e la fusione: «L'unità si fa ogni giorno e ogni ora: i nostri padri la resero solo possibile: era questa la loro missione storica; noi la promoviamo o la distruggiamo a ogni momento con i nostri atti di cittadini e di uomini. L'unità non è solo un fatto storico: è un *ideale*»<sup>26</sup>.

La ricerca di educatori inseriti pienamente nel mondo e nella vita italiana fu per Lombardo Radice una sfida quotidiana. È assai nutrita la schiera di maestre e maestri da lui conosciuti personalmente o attraverso il loro lavoro, i quaderni degli alunni e i diari dell'attività scolastica, materiali fondamentali per le celebri «ispezioni a distanza». A partire da *Athena fanciulla*, libro fondamentale del 1925, i saggi lombardiani non possono più fare a meno di basarsi su tali documenti<sup>27</sup>. Vorrei qui limitarmi a un piccolo campionario, a cominciare proprio dalle riflessioni che il nostro Autore svolse intorno al suo proprio operato educativo. Effettivamente molti suoi scritti possono leggersi in chiave autobiografica e ci offrono tessere utili per ricomporre un vero e proprio autoritratto. Convinto che qualsiasi processo educativo procedesse parallelamente al fondamentale

---

<sup>20</sup> G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo Radice meridionalista*, in *Giuseppe Lombardo Radice. Atti del Convegno internazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979)*, a cura di I. Picco, L'Aquila, Edizioni del Gallo Cedrone, 1981, pp. 85-95.

<sup>21</sup> Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 102.

<sup>22</sup> G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione*, Palermo, Sandron, 1923, p. 173.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 409.

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 453.

<sup>26</sup> Questo passaggio è citato da Catalfamo, *Giuseppe Lombardo Radice meridionalista*, cit. p. 89. Cfr. pure A. Scotto di Luzio, *Una pedagogia nazional patriottica*, in Scaglia (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa*, cit., pp. 86-99.

<sup>27</sup> «Nella seconda parte di *Athena fanciulla*, che pubblicherò se questo primo manipolo di ricerche troverà favore nel pubblico, mi riservo di tratteggiare i *profili* di molte belle scuole italiane, particolarmente di piccoli centri rurali. Chiamerò il nuovo libro: *Ispezioni a distanza*. Ho in casa un tesoro: una scelta produzione infantile d'ogni regione d'Italia. Gli amici che leggono questo libro, sieno cortesi con me e generosi: lo arricchiscano», così Lombardo Radice annunciava il suo desiderio sempre più vivo di lavorare sui materiali originali delle scuole italiane, ossia sui documenti scritti e disegnati prodotti dagli stessi bambini, G. Lombardo Radice, *Congedo*, in *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Firenze, Bemporad, 1925, p. 431. Nel suo ultimo libro, annoterà: «Ma è forse necessario *ispezionare una scuola per conoscerla?* L'importante è studiare una ricca documentazione», G. Lombardo Radice, *Una visita di Angelo Patri alle scuole italiane*, in *Id., Pedagogia di apostoli e di operai*, cit., p. 150, nota 2.

processo auto-educativo<sup>28</sup>, egli considerò inevitabilmente se stesso come suo primo oggetto di studio, meditando su quanto e come avesse lavorato da insegnante:

In questo volume è “messo a fuoco” tutto il mio essere di uomo e di “maestro di scuola”, tutta la coscienza che ho di errori e difetti miei negli anni in cui fui insegnante di ginnasio, di scuola normale e molto anche (come direttore di tirocinio) di scuola elementare; tutta la gioia delle vittorie raggiunte e la tristezza delle sconfitte subite; - e insieme tutto il mio modo di intendere la scienza, la scuola, la vita sociale e domestica, il dovere e la missione dell'individuo<sup>29</sup>.

Solo dopo questo esame di coscienza, al maestro converrà aprirsi al mondo che gli ruota attorno, al contesto in cui opera, consapevole dell'«obbligo morale [...] non solo di non estraniarsi al paese in cui insegna, ma di studiarlo»<sup>30</sup> perché «il valore didattico è in funzione della perfetta conoscenza del luogo»<sup>31</sup>. Ne viene fuori il profilo di un maestro che è attento osservatore non solo dei bambini che gli sono affidati, ma della comunità nel suo insieme, in tutta la sua stratificazione sociale. Da qui emerge ancora lo spaccato di un'Italia che ha una profonda necessità di osservatori e costruttori di comunità e di armonia. Queste figure possono essere impersonate proprio nei maestri, provvisti di indole esplorativa, animati da quel senso dell'indagine e della scoperta tipico del meridionalismo di quegli anni, maestri che si facciano quasi antropologi ed etnologi:

Per un maestro che insegni, supponiamo, in Sicilia, sarà migliore “didattica” la classica inchiesta del Franchetti e del Sonnino sulla Sicilia, o la nuova completa indagine del Lorenzoni sui contadini siciliani, o le meravigliose raccolte di tradizioni popolari del Pitrè, anzi che questo povero nostro “testo” scolastico!<sup>32</sup>

La cultura del maestro (per la quale Lombardo Radice utilizza parole intercambiabili come *anima*, *carattere*, *volontà morale*) sarà tanto più efficace quanto più sarà «organica», «disinteressata», «non professionale»<sup>33</sup>. L'accento sull'organicità del maestro al tessuto sociale ricorda indubbiamente alcune coeve riflessioni gramsciane<sup>34</sup>:

non rimanere vittime o semplicemente spettatori, rinunciando per stanchezza a tradurre in azione gli ideali e sentendosi morire dentro per tale rinuncia, o restando chiusi o indifferenti nella sola cerchia d'interessi della nostra animalità o della nostra vita affettiva<sup>35</sup>.

E ancora:

partecipazione del maestro alla vita spirituale della nazione. Un insegnante che si sia estraniato dal movimento artistico, religioso, scientifico, sociale e politico della sua nazione, è un maestro fermo, inanimato, un non-maestro<sup>36</sup>.

---

<sup>28</sup> «È illegittimo ogni concetto di *educazione*, che non si risolva in quello di *autoeducazione*», G. Lombardo Radice, *Il concetto dell'educazione*, Catania, Battiato, 1916, p. 13.

<sup>29</sup> Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 497.

<sup>30</sup> Ivi, p. 120.

<sup>31</sup> Ivi, p. 377.

<sup>32</sup> Ivi, p. 121.

<sup>33</sup> Ivi, p. 68.

<sup>34</sup> Su possibili tangenze fra il pensiero di Gramsci e quello di Lombardo Radice cfr. P. Maltese, *Lettere gramsciane di Giuseppe Lombardo Radice*, in «Studi sulla formazione», 1-2011, pp. 115-122 e 2-2011, pp. 103-118. Cfr. L. Cantatore, *La vita nelle tasche di un bambino*, in Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, cit., pp. 27, 35-36.

<sup>35</sup> Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 71.

<sup>36</sup> Ivi, p. 91.

#### 4. Una storia che nessuno ha scritto

Apprendo uno dei capitoli più suggestivi del suo ultimo libro, *Pedagogia di apostoli e di operai* (1936), Lombardo Radice scriveva:

In una storia che ancora nessuno ha scritto, è il posto di Giovanni Cena: nella storia dell'Educazione Italiana. La quale non deve essere, si badi, storia della pedagogia, ma storia dell'azione educativa: di ideali e propositi ed opere; di lotte e di vittorie delle volontà educative in Italia; in una parola, di realizzazione italiana nell'educazione<sup>37</sup>.

Si tratta di un'affermazione già sorprendentemente matura sul piano del progresso degli studi storici e, in particolare, nel superamento di una visione della storia della pedagogia come storia delle idee a favore di una narrazione "dal basso", basata sui fatti e sulle esperienze educative dei soggetti direttamente interessati e coinvolti, evidentemente orientata verso quella che, in anni molto più recenti, si sarebbe chiamata *storia sociale dell'educazione*<sup>38</sup>. Si pensi che, ancora oggi, gli storici sentono l'esigenza di affermare con forza che «la storia dell'educazione costituisce uno dei capitoli più importanti e illuminanti del cammino dell'umanità»<sup>39</sup>. Concetti che, negli stessi anni Venti del Novecento, fermentavano in seno alla scuola francese della rivista «Annales d'histoire économique et sociale», protagonista di una vera e propria rivoluzione storiografica.

La sensibilità di Lombardo Radice rispetto alla vita reale della scuola del suo tempo lo porta, anche in prospettiva storica, a cercare i documenti educativi del passato non tanto o, quanto meno, non solo nelle idee dei grandi pedagogisti ma anche e soprattutto nelle tracce concrete della vita educativa, nei reperti che tradizionalmente vengono esclusi dall'ufficialità delle leggi e del pensiero. Applicare questo discorso a Giovanni Cena voleva dire focalizzare immediatamente l'attenzione su quella scuola popolare che il giornalista e poeta aveva impiantato nell'Agro Romano, per favorire il riscatto delle popolazioni decimate dalla malaria, dalla malnutrizione e dall'analfabetismo<sup>40</sup>.

Secondo questa visione, i maestri migliori erano da considerarsi proprio quelli che avevano alle spalle umili origini, potenzialmente più adatti a condividere linguaggi, emozioni, problemi, obiettivi e interessi nel contesto sociale delle scuole rurali e popolari.

In *Pedagogia di apostoli e di operai*, dopo i due grandi capitoli in cui si sofferma sulle figure di Enrico Pestalozzi e di Ralph Waldo Emerson, Lombardo Radice focalizza l'attenzione sul presente, attraverso i ritratti di due grandi maestri contemporanei, Angelo Patri e Giovanni Cena.

Nel primo, figlio di un «“rude” operaio meridionale [...] che non aveva sentito gli effetti della coltura per il popolo, ma era ricco di una cultura di popolo»<sup>41</sup>, emigrato bambino negli USA, eccezionale educatore in un quartiere difficile di New York fin dai primi anni del Novecento, egli riconosce «oggi [...] il più perfetto realizzatore pratico nella scuola, degli ideali che dal Dewey all'idealismo italiano hanno sorretto e guidato la vita spirituale del mondo scolastico moderno, prima della guerra»<sup>42</sup>.

<sup>37</sup> G. Lombardo Radice, *Ricordando Giovanni Cena (1870-1917)*, in Id., *Pedagogia di apostoli e di operai*, cit., p. 179.

<sup>38</sup> Cfr. C. Covato, *Introduzione. Per una storia sociale dell'educazione*, in Ead., *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007, pp. 9-19

<sup>39</sup> M. L. Salvadori, *Storia ed educazione*, in Id., *In difesa della storia. Contro manipolatori e iconoclasti*, Roma, Donzelli, 2021, pp. 125-125. Debbo la segnalazione di questa lettura all'amica e collega Carmela Covato, che ringrazio.

<sup>40</sup> Cfr. G. Alatri, *Dal chinino all'alfabeto: igiene, istruzione e bonifiche nella campagna romana*, Roma, Palombi, 2000.

<sup>41</sup> G. Lombardo Radice, *L'esperienza educativa di A. Patri nella scuola americana*, in Id., *Pedagogia di apostoli e di operai*, cit., p. 126.

<sup>42</sup> Ivi, p. 139.



Durante un viaggio di Patri in Italia, nel 1927, Lombardo Radice gli fu guida ufficiale nella visita ad alcune scuole considerate all'avanguardia, a Roma e nella campagna romana. Il primo istituto ad essere visitato fu la scuola all'aperto di Alfredo Bajocco, al Colosseo, dove i due "ispettori" osservarono i diari dei bambini; poi fu la volta della scuola di periferia di Carmela Mungo, la più filo-americana fra le allieve di Lombardo Radice, che, recensendo i libri di Patri per «L'Educazione Nazionale», aveva notato come gli scritti di questo «disturbatore»<sup>43</sup> della scuola tradizionale sembrassero «appunti tratti dal taccuino d'un osservatore: quadretti presi a volo, in strada, in scuola, dovunque; profili di maestre, di bambini sorridenti, imbronciati; entusiasti, oppressi troppo spesso dalla petulanza degli adulti»<sup>44</sup>; successivamente i due visitatori arrivarono alla scuola fondata da Alessandro Marcucci a Torre Spaccata, dove apprezzarono le decorazioni di Duilio Cambellotti. L'itinerario si concluse a Mezzaselva, lungo la via Casilina, dove Patri e Lombardo Radice incontrarono il maestro Felice Socciarelli (anch'egli maestro di umilissime origini) e sua moglie, la maestra ticinese Irene Bernasconi, «religiosamente sereni e raccolti»<sup>45</sup>, «eredi umili e modesti [...] dello spirito di Giovanni Cena»<sup>46</sup>.

Se, per meglio leggere le poesie di Giovanni Cena, Lombardo Radice consigliava di ascoltare le note di Beethoven, «per farvelo commentare da lui»<sup>47</sup>, analogamente la scuola rurale di Mezzaselva, alla vista, rappresentava il «poema più bello di Giovanni Cena»<sup>48</sup>. In questa condizione di rapimento sinestetico («scienza e poesia della scuola serena», come recita il sottotitolo di *Athena fanciulla*), l'opera dei maestri di Mezzaselva e dei maestri rurali in generale, per Lombardo Radice, fu sempre la più alta concretizzazione del concetto di istruzione popolare e, nello stesso tempo, il più interessante oggetto di ricerca per gli storici del futuro.

---

<sup>43</sup> Ivi, p. 134.

<sup>44</sup> C. Mungo, *I due ultimi libri di Angelo Patri*, in «L'Educazione nazionale», 1927, p. 246. I due libri sono *Child training*, New York, Appleton and Co., 1925 e *The Problems of Childhood*, New York, Appleton and Co., 1926.

<sup>45</sup> Ivi, p. 176.

<sup>46</sup> Ivi, p. 175.

<sup>47</sup> Lombardo Radice, *Ricordando Giovanni Cena (1870-1917)*, cit., 182.

<sup>48</sup> Lombardo Radice, *Una visita di Angelo Patri alle scuole italiane*, cit., p. 173.



# La scuola ortofrenica di Milano tra il 1958 e il 1978: studenti e discipline

Anna Debè

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE



THE ORTHOPHRENIC SCHOOL OF MILAN BETWEEN  
1958 AND 1978: STUDENTS AND DISCIPLINES

## Double blind peer review

**Copyright:** © 2025 Anna Debè.

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: 10.13129/2785-0919/2025.1.57-68

Received: March 15, 2024

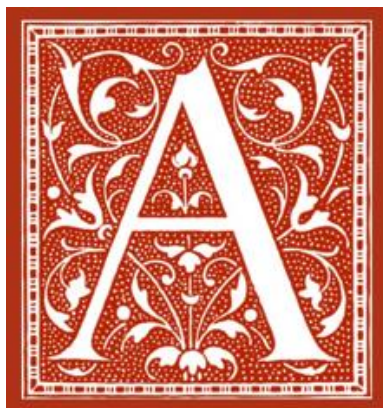
Accepted: July 1, 2024

Published: January 31, 2025

**Corresponding Author:** Anna Debè.

Mail: [anna.debe@unicatt.it](mailto:anna.debe@unicatt.it)

**Citation:** Anna Debè (2025), *La scuola ortofrenica di Milano tra il 1958 e il 1978: studenti e discipline*. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, V (1): 57-68.



## Riassunto | Abstract

Negli ambienti intellettuali dei primi decenni del XX secolo ampio spazio fu dedicato alla riflessione intorno alle disabilità mentali, contemporaneamente all'apertura di diverse scuole speciali destinate ai cosiddetti anormali. Un ruolo importante fu svolto dal frate francescano Agostino Gemelli, che nel 1926 fondò la Scuola per la preparazione del personale insegnante e assistente degli anormali all'Università Cattolica di Milano. La Scuola, tra le prime a dedicarsi alla formazione dei maestri "speciali", aveva il fine di avvicinare gli iscritti a questioni mediche, psicologiche e pedagogiche. L'articolo, esito di una approfondita ricerca d'archivio, analizza la vicenda storica della Scuola, soffermandosi sui suoi studenti e sulle discipline a loro insegnate fra il 1958 e i 1978.

*In the first decades of the 20th Century the question of mental disabilities was widely discussed in Italy, while the first special schools for the intellectually impaired were set up. An important role was played by the Franciscan friar Agostino Gemelli, who in 1926 established the School for the special aids and assistants for disabled children at the Catholic University of Milan. The School, one of the very first set up in Italy for special aid teacher training, aimed to make the "special" teachers confident with medical, psychological and pedagogical issues. The paper, that is the result of an in-depth archival investigations, analyses this School, focusing on its students and disciplines between 1958 and 1978.*

## Parole chiave | Key words

Storia dell'educazione speciale, formazione degli insegnanti, padre Gemelli, Milano, 1958-1978.

*History of special education, teacher training, father Gemelli, Milan, 1958-1978.*

Anno V, numero 1, gennaio 2025

## La scuola ortofrenica di Milano tra il 1958 e il 1978: studenti e discipline

Anna Debè\*

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

**N**ell'Italia di inizio Novecento, contemporaneamente al fiorire delle istituzioni educative per i fanciulli con deficit mentali, si rilevava l'inderogabile necessità di preparare gli insegnanti preposti a tali realtà. Tra i primi a fornire risposta a questo bisogno formativo erano stati i promotori della Lega Nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti, che nella Roma del 1900 avviarono una Scuola Magistrale Ortofrenica, unica nel suo genere tanto nel nostro Paese quanto nel resto d'Europa<sup>1</sup>. D'altronde, sempre nella capitale del Regno, lo stimato neuropsichiatra infantile Sante de Sanctis aveva avuto modo di verificare, all'interno degli asili-scuola da lui promossi sin dal 1899, quanto importante fosse la presenza di maestri adeguatamente edotti, tant'è che egli – qualche anno dopo – si rivolse a loro con le seguenti parole:

Voi avete lo strumento dello sviluppo dell'esercizio e nelle risorse tecniche per disciplinare l'esercizio stesso [...]. Voi avete la sfera della vostra parola magica, del vostro esempio, del vostro occhio vigilante, soprattutto avete un gran sussidio indiretto – il lavoro – per costruire, evitare o, almeno, rabberciare l'apparecchio della volontà dei vostri alunni<sup>2</sup>.

Il lavoro pro-anormali del “gruppo romano” di De Sanctis, Cesare Bonfigli, Giuseppe Ferruccio Montesano e Maria Montessori – per citare i nomi più noti – funse da modello nella diffusione di iniziative simili nel resto del Paese. Ne è testimonianza il contesto milanese, dove l'eco delle vicende della capitale fu molto forte, innanzitutto a livello della pratica educativa. Si pensi ad esempio alla scuola “Treves”, prima scuola speciale del territorio, aperta nel 1915 ed economicamente sostenuta dall'amministrazione comunale guidata dal socialista Emilio Caldara. Essa richiamava esplicitamente le istanze pedagogiche sviluppate nelle realtà romane; non a caso le sue maestre, in vista dell'apertura del plesso, nel settembre 1913 svolsero un tirocinio pratico nelle strutture per frenastenici della capitale<sup>3</sup>.

Relativamente alla formazione dei maestri “speciali”, nel 1926 all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano fu inaugurata, grazie a padre Agostino Gemelli, la Scuola per la preparazione del personale insegnante e assistente degli anormali, primo

---

\* Ricercatrice in Storia della pedagogia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore.

<sup>1</sup> G. Montesano, *La Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma*, in «L'assistenza dei Minorenni Anormali», 1 1913.

<sup>2</sup> Relazione di Sante De Sanctis al II convegno medico-pedagogico nazionale dell'Associazione Pro Infanzia Anormale e della Sezione Lombarda della Lega d'Igiene Mentale, svoltosi a Milano il 23 e 24 novembre 1930. Discorso riportato in «Infanzia Anormale», numero unico 1930, pp. 23-24.

<sup>3</sup> Sulla scuola “Treves” cfr. A. Albertini, *La scuola speciale “Sante De Sanctis” nel suo ventesimo annuale (1915-1935)*, edito a cura della Pro Infanzia Anormale, Milano, 1935 e Id., *Monografia della reale scuola speciale già comunale Zaccaria Treves*, Milano, Comune di Milano, 1937.



organico tentativo del territorio<sup>4</sup>. Dopo la Scuola Ortofrenica di Roma, solo a Firenze ne era stata aperta una simile, avviata nel 1925 da Giovanni Calò ed Eugenio Modigliano. Quella di Milano arrivava dunque terza in ordine di fondazione e padre Gemelli, istituendola, non mancò di fare riferimento a De Sanctis, chiedendo a lui consigli per l'organizzazione della didattica e invitandolo a introdurre diverse edizioni dei corsi<sup>5</sup>.

La sua esistenza fu piuttosto lunga, dato che l'attività formativa venne erogata sino agli anni Novanta, evolvendo in relazione ai cambiamenti che segnarono il progresso della pedagogia speciale in Italia. Pur operando una breve panoramica sui primi decenni della Scuola, il contributo intende soffermarsi sul periodo compreso fra il 1958 e il 1978. Relativamente a questo ventennio, difatti, l'analisi delle numerose cartelle conservate presso l'Archivio del Servizio Didattica dell'Università Cattolica ha consentito di rilevare una serie di aspetti inerenti al profilo biografico e al percorso formativo dei maestri iscritti alla Scuola di Gemelli, che verranno dunque messi a tema.

## 1. Le origini della Scuola per maestri “speciali” di padre Gemelli

La Scuola per la preparazione del personale insegnante e assistente degli anormali era organizzata in due corsi di studio: il primo, annuale, mirava a fornire agli iscritti adeguate conoscenze sulle insufficienze mentali da spendere nella selezione dei fanciulli deficienti; il secondo, invece, attivato a partire dall'anno accademico 1953/1954, era biennale e abilitava i maestri all'educazione e all'istruzione dei fanciulli deficienti nelle scuole speciali.

Nei primi trent'anni di attività della Scuola i corsi si susseguirono con una certa costanza, seppure in maniera non del tutto continuativa. Questo periodo fu estremamente significativo, non solo perché segnò un nascente e fattivo interesse per la formazione degli insegnanti dei fanciulli con disabilità, ma anche in quanto testimonia un inedito interesse di padre Gemelli verso le anormalità.

Sebbene gli studi sul fondatore dell'Università Cattolica siano numerosi, tutti tendono a soffermarsi sul suo ruolo di rettore, uomo di cultura, francescano e psicologo, trascurandone invece l'apporto all'ambito delle insufficienze mentali. Il suo contributo in tale settore, invece, fu significativo e si estese al di fuori della Scuola, concretizzandosi nella promozione di ricerche sperimentali e nello sviluppo di una serie di rilevanti iniziative, che implementarono l'attenzione, in Italia ancora scarsa, sui temi dell'assistenza e dell'educazione dei fanciulli deficienti<sup>6</sup>.

In particolare, padre Gemelli incoraggiò, all'interno del Laboratorio di psicologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, attivo dal 1921, l'organizzazione di diverse indagini nel campo delle anormalità, affidate specialmente agli storici collaboratori Ludovico Necchi e Arcangelo Galli e perlopiù promosse con lo scopo di studiare l'eziologia e la classificazione dei deficit mentali. Tuttavia, già prima della costituzione della Scuola ortofrenica il francescano aveva avviato, all'interno dell'Istituto S. Vincenzo

---

<sup>4</sup> Su padre Gemelli ci si limita a rimandare a M. Bocci, *Agostino Gemelli, rettore e francescano: Chiesa, regime, democrazia*, Brescia, Morcelliana, 2003; L.I. Esposito, V. Fenaroli, S. Vanetti (a cura di), *Padre Agostino Gemelli e il Laboratorio di psicologia: le testimonianze dei protagonisti*, Milano, Vita e Pensiero, 2009; I. Montanari, *Agostino Gemelli psicologo. Una ricostruzione storiografica*, Milano, EDUCatt, 2017.

<sup>5</sup> Per un approfondimento si veda A. Debè, *Maestri “speciali” alla Scuola di padre Gemelli. La formazione degli insegnanti per fanciulli anormali all'Università Cattolica (1926-1978)*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia, 2017.

<sup>6</sup> Cfr. A. Debè, S. Polenghi, *Agostino Gemelli (1878-1959) and mental disability: science, faith and education in the view of an Italian scientist and friar*, in «Paedagogica Historica», 55, 3 2019, pp. 429-450.

di Milano per l'educazione dei deficienti, un Ambulatorio per bambini nervosi anormali e un Laboratorio di psico-pedagogia emendatrice, al fine di analizzare e studiare i dati delle visite condotte sui bambini richiedenti l'ammissione all'Ente<sup>7</sup>.

Gemelli partecipò, inoltre, ai lavori della Società Italiana Pro Anormali (SIPA), facendosi portavoce di battaglie quali la formazione del personale insegnante delle scuole speciali e delle classi differenziali; l'implemento di scuole autonome e di istituti medico-pedagogici; la promozione di studi sulle anomalie e le loro classificazioni.

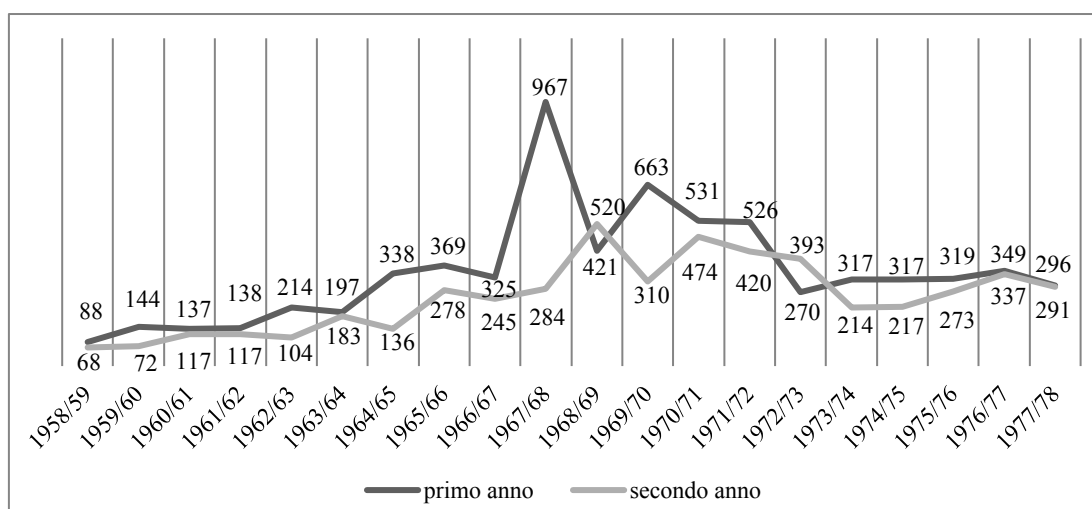
L'approccio del frate francescano alle anomalie psichiche era di tipo medico, biologico e psicologico, piuttosto che educativo. Il suo intento era quello di fornire solide basi scientifiche a chi si avvicinava alla questione dei deficit mentali. Emergeva però la volontà di slegare i risultati delle ricerche dal puro piano teorico, per porli invece a servizio dell'intervento educativo. Tale sinergia tra scienze mediche, psicologia e pedagogia, incentivata in maniera più ampia da coloro che si interessarono dell'educazione degli anormali psichici a inizio XX secolo, era riprodotta nell'organizzazione della Scuola ortofrenica e nella finalità della stessa di fornire fondamento scientifico all'azione degli insegnanti degli anormali. Il maestro "speciale" doveva essere capace di coniugare le scienze mediche, utili a indagare le cause e le caratteristiche dei deficit, con la pedagogia, che offriva alla ricerca informazioni ricavate dall'esperienza pratica.

## 2. Gli studenti e i corsi della Scuola tra il 1958 e il 1978

Come già accennato, l'analisi della documentazione archivistica conservata in Università Cattolica consente di delineare il profilo degli studenti della Scuola ortofrenica milanese nell'arco di tempo compreso fra il 1958 e il 1978, gettando nel contempo luce anche sui corsi attivati a beneficio della loro formazione.

La prima questione studiata è inerente al numero di maestri che si iscrissero, lungo l'intero ventennio, alla Scuola fondata da Gemelli (Graf. n. 1).

Grafico n. 1  
Numero iscritti per anno. Aa.aa. 1958/1959 - 1977/1978



<sup>7</sup> Sul S. Vincenzo si veda A. Debè, *Educare gli anormali nella Milano di inizio Novecento: l'esperienza dell'Istituto San Vincenzo*, in «Rivista Formazione, Lavoro, Persona», VII, 20 2017, pp. 149-157.

Tra l'anno accademico 1964/1965 e il 1971/1972 si registrarono i picchi più alti nel numero degli studenti frequentanti il primo anno.

In particolare, una forte crescita verticale si ebbe nel 1967/1968, quando furono ammessi al primo corso 967 studenti. In linea generale, ciò trova giustificazione nel fatto che in quegli anni in Italia si verificò un incremento nel numero di scuole speciali e classi differenziali per fanciulli anormali.

Di conseguenza, aumentò anche la necessità d'insegnanti formati che potessero rivestire con competenza il ruolo a loro richiesto.

Al contrario, un calo evidente avvenne fra il 1971/1972 e il 1972/1973, quando gli studenti del primo anno passarono da 526 a 270, subendo una diminuzione del 51,3%. È ipotizzabile che anche questo calo rispecchiasse la situazione scolastico-educativa del tempo.

Difatti, la legge 118/71 aveva iniziato a sollecitare l'avvio del processo d'inclusione dei fanciulli disabili nelle classi comuni<sup>8</sup>.

Il grafico, inoltre, mostra che il numero degli studenti del secondo anno si attenne, in generale, su valori inferiori rispetto a quelli del primo anno<sup>9</sup>.

Tale situazione è motivata dal fatto che la Scuola dava diritto al diploma di perfezionamento già dopo il primo anno di corso, per cui non tutti gli studenti decidevano di proseguire gli studi.

Tra la totalità degli studenti iscritti alla Scuola nell'arco del ventennio esaminato, la maggioranza pressoché assoluta era composta da donne. La percentuale di studenti di sesso maschile raggiunse quale picco massimo il 5,15% sull'intera popolazione studentesca (a.a. 1966/1967), sfiorando livelli minimi dell'1% (a.a. 1977/1978).

È bene ricordare che la possibilità di iscrizione era riservata ai maestri abilitati all'insegnamento magistrale e di scuola di grado preparatorio che erano, a loro volta, quasi tutti di genere femminile.

Gli istituti italiani di istruzione magistrale negli anni Sessanta registravano una percentuale di presenze femminili pari, in media, all'87,7%. Durante il decennio successivo, questa percentuale si era innalzata al 91,8%<sup>10</sup>.

Il successivo grafico presenta, invece, alcuni dati relativi alla provenienza geografica degli studenti della Scuola (Graf. n. 2).

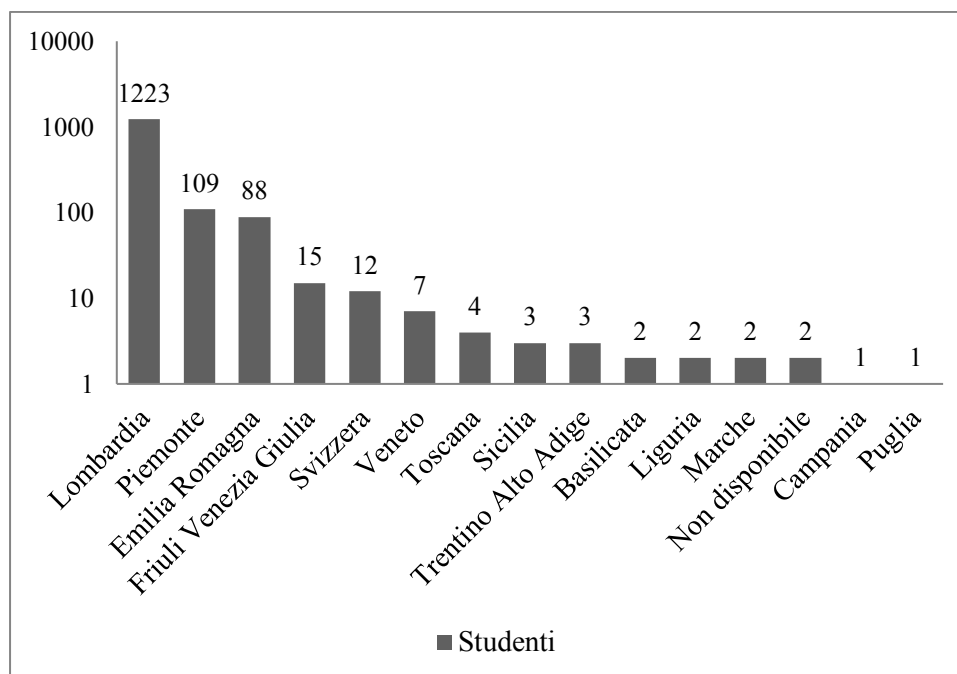
---

<sup>8</sup> Più in generale, sul contesto del tempo si rimanda a F. Pruneri, *La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra*, in G.M. Cappai (a cura di), *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 55-80 e a S. Polenghi, *The History of Educational Inclusion of the Disabled in Italy*, in «Oxford Research Encyclopedia of Education», Oxford, Oxford University Press, published online: 28 June 2021, pp. 1-21.

<sup>9</sup> Unica eccezione si verificò nell'anno accademico 1968/1969, quando gli studenti del secondo anno erano 520 contro i 421 del primo anno, e nel 1972/1973, quando erano 393 gli studenti del secondo anno e 270 quelli del primo. Entrambe queste situazioni, e specialmente la prima, furono determinate dal forte aumento delle immatricolazioni a fine anni Sessanta.

<sup>10</sup> Cfr. ISTAT (a cura di), *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*, Roma, 2011, p. 367. Sull'evoluzione della professione docente in Italia, ma anche in altri Paesi occidentali, cfr. N. Bottani, *Professoressa addio*, Bologna, Il Mulino, 1994.

Grafico n. 2  
Luogo di provenienza studenti primo anno.  
Aa.aa. 1958/1959; 1962/1963; 1966/1967; 1970/1971; 1974/1975



Per lo studio di tale aspetto sono stati selezionati 5 anni accademici, partendo dal 1958/1959 e procedendo con un intervallo di quattro anni. In tal modo al centro di quest'analisi sono state coinvolte 1475 posizioni di studenti del primo anno, rispetto alle quali solo in due casi l'informazione della residenza non era indicata. I risultati evidenziano che la grande maggioranza degli studenti era residente in Lombardia. A seguire vi erano le regioni limitrofe, ovvero il Piemonte e l'Emilia-Romagna.

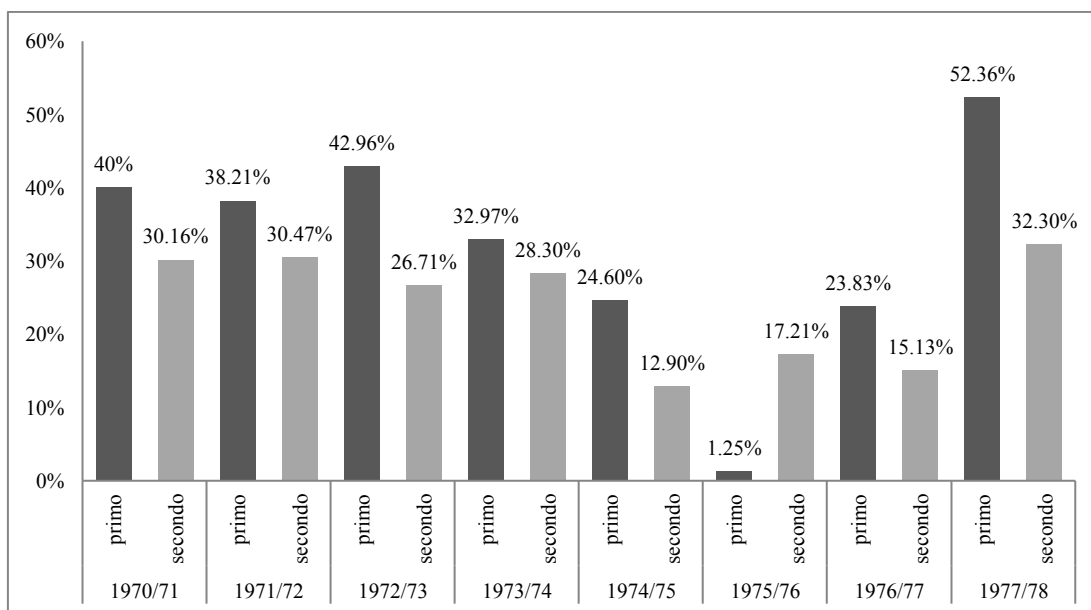
Da registrare anche la presenza, sebbene in quantità di molto inferiore, di studenti provenienti da parti d'Italia distanti da Milano, come dalla Sicilia e dalla Basilicata, e anche dalla Svizzera. Se la Scuola di Gemelli era stata tra le prime a rispondere all'esigenza formativa dei maestri degli anormali, nel corso degli anni erano state avviate scuole magistrali ortofreniche in altri importanti centri cittadini italiani: a Genova nel 1951, a Torino nel 1954 e a Bari nel 1954, tutte legate alle Università locali. Inoltre, negli anni Sessanta risultavano operative scuole ad Alessandria, Cagliari, Catanzaro, Cremona, Pesaro-Urbino, Trapani e Verona<sup>11</sup>.

Per quanto concerne, invece, una riflessione in merito alle promozioni degli studenti iscritti ai corsi della Scuola, è necessario premettere che i dati raccolti non consentono la conoscenza del numero esatto dei promossi e dei bocciati tra gli studenti fra il 1958 e il 1978.

In particolare, dati lacunosi e incompleti rendono non indagabile i risultati complessivi degli studenti che frequentarono la Scuola durante gli anni Sessanta. I dati archivistici sul decennio successivo, al contrario, sono più ricchi e dettagliati (Graf. n. 3).

<sup>11</sup> Cfr. A. Cacchione, *Le istituzioni medico-pedagogiche in Italia*, in «L'infanzia anormale», 31 1959, pp. 270-279; P.L. Dini, *Classi differenziali e scuole speciali. Ordinamento italiano e cenni di legislazione comparata*, Roma, Armando editore, 1966, pp. 115-121.

