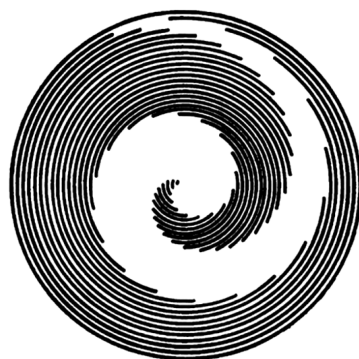


2024

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



**GENNAIO
MARZO
2024**

230

ea
ANICIA

Rivista trimestrale - Casella postale 201 - 43121 Parma
ISSN: 1971-5706 (print) - 2611-2213 (online)

SOMMARIO

Anno LVIII, n. 230, Gennaio – Marzo 2024

- *Pinocchio (1881-1883) uno e trino*,
di Giovanni Genovesi 5
- *Rivoluzione: una categoria originaria dell'educazione*,
di Luciana Bellatalla 29
- *Lo stato dell'inclusione scolastica in Italia*.
Dai principi normativi alla qualità dei risultati, di Paolo Russo 41
- *Il manuale di scuola come fonte per la ricerca storica*,
di Piergiovanni Genovesi 63
- Note**
- *Verità e educazione*,
di Luciana Bellatalla 75

Notizie, recensioni e segnalazioni 81

M. D'Ascenzo, C. De Santis, S. Loiero (a cura di), *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del duemila* (A. Luppi), G. Fregonara, O. Riva, *Non separate sulla scuola. Tutto quello che non vi dicono sull'istruzione in Italia* (L. Bellatalla), G. Genovesi, *Il sogno di Giacomo: Leopardi e la scuola* (F. Cambi), A. Prieto Martin, *Flipped Learning. Applicare il modello di Apprendimento Capovolto* (A. Luppi), M. Salvucci, *La scala PraDISP. Uno strumento per riflettere sulle pratiche didattiche dell'insegnante di scuola primaria* (A. Luppi)

ErrePi

pp. I-XVIII

Editoriale: Pensi anche alla scuola, signora presidente!, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), di *G. Genovesi*, p. III – Filippo Neri (1515-1595), di *L. Bellatalla*, p. V – **Le parole dell'educazione:** Disegno infantile, di *G. Genovesi*, p. VI – **Ex libris:** I preti in trincea, di *G. Genovesi*, p. VII – Il 1789 tra Londra e Parigi, di *Luciana Bellatalla*, p. XI – **Res Iconica:** L'università improbabile di una fiction di successo, di *L. Bellatalla*, p. XII – **Scolastica:** Mes, di *G. Genovesi*, p. XIV – Il liceo del Made in

Italy, di *L. Bellatalla*, p. XIV – **Nugae**: Acca Larentia: in questa via avvennero due omicidi politici, di *G. Genovesi*, p. XVI – E ci risiamo ancora, di *G. Genovesi*, p. XVII – Conferenza stampa, di *G. Genovesi*, p. XVII – **Alfabeticamente annotando**: – Idea semplice – Idea complessa – Non sapevo che i generali sapessero scrivere, di *G. Genovesi*, p. XVIII

Necrologio 113

Collaboratori 115

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review.

“Ricerche Pedagogiche” è classificata dall’ANVUR come Rivista di Fascia A per i settori concorsuali 11/D1 (Pedagogia e Storia della Pedagogia) e 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa).

Ricerche Pedagogiche **rivista trimestrale**

Direzione e Amministrazione: Ricerche Pedagogiche, Via Passo della Cisa, 23 43100 – Parma – Tel. (0521) 494634 – e-mail: gng@unife.it
– Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

Edizioni Anicia, **Editoriale Anicia S.r.l.** Via S. Francesco a Ripa, 104, 00153 Roma, Sede legale: Via di San Francesco a Ripa, 67, 00153 Roma, Tel: +39 065898028, e-mail: info@anicia.it
Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi (direttore scientifico) – Alessandra Avanzini (responsabile sezione Internazionalizzazione) – Luciana Bellatalla (Vicedirettore) – Maura Gelati (responsabile della sezione Pedagogia speciale – Educazione speciale) – Angelo Luppi (responsabile della sezione didattica) – Angela Magnanini (responsabile della sezione Educazione sportiva) – Elena Marescotti (Capo redattore)

Comitato Scientifico: Anna Marina Mariani, Università di Torino; Joaquim Pintassilgo, Università di Lisbona; Paolo Russo, Università di Cassino; Roberto Sani, Università di Macerata; Saverio Santamaita, Università di Chieti; Antonio Viñao Frago, Università di Murcia; Ignazio Volpicelli, Università di Roma Tor Vergata; Susan Wallace, Università di Nottingham.

Comitato di Referee: José Antonio Afonso, Università di Miñho; Sandro Baffi, Università Sorbona IV, Parigi; Fabio Bocci, Università di Roma Tre; Marc Depaepe, Università di Lovanio; Franco Frabboni, Università di Bologna; Edwin Keiner, Università JWGoethe di Frankfurt am Main; Vincenzo Sarracino, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (coordinatrice L. Bellatalla, Università di Ferrara).

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione devono essere indirizzati alla Direzione della rivista “Ricerche Pedagogiche” ai seguenti indirizzi di posta elettronica: gng@unife.it e bl@unife.it.

Questo fascicolo, primo dell'annata 2024, è stato pubblicato online il 31 marzo 2024.

Avviso ai collaboratori

Gli Autori e le Autrici interessati a pubblicare su “Ricerche Pedagogiche” sono invitati/e ad inviare non l'articolo già completo, ma la loro proposta via e-mail direttamente alla Direzione della Rivista (al seguente recapito: luciana.bellatalla@unife.it), allegando, in un unico file pdf: il titolo dell'articolo; un long abstract in lingua italiana (di circa 3000 battute); massimo cinque riferimenti bibliografici; un breve profilo biografico. Il Comitato di Redazione provvederà ad una valutazione e selezione delle proposte, comunicandone l'accettazione o la non accettazione. La proposta dovrà essere coerente con le tematiche di interesse della Rivista (Epistemologia pedagogica e questioni di Scienza dell'educazione, Teoria della scuola, Politica scolastica, Educazione degli adulti, Pedagogia speciale, Pedagogia della narratività e Questioni di Didattica). In caso di accettazione, l'Autore/l'Autrice dovrà far pervenire l'articolo completo entro la data comunicata al momento dell'accettazione. La Rivista accoglie recensioni di volumi – preferibilmente pubblicati nell'ultimo triennio – di ambito pedagogico e/o storico (indicativamente di 8.000-10.000 battute, spazi inclusi).

La valutazione definitiva degli articoli è sottoposta a double-blind review.

Inoltre si precisa che gli articoli dovranno avere una lunghezza tra le 30.000 e le 45.000 battute e comunque per un totale di max 18 pagine (comprensive di eventuali tabelle o immagini in formato jpg.). Si ricorda che il testo deve essere redatto con font Times New Roman corpo 12 su interlinea 14; le note con il medesimo font corpo 10 con interlinea singola; le citazioni non devono essere in formato APA; la pagina deve avere margini tra 3 (sx) e 15 (dx) e margine in alto ed in basso di 5. Eventuali tabelle o immagini devono essere in formato jpg. Infine, ogni articolo deve essere accompagnato da un abstract in italiano ed in inglese (max 600 battute ciascuno), da 5 parole chiave in italiano e in inglese e da un breve profilo bio-bibliografico dell'autore/autrice (max 600 battute). Si avvisa che, qualora questa modalità di editing non sia rispettata, il contributo non potrà essere pubblicato.

Pinocchio (1881- 1883) uno e trino¹

Giovanni Genovesi

In questo articolo l'autore vuole mettere in luce che Pinocchio, il capolavoro di Collodi, è un'opera a più facce. Di qui il titolo scelto. Esaminando il romanzo il lettore trova, da un lato, un ritratto spietato dell'Italia umbertina e delle sue ingiustizie e disuguaglianze; da un altro, la conversione del burattino ai canoni di tale società e, infine, secondo la speranza ed il sogno di Genovesi stesso, un finale di rinascita del protagonista secondo il modello di vita democratico, basato su educazione e scuola, per un verso, e sulla funzione della famiglia, quale luogo di condivisione e d'amore, per l'altro.

In this paper, the author describes Pinocchio, Collodi's masterpiece, as a multi-sided novel. This idea explains the title of the article. The reader can find in its pages on one side a portrait of Italy during the reign of Umberto I, suffering many social wrong and inequalities; on the other, the "conversion" of the puppet to the standards of his times; and, finally, according to Genovesi's hopes and ideals, a different kind of end of the story: Pinocchio will be born again as a child in a democratic world, thanks to education and schooling, on one hand, and to the role of a new family as a place of shared ideas and love, on the other.

Parole chiave: Pinocchio, Italia umbertina, educazione, famiglia, società

Keywords: Pinocchio, Umberto I reign, education, school, society

1. L'infanzia e la scuola

Carlo Lorenzini nacque in via Taddea, n° 21, il 24 novembre 1826 e lì morì nel 1890 il 26 ottobre. Suo padre fu Domenico (1795-1842), "mediocre"² cuoco della famiglia dei marchesi Ginori Lisci e la mamma, Angiola Orzali (1800-1886), "madre bella e in gamba"³, maestra, ma di fatto, cameriera, sarta e guardarobiera, sempre nella famiglia Ginori Lisci. La famiglia Lorenzini fu molto numerosa. Dieci figli, di cui cinque morti nell'infanzia e Carlo fu mandato a vivere dalla nonna finché non dovette andare scuola.