Grafico n. 3  
 Percentuali bocciati. Aa.aa. 1970/1971 - 1977/1978



Da un'analisi complessiva delle percentuali degli studenti bocciati tra gli anni accademici 1970/1971 e 1977/1978 è possibile notare una situazione globalmente piuttosto diversificata. Difatti, di anno in anno le percentuali variano, anche notevolmente, senza costanza.

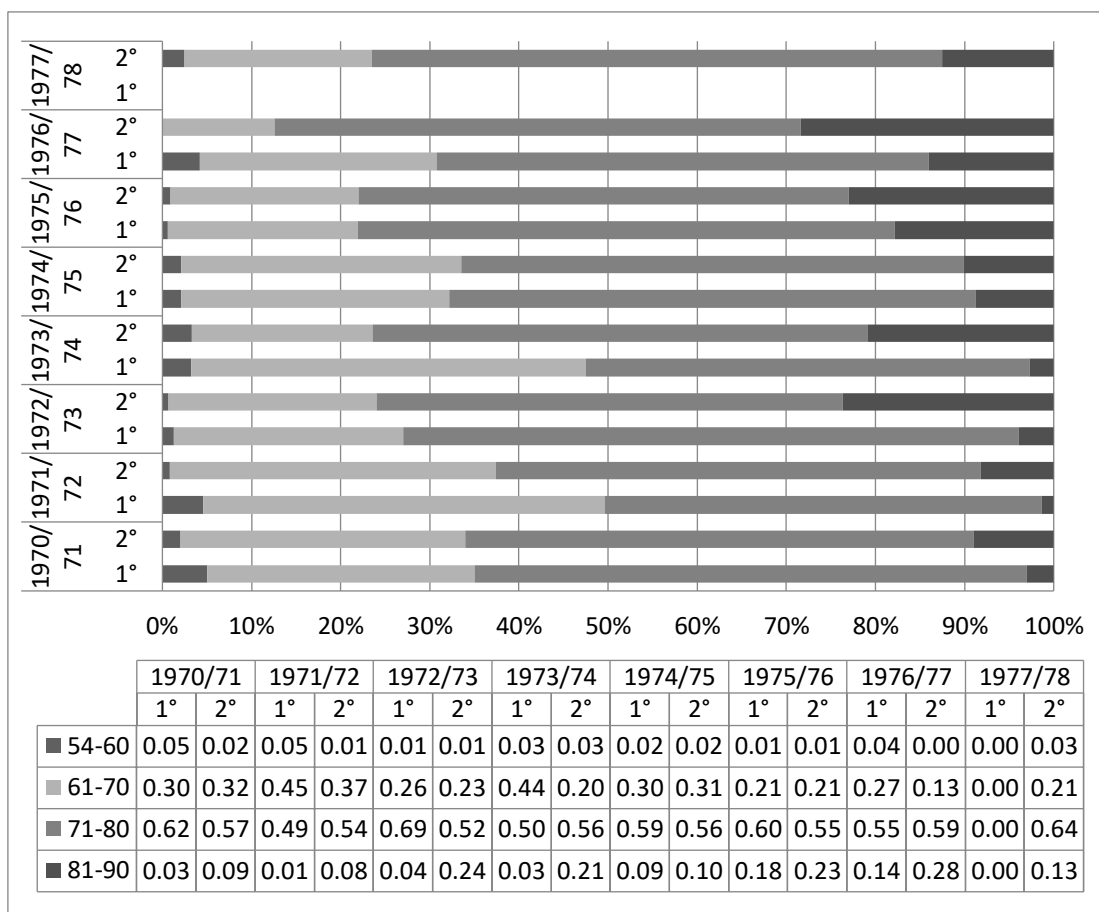
In linea generale, le percentuali di bocciati risultano essere piuttosto alte, arrivando, negli anni accademici 1970/1971 e 1972/1973, rispettivamente al 40% e al 42,96%. Nel 1977/1978 gli studenti bocciati al primo anno furono in quantità maggiore degli studenti promossi (52,36%).

Gli anni con un maggior numero di promossi furono invece quelli compresi tra il 1974/1975 e il 1976/1977.

Inoltre, eccezion fatta per l'anno accademico 1975/1976, il grafico mostra percentuali di bocciati del secondo anno sempre minori rispetto a quelli del primo, da far risalire alla probabile maggiore motivazione degli iscritti al secondo anno a proseguire gli studi.

Considerando ancora gli anni accademici compresi fra il 1970/1971 e il 1977/1978, sempre per i motivi appena evidenziati, è possibile condurre una riflessione sulle votazioni finali ottenute dagli studenti (Graf. n. 4).

Grafico n. 4  
Medie dei risultati di diploma. Aa.aa. 1970/1971 – 1977/1978



In linea generale, la maggior parte degli studenti diplomatisi durante questi anni ottenne una votazione finale compresa tra i 71 e gli 80 novantesimi. A seguire, percentuali alte erano altresì registrate nell'intervallo compreso tra i 61 e i 70 novantesimi. Percentuali basse, invece, relativamente ai diplomati con un voto compreso fra 54, risultato minimo per evitare di essere bocciati, e 60 novantesimi e fra 81 e 90 novantesimi. Riguardo a quest'ultimo dato non si registrarono anni con risultati di grande eccellenza, eccezion fatta per gli studenti del secondo anno nel 1976/1977, che si diplomarono con votazioni non inferiori a 61/90 e ben il 28,40% con voti superiori all'80/90.

Il grafico, inoltre, consente di confrontare i risultati, anno per anno, degli studenti iscritti al primo e al secondo corso. Risulta evidente che non vi furono particolari differenze fra i diplomati dei due corsi.

Quali erano invece i corsi frequentati dagli studenti? E quale il rendimento degli studenti in ogni esame? Prendiamo in esame due anni significativi, che introdussero i due principali modelli organizzativi della Scuola tra il 1958 e il 1978: l'anno accademico 1962/1963, caratterizzato dalla proposta degli insegnamenti complementari per i docenti dei minorati visivi, degli otologopatici e dei motulesi<sup>12</sup> e il 1970/1971, con la pubblicazione

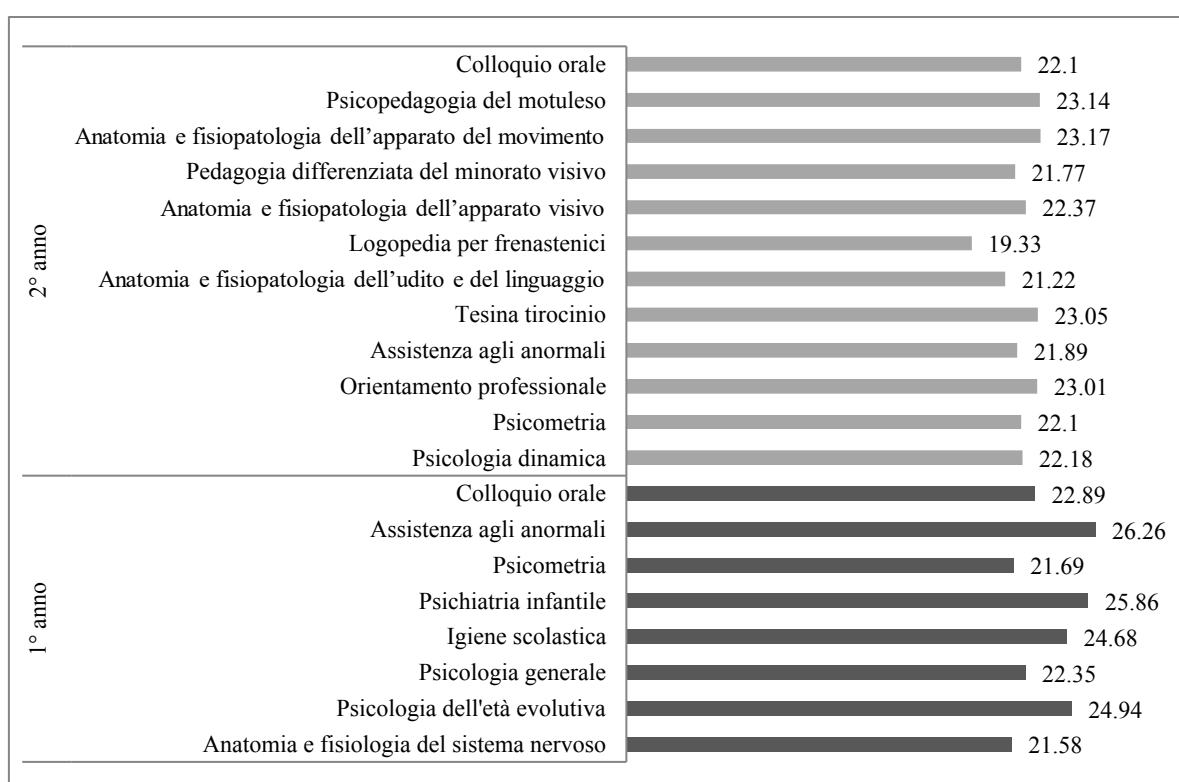
<sup>12</sup> Non si è preso in considerazione l'anno accademico 1960/1961, ovvero quando fu introdotta questa particolare pianificazione degli studi, in quanto i documenti conservati presso l'Archivio del Servizio

dei nuovi programmi didattici, che rimasero immutati fino al termine del periodo preso in considerazione.

In linea generale, gli argomenti di esame proposti agli studenti iscritti alla Scuola nell'anno accademico 1962/1963 furono caratterizzati da una forte prevalenza di questioni di stampo medico e psicologico. La pedagogia, pertanto, faticava a trovare spazio nei programmi dei corsi per i maestri degli anormali, come era stato anche nei suoi primi decenni di attivazione.

Conducendo un'analisi complessiva delle valutazioni ottenute dagli studenti nell'anno accademico preso in considerazione, emergono alcuni dati interessanti (Graf. n. 5).

Grafico n. 5  
Medie dei voti. Studenti a.a. 1962/1963



I risultati degli studenti del primo anno non furono estremamente positivi. Innanzi tutto, 185 allievi su 241 iscritti arrivarono a sostenere il colloquio orale finale (il 76,7 %) e tutti lo sostennero con voti positivi. Dunque, all'incirca un quarto degli studenti fu bocciato agli esami o si ritirò prima del colloquio. Anche la media ottenuta dai promossi fu piuttosto bassa, raggiungendo un picco massimo di 26,26/30 in assistenza agli anormali. Relativamente al secondo anno, furono invece ammessi all'orale in 87 su 104 (83,6%). Il tasso di bocciatura prima del colloquio subì un decremento rispetto ai risultati degli allievi del primo anno, anche se poi 12 studenti su 87 ottennero risultati inferiori al

Didattica dell'Università Cattolica non consentono di ricostruire le richieste d'esame e le risposte degli stessi studenti. Ugualmente la situazione di fonti lacunose si ripresenta relativamente all'anno accademico 1961/1962.

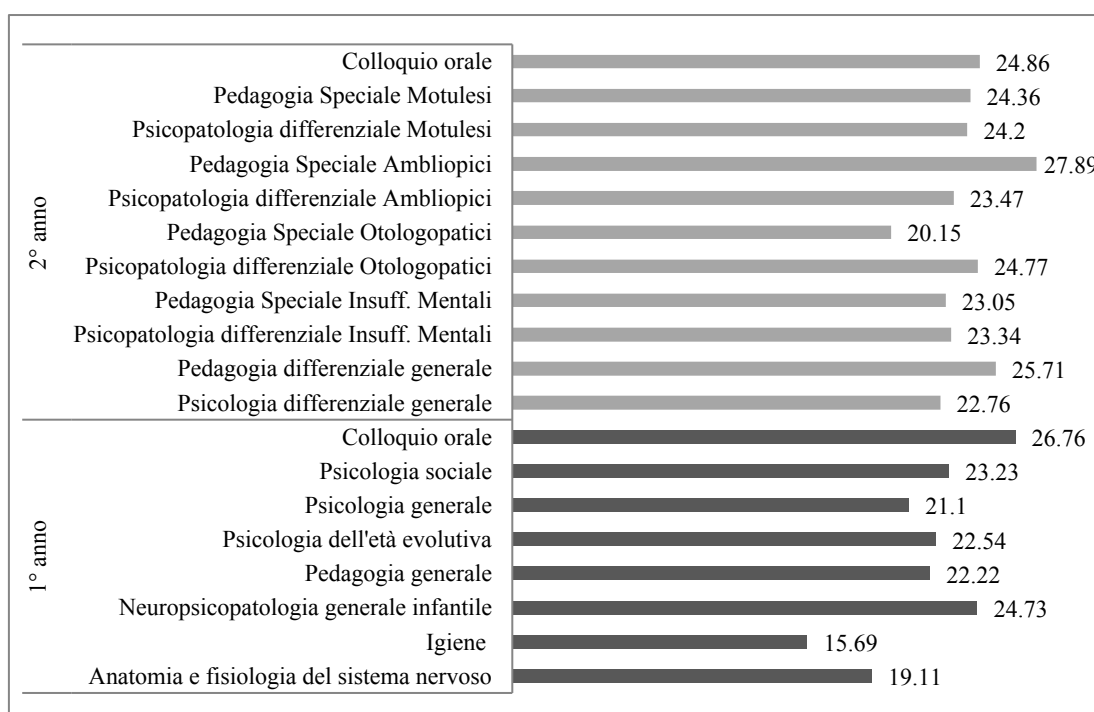


18 all'esame orale<sup>13</sup>. Le medie dei voti degli esami furono, invece, globalmente più basse rispetto al primo anno.

Per quanto riguarda, invece, gli esami somministrati agli studenti durante l'anno accademico 1970/1971, ci si trova di fronte a una situazione mutata. Nei temi di esame del 1970/1971, specialmente in quelli del secondo anno, furono trattati argomenti molto più prossimi all'area pedagogica che a quella medica. Pertanto, diversamente dagli anni Sessanta, si nota una formazione degli insegnanti maggiormente improntata all'acquisizione di competenze educative anziché medico-biologiche.

Relativamente, invece, alle votazioni ottenute, la selezione degli studenti frequentanti l'anno accademico 1970/1971 fu più alta. Difatti, fu bocciato ben il 40% degli studenti del primo anno e il 30,16% del secondo anno. In linea generale, le medie si mantennero piuttosto basse, come anche nel 1962/1963 (Graf. n. 6).

Grafico n. 6  
Medie dei voti. Studenti a.a. 1970/1971



Per il primo anno, gli esami d'igiene registravano una media al di sotto della sufficienza (15,69/30) e i voti erano molto bassi anche in anatomia e fisiologia del sistema nervoso (19,11/30).

Gli studenti avevano meno difficoltà, invece, con neuropsicopatologia generale infantile e nel colloquio orale.

Al secondo anno, le medie più alte erano quelle degli esami per i maestri degli ambliopici e, come nel 1962/1963, le più basse quelle degli otologopatici.

<sup>13</sup> Purtroppo, i dati archivistici non permettono di sapere quanti furono esattamente gli studenti che ottennero il diploma e quanti, al contrario, i bocciati. È possibile ipotizzare, come è stato fatto in tal sede, che gli studenti promossi furono quelli che ottennero almeno 18/30 all'orale.

## Conclusioni

Lo scarso rendimento degli studenti agli esami, sia a quelli relativi all'anno accademico 1962/1963 che al 1970/1971, è riconducibile a diverse ragioni. Innanzi tutto, lo studente veniva promosso quando aveva una media finale pari o superiore a 18/30. La promozione era assicurata anche a chi accedeva a tale media nonostante risultati inferiori a 18 in alcune materie. Di conseguenza il rendimento generale degli studenti nelle singole discipline risente anche di queste votazioni basse. Inoltre, i maestri probabilmente faticavano a interiorizzare i contenuti dei corsi a carattere scientifico, in quanto distanti dalla loro formazione magistrale. Risultano più inusuali, invece, i modesti risultati da loro ottenuti nelle materie pedagogiche e psicologiche.

Quest'ultimo dato trova probabile giustificazione nella severità esercitata dai docenti della Scuola, abituati a calibrare i propri programmi in base alle caratteristiche degli studenti universitari e, di conseguenza, poco avvezzi alle esigenze formative dei maestri. Oltre a ciò, tale severità evidenzia anche che i docenti della Scuola riconoscevano l'importanza del lavoro educativo dei futuri maestri dei fanciulli con deficit, per la formazione dei quali si impegnavano a costruire solidi percorsi didattici. Le impegnative richieste da parte degli insegnanti della Scuola erano giustificate, pertanto, dalla loro volontà di fornire ai maestri una preparazione accurata e adeguata.

Le medie piuttosto basse negli esami di ambito pedagogico e psicologico sollecitano, inoltre, anche l'ipotesi che gli studenti iscritti alla Scuola avessero una insufficiente preparazione di base. Rispetto all'anno 1962/1963, gli studenti del primo anno ottennero nelle materie di psicologia generale e di psicologia dell'età evolutiva rispettivamente medie di 22,35/30 e 24,94/30. Al secondo anno, le medie erano pari a 22,18/30 in psicologia dinamica; 21,77/30 in pedagogia differenziata del minorato visivo; 23,14/30 in psicopedagogia del motuleso. Nel 1970/1971 gli esami del primo anno di pedagogia generale e di psicologia dell'età evolutiva registravano rispettivamente una media di 22,22/30 e di 22,54/30. Non era molto diversa la situazione degli iscritti al secondo anno, che all'esame di pedagogia speciale, differente per ogni specializzazione, avevano ottenuto risultati mediamente sempre inferiori a 25/30, eccezion fatta per l'indirizzo ambliopici, dove i risultati si attestavano sulla media di 27,89/30. La preparazione magistrale degli iscritti alla Scuola ortofrenica, pertanto, risultava necessitante di integrazioni sostanziose, sia relativamente agli aspetti inerenti alle discipline scientifiche che rispetto a quelle d'area pedagogica e psicologica.

Concludendo, dall'analisi complessiva dell'iter formativo degli studenti dell'Istituto ortofrenico di padre Gemelli, è possibile rilevare che la Scuola non fu solo un'occasione di crescita culturale degli iscritti, bensì rappresentò anche una proposta di ampliamento della professionalità magistrale italiana. Difatti, gli insegnanti elementari, acquisendo la qualifica di maestri degli anormali, arricchivano il loro bagaglio lavorativo di nuove competenze, spendibili in un contesto scolastico che inglobava l'ambito dell'educazione e dell'istruzione dei fanciulli con deficit.

## Bibliografia

- Albertini A., *La scuola speciale "Sante De Sanctis" nel suo ventesimo annuale (1915-1935)*, edito a cura della Pro Infanzia Anormale, Milano, 1935.
- Albertini A., *Monografia della reale scuola speciale già comunale Zaccaria Treves*, Milano, Comune di Milano, 1937.



- Bocci M., *Agostino Gemelli, rettore e francescano: Chiesa, regime, democrazia*, Brescia, Morcelliana, 2003.
- Bottani N., *Professoressa addio*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- Cacchione A., *Le istituzioni medico-pedagogiche in Italia*, in «L'infanzia anormale», 31 1959, pp. 270-279.
- Debè A., *Educare gli anormali nella Milano di inizio Novecento: l'esperienza dell'Istituto San Vincenzo*, in «Rivista Formazione, Lavoro, Persona», VII, 20 2017, pp. 149-157.
- Debè A., *Maestri "speciali" alla Scuola di padre Gemelli. La formazione degli insegnanti per fanciulli anormali all'Università Cattolica (1926-1978)*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia, 2017.
- Debè A., Polenghi S., *Agostino Gemelli (1878–1959) and mental disability: science, faith and education in the view of an Italian scientist and friar*, in «Paedagogica Historica», 55, 3 2019, pp. 429-450.
- Dini P.L., *Classi differenziali e scuole speciali. Ordinamento italiano e cenni di legislazione comparata*, Roma, Armando Armando editore, 1966.
- Esposito L.I., Fenaroli V., Vanetti S. (a cura di), *Padre Agostino Gemelli e il Laboratorio di psicologia: le testimonianze dei protagonisti*, Milano, Vita e Pensiero, 2009.
- ISTAT (a cura di), *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*, Roma, 2011.
- Montanari I., *Agostino Gemelli psicologo. Una ricostruzione storiografica*, Milano, EDUCatt, 2017.
- Montesano G., *La Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma*, in «L'assistenza dei Minorenni Anormali», 1, 1913.
- Polenghi S., *The History of Educational Inclusion of the Disabled in Italy*, in «Oxford Research Encyclopedia of Education», Oxford, Oxford University Press, published online: 28 June 2021, pp. 1-21.
- Pruneri F., *La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra*, in G.M. Cappai (a cura di), *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 55-80.



# Le maestre di «Cordelia». Storie e rappresentazioni in un periodico femminile di fine Ottocento

Laura Madella

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA



CORDELIA'S TEACHERS. STORIES AND PORTRAYALS IN A FIN DE SIÈCLE LADIES' MAGAZINE

## Double blind peer review

**Copyright:** © 2025 Laura Madella.

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: 10.13129/2785-0919/2025.1.69-77

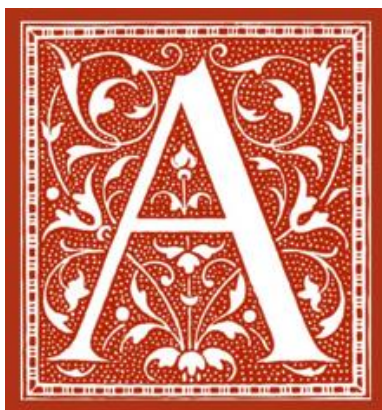
Received: April 22, 2024

Accepted: September 5, 2024

Published: January 31, 2025

**Corresponding Author:** Laura Madella.  
Mail: [laura.madella@unipr.it](mailto:laura.madella@unipr.it)

**Citation:** Laura Madella (2025), *Le maestre di «Cordelia». Storie e rappresentazioni in un periodico femminile di fine Ottocento. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, V (1): 69-77.



## Riassunto | Abstract

La rivista femminile «Cordelia» (1881-1942) riservò sempre ampio spazio alle tematiche scolastiche e pedagogiche. In particolare, durante la longeva direzione di Ida Baccini, la maestra di scuola elementare appare come protagonista in pezzi di vario genere: cronache, racconti, articoli di opinione, editoriali della direttrice, lettere dei lettori etc. Il saggio offre una panoramica di questi testi per l'annata 1895, evidenziando come la rivista trasmettesse al suo pubblico un modello ideale di maestra (e, indirettamente, di maestro) insistendo sul collegamento fra i requisiti morali della professione e l'attitudine morale delle donne come individui e cittadine.

*Women's magazine «Cordelia» (1881-1942) always devoted significant space to educational matters and school issues. During the long-lasting direction of Ida Baccini, female primary schoolteachers shew up as main characters in several columns: chronicles, tales, opinion pieces, director's editorials, readers' letters etc. The essay displays an overview of these writings for the year 1895, showing how the magazine conveyed to its middle-class female audience an ideal model of female (and, indirectly, male) professional schoolteacher, stressing the connection between the moral requirements of the job and the moral attitude of women as persons and citizens.*

## Parole chiave | Key words

Rivista «Cordelia», scuola elementare post-unitaria, scuola normale, Ida Baccini.

*«Cordelia» magazine, grade school in post-unification Italy, normal school, Ida Baccini.*

# Le maestre di «Cordelia». Storie e rappresentazioni in un periodico femminile di fine Ottocento

Laura Madella\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA

Con la nascita in Italia della scuola elementare statale, contestuale alla nascita dello Stato, si materializza nella penisola una categoria inedita di educatori, lavoratori e funzionari pubblici - quella dei maestri e delle maestre - che catalizza in breve tempo l'attenzione delle istituzioni e della cittadinanza. Insieme a tante questioni pragmatiche e organizzative quali la formazione, il reclutamento, l'inquadramento, la retribuzione, il neonato esercito di insegnanti elementari pone ai contemporanei cruciali interrogativi di genere morale. Il primo in ordine di comparsa nei dibattiti riguarda la potenziale influenza del corpo insegnante sulla disciplina e le menti dei giovanissimi discepoli. Il secondo emerge e si impone di pari passo con la rapida e irreversibile femminilizzazione del corpo docente delle scuole elementari: la donna maestra innesca una catena di disagi e interrogativi di carattere morale che si estendono a tutti i livelli della società e che lei per prima condivide, anche inconsapevolmente. Un ruolo pubblico, associato a un titolo d'illustre tradizione («magister») e intrinsecamente autorevole; che richiede che la titolare del ruolo viva da sola, autonoma, senza un marito. Come si concilia tutto questo con la dimensione elettiva della femmina dell'essere umano nell'Italia dell'Ottocento, che è privata e dipendente? Non si concilia, o si concilia tramite grandi, drammatici compromessi, e provoca tensioni difficili da nascondere.

Dagli anni Ottanta del secolo XIX la maestra di scuola elementare entra nella grande cronaca e nella grande letteratura proprio grazie all'intreccio nefasto della questione morale con quella socioeconomica. Il suicidio di Italia Donati a Porciano nel maggio 1886 (l'anno di *Cuore*) desta grande scalpore e legittima l'interesse degli intellettuali e del grande pubblico per le storie grandi e piccole di queste operaie dell'istruzione. La straziante vicenda trova ampio spazio sulla stampa periodica e ispira il celebre articolo di Matilde Serao *Come muoiono le maestre*<sup>1</sup>. Proprio la Serao aveva dimostrato una sensibilità precoce sul tema nella novella *Scuola normale femminile* (1885), ma la consacrazione dell'insegnante di scuola elementare come protagonista della narrativa di fine secolo spetta a Edmondo de Amicis (*Il romanzo di un maestro*, 1890)<sup>2</sup>.

---

\* Professore associato di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi di Parma.

<sup>1</sup> Anna Ascenzi ricostruisce la reazione della stampa al caso di Italia Donati in *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Pisa, Edizioni ETS, 2019, pp.71-122.

<sup>2</sup> Cui seguiranno nel breve periodo altre narrazioni di ambientazione scolastica quali *Amore e ginnastica* (1892) e *La maestrina degli operai* (1895). Fra chi giocò sul titolo del romanzo citiamo solo Anna Fusetti, *Il romanzo di una maestra* (1891), Ida Baccini, *Romanzo di una maestra* (1901). Poi Pirandello, *La maestrina Boccarmè* (1899) ma prima anche *L'Esclusa* (1893); Ada Negri, *Anima bianca* (con *Le Solitarie*, ed. 1917) e *L'ora che passa* di Maria Messina (con Piccoli gorghi, 1917).



Secondo lo studio di Ascenzi, la letteratura di argomento ‘magistrale’ del periodo 1885-1900 riflette un’evoluzione nel percepire e rappresentare il ruolo della maestra elementare, guidata da una produzione culturale di matrice borghese che tende ad ‘appropriarsi’ della categoria professionale, normalizzando le asperità delle tensioni morali e le conseguenze nefaste dell’indigenza materiale e relazionale – almeno sul piano narrativo<sup>3</sup>. Ancor più che nella narrativa letteraria, questa tendenza è evidente nella stampa periodica dell’epoca e diventa paradigmatica nella rivista femminile «Cordelia» durante la lunga direzione di Ida Baccini. Il saggio esamina l’annata XIV della rivista (ottobre 1894-ottobre 1895) attraverso una breve carrellata di articoli e racconti a soggetto ‘magistrale’.

## 1. La Storia intorno a «Cordelia»

Fra le riviste femminili più fortunate e iconiche di fine Ottocento, «Cordelia» era nata dal progetto di un uomo eccezionalmente colto. Malgrado le sue discipline d’elezione fossero quanto di più elitario e ricercato nel panorama delle belle lettere – glottologia, sanscrito, grammatiche comparate – il professor Angelo De Gubernatis (1840-1913) si era sempre preoccupato di divulgazione storica e letteraria. Nella vocazione di De Gubernatis alla pedagogia popolare pesò molto la sua formazione politica, segnata da una fugace ma intensa e sincera adesione ai progetti di Michail Bakunin (1814-1876) che gli lasciò in eredità, fra altre cose, una urgenza comunicativa nei confronti di un pubblico più ampio di quello accademico<sup>4</sup>.

Durante la direzione di De Gubernatis, «Cordelia» incarna il paternalismo pedagogico del suo fondatore in modo singolarmente didascalico. Non solo il *Programma* della rivista si rivolge «ai Padri, alle Madri, agli Educatori e alle Educatrici d’Italia»<sup>5</sup> ma, in aggiunta, il titolo riprende il nome della figlia di De Gubernatis, che si chiama come la figlia proba di Re Lear, shakespeariano modello di progenie donnesca onesta e virtuosa. Educazione femminile, patriottica e morale sono dunque le parole chiave del periodico, con la direzione dello studioso a garantire la diligente supervisione del buon padre di famiglia e un gusto letterario un tantino paludato.

Nel 1895 «Cordelia» poteva dirsi a tutti gli effetti la rivista di Ida Baccini, che era subentrata al professore all’alba della quarta annata, nel 1884, e aveva arruolato nuove firme, cambiato editore (nel 1892 passò dai fratelli Ademollo a Licinio Cappelli), alleggerito l’atmosfera, ma senza rimpiazzare nella sostanza quelle parole chiave tanto care all’orientalista e all’opinione pubblica del tempo: educazione femminile, patriottica e morale.

La narrativa di Baccini e le riviste, «Cordelia» fra tutte, introducevano il pubblico a una modernità moderata, aliena da afflitti ribelli, ma varia quanto a soggetti, voci, rappresentanza culturale e geografica, di una varietà che la maggior parte delle lettrici avrebbe difficilmente conosciuto per esperienza personale. Quando per un’ampia fetta della stampa periodica del tempo la scuola divenne argomento di eminente attualità, a «Cordelia» essa dava inoltre cospicua materia di discussione intorno ai suoi temi identitari; ma alimentava anche le immagini e le voci di donne “moderne” che confluirono più numerose nella direzione Baccini, quando in particolar modo si occupava di maestre.

---

<sup>3</sup> Ascenzi, *Op. cit.* capitolo 3 e 4.

<sup>4</sup> Andrea Bocchi, *Angelo De Gubernatis internazionalista. Come trovare una sposa e perdere un’idea*. In «Italianistica: Rivista di letteratura italiana», vol. 42/1 (gennaio-aprile 2013), pp. 127-140; Amedeo Debenedetti, *Angelo De Gubernatis nelle lettere agli amici letterati*. In «Lares», vol.80/2 (maggio-agosto 2014), pp. 305-336.

<sup>5</sup> Angelo De Gubernatis, *Programma*. In «Cordelia», Anno I/1, 6 novembre 1881, s.n.



## 2. L'abito, o quel che salta all'occhio

Quando il 28 giugno di un anno compreso fra il 1880 e il 1883 George Duroy riscuoteva a Parigi i primi sguardi lascivi della sua disgraziata carriera, spiccava fra le ammiratrici «une maîtresse de musique entre deux âges, mal peignée, négligée, coiffée d'un chapeau toujours poussièreux et vêtue toujours d'une robe de travers»<sup>6</sup>. Non la disciplina è caratterizzante e nemmeno la città, ma il mestiere; la maestra di musica di Maupassant rappresenta lo stereotipo della maestrina ottocentesca, o meglio, delle sue sembianze: capelli sgradevoli, abbigliamento logoro, portamento difettoso (una possibile ragione del vestito sghembo, in *Bel Ami*). In letteratura, l'aspetto dimesso e triste delle insegnanti donne accomuna la Terza Repubblica all'emergente Stato italiano, le grandi storie ai piccoli racconti<sup>7</sup>. E «Cordelia» sembra non sfuggire al cliché: appaiono sulle sue pagine maestre dalla figura desolata e grama. Come Alfonsina, insegnante di ricamo in un collegio fiorentino che le educande bersagliano con scherzi crudeli:

Era sottomaestra in uno dei principali istituti femminili di Firenze, ove fui educata. Era proprio bruttina la poveretta, con quella faccia terrea, coi capelli appiccicati e tirati sulle tempie, con quel naso schiacciato, con quei denti disuniti. Non aveva di bello che due occhioni neri, privi però d'ogni espressione [...] Oggi ho saputo per caso che era morta, dopo aver vissuto parecchi anni sola e triste.<sup>8</sup>

Motivi facili da ritrovare anche nelle riviste di settore. Ecco un esempio da *La scuola nazionale*, nata all'alba dell'ultimo decennio del secolo:

Nella scuola dove sono stata io, ce n'era una di queste Maestre, che ancora adesso mi sta impressa come un ideale. Quando venne per la prima volta, l'impressione fu sgradita. Era brutta e piccina; i capelli crespi le coprivano la fronte troppo stretta e scura; vestiva male; sapevamo che veniva da un piccolo paese e che aveva un fratello calzolajo o parrucchiere [...] la chiamavamo *il gendarme*.<sup>9</sup>

Sia nella rivista per signorine che in quella per insegnanti l'apparenza designa chiaramente l'umile provenienza della maestra, racconta che ella è, e si sente, e si vuole che continui ad essere, socialmente inferiore alle alunne che governa (verbo inopportuno); che in virtù del mero ruolo di educatrice ella non ha diritto all'autorità e nemmeno al rispetto, a limite a un po' di compassione. Ma è bene ricordare che le autrici di questi due pezzi le dichiarano memorie dei loro anni trascorsi in collegio, in una scuola probabilmente già postunitaria ma di stampo aristocratico dove la maestra è un aggiornamento dell'istitutrice per signorine, governante e domestica insieme, e le distinzioni di classe *devono* essere mantenute, anche nell'esteriorità.

Nella scuola elementare questa 'esigenza' di umiltà e remissione viene a cadere. La maestra rappresenta lo Stato nell'esercizio delle sue funzioni, il che richiederebbe già di per sé un'apparenza autorevole, dignitosa; ridimensionato inoltre è il divario fra il suo status sociale e quello degli alunni, dal momento che le elementari pubbliche vengono frequentate dai figli del "popolo minuto" e della piccola e media borghesia, gli stessi gruppi da cui provengono gli insegnanti elementari. Eppure l'immagine della maestra

<sup>6</sup> G. de Maupassant, *Bel Ami*, Paris, Flammarion, 2008.

<sup>7</sup> Ne *La contessa d'Amalfi* di D'Annunzio, una delle *Novelle della Pescara*, le maestre Del Gado non sono trasandate e non sembrano povere, ma indossano «mantellette di moda antichissima» e risultano comunque fuori luogo.

<sup>8</sup> Principessa Dora, *Alfonsina*, in «Cordelia», XIV/4 (18 novembre 1894), p. 46.

<sup>9</sup> Mantea, *Le maestre*, in «La scuola nazionale», II/24 (18 marzo 1891), p. 372.



cambia poco. Nel novembre 1894 la scrittrice Fede<sup>10</sup> commenta così su «Cordelia» un gruppo di ragazze candidate all'esame finale della Scuola normale:

Alcune dovevano col loro lavoro mantenere la mamma vecchia e inferma; altre, orfane, allevare i fratellini, nutrirli, vestirli, farli studiare; e tutto questo con lo stipendio d'una maestra! Cinquecento, seicento lire; poco di più, dopo anni ed anni di lavoro e di stenti; santo Dio, che miseria! E la peggiore delle miserie ancora: quella che vuole, che deve essere decente e conveniente; che si nasconde a tutti, vergognosa della pietà altrui non che del soccorso, la miseria in abito nero e cappellino, che deve poter entrare nella scuola, in chiesa, in municipio, nelle case dei ricchi, senza sollevare negli animi delicati il ribrezzo dei cenci e della fame.<sup>11</sup>

Se nella scuola per signorine e negli ambienti aristocratici stile “vecchio regime” non c'è bisogno di sfoggiare una toeletta decorosa e affettare un'immagine migliore, nella scuola di Stato invece il ruolo lo richiederebbe, ma ai doveri del ruolo, di autorevolezza e di rappresentanza, non corrisponde un'adeguata retribuzione. Fede conclude l'articolo con pathos stilisticamente appropriato, in termini fin-de-siècle:

Erano duecento le reclute di questo esercito inglorioso che entravano in campo, in quella sola piccola città; chi sa quante altre, da tutte le parti d'Italia! E a quasi tutte sorride un ideale di scuola, bianca e allegra in mezzo al verde dei campi, popolata di bambini belli, buoni intelligenti; e quasi tutte aspettano ancora la stima, l'affetto, la riconoscenza, in premio delle fatiche e dello zelo spesi in pro degli altri! Non togliamo loro questa speranza; già troppe ne sfronda dall'albero della vita il vento diaccio del disinganno.<sup>12</sup>

Alla mesta immagine della maestrina del futuro, còlta nella contraddizione fra la sua vitale giovinezza e l'abito scuro e scadente che vestirà, l'autrice fa corrispondere la prospettiva fallimentare della sua vita professionale e privata, a sua volta reso più amaro dalla distanza fra le attese alimentate dal percorso della scuola e la realtà dell'esperienza. A monte, il fallimento generale e ben più grave di tutta la categoria, spedita in missione con informazioni false e armamentario insufficiente.

## 2. Magistrale modestia: una virtù, mille declinazioni

Il fatto che l'abbigliamento dimesso o persino desolante delle maestre coincida spesso con bontà d'animo e dedizione alla causa dell'educazione popolare non lo trasforma automaticamente in un valore. Le autrici di «Cordelia», colte e mondane, comprendono bene che la consapevolezza della propria manifesta indigenza impedisce alle maestre di esercitare al meglio la propria missione<sup>13</sup>; a partire dalla loro direttrice e seppure in situazioni meno grame, conoscono alla perfezione cosa significhi disporre o non disporre di un reddito<sup>14</sup>. Un valore invece onnipresente nei pezzi che trattano di maestre è la modestia. Virtù che opera trasversalmente a prescindere dal vestito, ma che talvolta si

---

<sup>10</sup> Molti autori e autrici adottavano un *nom de plume*, anche Ida Baccini.

<sup>11</sup> Fede, *Patente Normale*, in «Cordelia», XIV / 5 (25 novembre 1894), p. 58.