¹ L'articolo riproduce il capitolo ottavo, dallo stesso titolo, del volume di G. Genovesi, *Paideia. Ogni classico è una storia di eros e di educazione*, Roma, Anicia, 2024, pp. 203-227.

² L. Incisa di Camerana, *Pinocchio*, Bologna, il Mulino, 2004, p. 32.

³ *Ibidem*.

Si distingueva, nella sua infanzia, perché “i ragazzi specialmente facevano a gara per stargli vicini, perché egli era uno straordinario animatore di giuochi” e anche perché sapeva raccontare delle bellissime storie. “Smanioso fino da allora di novellare in crocchio – raccontò un suo fratello – si metteva spesso a raccontare storielle, e ciò faceva con tanta mimica, e così bene, che quei bambini lo stavano ad ascoltare a bocca aperta vi godevano un mezzo mondo”⁴. Lo stesso marchese pagò la scuola nel collegio degli Scolopi fino al seminario di retorica e filosofia a Colle val d’Elsa. Ma il ragazzo, certo molto zoppicante in latino, uscì dal collegio, deciso a non farsi prete.

2. La libreria Piatti e la “scuola Aiazzi”

A 17 anni è praticante, presso la libreria Piatti, luogo di ritrovo di giornalisti e di letterati di orientamento liberale della città, con cui Carlo ama fare amicizia, mentre “si occupa di testi antichi e di codici, di cataloghi e di novità editoriali”⁵.

Io non sono mai stato in grado di sapere quale classe di studio abbia raggiunto ufficialmente Carlo, ma è certo che entrò nel seminario di Colle Val d’Elsa ma ne uscì, come ho detto, deciso a non farsi prete e non entrò mai nell’università, stando anche a Fernando Tempesti che nel suo libro, edito a Milano da Feltrinelli⁶, a circa cento anni della

⁴ I. Lorenzini, in “Il Giornalino della Domenica”, a, II, n° 23, 1906.

⁵ R. Bertacchini, *Collodi educatore*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, pp. 2-3.

⁶ F. Tempesti, *Carlo Collodi, Pinocchio*, Milano, Feltrinelli, 1972. Il volume è corredato da una prefazione dettagliatissima (*Chi era Collodi. Com’è fatto Pinocchio*, pp. 139) su Collodi, grazie anche ai documenti trovati al proposito alla Biblioteca Nazionale di Firenze. Emerge da qui un Collodi non certo grande lavoratore, bensì amante del vino, del gioco e delle donne, che ha scritto la sua *Storia d’un burattino* con non pochi ricordi di quando faceva il giornalista politico e il critico di teatro o temi ripresi dai suoi volumi precedenti da *Minuzzolo* ai vari *Giannettini* con il prof. Barbadoro compreso, scritti non male da seguace del Parravicini ma nulla a che vedere con *Pinocchio*, che dette una svolta decisiva alla cosiddetta letteratura dell’infanzia e della giovinezza, fino ad allora occupata dai testi tristanzuoli di Pietro Thouar e dal volume manualistico e puzzolente di scuola del *Giannetto* proprio di Alessandro Luigi Parravicini. Non a caso, nel 2003, avevo scritto il “*Giannetto*” libro per ragazzi o guida per i maestri? Alcune riflessioni su didattica e letteratura per l’infanzia nell’800, in F. Minerva Pinto (a cura di), *Educazione e modernità pedagogica. Studi in onore di Giacomo Cives*, Pisa, ETS, 2003. Sempre a proposito di Cives egli ha scritto vari pezzi su Pinocchio alcuni dei quali riuniti in un libro in cui si danno anche i richiami delle citazioni dai precedenti lavori (G. Cives, *Pinocchio inesauribile*, Roma, Anicia, 2006).

prima edizione uscita nel 1873 da Felice Paggi de *Le avventure di Pinocchio. Storia d'un burattino* di Collodi, pseudonimo preso nel 1876 quando Carlo Lorenzini decise di abbandonare la politica per scrivere solo per i ragazzi e, per amore della mamma, nativa di Collodi e a cui voleva un bene dell'anima, di chiamarsi Collodi.

Per quanto riguarda la struttura di *Pinocchio*, circa i passi ripresi e, comunque, mutuati da scene viste a teatro e volte poi in vernacolo, si tratta sempre di scene scritte da lui o rimaneggiate da lui che Collodi, aveva tutto il diritto di utilizzare come suoi per rendere più incisive le parti del suo discorso.

Piuttosto è da chiarire una cosa, ossia che il linguaggio che Collodi usava e che corrispondeva puntualmente al vernacolo dei ragazzi di Firenze degli ultimi venti anni del secolo XIX, Carlo aveva modo di rinfrescarlo tutti i giorni senza, come diceva Manzoni, aver bisogno di andare a risciacquarlo in Arno. Per Carlo era l'abitudine del suo linguaggio, ma perché gli esegeti di *Pinocchio* se ne accorgessero, passarono più di trent'anni, almeno fino a quando Benedetto Croce sparò, nel 1937, quel giudizio (quasi) totalmente e eccessivamente elogiativo su Pinocchio di cui riporto qualche brano più avanti,

Ma non si può dimenticare che Carlo per circa cinque anni, dal 1843 al 1848, stava ascoltando i pareri e i pensieri di persone acculturate, politicamente impegnate con un orientamento liberale e con l'ideale della libertà tenuto acceso da una cultura illuminista che girava un po' in tutte le università di Europa, seppure rinverdata dalle fiaccole rivoluzionarie che illuminavano con la ragione alcune parti dell'Occidente, dalla Grecia, all'Italia, alla Francia, all'America del nord anche se non sempre riuscivano a restare accese. Il fatto era che circolavano nel nostro mondo dei circoli di persone che credevano ancora nella umanizzazione della scienza e della sua diffusione tra gli uomini.

Una di queste persone si trovava, come erudito, nella libreria Piatti. Si chiamava Giuseppe Aiazzi, aveva 43 anni ed era un paleografo, specialista di manoscritti italiani, anche se faceva, soprattutto, l'amministratore della libreria.

Aiazzi prese in simpatia Carlo, insegnandogli quanto poté al punto che potremmo dire che Carlo fece la scuola Aiazzi⁷ con un gruppo di pubblicisti e letterati che parlavano sempre, da par loro come liberali, di politica degli Stati italiani e, in particolare, del Granducato di

⁷ Pare che Collodi avesse dalla guerra scritto con affetto a Aiazzi. Cfr. F. Tempesti, cit., 101 segg.

Toscana e delle sue posizioni illuministe, quali quelle della rivista “Antologia” di Gian Pietro Vieusseux, che finché durò, al dicembre 1832, con i suoi cosiddetti “campagnoli toscani”⁸ cercò, educativamente parlando, di fondare le basi dell’Unità d’Italia⁹.

È nella libreria Piatti che capì la sua autentica vocazione. “Non quella del sacerdote, ma quella del poligrafo e del giornalista”¹⁰.

Così, quando uscì dalla libreria Piatti, nel 1848, Carlo si arruolò volontario nella prima guerra d’indipendenza, che fu un disastro. Tornato a casa, ebbe un posto di segretario del Senato, ossia commesso. Ai primi del 1849 fondò un giornale politico chiamato “Il Lampione”, che non poteva chiamarsi più significativamente e più ingenuamente per denunciare il suo fuoco illuminista. Il giornale aveva scritto sotto il titolo “far lume a chi brancola nelle tenebre”. Durante il Governo provvisorio della Toscana, “una volta caduta la Repubblica romana e instaurato dagli austriaci il governo della reazione, (Collodi) abbandonò l’impiego ed anche il suo *Lampione* la pur sonnolenta censura del Granducato poco dopo ne fece cessare le pubblicazioni l’11 aprile 1849... Collodi fondò allora un giornale esclusivamente teatrale: *Scaramuccia*, che poi si allargò ad altri contenuti.

Ritornando dalla seconda guerra d’indipendenza si dedicò completamente all’attività di giornalista (politico-satirico) collaborando con numerosi pseudonimi a vari periodici (*L’Indipendente*, *La Lente*¹¹, *Lo Spettatore*, *La Gazzetta d’Italia*, *La Vedetta*, *Il Fieramosca*), scrivendo soprattutto note ed articoli satirici¹².

Ecco che negli anni, esattamente nel 1880, Collodi pubblicò da Paggi, il testo *Occhi e nasi*, in cui scrive quanto avevano ragione gli amici della libreria Piatti, quello che ho chiamato “La scuola Aiazzi” che avevano capito la sua vera vocazione. L’affascinante contagio della carta stampata e dell’inchiostro comincia di qui.

⁸ Erano nobili toscani, di orientamento liberale che si riunivano a Palazzo Vieusseux.

⁹ Cfr. G. Genovesi, *L’Antologia* (Firenze 1821-1832) del protestante Jean-Pierre Vieusseux (Oneglia 1779-1863), in *ErrePi*, allegato n° 86 di anno LVI di “Ricerche Pedagogiche”, n° 224-225, luglio-dicembre 2022, anno LVI.

¹⁰ R. Bertacchini, *op. cit.*, p. 3.

¹¹ Rientrando a casa avrebbe spedito l’ultimo articolo che avrebbe scritto per un giornale politico, sul *La lente* aveva iniziato la carriera Ferdinando Martini.

¹² M. Valeri, G. Fanciulli, E. Monaci, *Storia della letteratura per fanciulli*, Bologna, Malipiero, 1961, p. 61.

Ecco il passo “per quanto questa malattia inguaribile, questa ‘camicia di Nesso’ del giornalismo, guardando indietro ai tempi giovanili delle prime esperienze, la sua ferma persuasione che “si nasce poeti, ma non c’è bisogno di nascere giornalisti. *Semel abbas, semper abbas*. Il giornalismo è la camicia di Nesso di non levarselà più...”¹³.

“Comunque, aggiunge Bertacchini, tralasciando le prove marginali di apprendimento nella *Rivista di Firenze*, lungo un arco di dieci anni dal 1840 fin sotto il 1860, nel vivo dunque di quel fervido e decisivo periodo del nostro risorgimento, che, guidato dal ‘tessitore’ Cavour, si suole denominare decennio di preparazione”¹⁴ fu attivissimo come giornalista, rifondando “Il Lampione” per conto dell’editore Tofani, che era stato chiuso nell’aprile del 1849, con idealmente uno spirito repubblicano e mazziniano e con ancora sotto il titolo la scritta illuminista: “a far bene a chi brancolava nel buio”. Come si vede il suo lavoro era il giornalista e quello fu il suo mondo e i suoi interessi culturali non “appartengono alla categoria dei maestri e degli educatori”¹⁵.

3. *La “bambinata”*: accettata e interrotta

Collodi, quindi, era restato illuminista e repubblicano e quando si trovò a scrivere, più di trenta anni dopo, la *Storia di un burattino* per il “Giornale per i bambini” diretto da Ferdinando Martini cui aveva mandato un biglietto come questo: “Ti mando una bambinata. Fanne quello che vuoi; ma se la usi, pagamela bene!”, non fece altro che scrivere un romanzo politico. La “bambinata” fu accettata e cominciò a uscire il 7 luglio 1881, ma si interruppe nel n° 17 del 27 ottobre dello stesso anno. Perché?

La ragione precisa non si sa. Forse una malattia della mamma Angiolina, che aveva 81 anni. Oppure un ripensamento sul personaggio Pinocchio che non impara mai nulla e quindi è giusto che muoia impiccato a una quercia dal Gatto e dalla Volpe¹⁶.

¹³ Si segnala qui la quinta edizione popolare, con l’aggiunta di un bozzetto inedito, Firenze, Bemporad, 1910, p. 63.

¹⁴ R. Bertacchini, *op. cit.*, p. 3.

¹⁵ E. Graziani Camillucci, *La letteratura per l’infanzia*, Milano, Il Maglio, 1949, p. 29.

¹⁶ O. Giacobbe scrive: “E il fanciullo, con tutte le sue debolezze e le sue buone intenzioni, il ragazzo pieno di amore per il padre, che trepida sulla sua sorte e che ciò nonostante una curiosità inspiegabile ed invincibile spinge in cerca di avventure per le vie del mondo facendolo trovare nelle più strane, impensate situazioni” (*La*

Eppure, qualcosa Pinocchio aveva imparato, nascondendosi in bocca le quattro monete d'oro, sapendo che un burattino di legno non può morire impiccato. Pertanto, a far morire un burattino di legno che essendo di legno non può morire impiccato ci ripensò e ripensò anche alle lettere che i ragazzi, indignati dall'uccisione di Pinocchio per mano di due personaggi malviventi come il Gatto e la Volpe, non l'accettavano proprio e non avrebbero più comprato il "Giornale" che già aveva pubblicato a puntate il suo *Minuzzolo*, gli dispiaceva non poco perché quei ragazzi protestatari avrebbero boicottato la rivista con il rischio di farla fallire. Ma forse non sarebbe stato solo così a leggere una simpatica letterina spedita da Trieste da una signorinetta di dodici anni, Mary Morpurgo alla *Posta dei Bambini* del "Giornale per i bambini":

"Caro giornalino,

Meriti davvero la riconoscenza di tutti i tuoi lettori: ieri appunto tu fosti arrivato, lessi insieme alla mia maestra la tua cara lettera (nel programma di abbonamenti per l'annata 1883, il Giornale prometteva: "C. Collodi, che è il vostro idolo, continua Pinocchio e quando avrà terminato di narrarvi le avventure di quel burattino, scriverà dell'altro, scriverà sempre, perché il suo pubblico preferito è quello che si compone di bambini") nella quale ci promette tante belle cose. La mia maestra ha una grande simpatia per il Collodi (tanto è vero che mi fece leggere il Giannettino, appena uscito, ed ora per libro di lettura ho Il viaggio di Giannettino... simpatia che ispirò anche a me. Le avventure di Pinocchio mi divertono molto"¹⁷.

Un vero peccato, visto anche che il padrone del "Giornale", l'imprenditore ungherese d'assalto e padrone di altri giornali come il "Fanfulla" e il "Fanfulla della Domenica", Ernesto Oblieght, non voleva affatto chiuderlo, ma cercare "di divenire davvero lo specchio di un mondo in rapida evoluzione"¹⁸ e organizzare un discorso che contribuisse "al consolidamento delle istituzioni intellettuali, politiche del nuovo Stato unitario"¹⁹.

"Al *Giornale per i bambini* prevalgono i valori "positivi", della quotidianità: la casa come nido, il lavoro come fatto etico e spirituale e il terrore di eventuali spinte eversive dei ceti subalterni"²⁰.

letteratura infantile, Milano, Viola, s. d., p. 24).

¹⁷ *Giornale per i bambini, La posta dei bambini*, 1881. Da notare che l'autrice della lettera, che dice divertirsi molto con *Pinocchio* ha dodici anni.

¹⁸ P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, p. 50.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

Prendiamo, per esempio “il primo punto, quello della casa come nido che è uno dei più costanti della letteratura ottocentesca da Manzoni al Pascoli... Nel *Giornale per i bambini* ricorre spesso l’idea della casa come nido... Ma perché la casa sia per noi un luogo di riposo, di conforto e di gioia, bisogna che vi sia una donnina dal cuore gentile e affettuoso. Sia essa madre, moglie, sorella o figliuola”²¹.

Collodi fa dire apertamente a Pinocchio che avrebbe bisogno del suo babbo Geppetto e della sua casa, anche se non è certo una casa accogliente ma molto più vicina a una catapecchia che non è certamente un luogo di conforto e di riposo per andare al lavoro come un impegno “etico e spirituale” che è quanto servirebbe per affrontare una nuova società del tutto diversa e addirittura del tutto diversa *ab imis* come costruzioni abitative, luoghi di lavoro, istituzioni educative, giuridiche e luoghi per divertirsi senza pericolo, e luoghi per comprare ciò che l’uomo mangia o per curarsi per ristabilirsi in salute se uno s’ammala.

Collodi una casa decente ce l’ha in via Taddea a Firenze, dove sta insieme alla mamma Angela²² che lo tiene bene e anche coccolato, e certamente quando la mamma muore e lui va in pensione passa gli ultimi quattro anni lasciandosi andare: morì con un aneurisma, mentre suonava il campanello di casa.

“Ma il vero Lorenzini, il Collodi, il babbo di Pinocchio era più vivo che mai: vivo di vita perenne, nell’immortalità”²³. “...Fu pianto da quanti lo avevano conosciuto, compianto da tutti coloro, dai ragazzi specialmente, che o avevano amato a traverso i suoi libri, Il suo carattere profondamente buono e graziosamente piacevole”²⁴.

Forse, stando a suo nipote, aveva una figlia segreta avuta da una soubrette di avanspettacolo che l’aveva tenuta con sé²⁵ e anche se l’avesse presa lui, “senza mani” com’era si sarebbero trovati a mal partito tutti e tre. Con le sue mani solo scrivere e giocare a carte sapeva e bere vino,

²¹ *Ibidem*.

²² Eccetto nel periodo che, al ritorno dalla guerra, stette per qualche tempo con don Zipoli, un parente professore grecista insegnante di liceo e un po’ strano, con cui bisbocciava fino alle ore piccole, non sopportando una cognata molto invadente (Cfr. L. Incisa di Camerana, *Pinocchio*, cit., p. 38).

²³ M. Tibaldi Chiesa, *Letteratura infantile*, Milano, Garzanti, 1948, p. 50. Interessante, e senza retorica, è la biografia di Collodi di Ludovico Incisa di Camerana, *Pinocchio*, cit.

²⁴ M. Valeri, G. Fanciulli, E. Monaci, *La letteratura per l’infanzia*, cit., p. 231.

²⁵ In un suo scritto del 1858, dedicato ai giovanetti scriveva cinicamente: “Cos’è la donna?” Un rebus su due piedi...”.

e non sempre vinceva. Anzi! Allora, quando aveva presa l'intenzione di mettere la parola fine con Pinocchio, lo fece impiccare dal Gatto e dalla Volpe al XV capitolo. Ma poi ci ripensò e fu un bene per tutta l'umanità, visto che dai primi venti-trent'anni del secolo nuovo il romanzo fu letto e tradotto in tutto il mondo anche se io, che ho letto molte volte *Pinocchio* e lo leggerò ancora sono convinto che un bambino di sette-otto anni non ne capisca molto, attratto solo dai movimenti del burattino e non dallo scopo nefasto del libro.

Forse non fu questo il primo pensiero che balenò per la testa dell'autore; bensì dovette pensare che era un periodo in cui aveva bisogno di soldi (2 lire a riga) per debito di gioco con il linguista svizzero italiano Suñer che gli era creditore²⁶.

Poi avrebbe lasciato Pinocchio da solo (ché tanto, essendo di legno, non sarebbe morto; ma gli venne a mente dopo) con migliaia ragazzi dispiaciuti, il direttore Martini anche²⁷ e il proprietario del giornale, imbelvito per non poter proseguire nel suo obiettivo e forse sarebbe fallito il giornale.