<sup>12</sup> Fede, *Patente Normale*, in «Cordelia», XIV / 5 (25 novembre 1894), p. 58.

<sup>13</sup> È la sconsolata conclusione di *Patente Normale*: l'inglorioso esercito di maestrine benintenzionate fallirà, perché la scuola preparatoria gli ha dato informazioni inattendibili.

<sup>14</sup> Ida Baccini si era sempre molto preoccupata di essere economicamente autonoma (cfr. I. Baccini, *La mia vita. Ricordi autobiografici*, Roma-Milano, S. E. Dante Alghieri, 1904, p. 107). A proposito delle linee educative della rivista, si direbbe che Baccini non puntasse a sensibilizzare le lettrici solo alla cura dell'economia domestica ma ad una più ampia comprensione dei fatti economici e una disincantata gestione del denaro a scopo personale.

giova di un vestito per trasmettere insieme nozioni di buone pratiche e di morale. La scenetta seguente proviene da una rubrica della Baccini dal titolo *In Scuola* e simula una lezione dialogata la cui crudeltà sfiora gli stilemi della commedia nera:

MAESTRA: Perché la povera Tilde, la più bella ragazza del villaggio, morì tistica?

CLOTILDE: La povera Tilde amava molto i divertimenti e specialmente le feste da ballo, alle quali si recava anche nel cuor dell'inverno, con certi vestiti velati, che mettevano i brividi solamente a guardarli... Una notte che era nevicato sempre, la Tilde tornò a casa con la febbre e la tosse. Quest'ultima non le lasciò più un momento di pace, e in capo a sei mesi la condusse a morte.

MAESTRA: Povera Tilde!<sup>15</sup>

Immodesta qui è la «povera Tilde» vinta dal ferale connubio di bellezza e vanità, mentre la maestra trasmette un modello di saggia morigeratezza. Maestre immodeste però ne esistono. Nella rubrica *Signorine: Fotografie istantanee*, Paggio Fernando<sup>16</sup> critica Rosina, maestra naïf di una scuola di campagna che si permette di far doposcuola ispirandosi alle attività dei giardini d'infanzia froebeliani. Baccini schernisce la semplicità di Rosina che si pretende innovativa, e al contempo inserisce una vena di polemica pedagogica (sulla effettiva bontà del metodo froebeliano, sulla scuola preelementare, sulla sua ricezione italiana) e politica (il tanto temuto influsso del corpo insegnante sull'orientamento ideologico dei futuri cittadini):

ROSINA: Se sentisse che bei ragionamentini fanno intorno a un gomito, a un uovo, a una palla e ai...so... Come li chiami?

MAMMA di Fernando: Ai solidi geometrici.

FERNANDO: È una cosa commovente!

ROSINA: Lei non è per Fröebel?

FERNANDO: [...] Insegniamo al ragazzo la nomenclatura delle varie parti di cui si compone una seggiola o un armadio; mortifichiamo la sua viva immaginazione con l'obbligarlo a rifare il verso a tutti gli animali; educiamolo ai principi severi a cui s'informa la scienza di piantare una barbabietola o un cavolo fiore... sopprimiamo tutto quanto d'alato e di fantasioso c'è nella sua giovane anima, diciamogli che Dio, natura e caso sono la medesima cosa, confrontiamo Gesù a Garibaldi o al Mazzini, e... non facciamo il viso dell'arme, se questo ragazzo, a vent'anni, trucerà il Capo dello Stato o incendierà delle bombe in mezzo alle chiese e alle piazze!<sup>17</sup>

La Baccini si arroga il diritto un po' materno (fu maestra anche lei per qualche anno, in gioventù) e un po' bacchettone (le ragioni per cui scappò dalla scuola sono spiegate con parole tutt'altro che umili o modeste)<sup>18</sup> di additare altri peccati di superbia favoriti dal titolo di insegnante elementare:

Ora invece non c'è maestro o maestra provvisti del famoso e, ohimé, non raro diploma di abilitazione all'insegnamento nelle scuole normali, che non facciano precedere il loro nome da un bel *Prof.* [...] Perché non esser paghi del nome di maestro, il più santo, il più autorevole, dopo quello di padre e di madre?<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> Ida Baccini, *In Scuola. Una chiacchierata sulla salute*, in «Cordelia», XIV/15 (3 febbraio 1895), p. 179.

<sup>16</sup> Uno dei tanti pseudonimi con cui la Baccini firmava i suoi contributi. Paggio Fernando è il protagonista di *Una partita a scacchi*, opera teatrale di Giuseppe Giacosa.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> «La superiorità dell'ingegno non veniva sopportata». I. Baccini, *La mia vita*, cit., p. 144.

<sup>19</sup> Ida Baccini, *Col "prof" o senza?* in «Cordelia», XIV/12 (13 gennaio 1895), p. 134.

Fra tanti ritratti di maestre ‘difettose’, Baccini ha pronto nella penna anche quello di una maestra ideale, preparata e appassionata, popolana ma non povera, onesta ma non succube, moderna ma non troppo. Lo costruisce nella novella a episodi *Memorie di una maestra di campagna*, che pubblica a partire dal 19 maggio 1895 nella rubrica *La poesia nella scuola*. È la storia di formazione di una giovane maestra in cui Ida Baccini percorre le tappe canoniche dell’iniziazione all’insegnamento in una versione assai meno amara rispetto a Serao, De Amicis e Fusetti, anzi consolatoria e talvolta amena. Quasi stucchevole è il rapporto della giovane con il sacerdote del paesello<sup>20</sup>, Elena leggiadra, il pievano fra il paterno e il cavalleresco, in un minuetto di convenevoli in gara di umiltà:

L’uscio si aprì dolcemente e mi vidi davanti Don Gaetano, con la sua berretta in mano e la bianca testa tutta inondata di sole...

- È dunque vero! – esclamò con accento festoso. – La signora maestra si è degnata di salire fin qui da questo povero vecchio...

- Non dica “Signora maestra” – lo interruppi stringendo affettuosamente le sue mani tremolanti, un po’ fredde, come generalmente le hanno i vecchi... - Lei sa che il mio nome è Elena. Dunque mi chiami così o sua figliola... ché tale io intendo d’esser per Lei.<sup>21</sup>

Nel 1901 la storia di Elena si trasformerà in uno dei romanzi epigoni del De Amicis, *Il romanzo d’una maestra*<sup>22</sup>.

### 3. Insegnare per vocazione, insegnare per bisogno

Non mancano in «Cordelia» gli appelli all’integrità morale delle maestre intesa come condotta sessuale. Il numero del 1° settembre 1895 ospita una recensione di Ruggero Bonghi a *La maestrina degli operai* di Edmondo de Amicis intrisa di imbarazzo, dove il deputato e già ministro della Pubblica Istruzione stronca la novella con motivazioni le più grossolane<sup>23</sup>.

Ugualmente conservatrice in apparenza ma invero più sfumata e sofisticata la posizione della rivista sulle motivazioni che muovono le giovani a diventar maestre. Ida Baccini si mostra allineata con l’affermazione secondo cui «chi nella pedagogia non vede che un mestiere non è degno di professarla. L’arte di condurre i fanciulli è, più d’un santo ministero, una vera missione»<sup>24</sup>. E trova decine di luoghi per ribadirlo nelle sue rubriche, nella corrispondenza con le lettrici. Lascia altresì campo abbastanza aperto a opinioni di segno opposto, come la vibrante denuncia di un’autrice anonima che si dice maestra di mestiere:

Cercatela, cercatela la maestra ideale che faccia lezione per divertimento; cercatela la creatura che fa la maestra o l’operaia senza che un’imperiosa necessità ve la costringa; e se non la trovate, se siete costretti a riconoscere che, pur troppo, la cosa deve andare così, che la donna è obbligata a lavorare, in qualsiasi modo, non scrivete articoli inutili, per non dir peggio, contro le poverette che la fatalità (mancanza di dote) conduce a sfinirsi fisicamente e

---

<sup>20</sup> Cantatore documenta l’origine autobiografica di questo episodio (I. Baccini, *La mia vita*, Milano, UNICOPLI, p. 37).

<sup>21</sup> I. Baccini, *La poesia nella scuola*, in «Cordelia», XIV/35 (23 giugno 1895), p. 414.

<sup>22</sup> Firenze, per Salani.

<sup>23</sup> De Amicis avrebbe dipinto «ridicole le maestre» e «sozzi e perversi gli operai», dimostrato la pericolosità (morale!) delle classi miste e, ancora oltre, la sostanziale inutilità della scuola (R. Bonghi, *Una novella del De Amicis giudicata dal Bonghi*, in «Cordelia», XIV/45 (1 settembre 1895), p. 537.

<sup>24</sup> Manfredo (trad.), *Annetta Gros*, in «Cordelia», XIV/15 (3 febbraio 1895), p. 171.

moralmente, talora, dietro una cattedra. [...] non è vero che la donna faccia concorrenza all'uomo; essa si trova costretta, bensì, a lavorare.<sup>25</sup>

Siamo lontani dalla rivendicazione di un diritto al lavoro per libera scelta, ma si riconosce l'ipocrisia di una società che a confezione le donne in un'atmosfera protetta di virtù e nobili sentimenti inesistente nella vita reale. Nondimeno, prosegue l'anonima lettrice, anche dalla necessità fioriscono insegnanti responsabili e ottime educatrici. Le ragioni dell'insegnamento sono care a una delle autrici più progressiste, maestra anch'ella e tanto altro. Nella 14esima annata Emilia Mariani (1854-1917)<sup>26</sup> scrive diversi testi per «Cordelia», toccando spesso tematiche sociali e senza nascondere troppo le sue opinioni politiche e profemministe.

Sull'emancipazione femminile Ida Baccini ne prende le distanze con garbo<sup>27</sup>; però poi pubblicizza a lungo su «Cordelia» l'uscita di libello della Mariani dal titolo *La maestra*, saggio di denuncia delle condizioni della classe insegnante in prospettiva storica<sup>28</sup>.

E lascia che la Mariani scriva *La paura del nuovo*, un lungo intervento in due parti che rivendica per le donne «il diritto naturale alla vita economica intellettuale e sociale, che non si può negare a nessun cittadino», e vede nelle maestre le migliori collaboratrici per l'educazione delle giovani generazioni alla buona novella<sup>29</sup>. Mariani allega un passo tratto dallo *Statuto delle Leghe e Società Femminili di Torino*, che nasceva in quel 1895 e che lei contribuiva a coordinare:

Si costituisce in Torino [...] col nome di *Lega per la tutela degli interessi femminili* un'associazione che ha per iscopo di tutelare gli interessi femminili sotto l'aspetto educativo, morale, economico, giuridico e politico. [...] È quindi necessario cooperare al miglioramento della sua condizione economica per sottrarla alle fatiche esorbitanti dalle quali ritrae un troppo scarso profitto e per cui s'impoveriscono in lei le sorgenti della vita propria e della prole, si rendono sterili le sue facoltà intellettuali e troppo spesso il senso morale si smarrisce e si perverte [...]<sup>30</sup>.

Anche la Lega appartiene a quel 'nuovo' che spaventa la cittadinanza e l'autorità costituita, inclusa quella scolastica.

In prospettiva socialista, la condizione economica della donna e della maestra appare il perno intorno a cui ruotano tutti i suoi interessi e le sue attitudini, da quelli più spirituali e tradizionalmente femminili alla dimensione politica che è invece il traguardo più ambizioso (il diritto di voto).

Prendersene cura oltre l'orizzonte dell'economia domestica non è affatto immorale – lo sarebbe il comportamento contrario.

---

<sup>25</sup> “In salotto”. Risposta anonima di “Una Maestra” al saggio in tre parti “La concorrenza della Donna” del prof. Agostino Capovilla, in «Cordelia», XIV/42 (11 agosto 1895), pp. 497-99.

<sup>26</sup> Emilia Mariani, torinese, si avvicinò giovanissima all'emancipazionismo radicale di Guadalberta Beccari e aderì negli anni Novanta al Partito socialista. Insegnò nella scuola elementare per quasi quarant'anni.

<sup>27</sup> «La mia opinione? [...] La riassumo in poche parole, anche a costo di farmi lapidare dalla mia illustre amica, signora Emilia Mariani», in «Cordelia», XIV/44, (22 settembre 1895), p. 567.

<sup>28</sup> Anche la Mariani pubblicava con Licio Cappelli.

<sup>29</sup> “La paura del nuovo” nasce dalla cerimonia di consegna dei diplomi di licenza che si tenne nell'estate 1895 alla Scuola normale femminile Domenico Berti di Torino. Il discorso di saluto che il professor Domenico Lanza rivolge alle studentesse, marcatamente paternalistico, le mette in guardia contro «esagerate teorie emancipative», e la Mariani non si trattiene.

<sup>30</sup> «Cordelia», XIV/45 (1 settembre 1895), p. 524.

## Conclusioni

Nell'annata XIV della rivista «Cordelia», la presenza diffusa e variegata di soggetti di tipo scolastico-educativo, in particolare la figura della maestra elementare, sembra delineare un preciso programma della direttrice Ida Baccini, volto a introdurre le tematiche nel patrimonio nozionistico delle lettrici (argomenti di cui parlare, o su cui conviene essere informate) e indirizzarle verso un'adesione a linee valoriali piuttosto tradizionali che prevedono la centralità, nella donna insegnante, di virtù morali quali lo spirito di abnegazione e la modestia.

Tuttavia, la più complessa problematizzazione del trattamento economico della classe insegnante femminile coinvolge anche i caratteri morali femminili e pedagogici presentandoli come una conseguenza delle condizioni di vita materiali delle maestre elementari. Pur prendendo le distanze ufficialmente dai movimenti di avanguardia sull'emancipazione femminile, negli ultimi anni del secolo XIX la rivista «Cordelia» offre alle sue lettrici una piccola palestra solo apparentemente innocua per esercitare un po' di pensiero critico all'ombra rassicurante delle leziosità donnesche.

## Bibliografia

- Ascenzi A., *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Pisa, Edizioni ETS, 2019.
- Baccini I., *Il romanzo di una maestra*, Firenze, Salani, 1901.
- Baccini I., *La mia vita. Ricordi autobiografici*, Roma-Milano, S. E. Dante Alighieri, 1904.
- Baccini I., *La mia vita*, Milano, UNICOPLI, 2014.
- Bocchi A., *Angelo De Gubernatis internazionalista. Come trovare una sposa e perdere un'idea*, in «Italianistica: Rivista di letteratura italiana», 42/1 (gennaio-aprile 2013), pp. 127-140.
- «Cordelia. Foglio settimanale per le giovinette italiane», Anno I (novembre 1881-ottobre 1882), Firenze, Successori Le Monnier.
- «Cordelia. Giornale per le Giovinette», Anno XIV (novembre 1894-ottobre 1895), Rocca San Casciano, Licinio Cappelli Editore.
- De Amicis E., *Il romanzo d'un maestro*, Milano, Treves, 1890.
- Debenedetti A., *Angelo De Gubernatis nelle lettere agli amici letterati*, in «Lares», vol.80/2 (maggio-agosto 2014), pp. 305-336.
- Fusetti A., *Il romanzo d'una maestra*, Milano, Galli e Raimondi, 1891.
- Maupassant G. de, *Bel Ami*, Paris, Flammarion, 2008.





# Un romanzo di formazione per l'Italia unita: la vicenda di Italia Donati

Chiara Martinelli

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE



A COMING-OF-AGE STORY FOR A UNITED ITALY: THE  
TALE OF ITALIA DONATI

## Double blind peer review

**Copyright:** © 2025 Chiara Martinelli.

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: 10.13129/2785-0919/2025.1.79-87

Received: April 10, 2024

Accepted: August 2, 2024

Published: January 31, 2025

**Corresponding Author:** Chiara Martinelli.  
Mail: chiara.martinelli@unifi.it

**Citation:** Chiara Martinelli (2025), *Un romanzo di formazione per l'Italia unita: la vicenda di Italia Donati. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, V (1): 79-87.

## Riassunto | Abstract

Benché gli ultimi decenni dell'Ottocento abbiano visto diversi casi di insegnanti vittime di angherie di sindaci e consigli comunali, solo la vicenda di Italia Donati è rapidamente diventata un caso nazionale. L'articolo intende ricostruire i motivi di un tale successo di cronaca, e li individua soprattutto nella capacità del reporter Carlo Paladini, che seguì l'inchiesta sul suicidio della maestra toscana, di modellare la vicenda sugli stilemi del romanzo ottocentesco.

Even though several primary school female teachers during Eighteenth century's last decades suffered from mayors' and town councils' persecutions, only Italia Donati's vicissitude was known on a national scale. The paper aims at analysing why such event was followed by a large amount of people. It is assumed the relevance of Carlo Paladini's (the reporter who followed Italia Donati's enquiry) skills in adopting eighteenth-century novels way of narrating for describing Donati's vicissitudes.

## Parole chiave | Key words

Italia Donati, Carlo Paladini, Corriere della Sera, insegnanti di scuola primaria.

*Italia Donati, Carlo Paladini, Corriere della Sera, primary school teachers.*



## Un romanzo di formazione per l'Italia unita: la vicenda di Italia Donati

Chiara Martinelli\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE

### 1. Un'esperienza di Public History of Education: la Mostra di Monsummano su Italia Donati

**M**onsummano, ottobre 2017. In occasione della Giornata mondiale contro la violenza sulle donne, il Museo della città e del territorio locale allestisce una Mostra sulle condizioni delle donne tra Diciannovesimo e Ventesimo secolo. È la chance, per la comunità, di riscoprire alcune figure femminili locali, destinate, con alterne fortune, a incidere sulle vicende sociali e culturali italiane. Vi è Giacinta Martini Marescotti, moglie del politico liberale Ferdinando Martini e fondatrice del Comitato nazionale pro-suffragio femminile nel 1905<sup>1</sup>; vi è Italia Donati, nativa della frazione di Cintolese. Una figura dolorosa, assunta, in seguito al suicidio nel 1886 e alla lacrimevole inchiesta che ne seguì, a emblema della condizione femminile – e soprattutto magistrale – dell'Italia di fine Ottocento<sup>2</sup>.

Lungi dal configurarsi come un corpo estraneo, l'esibizione riuscì a innestarsi su vissuti e problematiche locali, rispondendo, sulla scia della *Public History*, a esigenze di storia che ancora oggi conservano il loro senso<sup>3</sup>. A destare interesse non fu però tanto la – pur misconosciuta – nobildonna suffragista, quanto Italia Donati, la maestra su cui apparentemente è stato scritto già tutto<sup>4</sup>. È nella luce più accecante, tuttavia, che rintracciamo le ombre più cupe. Molti infatti si rivelarono gli approfondimenti, le ricerche, le curiosità dei visitatori, di cui i post sul gruppo Facebook *Non sei di Monsummano se...* sono testimoni. E non era il loro un interesse destinato a spegnersi con la chiusura della mostra e la pubblicazione degli atti, avvenuta nell'aprile 2019: prova ne sia l'allestimento nei mesi immediatamente successivi dello spettacolo teatrale *La maestra col grembiule rosso*, a regia di Simona Vannelli.

---

\* Chiara Martinelli è ricercatrice di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi di Firenze.

<sup>1</sup> C. Martinelli, *Suffragismo, femminismo e ruolo femminile nelle attività di Giacinta Marescotti*, in Eadem (a cura di), *Diritti negati, diritti sognati. Da Italia Donati a Giacinta Marescotti*, Monsummano, ISL, 2018, pp. 27-52.

<sup>2</sup> S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Società e cultura nella storia d'Italia*, vol. I, *L'età liberale*, Roma-Bari, Laterza, 1994, pp. 59-80.

<sup>3</sup> G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini e S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Fupress, 2019, p. 49.

<sup>4</sup> E. Catarsi, *L'educazione del popolo: momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985, pp. 103-112, E. Gianini Belotti, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Milano, BUR, 2013.



Diversi sono gli aspetti che ad oggi richiamano la nostra attenzione. La violenza – psicologica soprattutto – esercitata su una maestra giovane ed estranea all’ambiente in cui era stata chiamata a lavorare; la condizione della donna, su cui oggi si intrattiene un pur denso dibattito; la difficoltà, nel tardo Ottocento, di poter perseguire i propri percorsi di crescita e di opportunità. Ma erano questi gli stessi aspetti che, nel 1886, condussero la vicenda alla ribalta? Oppure mentalità e concezioni differenti modularono la percezione del caso Donati, nascondendo alcuni aspetti e valorizzandone altri?

## 2. Quanto sono impervie le vie dell’alfabeto: la vicenda di Italia Donati

Si parta *ab origine*. Italia Donati nasce nel 1863, nelle campagne che circondano il paese di Monsummano. Siamo in provincia di Lucca – la provincia di Pistoia, di cui attualmente la città è parte, era ancora di là da venire. È figlia di contadini: i genitori sono analfabeti; le sorelle, anche; il fratello maggiore, Italiano, sa a stento apporre la firma. Non sono un *unicum*. Impietosi sono i dati consegnati dal Censimento del 1861: solo il 25% degli italiani sa leggere e scrivere, e pur questo leggere e scrivere è un concetto vago – sanno analizzare un articolo di giornale? Oppure si limitano a compitare qualche parola e a tracciare una firma sotto contratti che neanche comprendono?<sup>5</sup> Ancora più desolanti i dati relativi alla popolazione femminile. E la Toscana non è un’eccezione: nel 1861, solo il 18% delle donne rientra nella confusa nebula dell’alfabetizzazione<sup>6</sup>. Molti i passi da compiere; difficile, tuttavia, recuperare in breve tempo<sup>7</sup>. Con i primi decenni dello stato unitario l’analfabetismo diminuisce, ma non scompare: al 1871, sono alfabetizzati il 38% degli uomini e il 24% delle donne; dieci anni dopo, sanno leggere e scrivere il 45% degli uomini e il 31% delle donne<sup>8</sup>. Complesso è, del resto, allestire scuole nelle più remote e irraggiungibili località di campagna, dove la lontananza degli edifici spinge spesso i genitori a non rispettare l’obbligo scolastico imposto dalla Legge Casati.

Figlia e sorella di illetterati, Italia Donati non sembra destinata a percorrere le vie dell’alfabeto. E invece no. Italia studia e completa il corso elementare, risultato più che ragguardevole per una contadina della seconda metà dell’Ottocento. Non solo: continua gli studi; trova un maestro che possa darle lezioni private, per supplire all’impossibilità di raggiungere, quotidianamente, le scuole normali a lei più vicine; sostiene l’esame di abilitazione come privatista a Lucca; non lo supera, perché lascia copiare una compagna e viene scoperta; riprova a sostenere l’esame, a Firenze; consegue l’abilitazione, e diventa maestra. È la sua una mobilità notevole, che raramente incontra una valorizzazione opportuna<sup>9</sup>. Diventare maestra era infatti prerogativa delle ragazze della piccola borghesia; financo nei racconti magistrali così doviziosamente diffusi nelle librerie e nelle biblioteche, le maestre non sono figlie di contadine, ma di bottegai e di piccoli impiegati<sup>10</sup>.

A risaltare nella sua vicenda, invece, concorrono altri caratteri, e altri stilemi. Su di essi grava inevitabilmente il suicidio, e le modalità del suo svolgimento. Un sindaco moralmente reprovabile; una legge – la Casati – che demanda scuole e maestri alle cure e alle incurie del notabilato locale; la possibilità, per il primo cittadino, di vincolare il posto

<sup>5</sup> G. Vigo, *Gli italiani alla conquista dell’alfabeto*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani*, cit., p. 38

<sup>6</sup> Ivi, p. 42.

<sup>7</sup> T. Bertilotti, *Maestre a Lucca. Comuni e scuola pubblica nell’Italia liberale*, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 154-158, e G. Denaro, *La sfida dell’alfabetizzazione di massa nella Sicilia postunitaria. Testimonianze dall’Archivio di Stato di Catania (1861-66)*, in «Rivista di storia dell’educazione», 7, 1, 2020, p. 60.

<sup>8</sup> G. Vigo, *Gli italiani alla conquista dell’alfabeto* cit., p. 50.

<sup>9</sup> C. Covato, *Maestre d’Italia. Uno sguardo sull’età liberale*, in «Storia delle donne», 7, 1 2012, p. 168.

<sup>10</sup> Ivi, p. 173.



di lavoro della maestra alla permanenza in una *dépendance* della sua villa; l'impossibilità di rifiutare; le voci e i pettegolezzi che si susseguirono, talmente pervicaci da impedire a Donati di trovare un posto di lavoro altrove<sup>11</sup>. Non ignoti erano i problemi che le maestre, spesso sole ed estranee dal contesto di insegnamento, erano costrette ad affrontare nel relazionarsi con datori di lavoro autoctoni, uomini, più potenti e conosciuti di loro<sup>12</sup>. Esasperati, tuttavia, si presentavano nel caso della giovane di Monsummano, la cui umile condizione sociale consentiva prevaricazioni e atteggiamenti da cui, forse, una ragazza borghese sarebbe stata capace di districarsi.

Questo non significa che il suo caso fosse l'unico. Una breve rassegna potrà aiutare. Biscari, Sicilia, 16 luglio 1886: una maestra è insistentemente corteggiata dal sindaco; intervengono i carabinieri<sup>13</sup>. Calabria, 20 luglio 1886: il consiglio comunale nega per mesi lo stipendio alla maestra; riesce a ottenerli solo con l'intervento del Ministro della Pubblica Istruzione Coppino<sup>14</sup>. Valle del Nure, Piacenza, 21 luglio 1886: giovane maestra muore "di crepacuore" in seguito alle voci e alle calunnie degli abitanti del paese presso cui insegnava<sup>15</sup>. A nessuna di loro, tuttavia, è dedicato più di un mesto trafiletto in una pagina secondaria del «Corriere della Sera». Aspro è il confronto con il reportage in quattro puntate, e sempre in prima pagina, dedicato alle vicende della docente toscana.

Non solo: conclusasi l'inchiesta, è il momento della colletta per la tomba di Italia Donati, e, quindi, per garantire il sostentamento dell'anziana madre. Migliaia di bigliettini affluiscono alla redazione del quotidiano milanese, insieme ai vaglia per la sottoscrizione. Altre riviste, nel frattempo, dedicano tempo ed energie per quello che è uno dei primi casi di cronaca nera a cui il giovane Regno – o perlomeno, la sua parte più colta, quella capace di leggere e comprendere un articolo di giornale – si appassiona<sup>16</sup>. Molti intellettuali, Torelli Viollier compreso, cominciano a interrogarsi sull'opportunità di un'avocazione delle scuole elementari allo stato, inaugurando una discussione destinata a protrarsi fino a quando, con la Legge Daneo-Credaro del 1911, i comuni fino a 25000 abitanti risultarono spoliati di questa competenza<sup>17</sup>. Il processo intentato dal sindaco, che accusa di diffamazione il reporter del Corriere e Guido Antonio Marcati, direttore della rivista «Il Risveglio Educativo», desta nuovo interesse intorno a una vicenda apparentemente già conclusa<sup>18</sup>. Una risonanza da motivare ricorrendo alle condizioni di contorno, e alle abilità narrative e stilistiche del reporter a cui, appena giunta la notizia del suicidio, Eugenio Torelli Viollier affidò l'inchiesta.

### 3. *Treni, romanzi, modelli stilistici. I perché di un successo*

Torniamo quindi al nostro 5 giugno 1886, e alla redazione centrale de «Il Corriere della Sera». È appena arrivato un dispaccio dal corrispondente pistoiese Ugo Maranzana: il primo giugno una maestra di Porciano si è suicidata, ignote le cause. Torelli Viollier decide

---

<sup>11</sup> E. Catarsi, *L'educazione del popolo: momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985, pp. 103-112.

<sup>12</sup> A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Pisa, ETS, 2012, pp. 10-11.

<sup>13</sup> *Un sindaco persecutore d'una maestra*, in «Corriere della Sera», 16 luglio 1886, p. 2.

<sup>14</sup> *I drammi della vita delle maestre*, in «Corriere della Sera», 20 luglio 1886, p. 1

<sup>15</sup> Ivi.

<sup>16</sup> *Per l'Italia Donati*, in «Il Risveglio Educativo», n. 31, 30 luglio 1886, p. 1 e M. Serao, *Le Vie dolorose: come muoiono le maestre*, in «Il Risveglio educativo», 27 giugno 1886, pp. 303-304.

<sup>17</sup> *I drammi della vita*, cit.

<sup>18</sup> *Processo per la morte d'Italia Donati*, in «Corriere della Sera», 29 aprile-3 maggio 1887.



di allestire un'inchiesta<sup>19</sup>. Contatta a questo proposito Carlo Paladini, scrittore lucchese, futuro critico musicale, noto per il suo carteggio con Giovanni Pascoli. Il giorno dopo l'incarico Paladini sale su un treno; nel primo pomeriggio è a Lamporecchio. Il viaggio dura poco; straordinariamente poco, se pensiamo a quanto lacunosi fossero i collegamenti stradali e ferroviari del giovane Regno<sup>20</sup>.

E questo è il primo, fondamentale elemento necessario a comprendere il perché del caso Donati. Solitamente dislocate in paesi di collina e di campagna, le scuole rurali erano, per loro stessa caratteristica, lontane dai maggiori centri abitati, e dalle più veloci linee di comunicazione e di trasporto<sup>21</sup>. Non così per Porciano, la frazione di Lamporecchio in cui Italia Donati venne chiamata a insegnare: Pistoia, distante mezz'ora di calesse dal comune, era allora il nodo principale della ferrovia Porrettana, fino al 1936 l'unica linea che collegasse Milano al Centro e al Sud del paese.

Motivi tecnologici e logistici, certo importanti, ma non sufficienti a spiegare perché, dai loro salotti colmi di «buone cose di pessimo gusto», la media e piccola borghesia seguì commossa le vicende della giovane maestra toscana. Qui dobbiamo appellarci alla penna di Paladini e alla sua capacità di modellare l'inchiesta sugli orizzonti mentali e narrativi del tempo. Diciassettesimo e diciottesimo secolo, come ci ricorda più volte la critica letteraria, sono i secoli aurei del romanzo di formazione<sup>22</sup>: del *Bildungsroman*, esemplificato dai vagabondaggi fisici di Wilhem Maister e da quelli emotivi/relazionali delle protagoniste dei romanzi di Jane Austen<sup>23</sup>. C'è un motivo, una linea rossa che identifica il genere: il dialogo tra esigenze dell'individuo e richieste della collettività, la ricerca di una conciliazione tra due dimensioni apparentemente opposte, e conflittuali<sup>24</sup>. Vince, e conduce una vita socialmente rispettabile, chi impara ad accettare il contesto e ad adeguare ad esso le sue esigenze, e le sue azioni. Lo apprendono, pur nella diversità delle loro condizioni, Wilhelm Maister ed Elizabeth Bennet; non lo apprendono, e ricadono perciò nel baratro della morte (morte fisica, in un caso; morte spirituale, nell'altro) Julien Sorel ne *Il Rosso e il Nero* e Frederic Moreau ne *L'educazione sentimentale*<sup>25</sup>.

L'accettazione del contesto marca anche altri scritti non considerati da Moretti, ma che possiamo, *latu sensu*, includere nel più ampio raggio del *Bildungsroman*. Tra questi, rientra sicuramente *La Nouvelle Heloise* di Rousseau, primo caso editoriale dell'età contemporanea<sup>26</sup>. Julie, protagonista del romanzo, è una ricca baronessa che ama, ricambiata, il precettore Saint-Just. Ma è un sentimento in contraddizione con le esigenze della società, e con i dettati paterni, che la vorrebbero sposa a una persona del suo rango. Julie acconsente; diventa moglie e una madre devota; e rivela i suoi sentimenti all'amato solo quando, dopo aver salvato il figlioletto caduto in un lago ghiacciato, si ammala, e volge verso la fine dei suoi giorni. Ma il suo, preme dirlo, non è un dramma dell'individuo piegato ai voleri di una società angusta e insensibile: perché il matrimonio si rivela un'unione ben combinata, e perché attraverso quest'ultimo la protagonista raggiunge, se non la felicità, una serenità che l'inseguimento *tout court* dei suoi desideri e delle sue ambizioni le avrebbe ragionevolmente precluso. E sintomatica infatti è la scelta del

<sup>19</sup> *Gravissimo fatto: il suicidio d'una maestrina calunniata*, in «Corriere della Sera», 5 giugno 1886, p. 1.

<sup>20</sup> G. Giuntoli, *Il paese che si muove: le ferrovie in Italia tra '800 e '900*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

<sup>21</sup> S. Soldani, *Nascita della maestra*, cit.

<sup>22</sup> D. Domenichelli, *Il romanzo di formazione nella tradizione europea*, in M. C. Papini, D. Fioretti e T. Spignoli (a cura di), *Il romanzo di formazione nell'Ottocento e nel Novecento*, Pisa, ETS, 2007, pp. 11-13.

<sup>23</sup> F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999, pp. 90-91.

<sup>24</sup> Ivi, p. 127.

<sup>25</sup> Ivi, p. 189.

<sup>26</sup> R. Darnton, *Il grande massacro dei gatti: e altri episodi della storia culturale francese*, Milano, Gli Adelphi, 1984, p. 242.

momento in cui confessare il suo amore a Saint-Just: sul letto di morte, quando, libera dei legami sociali imposti dalla vita terrena, può domandarsi: «Eh! Pourquoi craindrais-je d'exprimer tout ce que sens? Ce n'est plus moi qui te parle; je suis déjà dans le bras de la mort»<sup>27</sup>.

Adattarsi al contesto come unica chiave, dunque, per essere ammessi nella società civile. E per essere distinti come personaggi moralmente rispettabili. Lo mostrano altri filoni letterari che, tendenzialmente più lacrimevoli, si diffondono nelle case borghesi<sup>28</sup>. Ciò che caratterizza i romanzi della seconda metà dell'Ottocento, siano essi drammi risorgimentali o scritti di ampio pubblico come il verghiano *Storia di una capinera*, è la scissione tra protagonisti e antagonisti sulla base del loro rapporto con il consenso sociale. È positivamente raffigurato chi adegua le sue esigenze alle richieste familiari e sociali: chi sostiene la madre e i fratelli, chi si sacrifica per la patria, chi contribuisce con abnegazione alla comunità; chi, in un certo senso, con essa si identifica<sup>29</sup>. E l'antagonista è tale non solo perché è un ostacolo al benessere del protagonista, ma perché agisce in vista del suo ego, contrastando così l'armonia e la coesione della società: separa la figlia dal padre, come la matrigna del volume verghiano; persegue voglie carnali estranee a legami matrimoniali, come accade spesso agli antagonisti dei drammi risorgimentali. Non nella contrapposizione al protagonista in quanto singolo individuo, ma in quella alla società, ai suoi vincoli e alle sue esigenze deve essere rintracciata la natura dell'antagonista.

Ed è ciò che accade nell'inchiesta paladiniana. Sottaciuta, quando non menzionata, è la provenienza contadina di Italia Donati: al pubblico non interessava conoscere il suo tentativo di mobilità sociale, anche perché forse non lo avrebbe nemmeno approvato. In risalto, invece, erano poste tutte quelle caratteristiche che la accomunavano ai tanti personaggi femminili dei romanzi proto- e post-risorgimentali: la bellezza, la riservatezza, la dedizione a famiglia e lavoro. «La signorina Italia Donati era giovanissima e bella assai» esordisce infatti il giovane reporter. E continua:

Di forme scultoree, di personale alto, elegante, con un visino affilato ed una grazia non comune tra le fanciulle pari sue, di modi gentili e affabile con tutti, s'era acquistata la simpatia di quanti accostandola si sentivano attratti dalla sua fiorente giovinezza. Era appena ventenne. Trovandosi dunque in tali condizioni, non le mancarono adoratori appassionati ed audaci, benché sempre sfortunati<sup>30</sup>.

Italia Donati che rifiuta gli spasimanti per dedicarsi al proprio mestiere, Italia Donati che lavora lontana da casa per mantenere la madre e le nipoti: le trascrizioni del processo, fedelmente riportate da «Il Corriere della Sera» e da «Il Risveglio Educativo» si muovono lungo la falsariga dell'inchiesta, tracciando i contorni di una giovane donna che, con i suoi comportamenti, aderiva al contesto sociale. La sorella, racconta Italiano Donati al Presidente della Corte di Milano, guadagnava «45 lire al mese, e teneva con sé una nipote, pagava la pignore alla mamma, e a me mi dava di tratto in tratto qualche riconoscenza», suscitando emozione negli astanti accorsi ad ascoltarne la deposizione<sup>31</sup>. Parimenti il suo maestro privato:

La conobbi subito buona, intelligente, studiosa, ne presi grande stima. In quel tempo davo lezione ad una signorina lontana tre o quattro miglia, e mi assentavo tutti i giorni, per alcune

<sup>27</sup> J. J. Rousseau, *La nouvelle Héloïse*, Paris, Didot, 1843, p. 688.

<sup>28</sup> D. Sassoon, *La cultura degli europei dal 1800 ad oggi*, Milano, Rizzoli, 2008, p. 338.

<sup>29</sup> C. Sorba, *Il melodramma della nazione. Politica e sentimenti nell'età del Risorgimento*, Roma-Bari, Laterza, 2012, pp. 43-45.

<sup>30</sup> C. Paladini, *L'inchiesta del Corriere - Una maestrina calunniata*, «Il Corriere della Sera», 9 giugno 1886, p. 2.

<sup>31</sup> *Processo per la morte d'Italia Donati*, Ivi, 30 aprile 1887, p. 2.



ore, e la lasciavo in iscuola. Le raccomandavo però che non si affacciasse alla finestra, perché la gente, vedendo in casa mia una giovinetta tanto bella, poteva mormorare. Ella me lo promise, ma io incaricai una donna che stava lì vicino di sorvegliarla. Ebbene, l'Italia non si affacciò mai. Era docilissima<sup>32</sup>.