Poi ebbe l'idea vincente allorché decise che i ragazzi capiscono più degli adulti, come dimostrava il fatto che essi seguivano il burattino e pensò che quel brillante di narrativa, il romanzo del burattino, poteva finirlo soltanto lui. E così Collodi portò a termine le puntate del burattino, sia pure con una certa fatica perché non era più d'accordo sul finale della storia che avrebbe dovuto fornire un ragazzo "umbertino" rifinito a tutto punto.

Insomma, credo che non fosse d'accordo sul come finisce il burattino, ossia come un ragazzo educato e perbene secondo l'uso ipocrita umbertino. Voleva cercare un altro *happy end*, ma il manoscritto, l'aveva già dato tutto intero e era piaciuto e la fine era quella e non poteva cambiarla perché bella e giusta per premio da dare a un figlio povero del Regno d'Umberto.

4. *Ma Pinocchio è una favola o una fiaba?*

Ma come erano da chiamarsi quelle pagine che sul "Giornale" si chiamavano *Storia di un burattino*? Quando passò con Felice Paggi le furono titolate *Le Avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*.

²⁶ F. Tempesti, *op. cit.*, p. 39.

²⁷ O Guido Biagi o lui stesso.

Ma il problema non cambia, dato che l'unione furbesca dei due titoli non fa altro che spostare il problema più avanti, chiamandolo, per esempio, il *romanzo di Pinocchio*? Insomma, le avventure che coinvolgono Pinocchio sono narrate come fossero una fiaba o una favola?

Io credo che Pinocchio non sia né una fiaba né una favola. Quest'ultima è “un racconto, generalmente molto breve e in versi, con protagonisti anche animali, piante o cose, con finalità di insegnamento morale. Il termine deriva dal latino *fabula*, racconto, che a sua volta ha origine nel verbo *fari*, parlare.

Nella favola, a differenza della *fiaba* i protagonisti sono scelti per costituire convenzionali tipizzazioni di difetti e di virtù umane in funzione di ammonimento e di esempio morale²⁸. Nella fiaba, a parte il Grillo parlante, che non a caso è ucciso, sia pure involontariamente schiacciato contro il muro, nessuno degli animali parlanti ha una funzione moralistica.

La fiaba classica è un “racconto fantastico. Il termine ha la stessa etimologia di *favola* (e da qui l'ambiguità). La fiaba classica è un racconto che, pur affondando le sue radici in una realtà, in generale di stampo agricolo-artigianale, avvertita decisamente in forme conflittuali e dicotomiche e in termini di carente giustizia sociale, è impostato sul meraviglioso e sul fantastico e che, pur avendo per protagonisti essere umani e animali, conduce al lieto fine senza avere in sé alcuna intenzione contestativa al sistema sociale né tantomeno moralistica. Nella fiaba il mondo è diviso nettamente in due, da una parte il male e dall'altra il bene senza nessuna possibilità di contaminazione ma solo di scontro. In questo scontro il male è destinato sempre a soccombere. Se l'eroe, che impersonifica il bene nella lotta contro il male, non ha forze sufficienti sarà soccorso dalla magia. *Porta inferi non praevalerunt* è il motto della fiaba, come in definitiva di tutta la narrativa imperniata sul mito dell'eroe. Il racconto fiabesco partecipa dunque a tutto tondo della letteratura avventurosa, sia pure con una più rigida accentuazione dei passaggi narrativi (le funzioni di Propp) e una maggiore derealizzazione (*extraspazialità ed extratemporalità*) del suo contesto ambientale²⁹.

Poiché in *Pinocchio* ci sono pochissime caratteristiche della fiaba classica, dove non mancano orchi e fate che rientrano nel magismo, credo che a questo romanzo si addica meglio la qualifica di una *storia*

²⁸ G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998, p. 157.

²⁹ *Ibidem*, pp. 162-164.

magica che parte da un mondo sociale tremendo quale era quello definito dall'accentuata miseria del regno umbertino, con un Collodi che ha Mazzini nel cuore³⁰.

5. *Le osservazioni di Piero Dorfles*

Basti pensare all'indagine a tutto campo fatta su *Pinocchio* da Piero Dorfles, avvalendosi sapientemente di tanta parte della letteratura italiana sul burattino di Collodi – da Asor Rosa a Giorgio Bàrberi Squarotti, da Piero Bargellini a Renato Bertacchini, dal card. Giacomo Biffi a Italo Calvino, da Vincenzo Cerami a Pietro Citati a Benedetto Croce, a Giorgio De Rienzo, a Emilio Garroni, a Maria Teresa Gentile a Ludovico Incisa di Camerana, a Giuseppe Petronio, Giovanni Spadolini, Vittorio Spinazzola, Fernando Tempesti e Rodolfo Tommasi – mette in risalto le dimensioni immortali di cui il personaggio Pinocchio è portatore inconsapevole³¹.

E non potrebbe essere diversamente, visto che è solo un pezzo di legno, sia pure trasformato con maestria in un burattino. Ma Carlo Lorenzini, sebbene dica che vuol dar vita a una “bambinata”, purché gli possa far guadagnare qualche soldo, come dice a Fernando Martini che la pubblicò – e s'impegnò a pagarla – sul “Giornale per i bambini” nel 1883, non credo proprio che fosse inconsapevole di ciò che andava scrivendo³². Egli era un giornalista satirico, che scriveva anche per guadagnarsi qualche lira di cui ha sempre avuto bisogno. Scrive libri per ragazzi, ormai dimenticati, o traduzioni di testi classici come le fiabe di Perrault (pubblicato nel 1875), che fu una spinta decisiva al mondo di *Pinocchio*. Ma, essendo di fede mazziniana, era molto attento e acuto circa il misero versante politico e materiale dello Stato postunitario.

Non è certo un caso che il suo *Pinocchio* sia, anche, uno sguardo profondamente critico alle istituzioni su cui vorrebbe reggersi lo Stato liberale e che sono tutte traballanti e meschine.

³⁰ A questa soluzione, mi pare si avvicinino in pieno sia Virginia Galante Garrone, *Incontri con autori ed opere di letteratura per l'infanzia*, Torino, Loescher, 1964, p. 116, che parla di realismo magico sia Piero Dorfles, *Le palline di zucchero della Fata Turchina. Indagine su Pinocchio*, Milano, Garzanti, 2018. Tuttavia, non si può nascondere che nel 1878 Collodi, che si era dato da fare per ottenerla, non disdegnò la Corona di cavaliere d'Italia (cfr. L. Incisa di Camerana, *Pinocchio*, cit., p. 53).

³¹ Cfr. P. Dorfles, *Le palline di zucchero della Fata Turchina...*, cit.

³² Evidentemente, dopo l'interruzione del romanzo, Collodi chiese di più a riga e l'ottenne.

Così sono scuola, giustizia, forze dell'ordine, imprenditoria, Statuto ecc. che Collodi trova sempre il modo di sbeffeggiare con una serie di animali antropomorfi, come cani, scimmioni, corvi, gatti e volpi e faine, tutti co-protagonisti di questa storia politica al cui centro c'è un magico pezzo di legno. E come in tutte le storie magiche, come sottolinea Dorfles, la coerenza narrativa non è d'obbligo: i personaggi umani parlano e pensano in modo anormale e discutono da pari a pari con personaggi animali antropomorfici.

Pinocchio, addirittura, parla e bisticcia con Geppetto prima di nascere. Proprio questa dimensione del magico è quella che Collodi ha scelto per esprimere meglio la sua valutazione morale sull'Italia dell'ultimo ventennio dell'Ottocento; e lo fa attraverso l'irresistibile sfacciataggine del burattino che si sente ragazzo e pensa e agisce come un ragazzo: privo del senso del limite, del bene e del male e, soprattutto, della capacità di riconoscere e accettare il principio di realtà.

Pinocchio vive solo intriso nel principio di piacere. Pinocchio e Geppetto rappresentano rispettivamente il Male, tutto ciò che non si deve fare, e il Bene, l'altruismo e il sacrificio per il benessere degli altri e specie dei propri figli.

Pinocchio è vorace di esperienza e di novità e non ha rispetto per niente e nessuno pur senza sapere cosa sia il rispetto, è cattivo senza sapere cosa sia la cattiveria e non la impara anche se frequenta personaggi cattivi come il Gatto e la Volpe.

Queste sono alcune delle suggestioni che mi hanno dato il ricchissimo lavoro su *Pinocchio* di Dorfles. Non potevo riuscire a dar conto di tutte. Ho preferito di darle il senso generale più che scendere nei particolari. Il saggio di Dorfles è un saggio che vale la pena di leggere e di postillare con tutta diligenza specie per chi, soprattutto, desidera far luce se *Le avventure di Pinocchio* sia un libro per ragazzi o no.

Ma poi *Pinocchio*, era un libro solo per i ragazzi?³³ Forse Collodi scriveva già per adulti? Che aspiravano ad essere ragazzi che

³³ G. Lombardo-Radice scrisse: “Buon libro per ragazzi è quello che può esser gustato senza restrizioni e riserve anche dagli adulti” (*Lezioni di didattica*, Palermo, Sandron, 1912, p. 217). Questa affermazione vuol salvare *Pinocchio*, ma i bambini? Lo stesso Collodi dice apertamente che *Pinocchio* è un libro “anche” per i ragazzi, ma sempre un “classico” e come tale seriamente concepito”. E ciò esclude che il libro sia nato per caso (cfr. R. Bertacchini, *Collodi narratore*, cit., pp. 304-305). E su questo punto taglia la testa al toro anche il Pancrazi (*Tutto Collodi*, 1948), dicendo che chi scrive del Collodi, giunto alle *Avventure*, “vorrebbe cambiare pennino. *Pinocchio* è un'altra cosa” (ripreso da R. Bertacchini, *Op. cit.*, p. 341).

“credevano, obbedivano e eseguivano” per evitare sconfitte come quelle di Custoza. È possibile!

La voglia di presentare già inquadriati giovani come tanti Giannettini messi in riga ad ascoltare le parole del professore Barbadoro, non poteva più attirare. Ci voleva qualcosa di nuovo e di più scioccante e bisognava organizzare un romanzo scritto bene, gradevole, umoristico con uno stile toscaneggiante e che sapesse presentare come un divertimento ciò che appariva come un corso di formazione.

Si ha il coraggio di rischiare e andare oltre a quanto raccomandano i genitori o chi per loro. Bisogna che i ragazzi si abituino alla morte loro e di altri. È così che si diventa uomini. Con un romanzo con questi principi non si diventa uomini, ma pazzi!

Le Avventure di Pinocchio sono implacabili nel denunciare le disfunzionalità del giovane regno sabauda³⁴. Ne resta fuori la Chiesa che Collodi, laico, non prende neppure in considerazione ché già con la breccia di Porta Pia fu beffato il povero Vittorio Emanuele II, apparentemente cattolico ma troppo amante delle donne, al punto che gli furono milioni su milioni a getto continuo come sollievo delle pene materiali di una comunità lasciata allo sbando, facendosi passare, Pio IX, per vittima.

Eppure il cardinale Biffi tentò di interpretare le *Avventure* come una parabola cristologica, forzando non poco il significato del ruolo dei personaggi, fino a fare di Mastro Geppetto, con la sua parrucca gialla come un'aureola, San Giuseppe e della Fata Turchina, quella che somministra palline di zucchero a Pinocchio ammalato, Maria Vergine. Dorfles, come del resto altri esegeti collodiani, non vedono giustificata qualsiasi tensione alla trascendenza.

Collodi, un genio, figlio della piccola, piccolissima borghesia del suo tempo, ancora del tutto in bozzolo, si serve di Pinocchio, dove

³⁴ Collodi, d'altronde, e me ne sono ricordato anche nel mio sogno, verso l'alba, quando, si dice che i sogni ci tornano a mente con puntuale precisione, vuole anche rivendicare che un classico per adulti, camuffato come un terribile corso di formazione forse non sempre riuscito poco bene perché troppo pauroso per screditare le istituzioni che non funzionano come la magistratura, la scuola, la sanità, le forze dell'ordine, ecc. Aveva fatto un solenne giuramento a sua madre Angiolina, nel 1856, che da allora in poi non avrebbe più scritto di politica e solo racconti per i ragazzi e anche *Pinocchio* avrebbe dovuto essere un romanzo storico sociale del miserrimo regno umbertino. La sua copertura sarebbe stata *Pinocchio*, dove le avventure di un burattino che doveva divenire, come premio, un ragazzo di carne e ossa e un suddito fedele e obbediente di re Umberto. Forse il corso di formazione, troppo spesso con avvenimenti veramente tremendi, non sarà venuto molto bene e lo stesso Benedetto Croce lo prese per un romanzo per ragazzi, come avrebbe dovuto prenderlo la sora Angiolina.

trasferisce il suo *daimon*, per farne, come scrive Carmelo Bene, “la maschera dell’italiano medio, ... l’ultima grande maschera italiana”³⁵.

Una maschera che non matura crescendo attraverso l’arazionalità, ma attraverso le esperienze che, nel burattino di legno, non gli servono a nulla.

Pinocchio non apprende, si rifiuta di farlo perché vuole restare bambino, come Peter Pan per giocare e essere impertinente, sfacciato e egocentrico che si getta nel gorgo della sua bulimia di esperienza, sia pure con pericolo mortale, senza ricavarne conoscenza, favorito dal fatto di essere di legno. Ma di legno magico, proprio come quello delle narrazioni magiche, e senza nessun segno propedeutico, se non da quando è ingollato dal pescecane, diverrà un assennato bambino.

Fino in fondo, Collodi attinge al mondo magico per commettere salti logici per un *happy end* disegnato sul filo di una marcata autocritica. Il finale, dunque, verso cui lo stesso Ferdinando Martini e l’offa di un buon guadagno lo spingono a arrivare, è graffiante come tutto il burrascoso percorso del burattino di legno, un percorso intriso di ironia e autoironia – si pensi al celeberrimo *incipit* e all’uso sapiente dei toscanismi e dell’italiano, di fantasia e di critica creatività che sono i segni più forti de *Le Avventure*.

Le Avventure sono sì un libro che i bambini leggono volentieri, divertendosi, seppure è indubbio che non lo capiscono³⁶ sia perché si fermano al movimento che li attrae, sia perché è “anche un libro di satira sociale, di antropologia culturale, di sperimentazione linguistica e, insieme,...una sorta di indagine sulla dimensione infantile... Collodi... si cimenta con un problema molto più complesso: quello di descrivere processi mentali di chi non ha ancora interiorizzato la consequenzialità logica, né temporale, delle sue esperienze”³⁷.

³⁵ *Ibidem*, p. 166.

³⁶ E. Graziani Camillucci, *La letteratura per l’infanzia*, cit., pp. 30-31. Si ricordi quanto scriveva l’autrice, certo una esperta maestra di terza classe: “La vera opera d’arte di Collodi è Pinocchio...Non si creda...che la storia di *Pinocchio* possa essere messa in mano di tutti i fanciulli perché la gustino e la comprendano. Ai più piccini bisogna narrarla. Ai più grandetti bisogna leggerla, sostituendo qualche parola del linguaggio comune ad alcune scelte che appartengono alla lingua pura e appropriata usata dal Collodi. Secondo le possibilità dei fanciulli si potrà dare il libro in lettura libera a dieci anni, salvo per quelli eccezionalmente precoci nel saper leggere e saper comprendere. Una lettura approssimata nuoce al valore del racconto”.

³⁷ P. Dorflès, *Op. cit.*, p. 27.

In *Pinocchio* c'è, dice Alberto Asor Rosa, “una costante sfasatura tra emozioni e idee”³⁸. Insomma, Collodi nel dar vita al suo burattino, intagliato in un legno magico, dà vita al personaggio non di un bambino, ma del bambino che tende a farsi uomo. È questa la “*bambinata*, come l’aveva definita Collodi, la storia dell’uomo! Che un simile progetto sia solo il frutto del caso e, comunque, della non consapevolezza di chi lo scrive, è molto opinabile³⁹. Il fatto è che Collodi si sente molto vicino a Pinocchio, irriverente e libertario e tramite lui vuole entrare in una feroce polemica nei riguardi dell’Italia ancora bambina a vent’anni dall’Unità.

Il polemista Collodi vuole scombussolare tutta l’Italia sonnolenta e ipocrita, così come scombussola la produzione per ragazzi del tempo, inventando nuovi modi narrativi per rivolgersi a loro come pensa che i ragazzi, lontani anni luce dalla logica aristotelica e mossi da una incontrollabile gestione del principio di piacere, cattivi e senza *pietas*, amino solo leggere o sentir leggere.

Il cammino verso la maturazione, nel romanzo di formazione collodiano, sarà costellato da costanti prove, talvolta anche crudeli perché debbono riuscire a trar fuori un uomo che si avvia a divenire adulto da quel magico Eden del Paese dei Balocchi che, sia pure con grande dispiacere, deve essere abbandonato. Ma non del tutto...!

Come a dire che un po’ di impertinente sfacciataggine e di cattiveria bambinesca, di svogliatezza e di bugiarderia, che allunghi il naso, è bene che sempre resti nella mente e nel cuore del giovane che rinasce dalle spoglie del burattino, “l’unico transfuga – scrive Vincenzo Cerami – in quell’universo in cui vige la morale della provincia toscana, a cavallo tra nostalgia del Granducato e nuovo spirito unitario” desidererebbe tenerla ancora, come per tentare qualcosa di nuovo che è sempre oscurato dal peggio⁴⁰.

Questa volontà appare con precisione nelle *Avventure* da dove emerge “un paese in cui per sopravvivere bisogna essere in grado di sgusciare tra le maglie di istituzioni farraginose quando non corrotte, di sfuggire a un potere arbitrario e indifferente e di aggirare l’inefficienza

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Si veda, in queste stesse note (nota 32), quando Collodi si infastidisce da tanti giudizi avventati sul capolavoro nato per caso.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 127.

di un'amministrazione pubblica che pensa più alla propria sopravvivenza che al buon governo"⁴¹.

Questo è Collodi e Pinocchio è suo figlio. A mio avviso, l'unica parte che Collodi affidò totalmente alla fortuna fu il tentativo di disegnare la sua creatura come fosse il protagonista di un manuale di psicologia dell'età evolutiva e, anche, di aver indovinato la genialità della sperimentazione linguistica⁴².

Per rispondere alla domanda che apre questo paragrafo vorrei riportare alcuni pilastri fondamentali del racconto su *Pinocchio* che ci insegnava il professor Mario Valeri: "Pinocchio... non va valutata una fiaba, ma come un'opera d'ambiente". La storia di un ragazzo in cui l'elemento fantastico non è fine a se stesso, né nasconde un simbolismo letterario, ma è quasi una veste con cui la 'realtà vera' e non quella esemplare a chi lo legge o lo fa leggere, trova modo di essere presentata finalmente ai fanciulli non prima di undici o dodici anni per essere sicuri che non s'impauriscano non tanto dei personaggi quanto del futuro che l'aspetta.