Consesso sociale non rispettato dalla sua controparte: il sindaco di Lamporecchio, Raffaello Torrigiani. Prima di una supposta incompetenza amministrativa e lavorativa, a risaltare è la sua ambiguità morale, che ne qualifica, di conserva, tutte le altre dimensioni della personalità. «Tutti sanno, né egli lo nasconde, che professa la religione dei mormoni, almeno in quanto riguarda il matrimonio» scrive di lui Paladini nell'inchiesta<sup>33</sup>. È una battuta necessaria a introdurre il suo incontro con le due mogli, meticolosamente descritto qualche riga dopo e confermato, un anno dopo, nella deposizione del processo:

Il vetturino m'aveva già detto che il Torrigiani aveva due mogli. Prima mi venne incontro una donna né bella, né brutta, circondata da due bambini; le domandai: «Lei è la signora Torrigiani? Vorrei parlare col sindaco». «Adesso è a Lamporecchio». Dopo venne fuori una donna assai più bella. Questa è la seconda moglie, dissi tra me. Allora vidi che altri bambini si aggruppavano attorno alle sue sottane<sup>34</sup>.

Il vetturino. Il funzionario della sottoprefettura di Pistoia, che aveva poche ore prima avvisato Paladini.

Il brigadiere di Lamporecchio, che non manca di confermare questa voce al Presidente della Corte<sup>35</sup>. «Tutti lo sanno, né egli lo nasconde»: a scandalizzare del comportamento di Torrigiani non sembra essere né l'abitudine al libertinaggio né le sue pressioni su Italia Donati e sull'insegnante che l'aveva preceduta, quanto il vivere disprezzando apertamente le richieste della collettività.

Se infatti l'intrattenere rapporti sentimentali con più donne, ma di nascosto, conferma la cogenza di una morale infranta, esibire questo stesso comportamento alla luce del sole, senza tema di pettegolezzi e di condanna, ne disconosce la valenza, e l'importanza.

È un comportamento che, in alcuni luoghi del racconto, si espande fino a lambire picarescamente tutta Lamporecchio, perché, come grida un'anziana contadina a Paladini, «Questo paese è una vera Gomorra; perfino il parroco ci ha la ganza»<sup>36</sup>.

Transitano dunque in secondo piano, nell'interesse e nello sdegno del tempo, le calunnie e le voci di paese; sempre in secondo piano, anche se inglobati e considerati, scivolano le pressioni psicologiche di Torrigiani sulle insegnanti del suo comune.

A suscitare la riprovazione generale sono linee narrative singolarmente prossime a quelle dei romanzi che, come *Storia di una capinera*, intrattenevano borghesia e ceto medio nell'Italia post-unitaria: il comportamento immorale dell'antagonista che, nel suo dispiegarsi, provoca distruzione e rovina; la necessità di restaurare quel sistema di regole che solo poteva sottrarre al caos degli istinti e delle passioni.

Se impossibile era riportare in vita i morti, fattibile si rivelava ripristinare un ordine sociale bisognoso di cura e tutela. La conclusione, che implicava la punizione del colpevole e il ripristino delle norme violate, configura la vicenda Donati come un gigantesco romanzo di formazione nazionale – il romanzo di formazione italiano, che attraverso il suicidio della giovane maestra ribadisce i principi del vivere civile.

<sup>32</sup> *Processo per la morte d'Italia Donati*, Ivi, 1° maggio 1887, p. 1.

<sup>33</sup> C. Paladini, *L'inchiesta del Corriere - Una maestrina calunniata*, Ivi, 10 giugno 1886, p. 2.

<sup>34</sup> *Processo per la morte d'Italia Donati*, Ivi, 29 aprile 1887, p. 1.

<sup>35</sup> *Processo per la morte d'Italia Donati*, Ivi, 30 aprile 1887, p. 2.

<sup>36</sup> C. Paladini, *L'inchiesta del Corriere - Una maestrina calunniata*, Ivi, 10 giugno 1886, p. 1.

## Riferimenti bibliografici

- I drammi della vita delle maestre*, in «Corriere della Sera», 20 luglio 1886, p. 1
- Gravissimo fatto: il suicidio d'una maestrina calunniata*, in «Corriere della Sera», 5 giugno 1886, p. 1.
- Per l'Italia Donati*, in «Il Risveglio Educativo», n. 31, 30 luglio 1886, p. 1.
- Processo per la morte d'Italia Donati*, in «Corriere della Sera», 29 aprile-3 maggio 1887.
- Un sindaco persecutore d'una maestra*, in «Corriere della Sera», 16 luglio 1886, p. 2.
- Ascenzi A., *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Pisa, ETS, 2012.
- Bandini G., *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in Bandini G. e Oliviero S. (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Fupress, 2019, pp. 41-53.
- Bertilotti T., *Maestre a Lucca. Comuni e scuola pubblica nell'Italia liberale*, Brescia, La Scuola, 2006.
- Brentani O., *Le condizioni delle maestre comunali*, in «Corriere della Sera», 21 giugno 1886, 1.
- Catarsi E., *L'educazione del popolo: momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985.
- Covato C., *Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale*, in «Storia delle donne», 7, 1 2012, pp. 165-175.
- Darnton R., *Il grande massacro dei gatti: e altri episodi della storia culturale francese*, Milano, Gli Adelphi, 1984.
- Denaro G., *La sfida dell'alfabetizzazione di massa nella Sicilia postunitaria. Testimonianze dall'Archivio di Stato di Catania (1861-66)*, in «Rivista di storia dell'educazione», 7, 1 2020, pp. 59-70.
- Domenichelli D., *Il romanzo di formazione nella tradizione europea*, in Papini M. C., Fioretti D. e Spignoli T. (a cura di), *Il romanzo di formazione nell'Ottocento e nel Novecento*, Pisa, ETS, 2007, pp. 11-37.
- Gianini Belotti E., *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Milano, BUR, 2013.
- Giuntoli G., *Il paese che si muove: le ferrovie in Italia tra '800 e '900*, Milano, FrancoAngeli, 2001.
- Martinelli C., *Suffragismo, femminismo e ruolo femminile nelle attività di Giacinta Marescotti*, in Eadem (a cura di), *Diritti negati, diritti sognati. Da Italia Donati a Giacinta Marescotti*, Monsummano, ISL, 2018, pp. 27-52.
- Moretti F., *Il romanzo di formazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Paladini C., *L'inchiesta del Corriere - Una maestrina calunniata*, «Il Corriere della Sera», 9 giugno 1886, pp. 1-2.
- Paladini C., *L'inchiesta del Corriere - Una maestrina calunniata*, Ivi, 10 giugno 1886, pp. 1-2.
- Paladini C., *L'inchiesta del Corriere - Una maestrina calunniata*, Ivi, 12 giugno 1886, pp. 1-2.
- Rousseau J. J., *La nouvelle Heloise*, Paris, Didot, 1843.
- Serao M., *Le Vie dolorose: come muoiono le maestre*, in «Il Risveglio educativo», 27 giugno 1886, pp. 303-304.
- Sassoon D., *La cultura degli europei dal 1800 ad oggi*, Milano, Rizzoli, 2008.
- Soldani S., *Nascita della maestra elementare*, in Soldani S., Turi G. (a cura di), *Fare gli italiani. Società e cultura nella storia d'Italia*, vol. I, *L'età liberale*, Roma-Bari, Laterza, 1994, pp. 59-80.

Sorba C., *Il melodramma della nazione. Politica e sentimenti nell'età del Risorgimento*, Roma-Bari, Laterza, 2012.

Vigo G., *Gli italiani alla conquista dell'alfabeto*, in Soldani S., Turi G. (a cura di), *Fare gli italiani* cit., pp. 37-67.





# Pier Paolo Pasolini o della tensione *magistrale*

Alessandra Mazzini

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



## Double blind peer review

Copyright: © 2025 Alessandra Mazzini.

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: 10.13129/2785-0919/2025.1.89-105

Received: March 18, 2024

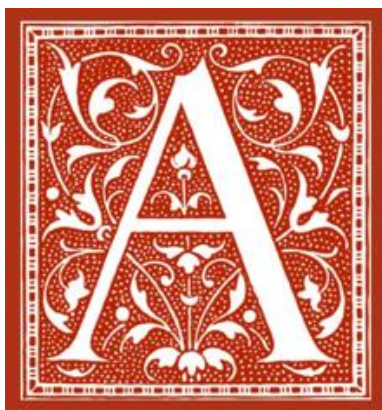
Accepted: August 1, 2024

Published: January 31, 2025

Corresponding Author: Alessandra Mazzini.

Mail: [alessandra.mazzini@unibg.it](mailto:alessandra.mazzini@unibg.it)

Citation: Alessandra Mazzini (2025), *Pier Paolo Pasolini o della tensione magistrale*. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 1 (V): 89-105.



PIER PAOLO PASOLINI OR ON THE MAGISTRAL TENSION

## Riassunto | Abstract

«La vita di Pasolini è percorsa da una divorante ansia didattica» scrisse Enzo Golino. Dall'incontro universitario con il professor Roberto Longhi fino a *Gennariello*, Pier Paolo Pasolini dissemina la sua opera di interrogativi sulla magisterialità, vissuta come questione di coscienza che anima il poeta, consapevole della mutazione antropologica in atto nel proprio tempo, ma che vibra ancor prima nell'uomo di scuola, quale atto paideutico sperimentato in prima persona. Nel mezzo del fluire di questa ossessione educativa si colloca infatti l'esperienza del Pasolini-studente a Bologna e poi del Pasolini-docente, dapprima in Friuli e in seguito negli anni romani. È nell'incontro decisivo con i suoi professori e in quello diretto e concreto con gli studenti che il poeta esplora per la prima volta la tensione *magistrale*. Proprio in quelle aule, spazio di apprendimento ma anche di rivelazione, prende forma la perenne vocazione pedagogica pasoliniana, universale passione che mai lo abbandonerà. Esperienze biografiche dunque, quelle dell'insegnamento, da leggersi non solo come brevi parentesi di un itinerario esistenziale ai suoi inizi, ma soprattutto come primo slancio vitale verso quell'inquieto e mai sopita *quête* intellettuale del Pasolini poeta e *maître à penser*, che sempre sarà “maestro delle primule”, ma alla ricerca di nuovi spazi di azione educativa, allargando confini geografici e dilatando forme espressive.

*«Pasolini's life is filled with a devouring didactic anxiety» wrote Enzo Golino. From the university meeting with Professor Roberto Longhi to Gennariello, Pier Paolo Pasolini disseminates his work with questions about the magisteriality, experienced as a question of conscience that animates the poet, aware of the anthropological mutation taking place in his own time, but which vibrates even before in the school man, as a paideutic act. In fact, in the midst of the flow of this educational obsession lies the experience of the Pasolini-student in Bologna and then of the Pasolini-teacher, first in Friuli and later in the Roman years. It is in the decisive meeting with his professors and in the direct and concrete one with the students that the poet explores for the first time the magistral tension. Precisely*

*in those classrooms, a space for learning but also for revelation, Pasolini's perennial pedagogical vocation takes shape, a universal passion that will never abandon him. Biographical experiences therefore, those of teaching, to be read not only as brief parentheses of an existential itinerary at its beginnings, but above all as the first vital impulse towards that restless and never dormant intellectual quête of Pasolini, poet and maître a penser, who will always be «master of primroses», but in search of new spaces for educational action, expanding geographical boundaries and expanding forms of expression.*

**Parole chiave | Key words**

Pier Paolo Pasolini, scuola, *magister*, vocazione educativa e pedagogica.

*Pier Paolo Pasolini, school, magister, educational and pedagogical vocation.*

## Pier Paolo Pasolini o della tensione *magistrale*

Alessandra Mazzini

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Alla fine di *Divina mimesis*, esito di un progetto che risale alla metà degli anni Sessanta, Pasolini inserisce venticinque scatti, raccolti in sequenza. Un' *Iconografia ingiallita*, come lui stesso la definisce, che si propone di «avere la logica, meglio che di una illustrazione, di una (peraltro assai *leggibile*) “poesia visiva”<sup>1</sup>. Un vero e proprio «Poema fotografico»<sup>2</sup>, dove le immagini sono le stazioni di un calvario, scandito da un confronto continuo fra passato e presente.

Tra le fotografie che Pasolini accosta ve ne sono due, in particolare, che destano l'attenzione del lettore. Ritraggono «la piazza della Chiesa di Casarsa» e un gruppo di bambini in un «Paesaggio africano». Una sovrapposizione non casuale, che mostra un'ideale linea di continuità e un profondo legame tra il Friuli edenico degli anni giovanili, quello in cui Pasolini avverte per la prima volta un'innata vocazione pedagogica, e l'ultimo orizzonte di speranza educativa a cui Pasolini affida il suo sguardo negli anni Sessanta, quando la mutazione borghese e antropologica prenderà il sopravvento.

Questa voluta stratificazione iconografica non solo è, come ha scritto Walter Siti, «il tentativo di chiudere in circolare unità il dissidio insanabile tra anni Quaranta e anni Sessanta»<sup>3</sup>, quel contrasto che il poeta vive tra la speranza e lo smarrimento, ma testimonia anche quanto la vita di Pasolini sia interamente percorsa da una «divorante ansia didattica»<sup>4</sup>, come ha scritto Enzo Golino, un'ansia che, come un *fil rouge*, si fa largo nel complesso ordito della sua vita.

La preoccupazione pedagogica attraverserà, infatti, l'intera esistenza del poeta e già mirabili studiosi – primi fra tutti Franco Cambi<sup>5</sup> – hanno mostrato quanto il Pasolini pedagogo e maestro non sia soltanto quello riconducibile alle pagine del noto trattatello pedagogico *Gennariello*, pubblicato a puntate tra gennaio e ottobre 1975 e poi confluito nelle *Lettere luterane*. Quello è solo uno degli ultimi tasselli degli interrogativi sulla magisterialità che Pier Paolo Pasolini dissemina nella sua opera e soprattutto nella sua vita. D'altra parte, la tensione *magistrale* di Pasolini non si può ascrivere nemmeno solo agli anni

<sup>1</sup> P. P. Pasolini, *Prefazione a La Divina mimesis*, in Id., *Romanzi e racconti*, vol. II, a cura di W. Siti, S. De Laude, Milano, Mondadori, 1998, p. 1071.

<sup>2</sup> Id., *Iconografia ingiallita (per un «Poema fotografico»)*, in *La Divina mimesis*, in Id., *Romanzi e racconti*, vol. II, cit., pp. 1123-1145.

<sup>3</sup> W. Siti, S. De Laude (eds.), *Note e notizie sui testi. [La Divina mimesis](1975)*, in P.P. Pasolini, *Romanzi e racconti*, vol. II, cit., p. 1990.

<sup>4</sup> «È percorsa da una divorante ansia didattica [...] è stato uomo di scuola fin dalla giovane età in Friuli e più tardi a Roma, tanto è vero che tracce consistenti di quest'attività educativa si trovano nella sua opera, in chiave apertamente autobiografica o trasferite in personaggi [...] attinenti all'esperienza pedagogica» E. Golino, *Il sogno di una cosa*, Milano, BUR, 1985, p. 5.

<sup>5</sup> Cfr. F. Cambi, *Pier Paolo Pasolini e la pedagogia*, «Scuola e città», XXXII, 8, 31 agosto 1981, pp. 328-332.



che lo videro insegnante nelle scuole del Friuli o, a partire anni Cinquanta, nelle aule di Ciampino.

Per cercare di delineare i contorni di questo slancio vocazionale, vissuto dal Pasolini poeta e giornalista come questione di coscienza e dal Pasolini uomo di scuola quale atto paideutico sperimentato in prima persona, occorre andare oltre, sconfinare, là dove l'opera abbraccia la vita.

## 1. «Tu sei la sola al mondo che sa, del mio cuore»<sup>6</sup>

Pasolini fu docente e fu *magister* anzitutto per vocazione materna. «Ho provato l'amore per mia madre molto, molto profondamente, e tutto il mio lavoro ne è stato influenzato, ma si è trattato di un'influenza la cui origine è nel profondo del mio essere»<sup>7</sup>. Così afferma l'intellettuale, intervistato nel 1969 da Jon Halliday sul suo *Edipo re* (1967).

La madre, Susanna Colussi, era stata maestra elementare ed è proprio lei ad accompagnare il figlio in alcune delle sue prime esperienze come maestro durante gli anni friulani. Ma non è solo l'inclinazione ad *in-segnare*, che la madre trasmette al figlio con il suo esempio: Susanna Colussi si fa *magistra* anche dell'educazione letteraria di Pier Paolo. Proprio lei è il primo e più importante tramite verso la futura vocazione narrativa dell'intellettuale perché, come racconterà lo stesso scrittore a Dacia Maraini a proposito della sua infanzia:

Mi raccontava storie, favole, me le leggeva. Mia madre era come Socrate per me. Aveva e ha una visione del mondo certamente idealistica e idealizzata. Lei crede veramente nell'eroismo, nella carità, nella pietà, nella generosità. E io ho assorbito tutto questo in maniera quasi patologica<sup>8</sup>.

Dall'atto comunicativo e affettivo della lettura delle favole, fino all'ardore per la poesia, nato anch'esso dal legame viscerale tra Susanna e Pier Paolo:

È stata mia madre che mi ha mostrato come la poesia possa essere materialmente scritta, e non solo letta a scuola [...]. Misteriosamente, un bel giorno, mia madre infatti mi presentò un sonetto, composto da lei, in cui esprimeva il suo amore per me (non so per quali costrizioni di rima la poesia finiva con le parole «di bene te ne voglio un sacco»). Qualche giorno dopo scrissi i miei primi versi<sup>9</sup>.

D'altra parte, sebbene Pasolini ne fosse con tutta probabilità all'oscuro, Susanna stessa era solita dedicarsi operosamente alla scrittura. Prova ne è il fatto che nel 2010, quasi trent'anni dopo la sua morte, è stato pubblicato il romanzo autobiografico *Il film dei miei ricordi*<sup>10</sup>, una saga familiare in cui Susanna Colussi racconta le memorie della sua famiglia. La madre di Pasolini trascrisse queste memorie in ventuno quaderni delle scuole

<sup>6</sup> P.P. Pasolini, *Supplica a mia madre*, in Id., *Poesia in forma di rosa*, Milano, Garzanti, 1964, ora in Id., *Tutte le poesie*, vol. II, a cura di W. Siti, Milano, Mondadori, 2003, p. 1102.

<sup>7</sup> *Pasolini su Pasolini. Conversazioni con Jon Halliday*, Parma, Guanda Editore, 1992, pp. 119-120 (il testo era stato precedentemente pubblicato nel 1969 con lo pseudonimo di Halliday, Oswald Stack).

<sup>8</sup> D. Maraini, [Intervista rilasciata a Dacia Maraini], «Vogue Italia», maggio 1971, poi in P.P. Pasolini, *Saggi sulla politica e sulla società*, a cura di W. Siti, S. De Laude, Milano, Mondadori, 1999, pp. 1670-1681.

<sup>9</sup> P.P. Pasolini, *Al lettore nuovo*, introduzione a *Poesie*, Milano, Garzanti, 1970, ora in Id., *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, a cura di W. Siti e S. De Laude, vol. I., Milano, Mondadori, 2008, pp. 2513-2514.

<sup>10</sup> Cfr. S. Pasolini, *Il film dei miei ricordi. Con poesie in friulano di Pier Paolo Pasolini*, Milano, Rosellina Archinto Editore, 2010.

elementari, fittamente vergati a penna, compilati a partire da metà anni Cinquanta fino all'inizio degli anni Settanta, quando Susanna e il figlio abitavano nel quartiere di Monteverde Vecchio a Roma e vennero poi ritrovati tra le carte di casa Pasolini chiusi in un involucre di cartone legato con lo spago.

La grafia ordinata e la sintassi chiara e pulita di questi quaderni parlano soprattutto di quanto, ancora a distanza di anni dal suo operato come maestra, Susanna sentisse vibrare la passione *magistrale* dentro di sé.

Pasolini sarà, dunque, poeta e maestro *in primis* per imitazione materna e il rapporto struggente ed esistenziale con Susanna incise in maniera profonda e poliforme sull'operato pedagogico dello scrittore nelle sue diverse esplicitazioni.

## 2. «Prima uomo che professore». L'incontro con Roberto Longhi

Nella dedica che apre la sceneggiatura di *Mamma Roma* (1962), Pasolini si dichiara debitore per la propria «fulgurazione figurativa»<sup>11</sup> – quella che darà inizio al progetto cinematografico pasoliniano –, a Roberto Longhi. In bilico tra il confronto sempre più serrato l'alterità e il fascino seduttivo di nuovi paesaggi e nuovi volti da raccontare, negli anni Sessanta il poeta si interroga sulle modalità di rappresentazione delle storie che vuole narrare e si mette alla ricerca di un nuovo tipo di linguaggio che possa affrontare le cose per ciò che sono. È il cinema, vero e unico linguaggio della realtà, perché

niente come fare un film costringe a guardare le cose. Lo sguardo di un letterato su un paesaggio, campestre o urbano, può escludere un'infinità di cose, ritagliando dal loro insieme solo quelle che emozionano o servono. Lo sguardo di un regista - su quello stesso paesaggio - non può invece non prendere coscienza - quasi elencandole - di tutte le cose che vi si trovano. Infatti mentre in un letterato le cose sono destinate a divenire parole, cioè simboli, nell'espressione di un regista le cose restano cose: i «segni» del sistema verbale sono dunque simbolici e convenzionali, mentre i «segni» del sistema cinematografico sono appunto le cose stesse, nella loro materialità e nella loro realtà. Esse divengono, è vero, «segni», ma sono i «segni», per così dire viventi, di se stesse<sup>12</sup>.

Tale scelta di traghettare dalla letteratura al cinema, dalla parola all'immagine – che negli anni Sessanta esprime l'aspirazione dell'intellettuale di rappresentare in modo più efficace il carattere mitico e sacrale dei personaggi<sup>13</sup> – trova le sue radici nella giovinezza del poeta. Teatro di questa «fulgurazione» è, infatti, Bologna<sup>14</sup>, dove l'intellettuale era nato e dove con la famiglia torna a vivere nel 1937, dopo i numerosi spostamenti al seguito del padre Carlo Alberto, ufficiale in fanteria.

A Bologna, nel 1939, Pasolini si iscrive all'Università e, nell'anno accademico 1941-42, segue le lezioni di Roberto Longhi, che insegna Storia dell'arte medievale e moderna con un corso su *I fatti di Masolino e Masaccio*<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> P.P. Pasolini, *Mamma Roma*, Milano, Rizzoli, 1962, p. 8. La sceneggiatura porta in testa la dedica: «A Roberto Longhi, cui sono debitore della mia fulgurazione figurativa».

<sup>12</sup> Id., *Lettere Luterane*, in Id., *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., pp. 571-572.

<sup>13</sup> È quanto esprime Pasolini in un'intervista realizzata per la rivista di studi cinematografici «Inquadrature» dal direttore Lino Peroni, che venne pubblicata su «Inquadrature», nn. 15-16, autunno 1968. Ora in P.P. Pasolini, *[Intervista rilasciata a Lino Peroni]*, in Id., *Per il cinema*, vol. II, a cura di W. Siti, F. Zabagli, Milano, Mondadori, 2001, p. 2935.

<sup>14</sup> Cfr. G. Scalia, D. Ferrari, *Pasolini e Bologna*, Bologna, Pendragon, 1998.

<sup>15</sup> D. Trento, *Pasolini, Longhi e Francesco Arcangeli tra la primavera 1941 e l'estate 1943. Fatti di Masolino e Masaccio*, in G. Scalia, D. Ferrari, *Pasolini e Bologna*, cit., p. 47.



Il corso, durante il quale Longhi proietta diapositive che schiudono universi estetici, è per Pasolini un'autentica rivelazione. Un'esperienza che segnerà per sempre la formazione dell'allora giovanissimo poeta, non solo perché Longhi conduce Pasolini verso l'arte figurativa e verso il cinema, che saranno poi fondamentali nel suo cammino intellettuale, ma anche perché, incrociando la sua vita con quella di Longhi, Pasolini incontra quello che per la prima volta lui definirà *magister*. E l'incontro è, come spesso accade quando in un'aula si trova un vero maestro, quasi una agnizione, con i tratti dell'accadimento inaspettato, ma decisivo.

Agli occhi del Pasolini giovane studente è uno squarcio di luce nel buio della quotidianità, come scriverà molti anni dopo, nell'ottobre del 1973, lo stesso Pasolini. È in quell'anno, infatti, che Mondadori pubblica nella collana *i Meridiani* un'antologia degli scritti di Roberto Longhi, curata da Gianfranco Contini, con il titolo *Da Cimabue a Morandi*. Pasolini ne redige un'appassionata recensione intitolata *Illusioni storiche e realtà nell'opera di Longhi*:

Se penso alla piccola aula [...] in cui ho seguito i corsi bolognesi di Roberto Longhi, mi sembra di pensare a un'isola deserta, nel cuore di una notte senza più una luce. E anche Longhi che veniva, e parlava su quella cattedra, e poi se ne andava, ha l'irrealtà di un'apparizione.

Era, infatti, un'apparizione. Non potevo credere che, prima e dopo aver parlato in quell'aula, egli avesse una vita privata, che ne garantisse la normale continuità<sup>16</sup>.

Un'apparizione, dunque, quella del maestro, che arriva come uno squarcio nella vita del discepolo. Longhi è quasi trasfigurato nella percezione dell'allora giovane poeta, che fatica addirittura a concepire che egli conduca una vita al di là di quella sublimata visione in cui lo colloca.

Ciò che Pasolini rimembra altro non è che l'inizio di una relazione paideutica, dove il docente e il discepolo si fanno *magis* e *minus*; un incontro che scatenerà inaspettatamente quasi una frattura nel *minus*, il quale, da quel momento, non sarà più lo stesso e sceglierà in ragione e volontà di cambiare, di trasformarsi, di andare fuori del proprio sé, un sé precedente all'incontro paideutico, per acquisire un proprio sé nuovo e trasfigurato dalla relazione duale.

La relazione *magistrale* di cui Pasolini è protagonista è, dunque, quella del divenire sé stesso attraverso l'altro, il maestro. Proprio con quest'ultimo si instaura un rapporto ontologico, slegato da qualsiasi determinazione di carattere tecnico o pragmatico, come spiega lo stesso poeta riferendosi a quell'incontro:

Nella mia immensa timidezza di diciassettenne (che dimostrava almeno tre anni di meno) non osavo nemmeno affrontare un tale problema. Non sapevo nulla di incarichi, di carriere, di interessi, di trasferimenti, di insegnamenti. Ciò che Longhi diceva era carismatico. Non vuol dire nulla che, per istinto, io fossi incuriosito in lui anche dall'uomo, che era un po' incuriosito di me, e che provassi della simpatia profonda (credo anche un po' ricambiata). Il rapporto era ontologico e negato assolutamente a ogni precisazione pratica. Forse anche per questo tutto ciò appartiene a un altro mondo [...] Solo dopo Longhi è diventato il mio vero maestro. Allora, in quell'inverno bolognese di guerra, egli è stato semplicemente la Rivelazione<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Recensione di Pasolini al volume R. Longhi, *Da Cimabue a Morandi*, a cura di G. Contini, Milano, Mondadori, 1973: P.P. Pasolini, *Illusioni storiche e realtà nell'opera di Longhi*, in «Tempo illustrato», Milano-Roma, XXXVI, 3, 18 gennaio 1974. Ora in Id., *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, vol. II, a cura di W. Siti e S. De Laude, Milano, Mondadori, 2008, pp. 1977-1982.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

È su quel «dopo» che viene catalizzata l'attenzione del lettore: solo «dopo» Longhi si fa vero *magister* per il poeta. Sono le stesse parole Pasolini aveva usato nel 1971 quando si era chiesto «che cosa è un maestro?»

Che cosa è un maestro? Intanto si capisce soltanto *dopo* chi è stato il vero maestro: quindi il senso di questa parola ha la sua sede nella memoria come ricostruzione intellettuale anche se non sempre razionale di una realtà comunque vissuta. Nel momento in cui un maestro è effettivamente e esistenzialmente un maestro, cioè prima di essere interpretato e ricordato come tale, non è dunque un maestro; nel senso reale di questa parola. Egli viene vissuto: e la conoscenza del suo valore è esistenziale<sup>18</sup>.

Il senso della parola “maestro” ha quindi la sua sede nel «dopo», nella memoria come ricostruzione intellettuale e nella rielaborazione poetica prima ancora che logica e razionale di una iniziale “rivelazione” che si è fatta frattura nell'animo del discepolo. Perché secondo Pasolini la tensione *magistrale* non è una questione di conoscenza o di coscienza, ma è soprattutto l'esperienza della propria e della altrui diversità e della sempre temeraria relazione di condivisione di questa alterità.

La relazione tra maestro e allievo è, dunque, un rischioso affidarsi all'altro da sé, un sempre pericoloso lasciare che l'iniziale incontro epifanico tra un *io* maggiore e un *tu* minore apra una breccia nel cuore di entrambi, una fessura attraverso la quale la luce del rapporto *magistrale* possa filtrare e il processo di maturazione, diversamente ma anche reciprocamente ascensionale, possa essere innescato.

Proprio per tale ragione Pasolini scrive in *Romàns*, un racconto lungo, steso tra il 1948 e il 1949 e uscito postumo nel 1994 a cura di Nico Naldini, il cui titolo richiama un toponimo che corrisponde a Borgo Runcis, situato a San Giovanni, frazione di Casarsa:

L'educazione non può che essere amore, e amore rischioso, perché si tratta di consegnare tutto quello che siamo, tutto quello che abbiamo nelle mani, libere fino al rifiuto, di un altro [...] può educare solo chi sa cosa significa amare<sup>19</sup>.

La relazione tra un maestro e un allievo è, dunque, speciale, perché attraverso l'intima e vicendevole passione della *philia*<sup>20</sup>, il maestro aiuta il discente a trarre fuori da sé stesso le sue qualità e i suoi talenti, a iniziare un cammino di crescita, divenendo il protagonista attivo del proprio futuro.

La folgorazione longhiana è quindi educativa ancor prima che figurativa perché, come scrive Pasolini:

Longhi era semplicemente uno dei miei professori all'università: ma Paula dove insegnava era un posto diverso da tutti gli altri, fuori dall'entropia scolastica. Esso è escluso e isolato. Al centro di questo ambiente diverso (per ragioni funzionali: la possibilità di proiettare diapositive ecc.) c'era un uomo che era in realtà veramente un uomo. Voglio dire che l'umanità dei professori suoi colleghi più modesti veniva fuori, grattando in loro la spessa crosta professorale, come fraternità grezza e grossolana, povera umanità diuturna e piccolo-borghese, debole carne (magari fascista). No: Longhi era prima uomo che professore (cioè maestro) proprio perché non c'era niente di professorale da grattare in lui per ritrovarlo: era subito ciò che era, cioè un uomo superiore: era un uomo cioè in quanto superuomo, in quanto idolo, in

<sup>18</sup> Id., [Che cosa è un maestro?] [1971], in Id., *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, vol. II, a cura di W. Siti e S. De Laude, pp. 2593-2594.

<sup>19</sup> P. P. Pasolini, *Romàns*, a cura di N. Naldini, Parma, Guanda, 1994, pp. 40-41.

<sup>20</sup> Aristotele, *Etica Nicomachea*, VIII, 1155a, 23.



quanto personaggio da Commedia. Per un ragazzo avere a che fare con un uomo simile era la scoperta della cultura come qualcosa di diverso dalla cultura scolastica<sup>21</sup>.

Pasolini rivela che il maestro per essere tale deve essere uomo prima che didatta, persona prima che professore. Se gli altri docenti, riferisce il poeta, sono fatti di una «fraternità grezza e grossolana» che fa capolino sotto la dura scorza professorale solo una volta grattata forzatamente, nel maestro non c'è necessità di grattare nulla, non serve andare a cercare altrove il lato umano sotto quello docente.

Ciò perché il maestro è un professore che si rivela come uomo nell'esercizio della sua stessa professione e che mostra il suo essere persona direttamente mentre insegna. Longhi è, dunque, maestro perché è «prima uomo che professore», o meglio, perché è uomo e professore al contempo, rivelandosi interamente e compiutamente nel compiersi della sua attività, senza frazionamenti, senza divisioni.

Il maestro, pare così affermare Pasolini riprendendo Rousseau, è tale solo se è un «intero assoluto»<sup>22</sup>. In lui il didatta e l'educatore non possono essere disgiunti dall'uomo, perché solo nel momento in cui è didatta ed educatore il maestro si mostra tutto intero, nella sua natura assoluta e, quindi, sostanziale.

D'altra parte,

Longhi era sguainato come una spada. Parlava come nessuno parlava. Il suo lessico era una completa novità. La sua ironia non aveva precedenti. La sua curiosità non aveva modelli. La sua eloquenza non aveva motivazioni. Per un ragazzo oppresso, umiliato dalla cultura scolastica, dal conformismo della società fascista, questa era la rivoluzione. La cultura che il maestro rivelava e simboleggiava si poneva come alternativa all'intera realtà fino a quel momento conosciuta<sup>23</sup>.

Così il maestro «parla come nessuno parla» e dunque è tale, rivela Pasolini, perché appare un'alternativa all'intera realtà fino a quel momento conosciuta». Niente, infatti, dopo l'incontro con un maestro, è più come prima.

E, infatti, Roberto Longhi, sarà tanto importante per il poeta che, anche a distanza di molti decenni, il pensiero di Pasolini è a lui che ritorna.

Basti pensare che tra il 1974 e il 1975, nel pieno della produzione e anche della sua fama, nello studio della Torre di Chia, in cui l'intellettuale si rifugia per scrivere, ma soprattutto per dipingere e disegnare<sup>24</sup>, è proprio al suo antico *magister* che Pasolini dedica dodici ritratti ispirati alla fotografia dello storico dell'arte stampata sul cofanetto che contiene la prestigiosa edizione de *i Meridiani*, dove Longhi è rappresentato di profilo e in età matura.

<sup>21</sup> Id., [Che cosa è un maestro?] [1971], in Id., *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, vol. II, cit.

<sup>22</sup> «L'uomo naturale è tutto per sé: egli è l'unità numerica, l'intero assoluto, che non ha rapporti se non con se stesso o con il suo simile. L'uomo civile non è che un'unità frazionaria che dipende dal denominatore e il suo valore deriva dal rapporto con l'intero, che è il corpo sociale. Le buone istituzioni sociali sono quelle che riescono meglio a snaturare l'uomo, a togliergli la sua esistenza assoluta per dargliene una relativa e a inserire l'io nell'unità comune, in modo che ogni singolo uomo non si senta più un'unità, ma parte dell'unità, e che assuma valore solo come parte del tutto» J.-J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione* [1762], a cura di A. Potestio, Roma, Studium, 2017, p. 74.

<sup>23</sup> P.P. Pasolini, [Che cosa è un maestro?] [1971], in Id., *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, vol. II, cit.

<sup>24</sup> E. Siciliano, *Pasolini: la nota della pittura*, in F. Zabagli (ed.), *Pier Paolo Pasolini. Dipinti e disegni dall'Archivio Contemporaneo del Gabinetto Vieusseux*. Catalogo della mostra, Firenze, Edizioni Polistampa, 2000, p. 7.

### 3. Il primo magistero pasoliniano

Nel 1952 in una lettera indirizzata a Giacinto Spagnoletti Pier Paolo Pasolini scrive: «Ho la mania della pedagogia»<sup>25</sup>. L'autore ha trent'anni e da alcuni mesi insegna nella scuola media parificata "Francesco Petrarca" a Ciampino, dove resterà fino al 1954. Eppure quell'esperienza didattica non è la prima del poeta. Già nell'autunno del 1943 il ventunenne Pasolini aveva avvertito quella «divorante ansia didattica» che mai lo avrebbe abbandonato.

Infatti, nonostante il trasferimento a Bologna, il poeta non aveva di fatto mai reciso i legami con le terre edeniche e infantili del Friuli, dove fino al 1942 è solito ritornare ogni estate in compagnia della madre. In quell'anno la famiglia prende la decisione di sfollare definitivamente a Casarsa, ritenuto un luogo più tranquillo e sicuro per attendere la fine della guerra. Nell'estate del 1943, però, cominciano i bombardamenti anche sul paese, soprattutto sulla linea ferroviaria che lo unisce ad Udine e Pordenone.

È in quel momento che nasce in Pasolini e in alcuni amici il desiderio di aprire una scuola privata per i giovani del luogo, impossibilitati a raggiungere ogni giorno le scuole che si trovano nelle due città. A fine settembre viene aperta. Il cappellano di S. Giovanni, che è laureato in lettere, si presta a firmare la richiesta al Provveditore agli Studi di Udine per ufficializzare questa scuola e renderla formalmente sostitutiva delle scuole pubbliche che i giovani non possono frequentare. In attesa del permesso i lavori scolastici vengono avviati, ma alla metà di novembre giunge una diffida del Provveditore agli Studi. Ciascuno degli insegnanti, tuttavia, decide di continuare le lezioni a casa propria e anche il giovanissimo Pasolini ospita una decina di allievi nella sua casa di Casarsa.

L'esperienza *magistrale* prosegue nel 1944, quando Pasolini e Susanna Colussi si trasferiscono a Versuta, in una camera presa in affitto perché i bombardamenti su Casarsa si intensificano, come racconta il poeta nel diario denominato «Quaderni rossi»:

Cominciò il nostro sfollamento da C. a V., dove io fin dall'ottobre del '43, [...] avevo affittato una specie di granaio, nel quale già avevano trovato rifugio i miei libri. [...] decidemmo senz'altro di partire da C.; io trasportai tutto quello che mi fu possibile con una carriola, da C. a V., attraverso i campi stillanti di Ottobre, sotto quel cielo [...] Il sedici del mese io e mia mamma facemmo il nostro ingresso a V., con tutto il nostro linguaggio familiare, il nostro orgoglio ancora senza incrinature: un orgoglio che aveva tradizioni di affetti, di estreme e incomunicabili confidenze, di generosità del tutto laiche ma non per questo meno sacre per noi<sup>26</sup>

Poiché una ventina di ragazzi di quella località non possono frequentare le scuole elementari di S. Giovanni o le scuole medie di S. Vito al Tagliamento, Pasolini e sua madre organizzano una scuola, una «scuoletta privata»<sup>27</sup> come la definirà Pasolini stesso, facendosi insieme *magistri*. Così Pasolini racconta quell'esperienza in *Atti impuri*, il romanzo incompiuto iniziato in Friuli:

Io abitavo nella casa dei B. (due giovani sposi con due figlioletti) presso cui [...] avevo preso in affitto una camera fin dall'autunno del 1943, subito dopo l'armistizio, prevedendo non tanto la gravità dei bombardamenti quanto quella della ritirata tedesca; ma non ci stabilimmo

<sup>25</sup> G. Meacci, *Improvviso il Novecento. Pasolini professore*, Roma, minimum fax, 1999, p. 12.