Che Pinocchio non sia una fiaba appare dai suoi stretti legami dell'ambiente del tempo e del paese. Ma d'altra parte gli elementi magici vengono ad aderire alle esigenze all'età animistica che caratterizza i fanciulli sino ai 7-8 anni, ed è l'età appunto di Pinocchio. E la prevalenza degli aspetti reali appare anche psicologicamente nel fatto che è uno dei pochi libri in cui il fiabesco non contribuisce ad un deciso rifiuto dell'opera nei fanciulli in età superiore a questo stadio.

I legami con l'ambiente...vanno considerati. La concezione della vita è quella del buonsenso borghese dell'epoca, con colore di toscanesimo. La morale non impartita né messa da parte, ma accettata nel gioco che i tempi presentavano e nella forma con cui il ragazzo del tempo la riceveva. È l'ineluttabile morale degli adulti, difficile da conquistare, ma che appare l'unico mezzo per essere considerati 'qualcosa' dai grandi, ed i grandi sono veramente il punto inevitabile di riferimento: sono il mondo che il più presto possibile bisogna raggiungere"⁴³.

Io sono persuaso che questa interpretazione di Valeri sia corretta perché salva un'importante parte del libro su Pinocchio ossia la critica storico- politica che il giornalista Collodi aveva giurato di abbandonare, a

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibidem*, p.23.

⁴³ M. Valeri, G. Fanciulli, E. Monaci, *Op. cit.*, pp.114-115.

meno di non affidarla solo ad uno scritto che potesse sembrare proprio per ragazzi.

La lettura del saggio di Dorfles, di cui ho parlato in precedenza, attenua non poco il giudizio eccessivamente elogiativo di Collodi, scritto da Croce nel 1937, dicendo che “*Le avventure di Pinocchio* è il più bel libro della letteratura infantile italiana... Un libro che tanto piacquero e piace ai bambini, piace anche agli adulti, e non già per il ricordo del piacere che vi provarono un tempo, o non solo per questo, ma proprio per sé stesso... È un libro umano, e trova le vie del cuore. L’autore si mise a scrivere quel racconto strampalato delle avventure di un fantoccio di legno per attirare la curiosità e l’immaginazione dei bambini e somministrare, attraverso quell’ammaestramento, osservazioni e ammonimenti morali... Ma presto prese interesse al personaggio e alle sue fortune come alla favola della vita umana, del bene e del male, degli errori e dei ravvedimenti, del cedere alle tentazioni, ai comodi, ai capricci, e del resistere e ripigliarsi e rialzarsi, della sventatezza e della prudenza, dei moti dell’egoismo e di quelli alti e generosi. Il legno, in cui è tagliato Pinocchio, è l’umanità...”⁴⁴.

Credo che Croce sia stato distratto, leggendo e scrivendo questi pochi appunti, esaltando come più si potesse il *Pinocchio* di Collodi, aggiungendo, per limitarne il valore, “che è il più bel libro della letteratura infantile italiana”, trascurando che i bambini di 7-8 anni non lo capiscono negli scopi ultimi e che sono attratti più che altro dalla dinamicità del racconto!⁴⁵.

6. *Un mio sogno su Pinocchio*

Collodi era convinto di aver scritto una fiaba moderna con un eroe, un ragazzo sotto forma di burattino di legno, Pinocchio, con una buona fatina che darà il suo aiuto decisivo per trasformarlo in bambino, dopo una serie di avventure: Pinocchio le attraversa come un calvario, pieno di fughe e di paura ogni volta o per dimenticanza o perché incapace di fare bene in un mondo che per lui è più pieno di doveri da rispettare con pena, il tutto come una punizione molto gravosa.

⁴⁴ B. Croce, XXIX capitolo del 5° volume de *La letteratura della nuova Italia*, Bari, Laterza, 1937.

⁴⁵ Si tratta solo di quattro pagine. Ma sono il segno, a 44 anni dalla pubblicazione di *Pinocchio*, della forza culturale di Benedetto Croce, che pur riconosce che ai bambini piace soprattutto la dinamicità del racconto di Collodi.

Pinocchio, come dice Renato Bertacchini, affronta quattro avventure fondamentali che scandiscono storie finite in modo diverso da quello che lo stesso Pinocchio avrebbe desiderato⁴⁶. E nelle fiabe classiche ce n'è generalmente una che porta ad incontrare orchi. Nella fiaba d'autore, come in quelle di Perrault, Andersen e Barrie, per fare un esempio, cambiano le regole secondo i contenuti. Nella fiaba moderna di Collodi, egli vuole rappresentare lo sfacelo misero e morale del Paese attraverso le avventure maledette, scelte *ad hoc*, tant'è vero che Pinocchio di orchi ne trova tre: Mangiafuoco, che fa molto baccano per bruciare Pinocchio al posto di Arlecchino, ma è dal cuore d'oro e alla fine lo manda a casa, dal suo babbo, regalandogli cinque zecchini d'oro; l'altro è l'omino di burro che porta i ragazzi nel Paese dei Balocchi, con un fisico tondo come un pallone e sudaticcio con una voce melliflua e suadente che impersona un pedofilo; e il terzo è il Pescatore verde che vuole mangiare fritti tutto quello che ha pescato e specie i ragazzi caduti nella sua rete⁴⁷.

La fata è una sola: prima appare come bambina morta, ma dai capelli turchini⁴⁸ che, quando, finalmente, si affaccia alla finestra, dice che in quella casa sono tutti morti e lei sorveglia la strada per vedere quando arriva la sua bara, così ripetendo non solo che nella casa sono tutti morti, ma che ciò è anche in tutto il Paese dove aspettano che arrivino le bare.

La seconda volta che appare è quando portano Pinocchio, staccato dalla quercia dov'era stato impiccato dal Gatto e la Volpe e lo curano visitandolo in modo da operetta e dandogli delle pasticche e buoni consigli.

La terza volta che riappare è ormai donna e lo sta aspettando, per portarlo a casa sua per fare la trasformazione finale in un ragazzo in carne e ossa. In definitiva, la fata dai capelli turchini “sta tra la mamma e la sorella maggiore, usa medicine al posto di filtri, si ammala come qualunque mortale, consulta i dottori quando occorre. Fa più prediche che miracoli. Gli unici suoi attributi fiabeschi sono i capelli turchini, la

⁴⁶ R. Bertacchini. *Collodi narratore*, cit., pp. 255 e segg.

⁴⁷ Cfr. F. Cambi, *Le metamorfosi dell'Orco da Perrault a Collodi (e altre)*, in F. Cambi (a cura di), *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi*, Firenze, La Monnier, 2002, p. 17. Ma per l'immagine d'infanzia vista come “tragedia” cfr. Idem, *Collodi, De Amicis e Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1983, p. 13.

⁴⁸ I capelli turchini sono un tocco magico che accompagna sempre la **fata**.

carrozza color dell'aria, la sua fugace metamorfosi in capretta turchina. La Fata si limita a dare più che altro un aiuto morale al nostro burattino. Pinocchio ne avverte il pensiero preoccupato, ma scivola di proponimento in disobbedienza⁴⁹.

Ogni volta che ho riletto *Pinocchio*, mi è sempre piaciuto pensare che Collodi abbia volutamente scritto direttamente Pinocchio, per essere lui il padre di Pinocchio per fargli visitare la Toscana e valutare com'è il passaggio dal Granducato al Regno umbertino e portandosi dietro il burattino pressoché tutto ignudo come Geppetto l'aveva fatto e poi sommariamente vestito, con un vestitino di carta colorato e un cappellino di mollica di pane.

Geppetto, falegname vedovo⁵⁰ e affetto da solitudine come Carlo, si era fabbricato un burattino da un legno regalatogli da Maestro Ciliegia per avere compagnia visto che anche l'autore non aveva che una figlia segreta che girasse per casa. Geppetto il suo burattino lo chiamerà Pinocchio; non è ancora nato che già gli fa i dispetti buttandogli per terra la parrucca, comportandosi come un ragazzo di circa otto anni che non sa niente e neppure vuole saperlo.

Vuole sperimentare tutto da solo, e a prescindere che lo voglia o no. Il suo vero padrone è Carlo Lorenzini, detto Collodi, che se lo porta sempre dietro anche quando interrompe le puntate, evidentemente per riflettere, e poi riprende, senza soste e, spesso, con il fiato alla gola, come il suo Pinocchio.

Come dicevo, aprendo questa parentesi decisiva su un mio sogno ricorrente, Collodi è colui che scrive direttamente *Pinocchio* e lo fa con almeno tre scopi: il primo è quello di non tradire il giuramento di scrivere solo per ragazzi, che a suo avviso capiscono prima e meglio degli adulti, usando quello stile scanzonato, umoristico e satirico, aiutato dal suo linguaggio natio e da circa trenta anni o più di giornalismo politico

⁴⁹ A. Cibaldi, *Storia della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Brescia, La Scuola editrice, 1967, p. 170.

⁵⁰ Non si sa con certezza. Anche se nel capitolo XXXIV alla domanda E chi è questa Fata? E il burattino risponde di getto "È la mia mamma, la quale somiglia a tutte quelle buone mamme che vogliono un gran bene ai loro ragazzi e non li perdono mai d'occhio, e li assistono amorosamente in ogni disgrazia, anche quando questi ragazzi per le loro scapataggini e per i loro cattivi comportamenti, meriterebbero di essere abbandonati e lasciati in balia di se stessi". Certo è che, secondo Bertacchini, è con la Fata che Pinocchio scambia più rapporti affettivi. Cfr. R. Bertacchini, *Collodi narratore*, cit., p. 300. Alla fine del XIX secolo era più frequente un atteggiamento simile nelle mamme.

satirico e più di quindici anni di scritti⁵¹, con cui aveva cercato di dare una svolta decisiva a livello contenutistico e linguistico alla letteratura per ragazzi. Il secondo scopo di Collodi era già dal XV capitolo quando interrompe per mesi, come sappiamo, la sua *Storia d'un burattino* perché stava pensando di scrivere un romanzo sotto la copertura magica d'ambiente sulle istituzioni niente funzionali così come il tenore di vita bassissimo dei cittadini, che non avevano nessun motivo per sentirsi orgogliosi di essere passati dal Granducato leopoldino al Regno dei Savoia, specie in quel frangente in cui la capitale dello Stato passava a Roma e le spese per le tasse non erano certo più modeste di quelle del Granducato⁵².

Il terzo scopo, il più importante, era quello di intervenire sulla trasformazione da burattino a ragazzo su cui Collodi non era d'accordo già da quando aveva fatto impiccare Pinocchio e non poteva fare perché era già tutto scritto e firmato.

Collodi, mazziniano sfegatato, riuscì in pieno, nel mostrare come erano state ridotte le istituzioni scolastiche, giuridiche, le strade in mano ai malviventi, corrotti, borsaioli e assassini, un paesaggio più di morti che vivi e dove i servizi ad uso del lavoro non avevano “nessun valore etico e spirituale”, gli spazi abitativi non erano case ma una o due stanze che mancavano di tutto e ciò che sembrava vero era finto: un disegno per il fuoco e per il pane, uno specchio, un letto vero e proprio e tutti gli accessori come bagno e acqua corrente assenti.

Pinocchio, nella catapecchia di Geppetto vede tutto il pochissimo che c'è e anche ciò che non c'è e deve sorbirsi i consigli inutili del Grillo parlante, che Pinocchio, sia pure non volendo, come ho detto, spiaccia al muro, ecc. Il senso descrittivo dell'ambiente, della povertà, della fame che Pinocchio soffre per tutto questo è efficace; ma è solo un pezzo di legno magico, appena nato, che non si meraviglia più di tanto di ciò che manca e esce per trovare da mangiare non sapendo che non troverà nessuno e nulla.

⁵¹ Mi riferisco prima di tutto ai *Racconti di fate* tradotti da Perrault nel 1875: entusiasta di queste storie, fu da qui la spinta a scrivere, apparentemente, solo per ragazzi. Ma rimando anche ai romanzi su *Giannettino*, a *Minuzzolo* e altri ben accolti, di ricordi come *Storie allegre e Occhi e nasi*, con cui aveva cercato di dare una svolta decisiva a livello contenutistico e linguistico alla letteratura per ragazzi. Sull'aspetto linguistico rimando a R. Bertacchini, *Collodi narratore*, cit., cap. IX, *Lingua e stile*.

⁵² Cfr. nota 33.

Insomma, solo quanto detto basta a far capire com'è l'ambiente e far vista che esso non ci sia ma sia sottinteso⁵³, suggerito o come, dice Volpicelli, “che ci si trova più per sentimento che per visione”⁵⁴. Io credo che Collodi abbia sempre un'attenzione particolare all'ambiente che, come suggerisce Volpicelli, lo completiamo seguendo un *gestaltismo* come quando correggiamo un refuso come *cavàlo*, aggiungendo d'istinto una “l”. Forse più che costruire un ambiente Collodi lo suggerisce con la grazia innata della sua narrativa. Ma gli ambienti che servono sempre per inquadrare un magistrato o un *giandarme* vestito da carabiniere o qualche particolare che l'individua non mancano mai. Collodi, sebbene parli di piante grosse come querce in un fitto bosco in cui il Gatto e la Volpe vogliono impiccare Pinocchio, non lo perde mai un minuto così come quando la bellissima e eloquente scena in cui la bambina dai capelli turchini, ma morta e che, affacciata alla finestra, dice che vuol vedere quando arriva la sua bara è un'ambientazione bellissima per dare l'idea di un paese ormai desolato e che la morte si tocca con mano e in cui lo stesso Pinocchio corre senza fiato parlando con i due manigoldi del Gatto e la Volpe, che entrambi feriti non faranno mai più male a nessuno.

Poi arriverà alla casa della Fata dai capelli turchini e Collodi è più preoccupato del burattino, anche perché la strada è ancora lunga e Pinocchio ha visto e provato il nullo aiuto prestato dai balordi medici attorno inutilmente al suo letto. Il burattino se ne va e la fata lo lascia andare dato che non è ancora finito il suo corso di formazione: anche Collodi lo sa ma spera di poter cambiare il finale in corso d'opera. Il burattino ha da passare ancora attraverso varie prove molto difficili: essere cambiato con il furfante cane Melampo; incontrare l'omino di burro e i *giandarmi* da burletta che invece di ricercare e arrestare i ladri, i pedofili e altri assassini, danno la caccia ai poveracci che si lamentano della loro povertà e della loro famiglia. Quando scapperà, trasformato da ciuchino e rischiando di essere mangiato fritto dal pescatore verde, sarà salvato dal cane mastino Alidoro che, per ricambiare il favore di averlo salvato dall'annegamento, lo aiuta a arrivare alla riva del mare dove poi il burattino, nuotando verso il largo per trovare Geppetto viene ingollato da un pescecane, che in effetti è una balena, dove trova Geppetto e un grosso tonno con cui fanno parte di strada e poi un altro

⁵³ Cfr. L. Santucci, *Collodi*, Brescia, La Scuola, 1961, p. 171.

⁵⁴ L. Volpicelli, *La verità su Pinocchio e saggio sul Cuore*, Roma, Armando, III ed., 1963, p. 81.

grande gabbiano che li porta a casa: qui trova la Fata e il burattino trasformato in un ragazzo.

7. *Il corso di formazione è finito, ma manca la libertà*

Finalmente il corso di formazione è finito. E Pinocchio è contento di essere diventato umano e aver girato tutta la Toscana e ritrovato il suo caro babbo. La sua formazione è finita. “Era l’ora; io non volevo essere più un burattino e non volevo più essere senza babbo e avere invece consigli e guidato nelle mie incertezze da lui per non sbagliare da solo per diventare un “vero italiano che insieme agli altri italiani potesse veramente fare una vera Italia”. Il mio vero babbo, Carlo Collodi ha tentato, ma non credo ci sia riuscito visto che l’Italia che abbiamo adesso nel 2023 è tornata indietro più d’un secolo. Sarebbe stato meglio avesse pensato più a me – pensa il nuovo Pinocchio – invece di lasciarmi solo e senza affetto, con nessun diritto e tanti doveri da punire se non si rispettano. Avrei avuto più possibilità di essere libero, facendomi rinascere di legno, ma un ragazzo che avrebbe avuto più speranze di salvarsi e di diventare libero, senza seguire quell’inutile, avvilito e terribile corso di formazione che magari sarà piaciuto agli adulti e anche ai fanciulletti, ma a me ha tolto buona parte delle mie possibilità creative. Io spero proprio – pensava ancora il giovane ragazzo – che la magia del corso di formazione per essere me stesso non sia del tutto riuscita e che io abbia ancora la *chance* di farmi allungare il naso senza troppi sforzi. Questo, d’altronde è possibile, visto che, stando a alcuni critici, “il volumetto fu scritto dall’autore solo per scrivere: anzi per guadagnare quattrini che colmassero falle del gioco...”⁵⁵. Quindi, non ne sono sicuro, perché, Collodi non ha potuto cambiare nulla di ciò che già è stato scritto e impaginato per la puntata finale. Ehi, Carlo, smetti di scrivere e torna stretto accanto a me!”.

Tra le braccia di suo padre cambiando il burattino sta cambiando: ha voglia di giocare con lui, nessuno gli impedisce di farlo, tantomeno il padre che gioca con lui e che lo incita a giocare perché è proprio giocando che s’impara a stare al mondo e che si conoscono le cose del mondo. “A questo punto mi sveglio e ho tanta voglia di andare a scuola, dove mi accompagna il mio babbo”.

⁵⁵ A. Michieli, *Ragazzi e Libri*, Rovigo, Ist. Padano Arti Grafiche, 1952, p. 218.

Il povero Collodi, morto presto e senza figli, come forse avrebbe voluto, e troppo abituato ad essere coccolato da mamma Angiolina⁵⁶ che gli dava sempre il bacio della buonanotte, aveva capito senza grandissimi studi da intellettuale, che la parte fondamentale per educare è il bisogno di tanta presenza e di tanto ascolto per capire il bambino che cerca di costruire un mondo nuovo e meno pauroso e, soprattutto, di tantissimo amore. E la magia avrebbe fatto un ultimo prodigio: cancellare con la nuova nascita dalla sua nuova testa tutto il corso di formazione stancante, soffocante e terroristico, come se fosse stato tuffato nel Lete, il fiume che Platone chiamava il fiume dell'oblio.