<sup>26</sup> P.P. Pasolini, *Quaderni rossi*, Appendice a *Atti impuri*, in P.P. Pasolini, *Romanzi e racconti*, vol. I, a cura di W. Siti, S. De Laude, Milano, Mondadori, 1988, pp. 146-147. Il diario intimo è denominato «Quaderni rossi» in quanto scritto a mano in una serie di quaderni scolastici dalla copertina rossa, come avrebbe fatto poi molti anni dopo la madre.

<sup>27</sup> Id., *Un paese di temporali e di primule*, a cura di N. Naldini, Parma, Guanda, 1993, p. 61.



laggiù che nell'Ottobre dell'anno successivo. Una ventina di giorni dopo cominciammo a far scuola ai ragazzi di Versuta, due dozzine in tutto. Io avevo dai nove ai dodici scolari (i più grandi), tra cui G., sfollato coi suoi da C., nella nostra stessa casa, e tenevo le mie lezioni nella povera stanza che ci serviva da cucina e da camera da letto. Non credo di essermi mai comportato con tanta dedizione come con quei fanciulli, che del resto mi erano assai grati per questo; li introdussi ad una specie di gergo, di clan, fatto di rivelazioni poetiche e di suggerimenti morali – forse un po' troppo spregiudicati: finii col divertirmi sommamente perfino durante le lezioni di grammatica. Non parlo poi del reciproco entusiasmo alle letture di poesia; mi arrischiavi a insegnare loro, e le capirono benissimo, liriche di Ungaretti, di Montale<sup>28</sup>.

La scuola diviene così non solo strumento per trasmettere conoscenze e per fornire strumenti capaci di rendere liberi ed emancipati culturalmente quegli allievi, ma costituisce l'esordio della tensione pedagogica e *magistrale* pasoliniana, l'espressione autentica di una relazione pura, dove sia i ragazzi sia il giovane maestro compiono insieme un entusiastico percorso di salvezza dalla guerra, dalla barbarie e dalla mediocrità. Pasolini capovolge, infatti, gli schemi abituali della didattica e si lancia con i suoi discepoli in un mondo di scoperte. Sempre nei «Quaderni rossi» del 1947, in una trascrizione inserita da Nico Naldini nella cronologia del primo volume delle *Lettere*, così scrive:

Ricordo le prime ore di scuola così soffuse di una verginità in cui io giocavo d'astuzia con l'entusiasmo e facevo dell'emozione qualcosa come una figura retorica che servisse a .. il mio discorso di pause, di reticenze, di esclamativi segreti – tutti succhi che lievitavano, infine un pensato tono di scandalo, atto ad eccitare la curiosità. Quella mia tensione si comunicava agli scolari, che sentivano per la prima volta l'ambiguo sapore dell'ironia e con essa la sicurezza stringente dei fatti ben delineati. Si appassionarono talmente che la nostra non fu più una scuola, ma una specie di cenacolo a cui io offrivò il meglio di quelle energie che mi si erano serbate pure<sup>29</sup>.

Una poverissima stanza a far da cornice a un esercizio *magistrale* tanto appassionato e appassionante da trasformare la scuola in un «cenacolo», in una vera e propria esperienza di *scholé*, dove gli allievi si scoprono «persone al massimo grado possibile [...] protagonistiche, autonome, creative, compiute, generativamente razionali (relazionali), libere e responsabili, che cercano, con l'intera mobilitazione di se stesse, la verità e, soprattutto, di metterla in pratica, in un'unità di cultura e vita, ragione ed esperienza che si perfeziona sempre di più»<sup>30</sup>. Perché Pasolini-maestro fa vibrare negli animi di quei ragazzi, costretti a crescere in fretta dagli orrori della guerra, lo stupore del desiderio naturale di conoscere la realtà, di aprirsi alla vita, della «curiosità» intesa non come egocentrica e narcisistica *curiositas*, ma come pensosa *studiositas*<sup>31</sup>, dove le nozioni hanno significato solo se unite all'esperienza. È la meraviglia del porsi interrogativi, di andare oltre il mondo conosciuto per rincorrere un impulso vitale, necessario alla maturazione.

Di fronte a questo slancio pedagogico, che si esplicita in una didattica inusuale e coinvolgente, impegnata costantemente nel rendere i ragazzi i protagonisti attivi operosi delle varie attività, gli allievi non restano indifferenti. Si tratta per loro di un «insegnamento totale [...]» come lo definirà un ex alunno, un insegnamento che cerca quotidianamente di entusiasmare gli studenti proponendo una didattica accorata e interdisciplinare perché «non c'erano blocchi definiti delle materie. Quando leggevamo l'Iliade, si faceva anche

<sup>28</sup> Id., *Atti impuri*, in Id., *Romanzi e racconti*, vol. I, cit., pp. 24-25.

<sup>29</sup> Id., *Lettere, I*, Torino, Einaudi, 1986, p. 68.

<sup>30</sup> G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Ulivieri (eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Roma, Studium, 2017, p. 80.

<sup>31</sup> Ivi, pp. 50-53.



geografia, il discorso si ampliava, [...], ci faceva subito capire e amare il suo metodo di insegnamento»<sup>32</sup>.

Così facendo il Pasolini-maestro, con la sua sensibilità innata verso lo stupore della conoscenza, con il suo impulso libero e travolgente verso lo *studium*, coinvolge e mobilita l'integralità delle dimensioni costitutive che caratterizzano i suoi studenti come persone<sup>33</sup>.

La trasfigurazione letteraria di questa esperienza si esprimerà nel racconto lungo *Romàns*, dove il protagonista, il cappellano di una Chiesa riconoscibile con S. Giovanni di Casarsa, avvia un'esperienza scolastica molto simile a quella che Pasolini aveva effettivamente realizzato. È facile allora immaginare che l'autore, nel descrivere le emozioni di Don Paolo, riproponga sostanzialmente un'esperienza autobiografica, come quando riporta nel diario scolastico dell'inquieto cappellano:

18 febbraio 1948

Sono più di due settimane che la scuola è incominciata. Perdura l'entusiasmo in me e nei ragazzi [...] Il lavoro del maestro è come quello della massaia, bisogna ogni mattina ricominciare da capo<sup>34</sup>.

Anche nella dimensione narrativa di questi anni Pasolini esprime, dunque, tutta l'urgenza che la passione *magistrale* porta con sé.

All'indomani della guerra, tra il 1947 e il 1949, l'intellettuale ottiene il primo incarico ufficiale alla scuola media di Valvasone, un borgo medievale che si trova a pochi chilometri da Casarsa. Tuttavia, anche nella più vincolante professione di insegnante pubblico, Pasolini non dimentica quelli che per lui sono i caratteri imprescindibili di un vero maestro e li esplicita in quattro articoli pubblicati sul giornale «Il Mattino del Popolo», poi raccolti da Nico Naldini nel volume *Un paese di temporalì e di primule*<sup>35</sup>.

In questi articoli, com'è noto, l'autore presenta una sorta di sintesi ragionata della prassi didattica per lui ideale; essi, tuttavia, costituiscono anche una prima mappa orientativa per un modello non solo di scuola, ma anche di magisterialità. Proprio in questi saggi, alla luce della sua esperienza come studente e come docente, Pasolini mette in luce come il maestro sia soprattutto colui che è chiamato ad essere animatore del processo educativo, un creativo capace di inventare situazioni dove apprendere sia una esperienza di piacevolezza e dunque di *scholé*.

Bisogna provocare la curiosità, poi qualsiasi obiettivo è buono [...]. La felicità di alcuni nostri scolari consisteva nel meccanismo voluttuoso della scoperta. Si trattava insomma di scostare i fili d'erba per spiare l'insetto misterioso<sup>36</sup>.

Il maestro è, pertanto, secondo Pasolini, colui che deve offrire all'allievo l'opportunità di percorrere una strada per crescere. Per farlo il maestro ideale deve – come era stato per Roberto Longhi – umanizzarsi, farsi scoprire nei sentimenti e nelle debolezze, pur mantenendo un profilo culturale alto.

Ma quell'impegno, quella «vocazione pedagogica, che si faceva forte dell'inquietudine geniale del giovane professore [...] quel disarmante, e tranquillo atteggiamento pedagogico» come «acqua che scorre agli altri, e soccorre, soltanto seguendo il declivio».

<sup>32</sup> G. Meacci, *Improvviso il Novecento. Pasolini professore*, cit., p. 94.

<sup>33</sup> G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, cit., p. 73.

<sup>34</sup> P.P. Pasolini, *Romàns*, cit., p. 39.

<sup>35</sup> I quattro articoli *Scolari e libri di testo*, 26 novembre 1947; *Scuola senza feticci*, 25 dicembre 1947; *Dal diario di un insegnante*, 29 febbraio 1948; *Poesia nella scuola*, 4 luglio 1948 sono pubblicati sotto il titolo complessivo *Diario di un insegnante* in P.P. Pasolini, *Un paese di temporalì e di primule*, a cura di N. Naldini, cit., pp. 269-283.

<sup>36</sup> Id., *Scolari e libri di testo* [1947], in Id., *Un paese di temporalì e di primule*, a cura di N. Naldini, cit., p. 270.

«quell'atmosfera di amore – agape – filia, eros»<sup>37</sup> costeranno care a Pasolini. La sera del 30 settembre 1949 a Ramuscello, una frazione di Cordovado, durante la sagra di Santa Sabina, Pasolini incontra un ragazzo che già conosce con due suoi amici. Il gruppo si apparta tra i cespugli. Il 22 ottobre il poeta viene denunciato dai carabinieri di Casarsa per corruzione di minori e atti osceni in luogo pubblico. Il 28 ottobre i giornali pubblicano la notizia e il giorno dopo viene annunciata anche l'espulsione dal partito comunista. Poco dopo Pasolini perde anche la cattedra di insegnante. Il 28 gennaio Pasolini e la madre partiranno per Roma. È l'inizio di un lungo e doloroso iter processuale che si concluderà nel 1952 con l'assoluzione, ma è anche l'inizio di un nuovo capitolo della vita di Pasolini come intellettuale e come *magister*.

#### 4. Maestro oltre l'aula

Se è nelle aule, friulane dapprima e romane poi, che prende forma la perenne vocazione pedagogica ed educativa pasoliniana, l'universale passione che mai lo abbandonerà, dopo l'esperienza alla scuola di Ciampino la tensione *magistrale* di Pasolini non si esaurisce, ma assume semmai nuove forme.

Da «maestro delle primule» Pasolini diviene *maître a penser* alla ricerca di nuovi spazi di azione educativa, dilatando dapprima le forme espressive e allargando poi anche i confini geografici. La magisterialità diviene allora per il poeta una *quête* intellettuale, tesa a ritrovare quelle ultime riserve di umanità che resistono all'acculturazione imposta dalla civiltà dei consumi, che, a partire dagli anni Cinquanta, Pasolini avverte in maniera sempre più opprimente.

Sul rapporto unico e privilegiato tra maestro e discepolo Pasolini non smette, dunque, di interrogarsi e sente il bisogno di intercettare nuovi interlocutori della sua azione *magistrale*, vissuta sempre più come una questione di coscienza dinanzi alla consapevolezza della mutazione antropologica in atto. Il desiderio e il fervore pedagogico pasoliniani si elevano, pertanto, a compiti civili, che trascendono il contesto scolastico per aprirsi a nuove riflessioni e azioni educative.

I primi interlocutori che il poeta individua oltre le aule sono gli adolescenti borgatari romani. Con il loro stato di emarginazione e i valori di un mondo preindustriale e lontano dal consumismo, vicino a quello dei suoi allievi casarsesi, Pasolini avverte un'immediata consonanza ed è a loro che dedica i primi racconti romani destinati a confluire nel volume *Ali dagli occhi azzurri*, nonché *Ragazzi di vita*<sup>38</sup>. Il romanzo e la narrazione divengono allora una nuova forma di magisterialità per il poeta, il quale sceglie di farsi a questo punto del suo itinerario esistenziale “praeceptor” pubblico<sup>39</sup>.

Tuttavia, quando a partire dagli anni Sessanta, Pier Paolo Pasolini scopre che anche i figli dei proletari, gli adolescenti delle borgate, nei cui volti, semplici e vulnerabili, aveva ritrovato un “altrove” non ancora intaccato dalla mutazione antropologica, sono divenuti parte di quella «generazione sfortunata»<sup>40</sup>, sedotti dal feticcio del benessere neocapitalista, per il poeta è un momento traumatico.

<sup>37</sup> A. Zanzotto, *Pedagogia* [1977], in Id., *Scritti sulla letteratura. Aure e disincanti nel Novecento letterario*, Milano, Mondadori, 2001, p. 146.

<sup>38</sup> F. Vighi, *Le ragioni dell'altro. La formazione intellettuale di Pasolini tra saggistica, letteratura e cinema*, Ravenna, Longo, 2001, p. 88.

<sup>39</sup> A. Zanzotto, *Pedagogia* [1977], cit., p. 149.

<sup>40</sup> P.P. Pasolini, *La poesia della tradizione*, in Id., *Trasumanar e organizzar*, ora in Id., *Tutte le poesie*, a cura e con uno scritto di W. Siti, vol. II, cit., p. 138.

Prima di ogni altro intellettuale Pasolini guarda, dunque, oltre i falsi miti di cui si fanno portatori gli anni del boom economico e, al di là delle esasperazioni, lancia un allarme assai preciso, ma soprattutto per lui umanamente sofferto<sup>41</sup>. Un lamento apocalittico sulla degenerazione della propria epoca. In un «tempo, che cancella impietosamente dal mondo la bellezza e le sue tracce, [...] la diagnosi [...] non potrà che essere quella di un pessimismo senza redenzione»<sup>42</sup>, di un declino senza sacro e senza speranza. Eppure Pasolini non smette in questi anni di “agire”, come *magister*, dilatando la sua azione nella società civile. Pasolini comprende che l’atto paideutico non può avvenire se i giovani, in cui il poeta ha riposto la propria fiducia e il proprio magistero, non vogliono ascoltare e non sono più in grado di prendere parte attiva nella relazione educativa che egli vuole costruire.

L’amato microcosmo friulano e le violente e seducenti borgate romane non sono più sedi privilegiate della purezza primigenia, che troverà però ora nuove ricomposizioni.

Sempre animato dalla tensione *magistrale*, non gli resta che mettersi alla ricerca di un nuovo interlocutore, di nuovi discepoli, fatti di «una sostanza umana intensa e complessa»<sup>43</sup>, in cui rintracciare quelle ultime riserve di umanità che resistono all’acculturazione omologante, imposta dalla società dei consumi, di un’alterità, che, incarnando il mito edenico dell’infanzia casarsese, sia di nuovo disposta a divenire parte della relazione *magistrale* con il poeta.

È in questo momento che Pasolini comprende che, se c’è un’alternativa ancora possibile, essa è al di là dei confini occidentali. Deluso, ma ancora custode di una speranza, egli avvia così, in una sorta di esilio dal mondo occidentale, una fuga nello spazio e nel tempo, in direzione delle terre del «Terzo Mondo» e dell’Africa in particolare, che rappresenta la declinazione, ultima ed estrema, di quel primordiale incontro *magistrale* avvenuto nelle aule friulane. È in questa alterità ancestrale che Pasolini riscopre i caratteri dei primi interlocutori friulani della sua originaria tensione *magistrale*.

Il mondo contadino del Friuli, il mondo sottoproletario romano e ora il Sud del mondo divengono quindi universi non solo politici e sociologici, ma soprattutto di poetica magisterialità. Universi tra loro correlati, in una sorta di osmosi primordiale, da uno slancio pedagogico che va delineando quell’ampio e non circosccrivibile geograficamente Panmeridione pasoliniano<sup>44</sup>.

È la scoperta di un’alterità nella quale cogliere, ancora una volta, il mitico, l’arcaico, il sacro, ovvero quell’archetipo già sperimentato nelle terre edeniche del Friuli, della pianura lombarda e di Roma, un’alterità che sia disponibile al dialogo pedagogico e *magistrale*.

D’altra parte, fin dal 1958, in chiusura della poesia *Frammento alla morte*, il poeta inizia a intravedere nel «Terzo mondo» un estremo baluardo di poesia ed educazione:

E ora... ah, il deserto assordato  
dal vento, lo stupendo e immondo  
sole dell’Africa che illumina il mondo.  
Africa! Unica mia  
Alternativa<sup>45</sup>.

<sup>41</sup> F. Cambi, *Pier Paolo Pasolini e la pedagogia*, in «Scuola e città», XXXII, 8, 31 agosto 1981, p. 330.

<sup>42</sup> R. Kirchmayr, *Pasolini, gli stili della passione*, in «Aut aut», 345, gennaio-marzo 2010, p. 41.

<sup>43</sup> P.P. Pasolini, *Un paese di temporali e di primule*, a cura di N. Naldini, cit., p. 274.

<sup>44</sup> G. Trento, *L’Africa di Pasolini. Panmeridionalismo e rappresentazioni dell’Africa postcoloniale*, Milano, Mimesis, 2010, pp. 12-51.

<sup>45</sup> P.P. Pasolini, *Frammento alla morte* [1958], in Id., *La religione del mio tempo* [1961], poi in Id., *Tutte le poesie*, vol. I, a cura di W. Siti, Milano, Mondadori, 2003, p. 1049.

Nell’Africa, ma poi anche nell’India, nella città yemenita di Sana’a e nell’America del Sud, Pasolini coglie le tracce di un mondo remoto che in Italia è andato ormai perduto del tutto e che diviene, fulcro di un nuovo progetto letterario e cinematografico.

Il «Terzo mondo» è quindi non tanto una via di fuga geografica, ma la declinazione, ultima ed estrema, di quel primordiale incontro *magistrale* che era avvenuto nel mondo edenico di Casarsa.

La religione del mio tempo esprime la crisi degli anni sessanta [...] La sirena neocapitalistica da una parte, la desistenza rivoluzionaria dall’altra: e il vuoto, il terribile vuoto esistenziale che ne consegue. Quando l’azione politica si attenua, o si fa incerta, allora si prova la voglia dell’evasione, del sogno (“Africa, unica mia alternativa”)<sup>46</sup>.

Così Pasolini spiega, in risposta a Carlo Salinari sulle pagine di «Vie nuove» parte del messaggio della raccolta di poesie *La religione del mio tempo*, uscita nel maggio del 1961, raccogliendo testi scritti tra il 1955 e il 1960. Nella crisi degli anni Sessanta, che gli procura un vero e proprio «vuoto esistenziale», egli si appella al desiderio di evasione verso un’alterità che è, ancor prima che geografica, tensione prima di tutto poetica e pedagogica verso l’altro da sé. In tale sconfinamento egli tenterà di cogliere le tracce di un mondo remoto tramite il quale riattualizzare quell’originario atto paideutico che aveva già esperito in passato.

È ciò che emerge ne *Il padre selvaggio* una sceneggiatura cinematografica concepita nel 1962, al cui centro vi è proprio un eccezionale incontro *magistrale*. Da un lato, vi è un gruppo di giovani studenti liceali di uno stato africano, liberato solo da pochi alcuni anni; sono studenti abituati dunque a un insegnamento fatto da docenti colonialisti meccanico e convenzionale. Dall’altro lato, vi è l’arrivo di un maestro invece progressista e anticonvenzionale. I ragazzi, però, sono talmente abituati a una scuola rigida e una didattica senza magisterialità, in cui il docente mira a depositare concetti più che a far emergere la natura unica e irripetibile di ciascuno di loro, che accolgono con diffidenza l’interesse che l’insegnante dimostra di avere nei confronti delle loro vissuto. Essi faticano a capire il suo magistero e, dunque, gli resistono.

Scrivo a tal proposito Pasolini:

Ma i suoi ragazzi sembrano rifiutarsi a una simile specie di discorso: a un tono di amicizia così improvvisa. Con le sue domande un po’ indiscrete (e troppo emozionate) ai ragazzi, perché parlino, l’insegnante finisce col cacciarsi in una situazione imbarazzante, senza via d’uscita. I ragazzi non intendono e non sanno rivelare la loro nuda «privacy» a quell’estraneo pieno di aprioristico affetto e interesse per loro<sup>47</sup>.

Il maestro, alterego di Pasolini, cerca invece di instaurare con i nuovi discepoli lo stesso rapporto *magistrale* che in Italia aveva instaurato con i ragazzi friulani e romani e si propone di indirizzare gli studenti all’elaborazione di un pensiero critico e libero che non prevede solo la ripetizione meccanica di una lezione imparata a memoria.

Per questa ragione il maestro della storia, dinanzi al comportamento di uno di questi ragazzi che sarà protagonista della vicenda, resta sconcertato e incredulo:

---

<sup>46</sup> Id., *Salinari: risposta e replica*, «Vie Nuove», n. 45, 16 novembre 1961, poi in Id., *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., p. 978.

<sup>47</sup> Id., *Il padre selvaggio*, ora in P.P. Pasolini, *Per il cinema*, vol. I, a cura di W. Siti, S. De Laude, Milano, Mondadori, 2001, p. 268.

Il professore chiama lui e, a differenza degli altri, Davidson parla. Ma, su Ennio e Nevio, recita una assurda lezioncina, visibilmente imparata a memoria o quasi, una serie di informazioni banali e accademiche da vecchio manuale scolastico. L'insegnante lo ascolta sbalordito. Poi, nella sua ingenuità idealistica, l'istintiva delusione subita gli si traduce in indignazione. Non ce l'ha direttamente con Davidson, il fosco ragazzo dagli occhi tormentati: ce l'ha con gli insegnanti precedenti, colonialisti, con il colonialismo, con il neo-colonialismo, attaccato ai più stupidi e pericolosi conformismi delle borghesie europee, ecc. ecc. Voi siete liberi, siete liberi!, grida agli scolari, che lo ascoltano stupefatti in silenzio<sup>48</sup>.

Liberi anzitutto di esprimere loro stessi. Non è un caso che proprio Davidson, il protagonista di queste righe è, tra tutti gli allievi, colui che più di ogni altro riuscirà ad instaurare una relazione *magistrale* con l'insegnante e a divenire infine egli stesso poeta. Il discepolo sollecitato dal *magister* scoprirà veramente sé stesso, senza rinnegare la propria natura, senza conformarsi a ciò che il sistema scolastico, politico e sociale dell'Africa postcoloniale gli richiede. Egli, al contrario, nel prosieguo della vicenda, rifiuterà l'uniforme fisiognomica piccolo-borghese, lasciando trasparire la poeticità del suo io più vero.

L'insegnante fa leggere ad alta voce i temi, perché i ragazzi sentano nella prova impegnativa della lettura quello che hanno fatto. Per primo Davidson. Egli comincia a leggere, con voce di agonizzante, e gli occhi che guardano di sotto in su, tetri. Ma il suo tema molto bello... Incredibile! Con allegria contadina, con gentile rozzezza, con animo di poeta Davidson ha scritto la sua gente, sua madre, i suoi fratelli, i riti, le superstizioni, le danze... la caccia alle belve... al leone... Il professore lo sta ad ascoltare, incantato, parola per parola, immagine per immagine[...] Il professore ha quasi le lacrime agli occhi, non sa far altro che dirgli di essergli grato<sup>49</sup>.

È la dinamica del disvelamento del sé, del proprio sé più intimo e più autentico. È la dinamica dell'*educere*, nella quale un *io* e un *tu* divengono più compiuti attraverso l'incontro *magistrale*, in un movimento agogico ascensionale che li conduce verso la compiutezza.

A distanza di oltre vent'anni da quel primo incontro con il suo maestro, Roberto Longhi, Pasolini sente ancora vibrare la magisterialità come capacità di far maturare nell'altro la coscienza di sé.

Da Casarsa, attraversando le borgate romane, fino ad incontrare i figli del Sud del Mondo, Pasolini si ostina a fare dell'educazione una lotta contro «una forma di atroce afasia, una faziosa passività»<sup>50</sup>. Per questo già sul finire degli anni Quaranta aveva affermato:

Quello che l'educatore dovrebbe fare [è porre l'alunno] nei confronti dell'esistenza in uno stato d'animo critico e polemico [...] immettendolo in un clima di scandalo e di incertezza [...]. Del resto in tal modo resta delineato lo scopo dell'educazione che è creazione di una cultura<sup>51</sup>.

In ciò sta allora il cuore della sua tensione *magistrale*, nel sollecitare uno sguardo "altro", nel farsi artigiano di un percorso umano e intellettuale in perenne divenire e, soprattutto, unico per ciascuno, nel ridestare la sopita *studiositas* degli allievi, nel pensare una relazione tra maestro e discepolo volta a mettere in discussione la tradizionale autorità

---

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> Id., *Scritti corsari* [1975], Milano, Garzanti, 2012, p. 231.

<sup>51</sup> Id., *Scuola senza feticci* [1947], in Id., *Un paese di temporali e di primule*, a cura di N. Naldini, cit., pp. 275-279.



dell'insegnante a favore del protagonismo dei ragazzi e a promuoverne la ricchezza interiore.

Di questa urgenza *magistrale* il trattatello pedagogico *Gennariello*, concepito e pensato da Pasolini nei primi mesi del 1975 e pubblicato a puntate, prima di essere interrotto, nella rubrica *La pedagogia* del settimanale «Il Mondo»<sup>52</sup>, sarà l'ultima autentica espressione. Unendo spirito di «denuncia disperata» e di «rifiuto»<sup>53</sup> necessari ancorché inutili nella totalità capitalistica, quali atti d'amore ed eroica resistenza in nome di un passato diverso e di un'incalzante ricerca del risveglio delle coscienze, il maestro-Pasolini non smetterà di ribadire all'estremo discepolo, un adolescente napoletano sopravvissuto nella sua identità di meridionale alla mutazione antropologica in atto, che

negli insegnamenti che ti impartirò, io ti sospingerò a tutte le sconsecrazioni possibili, alla mancanza di ogni rispetto per ogni sentimento istitutivo. Tuttavia il fondo del mio insegnamento consisterà nel convincerti a non temere la sacralità e i sentimenti, di cui il laicismo consumistico ha privato gli uomini, trasformandoli in brutti e stupidi automi adoratori di feticci<sup>54</sup>.

Ma è solo il capitolo finale di uno slancio che viene da lontano e che testimonia ancora una volta l'azione creatrice della relazione di insegnamento-apprendimento. Oltre l'istituzione scolastica, oltre i libri, oltre il cinema, oltre la politica.

## Bibliografia

- Pasolini su Pasolini. *Conversazioni con Jon Halliday*, Parma, Guanda Editore, 1992.  
Aristotele, *Etica Nicomachea*, VIII, 1155a, 23.  
Bertagna G., Ulivieri S. (eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Roma, Studium, 2017.  
Cambi F., *Pier Paolo Pasolini e la pedagogia*, «Scuola e città», XXXII, 8, 31 agosto 1981.  
Golino E., *Il sogno di una cosa*, BUR, Milano 1985.  
Kirchmayr R., *Pasolini, gli stili della passione*, in «Aut aut», 345, gennaio-marzo 2010.  
Longhi R., *Da Cimabue a Morandi*, a cura di G. Contini, Milano, Mondadori, 1973.  
Maraini D., [Intervista rilasciata a Dacia Maraini], «Vogue Italia», maggio 1971.  
Meacci G., *Improvviso il Novecento. Pasolini professore*, Roma, minimum fax, 1999.  
Pasolini P.P., *Salinari: risposta e replica*, «Vie Nuove», n. 45, 16 novembre 1961.  
Id., *Mamma Roma*, Milano, Rizzoli, 1962.  
Id., *Poesia in forma di rosa*, Garzanti, Milano 1964.  
Id., *Poesie*, Milano, Garzanti, 1970.  
Id., *Illusioni storiche e realtà nell'opera di Longhi*, in «Tempo illustrato», Milano-Roma, XXXVI, 3, 18 gennaio 1974.  
Id., *Lettere*, vol. I, Torino, Einaudi, 1986.  
Id., *Romanzi e racconti*, vol. I e vol. II, a cura di W. Siti, S. De Laude, Milano, Mondadori, 1998.  
Id., *Saggi sulla politica e sulla società*, a cura di W. Siti, S. De Laude, Milano, Mondadori, 1999.  
Id., *Per il cinema*, vol. I e vol. II, a cura di W. Siti, F. Zabagli, Milano, Mondadori, 2001.  
Id., *Tutte le poesie*, vol. I e vol. II, a cura di W. Siti, Milano, Mondadori, 2003.

<sup>52</sup> Id., *Gennariello* [1975], in Id., *Lettere luterane*, Milano, Mondadori, 2012, pp. 25-80.

<sup>53</sup> Id., *Paragrafo quarto: come parleremo*, in Id., *Gennariello*, cit., pp. 39-40.

<sup>54</sup> Id. *Paragrafo secondo: come devi immaginarmi*, in Id., *Gennariello*, cit., p. 34.



- Id., *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, vol. I e vol. II, a cura di W. Siti e S. De Laude, Milano, Mondadori, 2008.
- Id., *Un paese di temporali e di primule*, a cura di N. Naldini, Parma, Guanda, 1993.
- Id., *Romàns*, a cura di N. Naldini, Parma, Guanda, 1994.
- Id., *Scritti corsari* [1975], Milano, Garzanti, 2012.
- Id., *Lettere luterane* [1975], Milano, Mondadori, 2012.
- Pasolini S., *Il film dei miei ricordi. Con poesie in friulano di Per Paolo Pasolini*, Milano, Rosellina Archinto Editore, 2010.
- Rousseau J.-J., *Emilio, o dell'educazione* [1762], a cura di A. Potestio, Roma, Studium, 2017.
- Scalia G., Ferrari D., *Pasolini e Bologna*, Bologna, Pendragon, 1998.
- Trento G., *L'Africa di Pasolini. Panmeridionalismo e rappresentazioni dell'Africa postcoloniale*, Milano, Mimesis, 2010.
- Vighi F., *Le ragioni dell'altro. La formazione intellettuale di Pasolini tra saggistica, letteratura e cinema*, Ravenna, Longo, 2001.
- Zabagli F. (ed.), *Pier Paolo Pasolini. Dipinti e disegni dall'Archivio Contemporaneo del Gabinetto Vieusseux*. Catalogo della mostra, Firenze, Edizioni Polistampa, 2000.
- Zanzotto A., *Scritti sulla letteratura. Aure e disincanti nel Novecento letterario*, Milano, Mondadori, 2001.





# La documentazione nelle prime sperimentazioni montessoriane. Note sui Diari di insegnanti pubblicati su «La Coltura popolare»

Gabriella Seveso, Martino Negri

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA



Double blind peer review

**Copyright:** © 2025 Gabriella Seveso, Martino Negri. 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: 10.13129/2785-0919/2025.1.107-118

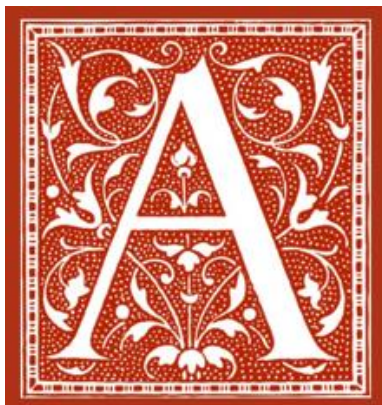
Received: May 2, 2024

Accepted: July 10, 2024

Published: January 31, 2025

**Corresponding** Authors: Gabriella Seveso, Martino Negri, mail: [gabriella.seveso@unimib.it](mailto:gabriella.seveso@unimib.it); [martino.negri@unimib.it](mailto:martino.negri@unimib.it).

**Citation:** Gabriella Seveso, Martino Negri (2025), *La documentazione nelle prime sperimentazioni montessoriane. Note sui Diari di insegnanti pubblicati su «La Coltura popolare»*. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, V (1): 107-118.



DOCUMENTATION IN THE EARLY MONTESSORI EXPERIMENTS. NOTES ON TEACHERS' DIARIES PUBLISHED IN «LA COLTURA POPOLARE»

## Riassunto | Abstract

Il contributo intende riflettere su una particolare forma di documentazione delle attività educative e scolastiche, quale il diario, a partire dalle testimonianze a noi pervenute redatte dalle insegnanti delle prime Case dei Bambini di Milano, fondate a seguito della feconda collaborazione fra Montessori e Società Umanitaria. È possibile per noi accostarci a queste testimonianze attraverso le pagine pubblicate sulla rivista *La Coltura Popolare*, ove ampio spazio fu riconosciuto a queste voci, che consentono una ricostruzione attenta dei materiali, degli ambienti, dell'organizzazione delle attività, del ruolo dell'insegnante nella scuola. Si tratta di testimonianze che mostrano un modo rivoluzionario di intendere il ruolo professionale, non solo nelle attività con i bambini: la maestra diviene, infatti, colei che riflette con accuratezza sul proprio lavoro quotidiano, lo sa presentare e giustificare di fronte ad un pubblico di lettori, sa partire da queste riflessioni per una progettazione di volta in volta mirata e declinata sui bisogni e gli interessi dei bambini. La vitalità e la freschezza, la capacità di valutazione ponderata, la consapevolezza profonda del proprio ruolo, che caratterizzarono le prime maestre montessoriane sono testimonianza del ruolo attivo da loro svolto anche nella diffusione del metodo e richiamano competenze attualmente ritenute imprescindibili nella preparazione delle future insegnanti.

*The contribution aims to reflect on a particular form of educational and scholastic activities documentation, such as the diary, starting from the testimonies written by the teachers of the first "Case dei Bambini" in Milan, founded as a result of the fruitful collaboration between Montessori and the Società Umanitaria. It is possible for us to approach these testimonies through the pages published in the journal "La Coltura Popolare", where ample space was given to these voices, which allow a careful reconstruction of the materials, the*

*environments, the organization of activities, and the role of the teacher in the school. These testimonies show a revolutionary way of understanding the professional role, not only in the activities with children: the teacher becomes, in fact, the one who accurately reflects on her daily work, knows how to present and justify it in front of an audience of readers, knows how to start from these reflections for a design targeted and declined on the needs and interests of children. The vitality and freshness, the capacity for thoughtful evaluation, the profound awareness of one's role, that characterized the first Montessori teachers are evidence of the active role they also played in the dissemination of the method and recall skills currently considered indispensable in the training of future teachers.*

**Parole chiave | Key words**

diari di maestre, maestre montessoriane, Case dei bambini a Milano, metodo Montessori e documentazione, ruolo dell'insegnante.

Teachers' diaries, Montessorian teachers, Case dei Bambini in Milan, Montessori method and documentation, role of the teacher.

# La documentazione nelle prime sperimentazioni montessoriane. Note sui Diari di insegnanti pubblicati su «La Cultura popolare»

Gabriella Seveso, Martino Negri

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA

**N**ei primi due decenni del Novecento, il felice sodalizio fra Maria Montessori e Società Umanitaria permise la realizzazione delle prime Case dei Bambini a Milano, contribuendo a un vivace dibattito relativo ai metodi educativi nelle scuole dell'infanzia e primarie e relativo al ruolo e alla formazione degli insegnanti<sup>1</sup>. In merito a quest'ultimo aspetto, è da ricordare come la formazione dei docenti prevedesse la frequenza della Scuola Normale, ritenuta da molti pensatori ed esponenti politici del tempo ormai carente e inadeguata: proprio in quegli anni, infatti, si erano moltiplicati sia gli appelli e le riflessioni sulla necessità di un rinnovamento della Scuola Normale pubblicati sulle riviste del tempo, sia le proposte di riforma presentate in parlamento<sup>2</sup>. Molte delle voci che si erano schierate su questa posizione sottolineavano la necessità di proporre laboratori di osservazione, esercitazioni pratiche, tirocini, e l'urgenza di formare insegnanti che non fossero mere riproduttrici passive di un sapere libresco e approssimativo. La Scuola Normale, come appariva anche dalla letteratura divulgativa e specialistica del tempo, era infatti un luogo spesso desolante, di povertà materiale e intellettuale, che preparava future maestre prive di capacità di autonoma riflessione critica, di sperimentazione, di elaborazione personale e dedite alla pedissequa riproduzione di metodi appresi per lo più in maniera astratta e retorica<sup>3</sup>.

## 1. Il nuovo modello di insegnante nella prospettiva montessoriana

Nell'ambito di questo dibattito, le riflessioni che Maria Montessori espose all'interno delle sue prime opere appaiono decisamente rivoluzionarie, poiché proponevano una figura di

---

<sup>1</sup> Cfr. T. Pironi, *L'insegnante secondo Maria Montessori*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 2, 2007, pp. 7-13.

<sup>2</sup> Il dibattito sulla riforma della Scuola Normale fu molto acceso nei primi decenni del Novecento. In questa sede non è possibile restituirne l'ampiezza e la vivacità. Ci limitiamo a ricordare che già nel 1910 l'allora Ministro Luigi Credaro aveva presentato una proposta di riforma radicale volta a consolidare la preparazione dei futuri insegnanti, proposta poi ripresa, con alcuni ritocchi, dal successore Agostino Berenini. La posizione dei neoidealisti italiani non era però allineata a queste proposte e il dibattito a livello politico e divulgativo si trascinò a lungo.

<sup>3</sup> Cfr. C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia, tra Otto e Novecento*, Roma, Archivio G. Izzi, 1996; G. Seveso, *Insegnando*, in «Adulità. Disagio e relazioni di aiuto» 2, 2016, pp. 176-186.



insegnante molto differente, sia quanto a preparazione professionale sia quanto a ruolo e funzioni, rispetto a quella tradizionale:

Gli oggetti e non l'insegnamento della maestra – scrive l'autrice – sono la cosa principale: ed essendo il bambino che li usa, egli, il bambino, è l'entità attiva e non la maestra. La maestra tuttavia ha molte e non facili mansioni: la sua cooperazione è tutt'altro che esclusa: ma diventa prudente, delicata e multiforme. Non abbisognano le sue parole, la sua energia, la sua severità, ma quel che occorre è la sapienza oculata nell'osservare, nel servire, nell'accorrere o nel ritirarsi...<sup>4</sup>

Come appare evidente in questo passo, la definizione della funzione dell'insegnante subisce un vero e proprio sovvertimento rispetto alla tradizione: Montessori sottolineava la centralità del ruolo osservativo e di guida della maestra, che proprio per questo avrebbe dovuto essere formata non tanto all'acquisizione di competenze teoriche nei vari ambiti disciplinari, ma piuttosto al conseguimento di un *habitus* mentale scientifico, indispensabile per saper leggere gli interessi, i bisogni, le risorse, le modalità relazionali espresse da ciascun bambino nella sua individualità. Per questo motivo, le maestre dotate di una preparazione "tradizionale" non potevano ovviamente rispondere ai requisiti richiesti dalla dottoressa marchigiana e il tema della formazione delle insegnanti apparve, fin dalla fondazione delle prime Case dei Bambini milanesi, un problema urgente e ineludibile. In merito, notevole era la convergenza di opinioni fra Montessori e Augusto Osimo, allora Segretario della Società Umanitaria e fervente promotore della diffusione del montessorismo a Milano nonché principale fautore della realizzazione delle Case dei Bambini nel capoluogo lombardo.

Tale convergenza spinse la Società Umanitaria a realizzare già nel 1911 il primo Corso Magistrale per la preparazione delle insegnanti montessoriane, affidato a Teresa Bontempi, allora Ispettrice degli asili nido ticinesi e promotrice del metodo<sup>5</sup>, e di giungere, dopo complesse vicende, nel 1914 alla creazione di una Scuola Magistrale per Educatrici d'Infanzia, attigua alla nuova Casa dei Bambini di Via San Barnaba, dove le allieve potevano, durante la mattina, svolgere il loro tirocinio parallelamente alla frequenza alle lezioni pomeridiane.

Non possiamo in queste sede analizzare in maniera esaustiva e approfondita strutture, temi, metodologie dei corsi di formazione montessoriani, né rientra fra gli obiettivi del presente lavoro, ma ci preme mettere in rilievo come i docenti coinvolti in questi corsi, e di conseguenza i contenuti affrontati, dimostrassero l'evidente proposito di creare insegnanti ben lontane da quelle tradizionali, in particolare in grado di osservare contesti e relazioni, e di riflettere sul proprio operato. Un'eco significativa di tale proposito è rinvenibile nella lettera che nel 1914 Augusto Osimo rivolge a Maria Montessori, offertasi come docente e coordinatrice di un corso di formazione, e in cui possiamo leggere:

L'Umanitaria, che ha affermato la sua fede nel principio informatore del Metodo, è chiamata a riaffermarla oggi, mentre le è proposto di diventare, senza suo sacrificio

---

<sup>4</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1999, p. 165.

<sup>5</sup> Teresa Bontempi, ispettrice degli asili del Canton Ticino, aveva conosciuto Maria Montessori già nel 1909 ai primi corsi di formazione organizzati presso la Montesca dai coniugi Franchetti. Divenuta fervente sostenitrice del Metodo, lo aveva adottato nelle istituzioni per la prima infanzia del Ticino; complesse vicende portarono poi a posizioni di frizione e di successiva aperta rottura fra Montessori e Bontempi stessa: in merito, si veda la ricostruzione dettagliata presente in W. Sahlfeld, A. Vanini, *La rete di Maria Montessori in Svizzera*, in «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche», sezione monografica "Maria Montessori e le sue reti di relazioni", 25, 2018, (a cura di F. De Giorgi), pp. 163-180.

economico o con sacrificio lieve, sede di quegli ulteriori studi che sono necessari all'ulteriore perfezionamento del metodo e centro di preparazione degna di quelle educatrici senza delle quali il Metodo stesso non può avere delle applicazioni, o peggio deve limitarsi ad essere un empirico insieme di nuovi espedienti didattici<sup>6</sup>.

Come appare evidente dalle parole di Osimo, la preparazione delle future insegnanti avrebbe dovuto rappresentare un percorso per dotarle di una formazione solida, non frammentaria o superficiale, in modo da renderle consapevoli e partecipi dei principi del Metodo e non mere esecutrici di sperimentazioni.

Un'ulteriore conferma di queste posizioni appare evidente anche in alcuni contributi sull'argomento pubblicati su «La Coltura Popolare», rivista molto attiva nel panorama pedagogico del tempo ed espressione della Società Umanitaria<sup>7</sup>.

Assai interessante, a questo proposito, l'articolo apparso nel settembre del 1915, a firma di Maurilio Salvoni, insegnante e pedagogista, fondatore di una sua scuola sperimentale e coinvolto all'interno dei Corsi di formazione montessoriani in qualità di docente di Guida all'osservazione dei fatti naturali<sup>8</sup>. L'autore, tracciando una sorta di bilancio del corso, sottolinea la naturale propensione per la curiosità nei confronti della natura da parte dei bambini e la necessità di formare future maestre che

anziché appagarsi abitualmente di un'accozzaglia di notizie sui fatti naturali attinte ai soliti trattatelli scolastici, e spesso male comprese e punto assimilate, siano avvezze all'attenta osservazione personale, all'opportuna incredulità verso le affermazioni altrui, e le proprie affermazioni prime, ed a pensare e esprimersi con rigore logico.<sup>9</sup>

Prosegue, inoltre, ricordando che l'insegnante deve essere dotata di un sapere scientifico acquisito consapevolmente e metodicamente e che sia un sapere riflessivo, analitico formulabile e trasmissibile, ma non privo di addentellati e di doti emotive e morali. L'articolo, come altri contributi apparsi sulla rivista, traccia, quindi, una definizione nuova e rivoluzionaria del profilo professionale dell'insegnante, sottolineandone capacità di riflessione che appaiono molto simili ai requisiti disegnati nell'attuale letteratura sull'argomento e nei più recenti documenti ministeriali<sup>10</sup>.

## 2. Dentro i diari delle prime insegnanti montessoriane: alcuni casi esemplari

---

<sup>6</sup> A. Osimo, "Proposte per l'istituzione – in via sperimentale – di una scuola magistrale per le educatrici di infanzia", Lettera a Maria Montessori, Fondo ASSU, 1914, p. 2.

<sup>7</sup> *La Coltura Popolare* era nata nel 1910 come "naturale sviluppo" – scrive Giuseppe Lombardo Radice nel 1919 – del *Bollettino delle Biblioteche popolari*, pure edito dalla Società Umanitaria.

<sup>8</sup> Maurilio Salvoni, laureato in Chimica e in Scienze Naturali, educatore, pedagogista, direttore della scuola elementare con asilo fondata dalla madre in Via Manzoni 42, aveva dato vita a una scuola innovativa e sperimentale, basata su principi molto affini a quelli dell'attivismo e a quei tempi conosciuta anche a livello internazionale; l'espressione *écoles actives* fu coniata da Pierre Bovet proprio per definire la sperimentazione di Salvoni: cfr. M. Tomarchio, G. D'Aprile, (a cura di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento. Atti del convegno internazionale di Catania del 25-26-27 marzo 2010*, Vol. I: Modelli, temi. Num. mon. «I Problemi della Pedagogia», n. 4-6, 2010.

<sup>9</sup> M. Salvoni, *Un esperimento di preparazione scientifica magistrale*, in «La Coltura Popolare», a. V, n. 15, p. 664.

<sup>10</sup> Cfr. B. Balconi, *Documentare a scuola, Una pratica didattica e formativa*, Roma, Carocci, 2020; M. Striano, *La costruzione dell'epistemologia professionale degli insegnanti per una nuova idea di scuola*, in U. Margiotta (a cura di), *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Trento, Erickson, 2018, pp. 103-110.



I diari delle prime insegnanti montessoriane pubblicate negli stessi anni da *La Cultura Popolare* rappresentano una preziosa e vivace testimonianza di questo nuovo ruolo docente, consentendo al contempo di entrare almeno virtualmente all'interno delle prime Case dei Bambini realizzate grazie all'opera della Società Umanitaria.

Nel periodo da noi preso in esame, ovvero fra il 1911 e il 1922, non poche sono le pagine dedicate a tali diari: possiamo, infatti, leggere interessanti testimonianze di maestre montessoriane, fra cui quelle di Elisa Maccacchero (sull'esperienza della prima scuola all'aperto montessoriana aperta a Verona nel 1911), Maria Ponticelli<sup>11</sup> (che descrive la vita nella Casa dei Bambini di Piazza Michelangelo a Milano, 1915), Linda Olivero (relativa al primo anno di sperimentazione del Metodo in una prima elementare, nel 1915), Maria Solari (sul secondo anno di sperimentazione del Metodo nelle classi elementari presso la Società Umanitaria, 1916), Lola Condulmari (viale Lombardia, 1916; via S. Barnaba, 1918), Elettra degli Uberti Roncalli ("La colonia felice", 1917; via S. Barnaba, 1917), Elisabetta Angelico (viale Lombardia, 1916), Anita Vidali (Villa Reale, 1918 e 1919) e Antonietta Etro (Cocquio, 1920)<sup>12</sup>.

Questi diari rappresentano, a nostro parere, una tipologia di documentazione estremamente interessante che mostra come le prime insegnanti montessoriane fossero chiamate ad annotare con puntualità e con dettaglio elementi, situazioni, passaggi, interazioni, e mette in rilievo quanto fossero consapevoli della complessità del proprio ruolo. In questa sede, proponiamo alcune prime e parziali riflessioni su questo materiale, finalizzate a enucleare alcune tematiche ricorrenti e alcuni passaggi che possono essere significativi ai fini di una successiva e più approfondita analisi.

In primo luogo, questi passaggi dei diari sembrano rivelare una profonda riflessione sulle modalità di relazione fra adulto e bambino e una capacità di continua rimodulazione del proprio intervento a seconda delle risorse e delle specificità di ogni singolo bambino. Leggiamo, a questo proposito, dal diario di Maria Ponticelli:

Franco non voleva sentire la musica [...] con questo bimbo di sensibilità quasi morbosa, devo contenermi in un modo diverso che con gli altri. Mi ingegno di mostrarmi calma, riservata nel gesto e nella parola, impassibile, e il bimbo che tanto imita nella mimica le attitudini delle persone fra le quali si trova sarà disposto alla sobrietà dei gesti e, in seguito, frenando i movimenti mimici e organici che accompagnano l'emozione, questa diminuirà d'intensità.<sup>13</sup>

Il passo rivela una considerazione attenta ai messaggi impliciti insiti nel comportamento del bambino, una sospensione del giudizio e dell'interpretazione, che consente all'insegnante di assumere una modalità di relazione e una gestualità specificamente pensate per il piccolo Franco; appare anche evidente la sensibilità dell'insegnante e la sua consapevolezza dell'intreccio fra dimensione emotiva, dimensione organica e gestuale e dimensione cognitiva.

Un'immagine di insegnante così riflessiva, così capace di osservazione puntuale e così attenta alle sfumature del comportamento infantile è certamente innovativa rispetto

---

<sup>11</sup> Un piccolo alone di mistero ancora avvolge la figura di quest'insegnante: gli estratti dei suoi diari presso "La Colonia Felice" furono infatti pubblicati in due differenti numeri del 1915 di «La Cultura Popolare», firmati rispettivamente Maria Ponticelli e Maria Pontinelli e non è stato ancora possibile rinvenire negli archivi della Società Umanitaria carte o tracce utili a sciogliere i dubbi in merito al suo nome.

<sup>12</sup> Le pagine tratte dai diari di Elettra degli Uberti Roncalli, Lola Condulmari e Anita Vidali relative alla vita nelle Case dei Bambini sono riportate in un articolo non firmato pubblicato nel numero di ottobre-novembre 1919 di «La Cultura Popolare» intitolato "Le 'Case dei bambini' della Società Umanitaria".

<sup>13</sup> M. Ponticelli, Il diario della 'Colonia Felice' [Parte I], in «La Cultura Popolare», V, 15, p. 678.

all'immagine di insegnante tradizionale, impegnata soprattutto nella trasmissione delle conoscenze disciplinari e poco focalizzata sulle tonalità e sulle dinamiche della relazione.

Altri passaggi ci mostrano anche una notevole autonomia da parte della maestra nell'interpretare il proprio ruolo scegliendo di mettere in atto alcune varianti del metodo. Nel diario della medesima insegnante, pubblicato nel numero successivo della rivista, possiamo leggere:

So che non è regola concedere ai bambini di fare del materiale quell'uso che piace loro. Ma credo che ogni regola permetta eccezioni, quindi lascio che i bambini trasformino qualche volta le scatole delle stoffe in magazzino. È un giuoco questo che non manca dello scopo del materiale. Venditore e compratore si fanno una cura speciale di esaminare e toccare ogni qualità di stoffa e non accade mai che confondano una tela ruvida con altra più fine. Usano nella distinzione tutto l'interesse che non sarebbe mai possibile risvegliare in altra occasione.<sup>14</sup>

In questo caso, l'intervento dell'insegnante parte dall'osservazione dei bisogni e degli interessi di un gruppo di bambini e giunge a trasgredire le indicazioni specifiche relative a un determinato materiale, rivelando un'interpretazione del ruolo docente molto creativo, fondato comunque sull'osservazione attenta dei comportamenti degli allievi e finalizzato al raggiungimento di competenze ritenute significative. È un passo che ci mostra anche la partecipazione e l'intima soddisfazione dell'insegnante nel constatare il piacevole coinvolgimento dei bambini e il loro impegno fattivo e appagante.

Lo sguardo acuto dell'insegnante non si focalizza solo sul piccolo gruppo, ma è attento a cogliere le differenze individuali, nella prospettiva di un costante rispetto di tempi e modi di apprendimento, nonché a tracciare la rete di relazioni che si intreccia fitta fra coetanei, sottolineando il ruolo fondamentale di reciproco arricchimento fra bambini, ruolo che appare assai differente da quello richiesto e imposto nel metodo tradizionale, come ci appare evidente da un altro diario, compilato da Elettra Degli Uberti Roncalli:

il numero eccessivamente limitato dei bambini ha diminuito i vantaggi del mutuo insegnamento, che sono una delle belle caratteristiche del Metodo Montessori; però anche in proporzioni ridotte si è avuto continuamente il dolce spettacolo della premura che hanno i bambini di aiutarsi tra di loro e di far profittare i compagni delle conquiste fatte individualmente. Mentre nella scuola comune i fanciulli operano tutti egualmente nello stesso momento, essi restano, però perfettamente estranei, almeno in teoria, gli uni agli altri perché il perfetto scolaro dovrebbe essere un feroce egoista, che tiene gelosamente in serbo la sua scienza, senza farne profittare il compagno, onde la lotta contro il 'suggerire' che è la salutare reazione della naturale bontà del fanciullo che lo spinge ad aiutare chi dell'aiuto ha bisogno.

I nostri bambini, invece, pur operando diversamente fra loro, sono sempre pronti ad aiutarsi, e spesso riesce più efficace questa forma di insegnamento che quella data da una maestra.<sup>15</sup>

Per Salvoni era necessario rendere parte imprescindibile del curriculum formativo di queste prime insegnanti montessoriane un habitus osservativo di matrice scientifica che avesse i suoi fondamenti, in primo luogo, nella costruzione di una vera e propria disposizione morale i cui tratti salienti sarebbero stati «una grande curiosità non utilitaria», «un vivissimo interesse conoscitivo e logico intrinseco» (che nell'indagare per se stesso

<sup>14</sup> M. Ponticelli, *Il diario della 'Colonia Felice'* [Parte II], in «La Cultura Popolare», V, 16, p. 716.

<sup>15</sup> E. Degli Uberti Roncalli, *La vita di una Casa dei Bambini. La 'Colonia Felice'*, in «La Cultura Popolare», VII, 1-2, 1917, p. 33.



trovasse «una fonte di godimento spirituale»), una certa «freschezza d'animo, che lo faccia pronto al meravigliare» e infine «una ardente sete di verità, una dubitosità ostinata e il bisogno prepotente della prova»<sup>16</sup>; una disposizione «morale» che avrebbe trovato completamento e compimento in un lavoro puntuale di documentazione di quanto osservato. Rispetto all'importanza di abituare le insegnanti a redigere note scientifiche e a esporre impressioni di lavoro, a ripensare e valutare, Salvoni scrive infatti che le insegnanti, al corso

furono intanto informate del modo più opportuno di redigere e di tenere raccolte note scientifiche, al doppio fine di renderne facile il raggruppamento secondo criteri di lavoro diversi, caso per caso, e di esercitarsi a esprimere ed intitolare nella più breve forma il risultato delle proprie osservazioni, in guisa da essere spinte a coglierne l'essenziale.<sup>17</sup>

È proprio tale competenza osservativa e di documentazione del proprio lavoro – tuttora imprescindibile nel curriculum formativo di ogni insegnante – a manifestarsi pienamente nelle pagine di diario qui prese in considerazione: documenti preziosi, per noi oggi, perché ci consentono di seguire da vicino, anche se da una grande distanza temporale, l'attenzione prestata ai singoli e diversi percorsi di formazione di ciascuno, evidente nell'emersione improvvisa di competenze nei bambini e nelle bambine, autentici e autonomi fabbri delle proprie conquiste.

Risultano esemplari, in questo senso, le molte osservazioni effettuate da Maria Ponticelli nel contesto della 'Colonia Felice' in merito alla conquista della capacità di leggere e di scrivere dei bambini e delle bambine a lei affidati; e si tratta di osservazioni che, per certi aspetti, toccano questioni ancora centrali nei discorsi teorici contemporanei sull'acquisizione della lettura e della scrittura<sup>18</sup>, ad esempio mostrando la varietà dei tempi di maturazione rispetto alle competenze di scrittura nei singoli soggetti, legati come sono a variabili che non riguardano esclusivamente ciò che accade in classe, programmaticamente, su intenzione degli insegnanti, ma piuttosto il fatto che i bambini siano immersi in un mondo di scritture che li incuriosiscono e, anche, offrono modelli di riferimento più o meno consapevoli, testimoniando come la difficoltà nell'acquisizione di certe lettere non dipenda dalla natura delle lettere stesse quanto dalla consuetudine – o familiarità – che ogni bambino ha con loro, nel fatto cioè di averle già incontrate o meno nella propria esperienza:

Non tutti i bambini hanno le medesime difficoltà nel ritenere le lettere. Ciascuno ha preferenze speciali e riconosce lettere delle quali ha udito il suono per incidenza, forse osservando compagni che componevano parole. Facili per tutti sono: *r, s, l*.  
A una presentazione per così dire, regolare della lettera, il bambino non reagisce sempre in modo esatto, oppure anche se mostra d'averla ritenuta lì per lì, è probabile

---

<sup>16</sup> M. Salvoni, *Un esperimento di preparazione scientifica magistrale*, cit., p. 665; sull'imprescindibilità della costruzione di un habitus osservativo fondato sull'esperienza diretta, unico antidoto a una cultura scientifica superficiale e libresca, si veda anche, nello stesso contributo, p. 670.

<sup>17</sup> Ivi, p. 667.

<sup>18</sup> Ci si riferisce qui, per un verso, alle riflessioni sul concetto cardine di *emergent literacy* su cui si basa il lavoro seminale di William N. Teale ed Elizabeth Sulzby (*Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood, NJ, Ablex, 1986) e intorno ai quali la discussione è particolarmente viva in quest'epoca di profonde trasformazioni culturali, e, per l'altro e in particolare, alla prospettiva psicogenetica di Emilia Ferreiro, sviluppata – negli ultimi trent'anni – dalla sua allieva Lilia Teruggi (cfr. E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003; L. Teruggi, *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Roma, Carocci, 2019).

che non se ne ricordi più, l'indomani. Invece non dimentica mai quelle che gli entrano in testa occasionalmente per sorpresa. Peppino e la Enia, p. es., conoscono tutte le lettere dell'alfabeto e nessuno potrebbe dire come e quando le abbiano imparate. Anche l'Ada ne conosce già molte e la maggior parte ritenne componendo parole. Gliene dettavo una in cui entrava una consonante a lei sconosciuta. Componendo la parola sentiva la necessità di quella lettera e la chiedeva. Di solito in una seconda parola l'adoperava senza più bisogno di indicargliela. Questo procedimento, per l'Ada, fu il migliore.<sup>19</sup>

L'importanza delle occasioni e la consapevolezza che i bambini non apprendano esclusivamente nei contesti educativi istituzionali ma in ogni momento della loro vita emerge prepotentemente anche in alcuni passaggi dedicati a Franco S.:

Frano S. legge quasi correntemente il corsivo e lo stampato. È un fatto avvenuto a nostra e sua insaputa, perché non aveva mai manifestato, come altri, il desiderio di saper leggere. Prendeva l'iniziativa in qualche giuoco, s'affaccendava per qualunque esercizio pratico, ma rarissime volte aveva preso di sua volontà le lettere. Osservava piuttosto gli esercizi dei compagni. [...] Per quel che io potei osservare, sviluppo più spontaneo di questo non ci poteva essere. Che accadrebbe di bambini simili messi in una scuola dove l'applicazione fosse obbligatoria, e l'ozio, che spesso non è che apparente, proibito? Si avrebbero in poco tempo "fanciulli prodigio" ma e poi...?<sup>20</sup>

Si tratta di un passaggio particolarmente degno di attenzione, a nostro avviso, perché vi traspare quell'attenzione all'«ozio», spesso solo apparente, che spesso – se non sempre – si rivela terribilmente fecondo nei processi di apprendimento. Proprio come il tempo della noia – “uccello incantato che cova l'uovo dell'esperienza”, come scriveva Walter Benjamin – che pare ormai bandito con ogni mezzo dall'esperienza di vita dei bambini presi tra impegni di ogni sorta e che invece per generazioni di lettori era stata l'occasione feconda di scoprire i tesori che l'esperienza della lettura poteva donare loro. È proprio sulla scoperta improvvisa della lettura, o meglio, della consapevolezza di saper leggere o scrivere, che si concentrano alcune dei passaggi più interessanti – ed emozionanti – dei diari della Ponticelli; è il caso delle note su Romolo e Roger:

Romolo stamani era fuori di sé per la gioia. Si trovò capace a un tratto di leggere tante parole. Ne fui sorpresa anch'io. La sua allegria poi, non conosceva più limiti. Gli dicevo: – Adesso ti scriverò una parola difficile, difficile...  
Ed egli ballando gridava: – Ma io so leggere adesso, so leggere tutto, tutto!<sup>21</sup>  
Peppino e Roger, che già sanno leggere, hanno scritto, oggi per la prima volta, alcune parole sulla lavagna.  
Roger, raggianti di contentezza, gridò al compagno:  
- Oh, Peppino, adesso sappiamo scrivere per tutta la vita!<sup>22</sup>

Le parole di Roger, in particolare, mostrano di cogliere quel passo epocale rappresentato dall'ingresso nel mondo della scrittura, che solo consente l'accesso a un altro mondo di esperienza, come testimoniano alcuni stupendi passi tratti dall'*Infanzia*

---

<sup>19</sup> M. Ponticelli, *Il diario della 'Colonia Felice' [Parte II]*, cit., p. 712.

<sup>20</sup> Ivi, p. 711.

<sup>21</sup> Ivi [Parte I], cit., p. 680.

<sup>22</sup> Ivi [Parte II], cit., p. 722.



*berlinese* di Walter Benjamin, in anni non troppo lontani da quelli qui descritti<sup>23</sup>, e – più recentemente – le parole di scrittori come Daniel Pennac e David Almond<sup>24</sup>.

Nelle annotazioni di queste prime insegnanti montessoriane non sono fissati, tuttavia, solo i momenti radiosi delle scoperte e delle conquiste, ma anche quelli della fatica e della frustrazione che sono a questi complementari, per non dire necessari e preparatori, come racconta l'esempio di Carla:

La bimba [Carla] si interessò con piacere, durante alcuni minuti, al tocco delle lettere e delle cifre, quindi prese carta e matita e volle provarsi a scrivere. Naturalmente non si trovò capace e allora scoppio in pianto dicendo ancora: “Io non so scrivere, voglio andare a casa”.

Le dissi che per imparare a scrivere era necessario non piangere più, giocare e ridere come gli altri bambini, toccare un po' le lettere ogni giorno, e aver pazienza.<sup>25</sup>

Ciò che emerge, complessivamente, da questi diari – la cui analisi non è possibile esaurire in questo contesto e che sarà pertanto sviluppata in ulteriori lavori di approfondimento – è che almeno alcune delle insegnanti che parteciparono ai primi corsi allestiti per loro dalla Società Umanitaria in collaborazione con Maria Montessori si sforzò di mettere in pratica quell'habitus mentale legato all'osservazione che ancora oggi costituisce una delle colonne sulle quali va edificata la professione dell'insegnante, offrendoci al contempo una ricca messe di informazioni di interesse estremo per lo storico dell'educazione e una testimonianza molto convincente rispetto alla lungimiranza della prospettiva montessoriana, così come rispetto alla forza innovatrice che ha rappresentato al tempo del suo apparire.

---

<sup>23</sup> Cfr. W. Benjamin, *Infanzia berlinese* [1950], Torino, Einaudi, 1973.

<sup>24</sup> Cfr. D. Pennac, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli Editore, 1993, pp. 32-33); D. Almond, discorso tenuto al Centro di ricerca in Letteratura per l'infanzia dell'Università degli studi di Bologna il 27 marzo 2014).

<sup>25</sup> M. Ponticelli, *Il diario della 'Colonia Felice'* [Parte I], cit., p. 673.

## BIBLIOGRAFIA

- Almond D., Discorso tenuto al Centro di ricerca in Letteratura per l'infanzia dell'Università degli studi di Bologna il 27 marzo 2014.
- Benjamin W., *Infanzia berlinese* [1950], Torino, Einaudi, 1973.
- Covato C., *Oggetti, metodologie, tendenza attuali della ricerca storico-pedagogica*, in Bertagna G., Ulivieri S. (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Roma, Edizioni Studium, 2016, pp. 112-127.
- De Giorgi F., *Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti*, in “Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche”, 25, 2018, pp. 27-73.
- Degli Uberti Roncalli, E., *La vita di una Casa dei Bambini. La 'Colonia Felice'*, in “La Cultura Popolare”, VII, 1-2, 1917, pp. 33-40.
- Ferreiro E., *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, a cura di L.A. Teruggi, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.
- Le 'Case dei bambini' della Società Umanitaria*, in “La Cultura Popolare”, IX, 10-11, ottobre-novembre 1919, pp. 888-895.
- Lentini S., *La pedagogia delle scuole nuove*, “Scuola e Vita”, 1, 2011, pp. 4-13.
- Meda J., *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1999.
- Pennac D., *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli Editore, 1993.
- Pironi T., *L'insegnante secondo Maria Montessori*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, 2, 2007, pp. 7-13.
- Pironi T., *Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria*, in *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, sezione monografica “Maria Montessori e le sue reti di relazioni”, 25, a cura di Fulvio De Giorgi, 2018, pp. 8-26.
- Pironi T., *Maria Montessori e la formazione degli insegnanti per una nuova scuola*, in “Metis”, 12, 2017, pp. 40-45.
- Polenghi S., *Elementary school teachers in Milan during the Restoration (1814-59): innovations and improvements in teacher training*, in “History of Education & Children's Literature”, 7, 1 2013, pp. 147-166.
- Ponticelli M., *Il diario della 'Colonia Felice' [Parte I]*, in “La Cultura Popolare” V, 15, 1915, pp. 671-681.
- Pontinelli M., *Il diario della 'Colonia Felice' [Parte II]*, in “La Cultura Popolare”, V, 16, 1915, pp. 709-723.
- Sahlfeld W., Vanini A., *La rete di Maria Montessori in Svizzera*, in “Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche”, sezione monografica *Maria Montessori e le sue reti di relazioni*, 25, 2018, (a cura di F. De Giorgi), pp. 163-180.
- Salvoni M., *Un esperimento di preparazione scientifica magistrale*, in “La Cultura Popolare”, V, n. 15, 1915, pp. 664-670.
- Sani R., *La ricerca innovativa tra tradizione e innovazione*, in “Nuova Secondaria”, 34, 9, 2017, pp. 11-14.
- Scaglia E., *Montessori e 'Il bambino in famiglia': per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione*, in “CQIA rivista - Formazione, lavoro, persona”, 29, 2019, pp. 135-143.
- Seveso G., Negri M., *La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di La Cultura Popolare (1911-1922)*, in “Rivista di Storia dell'Educazione”, 2, 2021, **in corso di stampa**.
- Teale W.N. & Sulzby, E., *Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood (NJ), Ablex, 1986.



- Teruggi L., *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Roma, Carocci, 2019.
- Todaro L., *Bambini e Natura nella pedagogia italiana del Novecento: l'opera innovatrice di Pierina Boranga tra sguardo poetico e impegno scientifico*, in "Pedagogia oggi", anno XVI, 1 2018, pp. 229-245.
- Tomarchio M., D'Aprile G. (a cura di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento. Atti del convegno internazionale di Catania del 25-26-27 marzo 2010*, Vol. I: Modelli, temi. "I Problemi della Pedagogia", nn. 4-6, 2010.
- Trabalzini P., *Maria Montessori da "Il metodo" a "La scoperta del bambino"*, Roma, Aracne, 2003.



# Maestri e Autorità nella Scuola italiana del passato

Giuseppe Zago

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA



TEACHERS AND AUTHORITIES IN THE ITALIAN SCHOOLING SYSTEM OF THE PAST

## Double blind peer review

**Copyright:** © 2025 Giuseppe Zago.

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: 10.13129/2785-0919/2025.1.119-131

Received: March 10, 2024

Accepted: June 30, 2024

Published: January 31, 2025

**Corresponding Author:** Giuseppe Zago,  
mail: giuseppe.zago@unipv.it

**Citation:** Giuseppe Zago (2025), *Il Sessantotto della scuola elementare: sogni e memorie di insegnanti. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, V (1): 119-131.

## Riassunto | Abstract

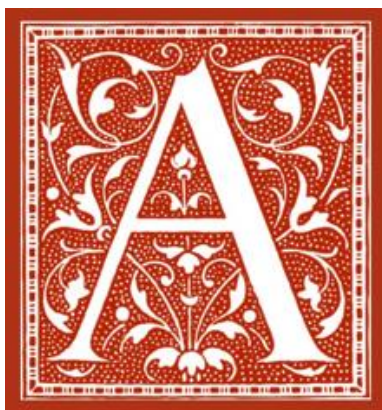
La figura del maestro appare storicamente caratterizzata da una costante dipendenza rispetto alla “committenza”, privata o pubblica. Tale condizione si precisa giuridicamente quando viene istituzionalizzata, inquadrata cioè nell’apparato amministrativo degli Stati nazionali. Il contributo ricostruisce il rapporto fra maestri e autorità nel primo secolo di vita della Scuola italiana, soffermandosi su alcuni momenti emblematici. In questo arco di tempo, sono stati introdotti i principali strumenti di controllo sulla classe magistrale e questa ha tentato, attraverso varie lotte, di conquistare alcune forme di tutela.

*The historical figure of the elementary school teacher is constantly subject to his patron, either private or public. This condition was turned into an institution and framed in the bureaucratic system of nation states. The paper reconstructs the relationship between teachers and authorities in the first century of Italian public school, with a focus on some relevant cases. During this period of time teachers were subject to a strict form of control and they fought for protection in many different ways.*

## Parole chiave | Key words

Maestro elementare, autorità scolastica, scuola primaria, scuola italiana contemporanea.

*Elementary school teacher, school authorities, primary school, Italian contemporary school.*



## Maestri e Autorità nella Scuola italiana del passato

Giuseppe Zago\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

La figura del maestro può essere descritta – e ricostruita storicamente – anche attraverso i vincoli che la delimitano, ossia attraverso le forme di subordinazione e di controllo alle quali è (e soprattutto è stata) abitualmente sottoposta. Sempre – o quasi sempre – i maestri hanno lavorato alle dipendenze di una committenza (privata o pubblica) e sono stati diretti e controllati – in vari modi – dalle autorità espressioni di questa committenza. I maestri hanno lavorato in situazioni di dipendenza poiché non hanno mai raggiunto il livello di autonomia di alcune professioni (come quella dei medici o degli avvocati) socialmente prestigiose, che sono state in grado di negoziare direttamente con i clienti le condizioni della prestazione e che si sono autoregolamentate, ad esempio attraverso gli Ordini professionali. La categoria magistrale si è sempre presentata debole e fragile e ha sofferto un limitato prestigio sociale, aggravato da uno scarso trattamento economico.

La committenza, tanto quella privata (famiglie o associazioni varie) quanto quella pubblica (Stato o istituzioni civili) si è sempre riservata il potere di scegliere i candidati, di stabilire i fini e i contenuti della prestazione professionale e di controllarne gli esiti. Le autorità preposte hanno selezionato i maestri valutandone sia l'affidabilità personale sia il possesso di determinati requisiti di natura culturale e morale. Inoltre, esse hanno stabilito il tipo di prestazione richiesto (tradizionalmente una istruzione di base legata all'apprendimento del leggere, scrivere e far di conto) e anche i modelli comportamentali – ossia i valori – da promuovere negli allievi. I controlli esercitati sui maestri sono stati molteplici: alcuni di tipo soggettivo (sull'attività professionale, ma anche sulla vita privata), altri di tipo oggettivo (sulla efficacia della trasmissione educativa dei fini e dei contenuti di insegnamento, solitamente espressioni degli interessi e dei progetti simbolici della committenza), altri infine di tipo strutturale (sul rispetto delle norme e delle regole che governano l'organizzazione o istituzione di appartenenza). La verifica (e la valutazione) dei risultati del lavoro, quindi, non è mai stata in mano ai maestri, né in forma individuale né in forma associativa, come quella rappresentata dagli Ordini professionali. I controlli si sono basati su una non ben definita distinzione tra attività professionale e vita privata, poiché miravano ad accertare non solo la capacità di insegnare ma anche determinati stili di comportamento nella vita quotidiana.

Le attese della committenza e la diretta dipendenza da essa condizionavano forme e contenuti del lavoro del maestro anche quando questo ha cominciato a svolgersi in forma collettiva, cioè rivolgendosi simultaneamente a gruppi di scolari e non a uno solo in una casa privata. Nel Settecento il maestro era ancora un docente che svolgeva un insegnamento prevalentemente di tipo individualizzato: per molte ragioni era costretto



infatti a privilegiare i momenti di relazione duale, pur all'interno del contesto collettivo che la istruzione elementare aveva ormai assunto.

Come ha spiegato Carlo Pancera,

non si deve pensare che ciò fosse dovuto soltanto a difficoltà materiali: si trattava d'una lunga consuetudine, dovuta essenzialmente al fatto che erano presenti ragazzi con livelli di preparazione differenti, ed inoltre i genitori avevano raccomandato al maestro di ricordarsi quali erano gli intenti con cui essi inviavano il proprio figlio a scuola e per cui li pagavano la retta pattuita. Alcuni infatti concepivano le ore scolastiche solo come momenti di custodia, oppure come occasioni per apprendere a rispettare la disciplina e imparare la dottrina cristiana, altri si sarebbero accontentati che il figlio imparasse a leggere, oppure davano molta più importanza a saper far di conto; qualcuno invece poteva avere ambizioni maggiori aspirando ad una elevazione della collocazione lavorativa e sociale del proprio figlio<sup>1</sup>.

La situazione cambierà soprattutto nell'Ottocento, con la diffusione dei sistemi scolastici nazionali e di una più rigorosa organizzazione dell'insegnamento elementare. Quando il maestro viene "istituzionalizzato", ossia inquadrato nell'apparato amministrativo dello Stato, la problematicità del rapporto con la committenza – e con le autorità da essa nominate – si accentua. Con la creazione dei sistemi scolastici, la sua attività si svolge in un quadro istituzionale, all'interno cioè di strutture organizzative centralizzate. Ogni istituzione (gerarchicamente articolata) disciplina l'ambiente di lavoro, attraverso regolamenti, procedure, orari, alternanza di attività, locali, attrezzature e arredamenti, e prevede anche una "casistica disciplinare" contro cui eccezionalmente il maestro può ricorrere. Il ricorso è basato però sul principio dell'obbedienza gerarchica, secondo l'antico adagio "*solve et repete*", ossia prima esegui e poi protesta.

Storicamente la figura del maestro è stata al centro di atteggiamenti contraddittori: rappresentata e idealizzata a seconda dei modelli sociali prevalenti in una determinata epoca (sacerdote laico, missionario, patriota, educatore popolare...), ma anche retribuita poco e sottoposta molto a imposizioni e controlli. La contraddizione era però solo apparente poiché l'idealizzazione voleva essere in realtà una forma ulteriore di controllo sociale. La figura del maestro ha oscillato così fra la marginalità sociale e la rivincita moralistica: se essa scendeva verso il basso della scala sociale, contemporaneamente saliva come protagonista etico e civile. L'ideologia della "missione" e della "vocazione" ha caratterizzato un lungo periodo storico durante il quale la misera retribuzione è stata compensata con questa "moneta spirituale", che ha costituito (a volte anche per gli stessi maestri) il fondamento della legittimazione e del prestigio sociale di questo mestiere. Di qui un rapporto difficile fra maestri e autorità pubbliche: spesso conflittuale, a causa di ingiustizie e soprusi, e caratterizzato quindi da momenti di lotta e di contestazione. Non privo però anche di momenti di consenso, magari non unanime o limitato solamente ad aspetti specifici, ma pur sempre di adesione e condivisione rispetto alle direttive dei pubblici poteri e delle autorità preposte. Non potendo, in questa sede, ricostruire sistematicamente l'evoluzione di questo complesso rapporto, ci si limiterà ad individuare, nel primo secolo di vita del sistema scolastico italiano, tre momenti emblematici: le origini, il periodo fascista e il primo trentennio repubblicano. Non si farà riferimento a singole figure di maestri, ma alla categoria magistrale nel suo insieme per delinearne le modalità principali del rapporto con le autorità scolastiche, per ricordare alcune frequenti forme di

---

\* Già professore ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi di Padova.

<sup>1</sup> C. Pancera, *A ciascuno il suo. Maestri e precettori nello scenario settecentesco*, in «CADMO», IV, 10-11, 1996, p. 120.



sopruso e per considerare i principali strumenti di tutela che nel corso del tempo essa ha avuto a disposizione.

## 1. Maestri e autorità alle origini del sistema scolastico italiano

Come è noto, lo Stato unitario si è organizzato adottando il modello dell'accentramento amministrativo e istituendo una complessa rete di controlli affidata a funzionari di diverso livello. Queste scelte furono riprodotte anche in campo scolastico dalla Legge Casati (L. 13-11-1859) che rappresenta l'atto di nascita del sistema formativo italiano. La scelta di un potere che emana dal centro per diffondersi alla periferia attraverso una rete di funzionari poneva al vertice del sistema il Ministro della Pubblica Istruzione, da cui dipendevano tutte le scuole del Regno e tutte le autorità incaricate di dirigere e di vigilare il corpo docente. Per la scuola primaria la Legge stabiliva le forme di dipendenza gerarchica dei maestri, le autorità preposte, le modalità e gli strumenti dei controlli e delle sanzioni. La Scuola elementare era affidata ai Comuni, e alle autorità municipali erano riservati larghissimi margini di discrezionalità nelle assunzioni dei maestri, nella durata degli incarichi di insegnamento e nella determinazione delle retribuzioni. Più che all'autonomia gestionale, questo sistema lasciava ampi margini all'arbitrio: i maestri erano in balia degli amministratori comunali dai quali dipendeva la continuità e la retribuzione del loro lavoro. Particolarmente difficile era la condizione delle maestre più giovani, spesso oggetto di odiosi ricatti e di inveterati pregiudizi. Ogni candidato doveva essere in possesso di due requisiti: uno di tipo culturale e uno di tipo morale. Per poter disporre di un corpo magistrale adeguato per quantità e qualità i pubblici poteri avevano riservato a sé stessi la competenza esclusiva nella concessione del titolo culturale e nella valutazione dell'affidabilità personale. La legittimazione ufficiale per svolgere l'insegnamento elementare avveniva tramite una "abilitazione legale", da documentare con il possesso di una patente, licenza o diploma rilasciati dalla Scuola normale, cioè dalla istituzione destinata a formare i maestri. In realtà, a causa dello scarso numero di coloro che erano regolarmente abilitati, saranno a lungo concesse deroghe al possesso del previsto titolo. L'attestato di moralità era rilasciato invece dal Sindaco del Comune di residenza, «sentito l'avviso della giunta comunale». In entrambi i casi, erano quindi le autorità pubbliche a concedere e controllare i requisiti per diventare maestri<sup>2</sup>.

La legge Casati e il successivo Regolamento attuativo avevano previsto un complicato sistema di controlli e controllori: a livello locale, le autorità erano nominate dal Ministero della Pubblica Istruzione e dai Municipi. In sostanza, la direzione delle Scuole elementari era affidata a una diarchia composta dal Ministero, cui spettava di formulare l'indirizzo didattico emanando i Programmi nazionali di insegnamento e anche vigilando direttamente tramite gli Ispettori, e i Municipi cui erano affidati la istituzione, la gestione e il controllo delle Scuole primarie con la facoltà di fissare eventuali norme disciplinari integrative rispetto alle leggi statali. Gli Ispettori di Circondario erano di nomina governativa e – data la ampiezza del territorio di competenza – potevano essere coadiuvati da "Delegati scolastici mandamentali", «ufficio gratuito» cui potevano essere designate persone del luogo benemerite e influenti. A loro era affidato il compito di verificare le condizioni materiali e morali delle Scuole, di assistere agli esami e di informare

---

<sup>2</sup> Non si trattava di una assoluta novità: da secoli la Chiesa rilasciava anche ai laici il "nulla osta" (*nihil obstat*) per insegnare nelle scuole religiose a condizione che il candidato fosse istruito e risultasse «uomo dabbene, casto, paziente, specchio di santità e religione» in modo da potersi proporre quale modello agli allievi (A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006, p. 26).

l'Ispettore e il Consiglio scolastico provinciale. Il Comune poteva esercitare la vigilanza mediante appositi "Sopraintendenti" (definiti a volte anche "delegati", "deputati", "commissari", "sorveglianti"...), scelti tra i consiglieri comunali o fra persone ritenute idonee. Fra le attribuzioni, che sono andate precisandosi nel corso degli anni, vi erano quelle di visitare frequentemente le classi, di assistere agli esami, di vigilare sull'osservanza dell'orario di servizio da parte dei maestri e degli alunni, di prestare attenzione all'igiene dei locali e alla disciplina e, infine, di tenere i rapporti con l'Ispettore di circondario.

Questo complicatissimo intreccio generò inevitabilmente sovrapposizioni, interferenze e confusioni, in particolare fra le due attribuzioni fondamentali, e cioè la vigilanza e l'ispezione amministrativa, e la direzione, il coordinamento e la valutazione della didattica. Tutto ciò era aggravato dal fatto che molto raramente le figure prescelte a livello locale erano all'altezza del compito.

Nel *Romanzo di un maestro* (1890), Edmondo De Amicis ha offerto una descrizione impietosa: si tratta di una rappresentazione letteraria, ma sicuramente molto verosimile, ossia molto vicina alla realtà scolastica del tempo, ben nota allo scrittore ligure. Nell'opera, il Delegato scolastico è presentato come quel «tipo, non raro nei villaggi, che è il signore, per lo più attempatotto, che ha la vena amorosa della classe magistrale...». Proseguendo a tracciarne il profilo, scriveva ancora De Amicis:

il consigliere avvocato aveva, fin dalla gioventù, il baco degli amori scolastici, prediligeva la bellezza patentata dal Ministero dell'istruzione pubblica. Aveva sempre seminato, o cercato di seminare in quel solco, e avanti e durante il suo sindacato aveva avuto delle fortune, preso dei mazzi di granchi, e dato luogo a scandali, da cui non era stato smorzato il suo ardore. Anche dopo che era delegato scolastico, non parlava mai d'altro che di scuole femminili, come se le scuole maschili non esistessero; e di quelle pure non si serviva che come d'un appiglio per venire a parlare di maestre.

Occorre tener presente che negli stessi anni in cui De Amicis scriveva queste pagine stava esplodendo il caso della maestra Italia Donati che, come tante altre colleghe, oltre a vivere una tristissima condizione economica e sociale, era costretta a subire ricatti, insidie e calunnie dalle autorità locali e dalla popolazione. Come è noto, la maestra Donati, non potendo sopportare il clima ostile creato ad arte contro di lei, presa dalla disperazione, si tolse la vita. E non fu l'unico caso<sup>3</sup>. Molti altri maestri preferirono invece, sacrificando la propria dignità personale, adattarsi a comportamenti servizievoli e ad una umiliante sottomissione.

La normativa era molto precisa nell'indicare le sanzioni conseguenti a comportamenti illeciti dei maestri nell'attività professionale, nella vita privata o nel rapporto con le autorità municipali e statali. Già la Legge Casati aveva previsto i provvedimenti disciplinari da applicarsi ai responsabili di «trasgressione dei doveri» o di «fatti ove sia gravemente compromessa la riputazione o la moralità» (art. 334). Successive disposizioni nazionali ricorderanno le sanzioni contro gli autori di «discorsi o scritti» che potessero rappresentare «una mancanza ai doveri gerarchici e alla deferenza verso le autorità comunali e governative» (R. G. 9-10-1895, art. 39) o anche per «aver fatto, tra gli alunni, propaganda di principii contrari all'ordine morale e alla costituzione dello Stato» (L. 19-02-1903, art. 7). I rapporti fra i tanti e diversi incaricati della vigilanza creavano poi ulteriori problemi, poiché nascondevano gelosie di ruolo e conflitti personali e politici. Sempre nella stessa opera di De Amicis, si legge l'ironico e tagliente ritratto che il ricordato

---

<sup>3</sup> Cfr. E. Catarsi, *Il suicidio della maestra Italia Donati*, in «*Studi di storia dell'educazione*», III, 1, 1981, pp. 28-55; e A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, EUM, 2012, pp. 15-132.

Delegato circondariale fa del Sovrintendente municipale. Conversando con il maestro Ratti, protagonista del *Romanzo*,

gli raccomandò, fra l'altro, di salvare i quaderni degli alunni dalle grinfie di quel buon pancione di soprintendente. Un gran galantuomo, un modello di soprintendente, colto che leggeva senza incontrare qualunque stampato; ma che aveva l'abitudine di fare delle irruzioni improvvise dalla bottega nella scuola, senza lavarsi le mani, in modo che, esaminando i quaderni, ci lasciava delle ditate d'unto di lardo e di formaggio...<sup>4</sup>.

Le figure del Delegato mandamentale e del Soprintendente municipale sopravvissero per una trentina d'anni circa. Furono abolite verso la fine del secolo per far posto alla nuova figura del Direttore didattico. Non prevista dalla legge Casati, essa nasceva dal basso per iniziativa di tanti Comuni consapevoli della necessità di dare un serio coordinamento didattico alla vita delle loro Scuole. Il Direttore didattico, quale nuova autorità scolastica locale, stabilirà un rapporto diverso con i maestri, dalle cui fila egli proveniva. De Amicis, stavolta in *Cuore* (1886), ne delinea un profilo ideale, qualificandolo come uomo di scuola autorevole, competente, prudente e di grande bontà d'animo.

La triste condizione della classe magistrale non era molto alleviata dalle esaltazioni retoriche che andavano moltiplicandosi negli ultimi decenni dell'Ottocento. Molti esponenti del mondo della scuola, della cultura e della politica giunsero a idealizzare la figura del maestro definendolo di volta in volta missionario, apostolo di civiltà, soldato nella battaglia contro l'ignoranza e la superstizione, sacerdote laico, messaggero di luce e libertà per le plebi... Non fu da meno la retorica ufficiale. Una circolare del ministro Michele Coppino (C.M. 7-02-1886) invitava ogni maestro ad essere modello di virtù morali e civili, nella vita privata come in quella professionale:

egli per primo dia nella vita esempio di probità, di ordine, di devozione ai propri doveri, di onore, di abnegazione; ed allora in lui si specchieranno i discepoli; [...] sia garbato nei modi, benevolo e autorevole nel contegno, semplice e decente nel vestire, e avrà tale potere sull'animo dei fanciulli che li abituerà col fatto alla cortesia e alla urbanità....

La figura del maestro diveniva così la personificazione di un ideale tipico della società del tempo e ad essa si richiedeva uno specifico stile di comportamento. Secondo Ester De Fort, tanti

maestri accolsero positivamente il modello di comportamento loro indicato, da cui trassero conferma della loro superiorità morale e dell'importanza del loro compito; ma tale consapevolezza finì per far loro sentire più duramente il peso della loro condizione professionale, anche se notevolmente migliorata di fronte al passato<sup>5</sup>.

Se la condizione dei maestri e delle maestre ebbe un qualche concreto miglioramento economico e giuridico negli ultimi decenni del secolo, più che alla "retorica della missione" lo si deve soprattutto alla progressiva crescita dell'associazionismo e alla diffusione di alcune riviste professionali che svolsero una costante azione di difesa della

---

<sup>4</sup> E. De Amicis, *Il romanzo d'un maestro* (1890), a cura di A. Ascenzi e R. Sani, Pisa, Edizioni ETS, 2021, p. 91.

<sup>5</sup> E. De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'Unità all'età giolittiana*, I, Milano, Feltrinelli, 1979, p. 211.

categoria e di denuncia dei tanti soprusi che essa subiva sistematicamente<sup>6</sup>. Il progressivo abbandono dei tradizionali atteggiamenti di passività, conformismo e sottomissione da parte di tanti maestri diede infatti alcuni frutti. L'associazionismo si sviluppò non in forma sindacale ma di mutua assistenza e si diffuse a livello nazionale. Nel 1901 nasceva l'Unione Magistrale Nazionale che raccoglieva ben 141 società magistrali e oltre 30.000 soci. Poco dopo si costituiva, staccandosi dall'UMN, la "Nicolò Tommaseo" formata da insegnanti di matrice cattolica. Le lotte coraggiose promosse inizialmente dalle società magistrali e proseguite poi dalle due grandi associazioni nazionali porteranno ad alcuni sensibili miglioramenti economici e giuridici, fra i quali vanno ricordati soprattutto il riconoscimento della parità salariale fra maestre e maestri e le maggiori tutele nei confronti del potere dei Comuni (L. 19-02-1903). Sempre in virtù di questa legge, l'esercizio dell'autorità scolastica assumeva una caratterizzazione nettamente tecnica e pertanto le future nomine degli incaricati a questa funzione dovevano avvenire selezionando personale interno all'amministrazione scolastica. Dopo mezzo secolo di sofferenze e di lotte, i maestri e le maestre avevano raggiunto alcune significative conquiste.

## 2. Maestri e autorità durante il Ventennio

Il Fascismo impostò in forme inedite il rapporto fra maestri e autorità, scolastiche e politiche. Il Regime aveva individuato subito nella categoria un riferimento privilegiato: non solamente per rilanciare l'educazione popolare, ma anche per accrescere il consenso e il controllo sociale. Le iniziative messe in atto dopo il varo della Riforma Gentile (1923) furono molteplici e di segno diverso. Innanzitutto furono approvati alcuni provvedimenti volti a conquistare il favore dei maestri: dall'aumento del trattamento economico a un sensibile miglioramento pensionistico (1926). Nel 1933 fu portato a compimento il processo di statalizzazione del ruolo magistrale, che era stato avviato nel 1911. L'inquadramento nel personale dello Stato poneva fine alla dipendenza dei maestri e delle maestre dai Comuni e li metteva definitivamente al riparo dagli arbitri e dai soprusi del passato. In cambio di questi benefici, si chiedeva, in forme più o meno perentorie, alla categoria magistrale non solo di gestire e animare cerimonie, riti, celebrazioni e feste scolastiche, coltivando il mito del Duce e la ideologia del Regime, ma anche di rinunciare a diverse libertà. Messe al bando o fatte tacere le tradizionali Associazioni professionali, i maestri furono convogliati, più o meno spontaneamente, prima nella ANIF (Associazione Nazionale Insegnanti Fascisti) e poi nella AFS (Associazione Fascista della Scuola). Dal 1932, per poter partecipare ai concorsi fu aggiunto un nuovo requisito, e cioè il certificato di iscrizione al Partito Nazionale Fascista. Particolarmente incentivata fu la adesione alle diverse Organizzazioni: i maestri e le maestre furono inseriti nei diversi apparati socio-educativi del Regime e furono incaricati di condurre le attività ricreative dell'Opera Nazionale Balilla (poi Gioventù Italiana del Littorio). I maestri, in particolare, furono incoraggiati ad entrare nella Milizia fascista, dove erano inquadrati subito con il grado di ufficiale (carica molto prestigiosa a quell'epoca). Nel 1935, nel quadro della cosiddetta "bonifica fascista della scuola", De Vecchi, Ministro dell'Educazione Nazionale, accentrò

---

<sup>6</sup> Fra i vari periodici, ricordiamo «L'Unione», che nasceva a Torino con lo scopo di rivendicare i diritti dei maestri, denunciare i soprusi di cui erano vittime, migliorare la loro condizione sociale e giuridica, sviluppare una maggiore coscienza di categoria e cementare la solidarietà (Vedi in part. «L'Unione, giornale didattico-politico degli insegnanti primari d'Italia ed ufficiale della loro società», I, 2, 1870). Una rubrica della rivista portava il significativo titolo di "La via crucis dei maestri" ed era dedicata a denunciare i tanti casi di sopruso segnalati dai lettori. Il periodico chiuderà nel 1920.

nelle mani del titolare del dicastero tutti i poteri sulle scuole e sugli insegnanti, in modo da esercitare un controllo diretto e totale. Il vecchio centralismo burocratico fu quindi accentuato in senso gerarchico e autoritario. La libertà di insegnamento veniva compressa dall'esigenza della disciplina, della osservanza rigida delle disposizioni ministeriali e dalla messa fuorilegge delle organizzazioni autonome degli insegnanti.

Il rapporto fra maestri e autorità fu riordinato con la nuova e organica normativa sulla Istruzione elementare, destinata a sostituire quella precedente complessa e farraginoso. Il Testo Unico e il Regolamento Generale del 1928 ridefinirono lo status giuridico dei maestri, le nuove forme della vigilanza e le attribuzioni delle autorità scolastiche. Il maestro fu assimilato agli impiegati civili dello Stato e quindi inquadrato in un apparato regolato da una rigida disciplina. Secondo la nuova normativa, poteva essere dispensato dal servizio «per incompetenza o per violazione di legge» o «per manifestazioni compiute nella scuola o fuori di essa» nelle quali egli non avesse dato piena garanzia di un fedele adempimento dei doveri del suo ufficio o si fosse posto in condizioni di incompatibilità con le generali direttive politiche del Governo. Il Regolamento (R.G. 26-04-1928) prevedeva il giuramento di fedeltà con il quale il maestro si impegnava ad adempiere ai doveri del suo ruolo con diligenza e zelo, «al fine di educare i fanciulli affidatigli al culto della patria ed all'ossequio alle istituzioni dello Stato»<sup>7</sup>. La vigilanza sui maestri era affidata alle figure del Direttore didattico e dell'Ispettore di circondario. Particolarmente rafforzata fu la figura del Direttore, la cui autorità si esercitava soprattutto nella funzione di vigilanza: in senso pedagogico-didattico come anche in senso amministrativo-disciplinare. Il direttore si presentava infatti come “maestro dei maestri”, secondo la notissima definizione di Lombardo Radice, cioè come uomo di cultura che aveva acquisito una formazione superiore a quella degli insegnanti e che pertanto poteva guidarne l'azione didattica come la crescita pedagogica. In senso amministrativo-disciplinare, si presentava invece come funzionario dello Stato ed esercitava una supremazia gerarchica essendo dotato di un forte potere disciplinare. Si trattava di un educatore, ma non di un educatore in senso “profetico”, ma di un educatore “armato”, provvisto cioè di concreti strumenti di controllo, quali la visita didattica, il rapporto informativo, il giudizio annuale e vari poteri disciplinari. Il fatto che il direttore fosse visto innanzitutto come un educatore, o come il “maestro dei maestri”, sottolineava la stretta parentela fra l'autorità e i maestri.

Le sue attribuzioni e i suoi poteri, raccolti e precisati nella nuova normativa<sup>8</sup>, possono essere riassunti nella nota formulazione secondo cui il direttore «cura il regolare funzionamento didattico e disciplinare», «dirige l'opera dei maestri», «da lui dipendenti» e li «sorveglia». Egli era preposto a un Circolo Didattico, cioè a un insieme di classi

---

<sup>7</sup> Significativa è anche l'attenzione del Regime verso il comportamento e il modo di vestire delle insegnanti. In una circolare del 1929, a firma del ministro Giuseppe Belluzzo, si legge: «è opportuno ricordare che le maestre debbono indossare grembiuli di giusta lunghezza oltre il ginocchio, accollati e con le maniche lunghe. Le signore insegnanti, così come le alunne delle classi superiori, devono privilegiare i colori scuri... Ho fede nel senso di disciplina e di dignità delle signore insegnanti, le quali, debbono essere, dinanzi alle scolaresche, anche nell'aspetto esteriore, esempio e modello di autorità morale, di signorile contegno, di massima correttezza, così che le creature a loro affidate vedano in esse attuato un superiore ideale di maternità, per il quale è gioia ed orgoglio far sacrificio d'ogni vanità femminile» (C.M. n. 35 del 12-02-1929).

<sup>8</sup> La posizione dei direttori didattici era definita nel T.U. 5-02-1928 (art. 12 e segg.) e nel R.G. 26-04-1928 (art. 59 e segg.). Secondo la nuova normativa, spettava ai direttori didattici visitare le classi, compilare i verbali di visita ed i rapporti informativi; provvedere all'assegnazione delle classi e alla continuità dell'insegnamento nei casi di assenza dei titolari; infliggere l'avvertimento ai maestri in caso di mancanze; curare l'adempimento dell'obbligo scolastico e mantenere le relazioni con le autorità comunali. Sostanzialmente la normativa rimarrà in vigore fino all'emanazione dei Decreti delegati del 1974 che rinnoveranno profondamente le funzioni dei dirigenti scolastici.

funzionanti in un unico centro o in più plessi scolastici dislocati anche in Comuni diversi, ed era titolare di una Direzione didattica, cioè di un ufficio periferico dell'Amministrazione scolastica. Le sue funzioni erano di supremazia gerarchica, di amministrazione e di indirizzo didattico e si manifestavano sia nell'attribuzione della qualifica annuale e nella redazione del "rapporto informativo" per ciascun maestro, sia nell'obbligo di effettuare – sempre per ciascun insegnante – almeno due visite annuali in classe, rilasciando ogni volta un verbale, che conteneva anche "consigli" didattici. Questi potevano costituire un aiuto prezioso, soprattutto per i maestri che erano alle prime armi, specialmente se il direttore era stato un buon insegnante. Si trattava di interventi in ogni caso "autorevoli" e forse anche, in qualche misura, limitativi della libertà di insegnamento, data la superiorità gerarchica che si estrinsecava poi nella qualifica annuale assegnata da chi li eseguiva<sup>9</sup>.

Rimane ancora aperto il problema storiografico sul successo dell'azione di fascistizzazione della Scuola in generale e sul consenso della classe magistrale in particolare. Secondo una nota ricerca di Ostenc, «gli effetti della fascistizzazione sono innegabili nella scuola primaria»<sup>10</sup>. In effetti, almeno restando agli aspetti esteriori, cioè alle dichiarazioni ufficiali, alle cerimonie scolastiche, alle manifestazioni coreografiche, alle stesse cronache e relazioni dei maestri riportate nei registri di classe<sup>11</sup>, la valutazione dello storico francese non appare infondata. Se però si dovesse indagare più a fondo in quella storia personale e nascosta che sempre si affianca a quella ufficiale, specialmente durante i regimi autoritari, potrebbero nascere alcuni ragionevoli interrogativi. Indubbiamente occorrerebbe svolgere molte e capillari indagini di microstoria: non tanto sulla politica scolastica del Regime, quanto sulla vita concreta delle singole scuole e degli insegnanti nelle varie parti del Paese. Molti indizi sembrano comunque autorizzare più di qualche dubbio circa un sincero e unanime consenso. Nel suo insieme, probabilmente, la classe magistrale non si differenziò dai sentimenti popolari verso il Fascismo: una adesione esteriore, di massa e non di rado entusiastica, conviveva con atteggiamenti pragmaticamente interessati alla soluzione dei problemi dell'esistenza quotidiana. Più che di natura ideologica e culturale, la adesione al Regime dei ceti popolari si manifestò in modo direttamente proporzionale alla sua capacità di migliorarne le condizioni di vita e alla sua prudenza nel non violare alcuni principi, spesso non codificati ma spesso più forti di quelli scritti. Quando taluni di questi principi vennero infranti (ad es. con le leggi

---

<sup>9</sup> Sulla base della visita didattica alle classi il direttore formulava la qualifica annuale per ciascun insegnante dipendente. Il Rapporto informativo, che rimase lungamente riservato e solo pochi anni prima della abolizione (avvenuta nel 1974) divenne ostensibile all'insegnante, dietro sua richiesta, si concludeva con tale qualifica, o giudizio complessivo, espresso ultimamente con un termine (ottimo, distinto, buono, sufficiente, insufficiente). La qualifica doveva essere firmata dall'insegnante il quale, ove non avesse condiviso il giudizio, aveva facoltà di ricorso all'Ispettore scolastico. La parte non ostensibile del Rapporto informativo conteneva non solo valutazioni sulle qualità professionali e sulle capacità didattiche dell'insegnante, ma anche sul suo profilo morale, sulle sue doti intellettuali, sulla sua preparazione culturale, e penetrava quindi pesantemente nella sfera della vita privata. Come ha rilevato M. Dei: «la qualifica che il direttore didattico assegnava a fine d'anno racchiudeva insieme molteplici significati. In termini espliciti si presentava come un momento di verifica dell'efficacia dell'attività didattica dell'insegnante, in realtà era uno strumento di controllo dotato di un potenziale sanzionatorio notevole per due buoni motivi: il punteggio in cui si esprimeva influiva sulle possibilità di ottenere trasferimento in una sede più gradita, il giudizio si estendeva anche a comportamenti extrascolastici» (*Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, Il Mulino, 1994, p. 199).

<sup>10</sup> M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, tr. it. Roma-Bari, Laterza, 1980, p. 103.

<sup>11</sup> Cfr. ad es. B. Maiorca, *Il maestro obbediente: la scuola elementare fascista*, in «Scuola e città», XXXVIII, 7, 1987, pp. 273-278. E anche F. Fusaro, *Maestri e Balilla. Il ventennio fascista a Mercato San Severino attraverso le Cronache scolastiche*, Salerno, ASIR, 1993.



razziali, con la politica aggressiva e imperialistica, con l'entrata in guerra), molto del consenso nutrito in precedenza si intiepidì fino a scomparire del tutto in brevissimo tempo.

### 3. Maestri e autorità nel primo trentennio repubblicano

La fine della seconda guerra mondiale e la rinascita dell'Italia democratica e repubblicana hanno prodotto complessi e profondi mutamenti nella società come nella scuola. La riconquista delle libertà politiche, civili e sindacali ha creato anche nuove aspettative: finalmente i rapporti fra maestri e autorità potevano avvenire in un contesto democratico e potevano essere regolati da più equi strumenti di tutela individuale e collettiva. Come è noto, il nuovo assetto istituzionale delineato dalla Costituzione non si tradusse immediatamente in una radicale trasformazione della Pubblica Amministrazione e del sistema scolastico. Nella Scuola non venne subito introdotta una gestione alternativa rispetto a quella utilizzata dallo Stato liberale prima e dal Regime fascista poi: il tradizionale accentramento, politico e amministrativo, in forme magari più temperate, continuò a sopravvivere. Per un lungo periodo rimase in vigore buona parte della vecchia normativa e furono confermati i vecchi sistemi di vigilanza, fondati sul rapporto gerarchico. Almeno fino al 1974, funzioni e stato giuridico dei maestri continuarono ad essere disciplinati dal T.U. e del R.G. del 1928, ritoccati con opportuni aggiornamenti. Ancora nel 1964, il Consiglio di Stato ribadiva che «il dovere di subordinazione gerarchica e quello correlativo della disciplina è imposto non solo agli impiegati in genere, ma anche e soprattutto a chi operi nella Scuola, il cui ordinamento è basato sui principi della subordinazione e della disciplina» (Consiglio di Stato – Sezione VI, dec. n. 201 del 4-03-1964). Permanevano pertanto i tradizionali doveri di diligenza, di ubbidienza, di fedeltà e di comportamento adeguato nella scuola e fuori di essa. Il maestro era tenuto ad usare diligenza e impegno nell'attività didattica, ma anche a mostrare ubbidienza verso le disposizioni delle autorità. Il dovere di fedeltà si esplicitava nel mantenere il segreto d'ufficio; nel non denigrare l'amministrazione e i superiori; nel non arrecare pregiudizio al decoro della funzione docente e infine nel non compromettere il principio della disciplina e della autorità con atti di insubordinazione, pubblici o compiuti in pubblico. Venne mantenuto anche il giuramento obbligatorio, pena la decadenza dalla nomina, quale impegno solenne di incondizionata fedeltà all'ordinamento repubblicano e costituzionale. Tale pratica sarà esplicitamente abolita solo nel 1981 in quanto ritenuta incompatibile con la esigenza di tutela della manifestazione del pensiero dell'insegnante nella Scuola, garantito dall'art. 33 della Costituzione. Al maestro si continuava a richiedere un contegno esemplare, quale si addice ad un «pubblico educatore» e ad un «buon cittadino». Tale esemplarità giungeva a comprendere la correttezza dei modi e del linguaggio, la decenza nel vestire e la proprietà della persona. Su questa base, era confermato il controllo anche sulla vita privata oltre che sull'attività didattica.

Tale controllo era svolto dal Direttore didattico, che continuava a compilare il Rapporto informativo e ad attribuire la qualifica annuale ad ogni maestro. I criteri di valutazione erano l'impegno, la diligenza e la preparazione culturale; il profilo morale («buona condotta», contegno, stima e prestigio nella scuola e fuori della scuola) e «ogni altro elemento che potesse concorrere a meglio delineare la sua personalità», come suggeriva il Testo Unico sugli impiegati civili dello Stato (D.P.R. 10-01-1957). Questa ultima normativa generale fu applicata anche agli insegnanti e quindi andò ad integrare quella specifica del 1928. Nel nuovo clima culturale e politico il rapporto fra autorità



scolastiche e insegnanti cominciò a essere sempre più oggetto di discussione. In forme ancora prudenti negli anni Cinquanta e sempre più esplicite nei decenni successivi si iniziò a chiedere un rapporto più consono alle caratteristiche del nuovo contesto sociale e politico, percorso da sempre più forti spinte antiautoritarie<sup>12</sup>. La formula tradizionale secondo cui il direttore didattico «dirige l'opera dei maestri e li sorveglia» non poteva significare coercizione o vigilanza fiscale e sospettosa, ma doveva essere interpretata come disponibilità e impegno dell'autorità alla collaborazione e come corresponsabilità nell'andamento dell'opera educativa da parte dei maestri.

Una testimonianza di questo nuovo modo, molto più critico, di considerare l'autorità scolastica e una vibrante denuncia dei tanti abusi che ancora si compivano la ritroviamo in alcuni romanzi di scuola, di cui erano autori maestri o ex maestri, che ebbero largo successo in quel periodo. L'opera più significativa è sicuramente *Il maestro di Vigevano* (1962) di Lucio Mastronardi, che ebbe anche una fortunata versione cinematografica. Il romanzo metteva a nudo, in modo graffiante e impietoso, l'orizzonte piccolo borghese, l'ideologia conformistica e la personalità qualunquista di certa classe magistrale italiana al tempo del "miracolo economico". Il personaggio sicuramente più inquietante e grottesco però è quello del direttore didattico che «plana soddisfatto di sé» in un mondo scolastico soffocato da coefficienti, scatti di anzianità, frustrazioni e velleità letterarie. Questo direttore, entusiasta del metodo attivo, orgoglioso delle citazioni in latino (*quieta non movere et mota quietare*, era la sua massima), tutto "vocazione" e "missione", disapprova la lezione del maestro Mombelli su Cristoforo Colombo, ritenuta libresca, per mettere in scena, con la collaborazione degli alunni, una drammatizzazione, secondo i suggerimenti della metodologia attivistica del tempo. Alla fine della visita alla classe, sussurra un perentorio: «Signor maestro, aggiornarsi...». La figura del direttore è tracciata da Mastronardi con sapienza corrosiva: l'ironia e lo smascheramento si radicalizzano e la rappresentazione di questo personaggio passa dalla macchietta alla "decostruzione". La tradizionale immagine di "maestro dei maestri" e di educatore-modello è demistificata e ridicolizzata per far posto alla rappresentazione di una figura segnata da una profonda povertà sociale e morale, come anche da una approssimativa preparazione culturale. Sulla bocca del direttore – che usa il plurale maiestatis – il richiamo all'insegnamento come missione e l'invito alla sperimentazione didattica si colorano di ridicolo<sup>13</sup>. Rappresentata con tratti non grotteschi, ma sempre in modo critico, ritroviamo la figura del direttore anche nelle

---

<sup>12</sup> Sulla rivista fiorentina «Scuola e città» scriveva un allora giovane direttore didattico: «Trasportata nella scuola, la concezione piramidale su cui si fonda la società (verso il vertice le autorità, verso la base i sottoposti alla gerarchia), trova una delle sue più evidenti espressioni nel rapporto Direttori-maestri che è, troppo spesso, rapporto caporali-soldati. Ma poiché Direttori e maestri sono figli d'una medesima società, poiché i direttori provengono dalle stesse file in cui i maestri militano, è chiaro che il caporalismo degli uni, cui è perfettamente complementare il conformismo servile degli altri, hanno una origine comune. Penso ai molti colleghi che ieri soltanto protestavano contro l'autoritarismo dispotico o paternalistico del loro direttore e che oggi sono, essi stessi, più autoritari che mai. Penso anche ai molti maestri che con gli alunni, i genitori, i bidelli, non sono meno gerarchi di tanti malfamati Direttori. Penso, da ultimo, che quei Direttori i quali fanno i leoni coi maestri si traducono poi in docili di pecore con i loro superiori, Ispettori o Provveditori che siano; che lo stesso fanno i maestri di cui sopra: la frusta, metaforica o reale, con i bambini, il disprezzo della superiorità col popolino, il più umile, ipocrita sorriso d'assenso col direttore» (V. Zangrilli, *Processo al direttore didattico*, in «Scuola e città», XII, 5, 1961, p. 198).

<sup>13</sup> «Il direttore mi guardò scuotendo la testa. --Le voglio raccontare un aneddoto, signor maestro Mombelli. Quando noi eravamo ancora maestro, capitò che mio padre stava morendo. Noi andammo a scuola e ci dimenticammo che nostro padre stava morendo. Questo perché? Perché, signor maestro, le preoccupazioni personali non si devono portare nell'aula scolastica. Ma pensi, signor maestro Mombelli, ai missionari, pensi che la nostra è una missione» (L. Mastronardi, *Il maestro di Vigevano*, Torino, Einaudi, 1962, pp. 11-12).

opere di altri narratori-testimoni della vita scolastica del tempo, come Mario Lodi o Albino Bernardini<sup>14</sup>...

Il problema di una maggiore democraticità nella vita delle istituzioni scolastiche e la creazione di un diverso rapporto fra autorità e insegnanti stimolarono la nascita di proposte innovative. È sicuramente significativo che – nella prima metà degli anni Sessanta – si cominciasse a ipotizzare un “Consiglio di direzione”, quale organo democratico collegiale finalizzato ad affiancare «i dirigenti nell’esercizio della loro funzione scolastica» e a rappresentare «una delle nuove, corrette forme di autogoverno della scuola»<sup>15</sup>. In modo ancora generico, cominciava a profilarsi una nuova dimensione della gestione scolastica, e cioè quella socio-politica. Una decina di anni dopo sarebbe stata considerata essenziale: il governo della comunità scolastica sarà ispirato a principi di democrazia, di corresponsabilità e di compartecipazione. Queste istanze, ancora vaghe ma destinate a precisarsi e ad ampliarsi, interpretavano alcuni sentiti bisogni di rinnovamento: dalla richiesta di una rottura della tradizionale organizzazione gerarchica e verticale, ad una effettiva partecipazione nell’assunzione delle decisioni nelle istituzioni scolastiche fino ad una maggiore valorizzazione del corpo docente, ma anche delle altre componenti extra-scolastiche. Questo processo sfocerà, nella prima metà degli anni Settanta, nell’emanazione dei cosiddetti “Decreti Delegati” che hanno rappresentato una autentica svolta storica. Pur non assicurando soluzione a tutti i problemi, essi introdussero un nuovo stato giuridico del personale scolastico e interpretarono una nuova visione del rapporto fra autorità e insegnanti.

## Bibliografia

- Ascenzi A., *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, EUM, 2012.
- Bernardini A., *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.
- Catarsi E., *Il suicidio della maestra Italia Donati*, in «*Studi di storia dell'educazione*», III, 1, 1981, pp. 28-55.
- De Amicis E., *Il romanzo d'un maestro* (1890), a cura di A. Ascenzi e R. Sani, Pisa, Edizioni ETS, 2021.
- De Fort E., *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'Unità all'età giolittiana*, Milano, Feltrinelli, 1979.
- Dei M., *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- Fabi A., *Il Consiglio di direzione*, Roma, Armando, 1964.

---

<sup>14</sup> «Era quella la seconda o la terza volta che lo vedevo... (il direttore) svolgeva infatti le sue mansioni interamente nel suo ufficio... (e) da quel che mi risultava, la sua principale occupazione era quella di leggere le circolari che gli giungevano da ogni dove e sottolineare bene le parti che voleva farci conoscere e poi farci firmare» (A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p.75).

<sup>15</sup> Per una più ampia ricostruzione della questione v. A. Fabi, *Il Consiglio di direzione*, Roma, Armando, 1964. Molto più prudente e critica la posizione che S. Valitutti espresse nella *Prefazione* al volume: «Un Consiglio di direzione espresso dagli stessi insegnanti sarebbe senza dubbio un'espressione di autonomia. Ma nel campo della scuola ove la libertà del singolo insegnante è un valore insostituibile e irrinunciabile, e base di tutto il complesso edificio della libertà scolastica, bisogna sempre sapere che può essere necessario difendere questa libertà contro la stessa autonomia della scuola come corpo collettivo. Occorre perciò guardarsi dal pericolo di dare vita ad intollerabili strumenti di tirannia didattica o dottrina ritenendo di conquistare per la scuola nuovi strumenti di libertà» (pp. 17-18).



- Fusaro F., *Maestri e Balilla. Il ventennio fascista a Mercato San Severino attraverso le Cronache scolastiche*, Salerno, ASIR, 1993.
- Maiorca B., *Il maestro obbediente: la scuola elementare fascista*, in «Scuola e città», XXXVIII, 7, 1987, pp. 273-278.
- Mastronardi L., *Il maestro di Vigevano*, Torino, Einaudi, 1962.
- Ostenc M., *La scuola italiana durante il fascismo*, tr. it. Roma-Bari, Laterza, 1980.
- Pancera C., *A ciascuno il suo. Maestri e precettori nello scenario settecentesco*, in «CADMO», IV, 10-11, 1996, pp. 115-122.
- Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006.
- Zangrilli V., *Processo al direttore didattico*, in «Scuola e città», XII, 5, 1961, pp. 197-201.





# La colonia di vacanza come luogo di formazione e sperimentazione per le maestre e i maestri del secondo Novecento

Luca Andrea Alessandro Comerio

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA



Double blind peer review

**Copyright:** © 2025 Luca Andrea Alessandro Comerio.

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:** 10.13129/2785-0919/2025.1.133-141

**Received:** May 10, 2024

**Accepted:** July 7, 2024

**Published:** January 31, 2025

**Corresponding Author:** Luca Andrea Alessandro Comerio. Mail: [luca.comerio@unimib.it](mailto:luca.comerio@unimib.it)

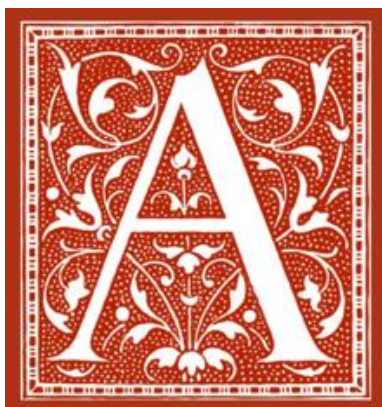
**Citation:** Luca Andrea Alessandro Comerio (2025), *La colonia di vacanza come luogo di formazione e sperimentazione per le maestre e i maestri del secondo Novecento. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, V (1): 133-141.

THE HOLIDAY COLONY AS A PLACE OF TRAINING AND EXPERIMENTATION FOR THE TEACHERS OF THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY.

## Riassunto | Abstract

Le colonie di vacanza, sin dalla loro origine, si sono spesso avvalse del lavoro di giovani insegnanti i quali, a fronte di un riconoscimento economico modesto, accompagnavano gruppi di bambini dei centri urbani in località considerate congeniali a una rigenerazione fisica e morale, per soggiorni di alcune settimane. Per tutto il Novecento scuola e colonie appaiono come mondi contigui: se il diploma magistrale è in molti casi un requisito necessario all'assunzione come monitrici, dall'altro lato la colonia si pone di fatto come luogo di formazione sul campo di maestre e maestri spesso neodiplomati, che hanno l'occasione di approcciarsi al bambino nella sua globalità, in un prezioso tirocinio che insegna "l'abbiccì della prassi educativa". Negli anni Settanta del Novecento la colonia vive una profonda trasformazione in senso democratico e, nel quadro di un dibattito pedagogico che rivaluta l'educazione extrascolastica, essa diviene un contesto assai favorevole alla sperimentazione di idee educative ancora poco praticate nella scuola dell'epoca. In colonia i maestri di quegli anni fanno esperienza di un nuovo modo di fare educazione, che rivoluziona di conseguenza anche la loro concezione dell'insegnamento-apprendimento, con feconde ricadute nella pratica scolastica. In questo contributo si presenteranno alcune riflessioni corredate da brevi stralci delle prime testimonianze raccolte, che evidenziano come l'esperienza in colonia, pur propria del dominio extrascolastico, si sia poi rivelata un bagaglio professionale importante per gli insegnanti che l'hanno vissuta.

*Since their origin, holiday camps have often made use of the work of young teachers who, for a modest financial reward, accompanied groups of children from urban centres to places considered congenial to physical and moral regeneration, for stays of a few weeks. Throughout the twentieth century schools and holiday camps appeared to be worlds apart: if the teacher's diploma was in many cases a necessary requirement for employment as a teacher, on the other hand the holiday camp was in fact a place of training in the field for teachers, often new graduates, who had the opportunity to approach the child as a whole, in a valuable apprenticeship that taught them "the ins and outs of educational practice". In the 1970s the colony underwent a profound transformation in a democratic sense and, in the context*



*of a pedagogical debate that re-evaluated extracurricular education, it became a very favourable context for experimenting with educational ideas that were still little practised in the schools of the time. In the colony the teachers of those years experienced a new way of doing education, which consequently revolutionized their conception of teaching-learning, with fruitful repercussions on school practice. This contribution will present some reflections accompanied by brief excerpts from the first testimonies collected, which show how the experience in the colony, although typical of the extracurricular domain, turned out to be an important professional background for the teachers who lived it.*

**Parole chiave | Key words**

Colonie di vacanza, educazione extrascolastica, formazione degli insegnanti, storia orale, Ceméa.

*Holiday colonies, extracurricular education, teacher training, oral history, Ceméa.*

# La colonia di vacanza come luogo di formazione e sperimentazione per le maestre e i maestri del secondo Novecento

Luca Andrea Alessandro Comerio\*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA

**L**e colonie nascono nella seconda metà dell'Ottocento come iniziative filantropiche, con l'obiettivo di offrire ai bambini delle classi urbane più disagiate, vittime dei problemi di igiene e di sovraffollamento, un soggiorno temporaneo in luoghi naturali ritenuti più salubri<sup>1</sup>. Al di là delle diverse declinazioni che presentano negli specifici contesti, le colonie possono essere nel complesso definite come istituzioni residenziali che organizzano e gestiscono vacanze collettive per minori nel periodo di chiusura della scuola, in una sede posta in una località diversa dal luogo di vita abituale degli ospiti<sup>2</sup>.

Sin dalla loro origine, le colonie di vacanza per il reclutamento del personale si rivolgono al mondo degli insegnanti e, in particolare, a quello dei maestri e delle maestre delle scuole elementari<sup>3</sup>, categoria che, in alcuni casi, si fa promotrice in prima persona di queste iniziative<sup>4</sup>. Il presente contributo, relativo a una ricerca ancora in corso, prende in esame l'esperienza di insegnanti di scuola elementare che, negli anni Settanta del Novecento, hanno prestato la loro opera nelle colonie estive e si propone di mostrare

---

\* Luca Andrea Alessandro Comerio è Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi Milano Bicocca.

<sup>1</sup> P. A. Rey-Herme, *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris, chez l'auteur, 1954. S. Neri, *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei Ceméa per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, Tesi di Laurea, Università di Bologna, Facoltà di Magistero, anno accademico 1966-1967, pp. 9-64. F. Frabboni, *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*. Firenze: La Nuova Italia, 1971, pp. 104 e ss. J. Houssaye, *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris: La documentation française, 1989, p. 15. J.-M. Bataille, *Les liens entre ville et nature. Un siècle et demi des transformations*. Complément à *Loisirs éducation*, n. 446.

<sup>2</sup> S. Neri, *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei Ceméa* cit., p. 6. F. Frabboni, *Tempo libero infantile* cit., p. 97 (nota). H. Laborde, *L'importance pédagogique des colonies de vacances*. *International Review of Education*, 1958, 4, pp. 346-359.

<sup>3</sup> A. Tibaldi, *Le colonie alpine. Cura climatica gratuita di Milano. Relazione letta al Congresso Nazionale per la lotta sociale contro la tubercolosi*. Bovisio, Stabilimento Tipografico Pietro Redaelli, 1906, p. 16. P.A. Rey-Herme, *Les colonies de vacances en France* cit., p. 157. L. Orlandini, *Educare al fascismo in colonia*, pp. 149-176. In R. Mira, S. Salustri (a cura), *Colonie per l'infanzia nel ventennio fascista. Un progetto di pedagogia del regime*. Ravenna, Longo, 2019.

<sup>4</sup> C. Crotti e V. E. Mariani, *Colonie climatiche autunnali per fanciulli e fanciulle. Origini, organismo, sviluppo*. Milano, Esposizione d'Igiene ed Educazione Infantile, 1891, pp. 1-3.



come queste iniziative abbiano costituito un'occasione di formazione sul campo per giovani maestre e maestri, in grado di fornire loro l'«abbicci» della prassi educativa<sup>5</sup>.

## 1. L'esperienza in una colonia *massificante*

Ancora negli anni Settanta, la maggior parte delle colonie appare come una «struttura asilare verticale e chiusa», nettamente separata rispetto al territorio circostante, con rigide gerarchie adulte che hanno il compito di definire a priori gli obiettivi e con suddivisioni della comunità dei bambini ospiti in porzioni «badate» da adulti<sup>6</sup>.

Nelle colonie dell'epoca una consistente parte del personale educativo appartiene alla categoria degli insegnanti elementari: è quanto emerge ad esempio da una ricerca svolta nell'ambito delle colonie Fiat, che rappresentano un interessante esempio di queste realtà «verticali e chiuse», strutturate secondo una logica basata sui grandi numeri e con scarsa attenzione alle aspirazioni dei singoli.

Se Fiat, durante la Seconda guerra mondiale, si era parzialmente sostituita alla funzione assistenziale dello Stato<sup>7</sup>, ancora negli anni Sessanta e Settanta l'azienda torinese rappresenta un universo nel quale i dipendenti e le loro famiglie sono totalmente immersi: Fiat provvede alla maggior parte dei bisogni, ma nel contempo esige da essi l'adesione completa ai suoi meccanismi razionali e schematici, che non ammettono deviazioni, pena la perdita di efficienza dell'intero sistema. Analogamente, le colonie dell'azienda torinese funzionano come catene di montaggio, come ordinati congegni; è un'impostazione alla quale sono vincolati sia i bambini ospiti, costantemente inquadrati in disposizioni geometriche e disciplinati persino nelle posture, sia il personale adulto, che appare privo di ogni possibilità di iniziativa; come afferma una testimone, «c'era Torino che dirigeva il tutto»<sup>8</sup>: non solo le vigilatrici – il personale educativo è in quegli anni esclusivamente femminile –, ma neppure le direttrici, assidue custodi di quel regno di ordine, possono sentirsi libere di sperimentare qualche variazione procedurale che non sia decisa dalla sede centrale.

Il profilo professionale della vigilatrice di fine anni Sessanta è efficacemente tratteggiato dall'*house organ* Illustrato Fiat:

Sono brave insegnanti, che affrontano i loro compiti né facili né lievi, perché animate dalla vocazione dell'educatrice. Ciascuna di esse ha la responsabilità di una trentina di fanciulli. Poiché comprendono i problemi dell'infanzia, si fanno docilmente ubbidire, sapendo farsi amare come una sorella maggiore. Ispirano e animano gli svaghi dei bimbi e delle ragazze, ne sono le compagne di gioco.

Le vigilatrici trovano una guida nelle direttrici, le quali, a loro volta, si sono formate attraverso numerosi anni di esperienza: tutte ricordano il periodo del loro esordio, quando esse, appena conseguito il diploma magistrale, fecero il loro tirocinio di vigilatrici<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> J. Korczak, *Kolonie letnie*. (trad. it. 2018, *Le colonie estive*, pp. 243-285, in *Come amare il bambino*, trad. di M. Bacigalupo, E. Broseghini, A. Zbrzeina. Milano, Luni Editrice, 1918).

<sup>6</sup> F. Frabboni, *Tempo libero infantile* cit., pp. 97 e ss.

<sup>7</sup> S. F. Musso, *La FIAT di Valletta. Impresa e lavoratori*. Torino, Einaudi, 1999, p. 242. D. Adorni, S. Magagnoli, *Sfamare Torino. Le mense aziendali Fiat di fronte alle emergenze alimentari della guerra*, 2016, pp. 1-21; in S. Magagnoli, A. Portincasa A. *Made in Emilia Romagna. Produzione e consumo alimentare tra frugalità e abbondanza*, E-Review Dossier BraDypUS 4, 2016.

<sup>8</sup> Intervista con A. V., vigilatrice nella colonia Fiat di Marina di Massa negli anni Settanta.

<sup>9</sup> F. Fasolo, *Gioia di bimbi nelle Colonie Fiat al mare e ai monti*. Illustrato Fiat, n. 7, luglio 1968, 12.

Il possesso del titolo di maestra è un requisito necessario, come ribadito dal Dipartimento attività previdenziali in un numero di *Illustrato Fiat* del 1973:

Le vigilatrici di colonia vengono assunte dalla Fiat con carattere di temporaneità per far fronte alle esigenze delle colonie estive. Devono essere diplomate maestre ed avere compiuto il 21° anno di età; il loro compito è quello di sorvegliare una squadra di bambini durante le varie operazioni della vita di colonia, dalla sveglia al riposo serale<sup>10</sup>.

Si tratta di un'esperienza lavorativa che, oltre a garantire una piccola retribuzione nel periodo estivo, ha la grande attrattiva di costituire potenzialmente il primo passo per un'assunzione a tempo indeterminato nell'azienda; in tal caso le maestre abbandonano la loro carriera nella scuola per dedicarsi alle colonie, nelle quali sono chiamate ad assumere ruoli di responsabilità o mansioni amministrative. Per le insegnanti torinesi è dunque quasi automatico, subito dopo avere conseguito il diploma, proporre la propria candidatura al ruolo di vigilatrice:

allora si facevan [...] più domande a più colonie, chi era diplomata, lo faceva. [...] Dopo aver frequentato l'Istituto Magistrale, ho lavorato nel periodo estivo, come vigilatrice nelle colonie Fiat.<sup>11</sup>

Le vigilatrici, che accompagnano il gruppo di bambini loro affidati - ancora definito «squadra» come in epoca fascista - in tutti i momenti della giornata, sono investite di compiti prevalentemente orientati alla sorveglianza e alla gestione delle pratiche quotidiane di igiene e di alimentazione. È un contesto caratterizzato da ritmi serrati e dalla stringente disciplina, nei quali l'aumento del peso - da rilevarsi con una rituale misurazione in ingresso e una in uscita - è uno dei parametri maggiormente considerati per dimostrare il successo della colonia:

Scanditi nei tempi. Scanditi, scanditi. [...] La disciplina era quella, anche a scuola era un po' così, no? [...] Il primo giorno [...] di soggiorno si veniva (.) sottoposti alla visita medica, venivi pesato, perché poi venivi pesato l'ultimo giorno di soggiorno per dimostrare che comunque il bambino aveva acquistato chili, perché la vacanza era stata salutare, quindi era anche positiva dal punto di vista, era quello, cioè tu andavi all'ingrasso<sup>12</sup>.

Pur in una dimensione collettiva che lascia poco spazio al rapporto individuale, le giovani insegnanti trovano tuttavia il modo, nelle pieghe dell'organizzazione, di rapportarsi per quanto possibile con i singoli bambini, svolgendo un'attività di ascolto, di conforto e rassicurazione:

Io alla relazione individuale ci tenevo molto, quindi spesso erano momenti di malinconia, dove veramente ti staccavi dal resto del gruppo, magari davi loro, che ne so, un piccolo compito, e cercavi di accogliere il... il bambino che in quel momento più aveva bisogno. È chiaro che non era molto lo spazio, io mi ricordo... momenti in cui addirittura mi venivano a bussare alla porta della camera, che noi dormivamo lì, poco distante da loro e quando scoprivano dove dormivi ti venivano a bussare: “signorina posso stare con te?” - “e va bene allora parliamo un po' però poi vai a dormire”. E... così era, perché, ovviamente, i bambini, va beh, i più piccoli, soprattutto, a volte era la prima volta che si allontanavano da casa da soli.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> *Vigilatrici e colonie*. *Illustrato Fiat*, n. 10, ottobre 1973, 27.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> Intervista con R.R., insegnante, vigilatrice dagli anni Settanta e, in seguito, direttrice di colonia e referente dei centri di vacanza Fiat.

<sup>13</sup> Intervista con A.N., insegnante, vigilatrice nelle colonie Fiat negli anni Settanta.



È una realtà che di certo, come riferito dalle testimonianze, non offre spunti per un'educazione innovativa, essendo decisamente improntata a un'organizzazione conservatrice e autoritaria. È però innegabile che anche questo tipo di esperienza costituisca per le giovani insegnanti l'occasione di un primo tirocinio a contatto con l'infanzia, sia pure un'infanzia massificata e omologata secondo meccanismi prevalentemente gestionali; non mancano del resto, nei momenti in ombra e nelle periferie occulte del rigoroso congegno della colonia, rare ma preziose occasioni di incontro con le individualità e le fragilità dei singoli bambini.

## 2. Il caso Ceméa: una formazione all'innovazione

Ben diverso è invece il caso delle colonie organizzate e gestite dai Ceméa (*Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active*), nati in Francia nel 1937 con l'obiettivo di diffondere i principi dell'attivismo attraverso una formazione *ad hoc* degli educatori in specifici *stage*.

In Italia i Ceméa giungono nel 1950<sup>14</sup> e la loro azione si indirizza principalmente alle colonie estive, ambito che sembra presentare urgenti necessità di cambiamento<sup>15</sup>: nel corso degli *stage*, che vedono la partecipazione di aspiranti educatori di entrambi i generi, una formazione teorica su tematiche di carattere pedagogico e organizzativo si intreccia con un addestramento a tecniche espressive, creative e ludiche: canto corale, gioco drammatico, costruzione di burattini, realizzazione di oggetti con materiali di recupero, danze popolari e studio di ambiente<sup>16</sup>.

Questi corsi residenziali sono aperti a figure dalla preparazione culturale più diversa; è una varietà di storie formative che contribuisce poi a rendere l'équipe educativa della colonia quanto mai ricca e sfaccettata:

come insegnante, come maestro, [...] ho solo preso. Il Ceméa mi ha insegnato tutto. [...] Ma come persona, come uomo, oltre che come professionista, come insegnante. [...] Cioè il rispetto della persona, gli stimoli che ricevi. [...] La sensibilità all'altro. La possibilità di produrre in gruppo, cioè la possibilità di lavorare in gruppo, che poi non è così scontato [...]. Lavorare in gruppo richiede di accettarsi reciprocamente. Io rinuncio un po', tu rinunci un po', però insieme produciamo quello che da soli non riusciremmo a fare. [...] Ecco, per me è stato questo. Il Ceméa è stata la crescita. [...]<sup>17</sup>

In una fase in cui si avvia quel dibattito sul tempo libero e la dimensione extrascolastica<sup>18</sup> che porterà a un radicale ripensamento delle funzioni delle vacanze per minori<sup>19</sup>, i corsi residenziali e l'impegno nelle colonie Ceméa offrono agli insegnanti

<sup>14</sup> M. Clementi, *I Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva*. Riforma della scuola, 1960, vol. VI, n. 10, 26-28.

<sup>15</sup> Relazione annuale inviata agli iscritti della delegazione fiorentina Ceméa, 31 marzo 1956, citata in S. Neri, *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei Ceméa* cit., pp. 250-251.

<sup>16</sup> B. Libretti Baldeschi, *Il pensiero e l'azione dei Ceméa*. A cura dell'Associazione Ceméa Milano, Milano, Studio Stampa, 1996, p. 13.

<sup>17</sup> Intervista a U.M., insegnante di scuola primaria, educatore e in seguito direttore di colonia e istruttore negli *stage* Ceméa negli anni Settanta e Ottanta.

<sup>18</sup> C. Scurati, *Scolastico ed extrascolastico*, in C. Scurati (a cura), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, Brescia, La Scuola, 1986, pp. 35-54.

<sup>19</sup> M. Ansani, C. Baroncelli, *Il soggiorno di vacanza come una struttura stimolante la creazione di servizi sociali per il tempo libero*, in C.I.G.I., *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*. Torino, 1973, Ind. Graf. G. Zeppegnò & C. s.a.s. pp. 75-79. L. Comerio, *Le colonie di vacanza dopo il*

L'occasione di sperimentare in concreto un nuovo modo di fare educazione, in grado di innescare un processo di cambiamento anche nel quotidiano lavoro a scuola:

Ho incontrato una collega [di scuola] la quale aveva già fatto uno stage Ceméa e ho visto che faceva tanti lavoretti, faceva burattini, canti, danze e mi sono fatta dare l'indirizzo, ho telefonato, ho scritto a Milano e nel '78 sono andata a fare il mio primo stage di base a Milano. Tornata dallo stage di base a me è sembrato come se mi avessero tolto due fette di prosciutto davanti agli occhi. Era quello il modo in cui io volevo insegnare a scuola.<sup>20</sup>

È ai Ceméa che Italsider, uno dei maggiori attori del settore siderurgico in ambito italiano ed europeo, affida la gestione della sua colonia di vacanza di Montechiaro, sita a San Sicario, in provincia di Torino; l'edificio, progettato da Renato Severino e realizzato tra il 1959 e il 1962, presenta un carattere assai moderno e funzionale, nel quale ha grande risalto l'acciaio, che richiama l'attività produttiva dell'azienda committente.

Alla base della creazione di questa colonia c'è l'espressa intenzione di rinnovare radicalmente l'impostazione delle vacanze per i figli dei dipendenti, ispirandola alla più recente evoluzione pedagogica: è una tensione innovativa che si ritrova nell'organizzazione e nello svolgersi dell'intera vacanza.

I monitori, dopo un'attenta valutazione delle caratteristiche del gruppo loro affidato e sulla base degli obiettivi educativi condivisi con l'équipe, attingono alle proprie attitudini e competenze, proponendo esperienze ludiche, espressive e di scoperta dell'ambiente; ad esse i bambini aderiscono liberamente, scegliendo tra le varie possibilità, determinando l'avvicinarsi di continue aggregazioni spontanee che «si sciolgono e si ricostruiscono nel corso della giornata, a seconda degli interessi e delle attività [...] che fermano l'attenzione del ragazzo e ne impegnano l'intelligenza, l'emotività, il desiderio di fare»: è una fluidità molto preziosa, che permette l'intrecciarsi di relazioni sempre nuove tra i bambini e tra bambini e adulti, ai quali è offerta la possibilità di sperimentare esperienze che sollecitano via via diverse abilità.

Notevole importanza è poi attribuita al contesto ambientale e umano del territorio nel quale la colonia è inserita, che viene visto come mondo da esplorare attivamente, in un percorso di scoperta e di conoscenza che accomuna bambini e monitori. Importanza centrale hanno infine le quotidiane riunioni serali degli educatori, momento di pianificazione delle proposte per il giorno successivo, ma anche esercizio di una riflessione condivisa che ha ad oggetto le questioni educative che emergono di volta in volta dall'attività con i bambini e che, in alcuni casi, dà origine a discussioni appassionate.

I testimoni che hanno lavorato nelle realtà Ceméa sottolineano come l'esperienza in colonia li abbia formati a un approccio più attento alla sensibilità e agli interessi dei singoli bambini e all'uso di molteplici linguaggi; essi sottolineano anche di avere appreso a lavorare in gruppo, a una maggiore solidarietà e apertura verso i compagni di lavoro, alla condivisione delle responsabilità.

È un bagaglio di competenze che essi affermano di avere poi trasferito in parte nella scuola, anche se talvolta ciò ha suscitato qualche perplessità nei colleghi, a dimostrazione di quanto sia a volte difficile il confronto con un'istituzione scolastica ancora legata a un'impostazione molto trasmissiva e tradizionale:

---

<sup>68</sup> *Gli atti del Seminario nazionale di studio del Comitato Italiano per il Gioco Infantile (1972)*, in T. Pironi (a cura), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*. Roma: Aracne Editrice, 2020, pp. 359-367.

<sup>20</sup> Intervista a G.P., insegnante di scuola primaria; educatrice e in seguito direttrice di colonia e istruttrice negli stage Ceméa negli anni Settanta e Ottanta.

Ho trovato [...] nei colleghi [di scuola] l'obiezione [...] non solo "chi te lo fa fare?", ma anche "guarda che tu ci danneggi!".<sup>21</sup>

## Conclusioni

Al di là delle radicali differenze di impostazione presenti tra le singole realtà, i primi risultati di questo studio esplorativo sembrano suggerire che le colonie di vacanza hanno costituito per gli insegnanti una preziosa opportunità per un tirocinio nel mondo dell'educazione: sia nelle colonie più tradizionali, sia in quelle più innovative, i giovani maestri e maestre hanno avuto modo di accostarsi al bambino nella sua globalità, venendo in contatto con quegli aspetti dell'infanzia spesso poco considerati dalla scuola, nonostante la loro primaria importanza: dal ritmo sonno-veglia all'igiene personale, dal modo di rapportarsi al cibo nell'intero arco della giornata alla dimensione motoria. Le colonie più innovative hanno inoltre rappresentato per gli insegnanti un grande laboratorio nel quale sperimentare sul campo i principi dell'attivismo, in un lavoro educativo continuamente ridiscusso e negoziato che ha mostrato loro la via per una nuova dialettica tra interno ed esterno e una didattica aperta a una pluralità di linguaggi.

L'esperienza delle colonie di vacanza costituisce dunque un ambito da interrogare e approfondire da un punto di vista storico-pedagogico, per aiutare i giovani insegnanti a scorgere elementi utili a una visione più critica e innovativa dell'insegnamento, anche alla luce della considerazione che la scuola di oggi tende ancora a formalizzare tutte le esperienze dei bambini<sup>22</sup>, in un approccio che di fatto appare ancora lontano dall'accogliere con pienezza - ad esempio - la dimensione corporea e l'espressività degli alunni. In particolare, considerare le colonie come contesto di formazione sul campo può rivelarsi congeniale alla riflessione didattica attuale, soprattutto alla luce di quel ripensamento complessivo che ha interessato il pensiero didattico degli ultimi sessant'anni - sul piano dei significati e delle procedure operative - che ha fra l'altro comportato l'estensione del campo di questa disciplina agli ambiti dell'educazione informale<sup>23</sup>.

## Bibliografia

- Adorni D., Magagnoli, S., *Sfamare Torino. Le mense aziendali Fiat di fronte alle emergenze alimentari della guerra*, in Magagnoli S., Portincasa A., *Made in Emilia Romagna. Produzione e consumo alimentare tra frugalità e abbondanza*, E-Review Dossier BraDypUS 4, 2016, pp. 1-21,
- Ansani M., Baroncelli C. *Il soggiorno di vacanza come una struttura stimolante la creazione di servizi sociali per il tempo libero*, in C.I.G.I., *I soggiorni di vacanza oggi e domani. Atti del seminario nazionale di studio. Perugia 28-30 marzo 1972*. Torino, Ind. Graf. G. Zeppego & C. s.a.s., 1973, pp. 75-79.
- Balducci V. *Infanzia urbana in vacanza. Progetto sociale e progetto architettonico nelle colonie di vacanza in Italia (1930-1960)*, Storia del turismo, Annale, 2013, 9, pp. 71-93.
- Bataille J.-M. *Les liens entre ville et nature. Un siècle et demi des transformations*. In *Loisirs éducation*, 446, 2013.

---

<sup>21</sup> Intervista a U. M., cit.

<sup>22</sup> D. R. Olson, *Apprendere dall'esperienza e apprendere dai media*, in Olson D. R. *Linguaggi, media e processi educativi. Raccolta di saggi a cura di C. Pontecorvo*, Torino, Loescher, 1979, pp. 105-135.

<sup>23</sup> M. Castoldi, *Didattica generale. Nuova edizione riveduta e ampliata*, Milano, Mondadori Università, 2015, p. 5.



- Castoldi M. *Didattica generale. Didattica generale. Nuova edizione riveduta e ampliata*. Milano, Mondadori Università, 2015.
- Clementi M. *I Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva*, in *Riforma della scuola*, vol. VI, n. 10, 1960, pp. 26-28.
- Comerio L. *Le colonie di vacanza dopo il '68. Gli atti del Seminario nazionale di studio del Comitato Italiano per il Gioco Infantile (1972)*", in Pironi, T. (a cura), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*. Roma, Aracne Editrice, 2020, pp. 359-367.
- Comerio L. *Le colonie di vacanza italiane (1968-1990). Una pedagogia fra tradizione e innovazione*. Milano, Unicopli, 2023.
- Crotti C. e Mariani, V. E. *Le Colonie climatiche autunnali per fanciulli e fanciulle. Origini, organismo, sviluppo*. Milano, Esposizione d'Igiene ed Educazione Infantile, 1891.
- Fasolo F. *Gioia di bimbi nelle Colonie Fiat al mare e ai monti*, in *Illustrato Fiat*, n. 7, luglio 1968.
- Frabboni F. *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.
- Grele R., *Introduzione*, in Portelli A., *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*. Roma, Donzelli Editore, 2007, pp. VII-XV.
- Houssaye J. *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris, La documentation française, 1989.
- Illustrato Fiat*, n. 10, ottobre 1973, *Vigilatrici e colonie*.
- Korczak J. (1918). *Kolonie letnie*, tr. it. di Margherita Bacigalupo, Elena Broseghini, Ada Zbrzeina, *Le colonie estive*, in Korczak J., *Come amare il bambino*, Milano, Luni Editrice, 2018, pp. 243-285.
- Laborde H., *L'importance pédagogique des colonies de vacances*. *International Review of Education*, 4, 1958, pp. 346-359.
- Libretti Baldeschi B., *Il pensiero e l'azione dei Ceméa*. A cura dell'Associazione Ceméa Milano. Milano, Studio Stampa, 1996.
- Musso S. F., *La FLAT di Valletta. Impresa e lavoratori*. Torino, Einaudi, 1999.
- Neri S., *Le colonie in Italia ed in Francia e l'azione dei Ceméa per la formazione del personale educativo e per il loro rinnovamento*, Tesi di Laurea, Università di Bologna, Facoltà di Magistero, anno accademico 1966/1967.
- Olson D. R., *Apprendere dall'esperienza e apprendere dai media*, in Pontecorvo C. (a cura) Olson D. R., tr. it. di L. Salvadori, *Linguaggi, media e processi educativi. Raccolta di saggi*, Torino, Loescher, 1979, pp. 105-135.
- Orlandini L., *Educare al fascismo in colonia*, in Mira, R. e Salustri, S. *Colonie per l'infanzia nel ventennio fascista. Un progetto di pedagogia del regime*. Ravenna, Longo Editore, 2019, pp. 149-176.
- Pironi T., *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma, Carocci, 2014.
- Rey-Herme P.A., *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris, chez l'auteur, 1954.
- Scurati C., (a cura), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*. Brescia, La Scuola, 1986.
- Seveso G., *La storia della didattica nel pensiero pedagogico*, in Nigris, E., (a cura), *Didattica generale. Ambienti di apprendimento*. Milano, Guerini Scientifica, 2004, pp. 19-66.
- Seveso G. *La didattica nella storia della pedagogia*, in Nigris E., Teruggi L. A., Zucconi F., (a cura), *Didattica generale*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2016, pp. 1-42.
- Tibaldi A., *Le colonie alpine. Cura climatica gratuita di Milano. Relazione letta al Congresso Nazionale per la lotta sociale contro la tubercolosi*. Bovisio, Stabilimento Tipografico Pietro Redaelli, 1906.



## Recensione | Book review

M. Bozzano, G. Cappelli, M. Vasta, *Whither education? The long shadow of pre-unification school systems into Italy's Liberal Age (1861-1911)*, in «The Journal of Economic History», 2024, 84 (1) pp. 149-190.  
<https://usiena-air.unisi.it/handle/11365/1233341>



**I**l rapporto fra Istruzione e sviluppo è un rapporto inscindibile soprattutto a partire dal XIX secolo; lo dimostrano infatti il cambio di modi di produzione dovuti alle rivoluzioni industriali e alle generali nuove scoperte, basti pensare all'influsso avuto dalla chimica nello sviluppo delle rese agricole.

Il lavoro di Bozzano, Cappelli e Vasta va a ricostruire come l'eredità dei sistemi scolastici preunitari abbiano influenzato il tasso di alfabetizzazione dell'Italia unita nei primi 50 anni di vita unitaria (1861-1911).

Questo lavoro mette in evidenza come l'Italia dei primi cinquant'anni risentisse ancora delle eredità del sistema preunitario e delle sue discrasie e come le prime norme, ovvero l'estensione della Casati del 1859 a tutte le nuove acquisizioni territoriali, e la Legge Coppino del 1877 in cui assieme all'aumento dell'obbligo si iniziava timidamente a introdurre sanzioni per chi lo disattendesse, non siano state sufficienti a mutare la situazione ereditata dalla prima parte del secolo; l'erezione delle scuole e la loro gestione era infatti ancora

totalmente affidata ai comuni senza alcun elemento di perequazione da parte dello stato centrale volto a ridurre il divario.

Il contributo fa emergere come al netto di un maggiore avanzamento di quella che è l'istruzione di massa nel Piemonte e nella Lombardia negli anni pre e post-unitari vi si accompagni un minore tasso di alfabetizzazione nel centro e nel sud correlato ad una minore spesa appunto per persona in età scolare.

È interessante notare, però, come al contempo l'istruzione nel mezzogiorno sia invece contraddistinta da classi meno numerose rispetto a quelle del Nord Ovest e che la spesa per studente sia invece molto più alta, segno questo probabilmente di due approcci completamente diversi all'istruzione: da un lato il nord concentrato sin da subito alla forte riduzione dell'analfabetismo sia maschile che femminile, dall'altro le aree del centro e del sud che perseguono una politica di maggior formazione delle élite andando quindi a preferire classi piccole ove istruire maggiormente una parte ridotta della

popolazione prevalentemente di sesso maschile.

È infine da segnalare come il Veneto rappresenti un'eccezione in questa dicotomia nord-sud: pur essendo un territorio del Nord, si contraddistingue come una regione con un trend non in linea con quello delle regioni vicine che, per alcuni aspetti, può essere assimilato al centro e al sud, segno probabilmente di ragionamenti diversi di carattere politico ed economico, dovuti alla presenza di un'economia ancora quasi esclusivamente agricola e quindi che non necessita investimenti in istruzione; oppure, quantomeno, indica che questo fosse il ragionamento della classe dirigente locale alla quale, fino al 1911, era demandata

l'organizzazione e la gestione dell'istruzione elementare.

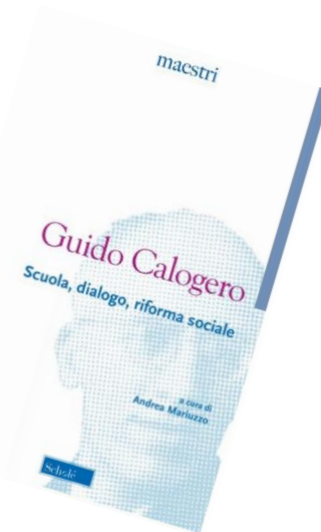
Concludendo, il lavoro di Bozzano, Cappelli e Vasta restituisce un quadro di quelli che sono stati gli sviluppi dell'istruzione elementare nel primo cinquantennio di vita unitaria dell'Italia e aprono ad interessanti sviluppi per studi futuri che vadano ad approfondire come, da un lato, i fattori di convergenza siano aumentati dopo il 1911 e come, nello stesso periodo, sia cambiato, negli altri ordini di scuola, il rapporto in correlazione con l'eredità degli stati pre-unitari.

Ismail El Gharras\*

\* Ricercatore indipendente.  
Mail: elgharras.ismail@gmail.com

## Recensione | Book review

Guido Calogero, *Scuola, dialogo, riforma sociale*, a cura di Andrea Mariuzzo, Scholé, Brescia, 2024, pp. 170.



Guido Calogero è una figura di grande rilievo come storico della filosofia antica ed è anche ben noto come animatore di uno dei nuclei che confluiscono nell'azionismo liberalsocialista nella *Normale*, ove operava anche il giovane Aldo Capitini, così come creatore di una *filosofia del dialogo* che il curatore definisce un proprio sistema filosofico compiuto in cui teoria e pratica, metafisica ed etica si incontrano trovando validazione e fondamento l'una nell'altra<sup>1</sup>.

Nell'anno accademico 1938-1939 tenne un corso di Pedagogia, la cui rielaborazione confluì poi ne *La scuola dell'uomo* (1939)<sup>2</sup>. Analogamente a quanto avvenuto per Gentile, la riflessione pedagogica ebbe un ruolo importante nella elaborazione della sua filosofia.

Dal punto di vista storico filosofico, l'opera di Calogero è una singolare

declinazione dell'attualismo. Al lettore odierno scucita echi che rimandano ad analoghi filosofemi presenti in autori di altra sensibilità quali Buber e Levinas<sup>3</sup>.

Negli anni Cinquanta è voce autorevole della pubblicistica laica e liberaldemocratica in tema di scuola ed è uno dei protagonisti del convegno del *Mondo*, di cui è riprodotto il testo di Calogero, così come vari altri testi poi raccolti nel volume einaudiano *Scuola sotto inchiesta*<sup>4</sup>.

Da approfondire il suo rapporto con Borghi, con cui certamente aveva in comune la ricezione di Dewey.

La sua stessa vicenda biografica rappresenta uno snodo del ceto politico-intellettuale liberaldemocratico nell'Italia del secondo dopoguerra; dal suo matrimonio con Maria Comandini nacquero Laura, che poi sposò Gennaro

<sup>1</sup> Pag. 5 dell'Introduzione.

<sup>2</sup> G. Sasso C. Cesa, eds., *Guido Calogero a Pisa tra la Sapienza e la Normale*, Bologna, Il mulino, 1997; A. Mariuzzo, *La Scuola Normale di Pisa negli anni Trenta* in M. Ciliberto (ed.), *Croce e Gentile. La cultura italiana e l'Europa*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2016, pp. 627-632.

<sup>3</sup> Per il conteso complessivo cfr. L. Caimi, *Modelli antropologici e modelli educativi*, in M. Signore (ed.),

*Ripensare l'educazione* [LXVII Convegno Centro Studi Filosofici di Gallarate, Villa Cagnola, Gazzada 27-29 settembre 2012], Pensa MultiMedia, Lecce 2013, pp. 29- 60.

<sup>4</sup> Torino, Einaudi, 1957. Cfr. C. Giunta, *Ma se io volessi diventare una fascista intelligente: l'educazione civica, la scuola, l'Italia*. Con un'appendice su *Scuola sotto inchiesta* di Guido Calogero. Milano, Rizzoli, 2021.

Sasso, e Francesco, che sposò Luisa La Malfa.

Non è però ormai senso comune tenere insieme queste diverse dimensioni nell'odierno senso comune colto.

Merito fondamentale dell'antologia curata da Andrea Mariuzzo è rimettere

insieme queste due dimensioni e offrirle auspicabilmente anche ad una fruizione didattica alla didattica storico-educativa come è tipico della collana *Maestri*.

Angelo Gaudio\*

\* Professore ordinario di Storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Udine.  
Mail: [angelo.gaudio@uniud.it](mailto:angelo.gaudio@uniud.it)





## **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 © 2025 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 Napoli - Sala studio: un pomeriggio* (Caterina Sindoni, 2024)