8. *Conclusione: Pinocchio, uno e trino*

Arrivati a questo punto mi pare di rivelare che la “bambinata” di Collodi è veramente un gioco paradossale. Comincia in un modo e finisce in maniera del tutto diversa da come è iniziato. Peraltro con un *incipit* bellissimo piace a chiunque lo legga anche a cinquant'anni. Secondo me un racconto su un ragazzo che segue la vita di povertà tremenda, che va incontro a moltissime disavventure che sono anche troppo cattive sia pure per un burattino povero come Geppetto, che lo intagliò e lo chiamò Pinocchio. Il padre, un provetto falegname lo vide, finito, e gli piacque subito, prima che nascesse, perché era già linguacciuto quando cominciò con quei suoi occhiacci birbanti che a poco a poco faceva intuire che sarebbe stato un birichino come Collodi desiderava, perché voleva che portasse lo scompiglio in quel Regno umbertino che non aveva nulla per i poveri, che erano tantissimi mentre i ricchi erano molto pochi e molto spocchiosi, tanto che nessuno li voleva vedere. Ma era impossibile non poterli vedere perché loro lavoravano, mentre i ricchi no, la disuguaglianza era così tanta da suscitare rabbia. Geppetto, il falegname che l'aveva costruito gli aveva detto che il nome Pinocchio gli avrebbe portato fortuna. Ma così non fu e ogni cosa che faceva era un disastro. Geppetto gli diceva di andare a scuola e non ci andava e a nessun ordine obbediva fino a quando qualcuno gli regalò delle monete d'oro per la sua simpatia perché le portasse al suo babbo.

⁵⁶ Ci dice Fanciulli: “Collodi, il devotissimo figliuolo di una mamma buona, il soldato di Curtatone e anche l'impiegato statale – mentre l'Italia del tempo doveva apparire tanto più piccola del sogno – così aveva sentito l'ideale nella sua vita: con sorridente semplicità, (scrivere per ragazzi)” (*Op. cit.*, p. 214). Siamo nel 1856 e Collodi ha quasi trent'anni.

Ma il Gatto e la Volpe videro e tanto fecero da convincerlo a seppellire le monete nel campo dei miracoli per farle moltiplicare. La cosa andò male, come sappiamo, e Pinocchio fu impiccato. Collodi, a questo punto, interruppe le puntate e scrisse la parola fine. Ci volle tempo per riprendere a scrivere su Pinocchio, fino a quando non ebbe pensato all'antidoto che avrebbe annullato la trasformazione in bambino. L'antidoto, scritto in due versioni, una messo in una bottiglia buttata a mare, e una messa sotto un mattone consisteva nel fatto che lui, presenza invisibile, dava la buonanotte con un bacio e lo stesso al buongiorno del mattino. Tutto sarebbe andato benissimo tutto il giorno e ogni giorno il burattino sarebbe stato più buono e più accorto per sé e per gli altri, mentre il tuffo nel fiume Lete cancellerà tutti consigli di adulti per farlo stare sulla retta via e le paure tremende di sbagliare che infondevano solo ansia e incertezze nel far da solo. Al contrario, in questo modo, Pinocchio avrebbe sentito il coraggio di provare la sua creatività innovativa grazie all'aiuto tranquillizzante del vero babbo che spingeva a cercare il nuovo. Ed anche se neppure lui sapeva bene cosa fosse, era sicuro che avrebbe scombuscolato tutte le ipocrite abitudini del suo tempo. “Seguire le avventure... permette di evidenziare i capisaldi di un mondo in crisi che non riesce a costruire alternative. Non emerge così una nuova idea di educazione, come accade in Alice, ma solo una possibilità: accogliere l'autorità dell'adulto come unica salvezza, senza domande, senza spiegazioni, ma solo perché è e deve essere così, giocando con un'emotività che è l'unico appiglio che Pinocchio riesce a trovare per non perdersi del tutto”⁵⁷. Al nuovo Pinocchio il compito di cercare il nuovo modo di stare insieme e andare a scuola per impararlo. Questo è il segreto di Collodi che solo il suo Pinocchio sa. È questa la magia di Pinocchio. Qui finisce il mio sogno sulla vera fine dell'ex burattino, l'antidoto per non diventare un ragazzo del mondo umbertino. Il burattino avrebbe rifiutato ad ogni costo questa soluzione per scegliere il figlio di Collodi che voleva studiare, anche lui bambino e non più burattino, per cercare un nuovo modo di vivere come un ribelle nel tempo umbertino. “Un compito difficile, diceva il nuovo Pinocchio. Ma io ci tenterò, con l'aiuto della Fatina, di Geppetto e del mio vero babbo Collodi, e diventerò un uomo libero delle mie scelte per la libertà. Una sorta di Zorro.

⁵⁷ A. Avanzini, *Come accadde che degli occhiacci di legno sfidarono il mondo e ne furono sconfitti*, in A. Avanzini e S. Barsotti, *Ancora su Pinocchio. Riflessioni sulle avventure di un burattino*, Milano, Franco Angeli, 2012, p. 18.

Oppure, stando più con i piedi per terra, Collodi, dopo aver fatto nascere il suo ragazzo, si appoggiò a Geppetto e alla Fata dai capelli turchini per aiutare Pinocchio a inserirsi nella zona del progresso e dello sviluppo e “il suo esempio è stato seguito e continua a essere seguito da milioni di padri e mamme italiane con milioni di pinocchi spesso non più bambini o ragazzi ma uomini fatti” con un’illusione di aver partecipato con più scelte di libertà alla loro vita, ma in effetti, “spinti avanti da uno stato famiglia o, in mancanza da una famiglia che sostituisce lo stato”⁵⁸. E lo Stato con la sua scuola e la magia della famiglia cercheranno di fare di Pinocchio un cittadino democratico sostenitore e difensore dei diritti civili per un mondo migliore. Collodi, anche questa volta, scrisse la parola “Fine”⁵⁹ al cap. XV, dopo aver fatto impiccare il burattino, ma con più contentezza di quando l’aveva scritta la prima volta. E qui mi sveglio anch’io, contento di aver portato a termini un terzo Pinocchio, almeno nella fine che nessuno voleva, a cominciare dallo stesso Collodi nella prima “bambinata” e che invece di un solo romanzo ne ha scritti ben tre: riprendendo il titolo di Emilio Garroni⁶⁰, io chiamerò queste mie note: *Pinocchio uno e trino*.

⁵⁸ L. Incisa di Camerana, *Pinocchio*, cit., p. 150.

⁵⁹ Dopo il XV capitolo.

⁶⁰ E. Garroni, *Pinocchio uno e bino*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

Rivoluzione: una categoria originaria dell'educazione

Luciana Bellatalla

In queste pagine, l'autrice tratta della "rivoluzione" come categoria originaria del congegno concettuale dell'educazione nel suo duplice aspetto di "ricostruzione" e "transazione", due aspetti tra loro strettamente congiunti: di qui l'idea di educazione come una sorta di "seconda nascita" e di trasformazione significativa e radicale dell'esperienza, del comportamento e delle abitudini. E ciò a livello sia individuale sia sociale.

In these pages, the author deals with the idea of "revolution" as an original category of conceptual structure of education: this category is defined as "reconstruction" and as "transaction", two aspects, which are in a close interrelation. From this point of view, education may be considered as a kind of "second birth" and therefore as a meaningful and radical change of individuals and social groups experiences, behaviours and habits.

Parole chiave: educazione, scienza dell'educazione, categorie, ricostruzione, transazione

Keywords: education, educational science, categories, reconstruction, transaction

1. Premessa

Quando, nel 2009, ho pubblicato *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, ero ben consapevole – e lo avevo anche sottolineato – del fatto che, tentando di dare una configurazione ordinata del congegno concettuale dell'educazione, il mio lavoro era solo una tappa di una ricerca necessariamente e costitutivamente *in fieri*. Come tutte le ricerche, si può correttamente aggiungere.

In particolare, nel nostro caso specifico, sulla scorta di Kuhn, cui peraltro mi ero appellata nella definizione del paradigma attinente l'universo educativo, bisogna tenere presenti due aspetti importanti:

1. il congegno concettuale dell'educazione, come tutti i congegni paradigmatici, è ipotetico;

2. in quanto ipotetico, è anche problematico e, quindi, suscettibile di cambiamenti.

Infatti, in una prospettiva scientifica inerente l'educazione, come in tutte le scienze, i punti di arrivo sono solo mezzi per procedere verso

ulteriori approfondimenti ed ulteriori specificazioni: il paradigma conoscitivo va sempre e di necessità sottoposto ad un riesame, con la consapevolezza che la certezza delle conquiste è sempre necessariamente presunta e che l'illusione di essere giunti al punto conclusivo di un percorso genera, in maniera contraddittoria con gli assunti del procedimento scientifico stesso, una sclerosi dannosa in ogni ambito di indagine. Ciò che davvero conta nella ricerca, qualunque ne sia l'oggetto, è il bisogno di andare sempre oltre, ossia di lasciarsi guidare dal dubbio metodico, dalla messa in discussione di quanto appare assodato e dalla consapevolezza di muoversi in uno spazio aperto, dai confini che si allargano e si allontanano di continuo.

Per quanto riguarda l'universo dell'educazione, questa prospettiva giustifica anche, e altrettanto necessariamente, il divenire dei modelli pratici, storicamente determinati¹, per un verso rispondenti alle esigenze culturali di un preciso tempo storico e, per un altro, tali da commisurarsi sempre, per poter rispondere ad obiettivi educativamente significativi, con il paradigma concettuale.

Lo scarto tra paradigma e modello, ponendosi il primo come ideale e il secondo come sua traduzione pratica sempre approssimata, è inevitabile ed evidente. Ovviamente è una situazione ben documentata dagli esempi storici, tollerabile finché questo divario non diventa debordante per la prevaricazione delle ragioni della politica o delle ingerenze di considerazioni ideologiche o dei condizionamenti socio-economici, che di fatto finiscono per cancellare, nella pratica educativa, qualsiasi traccia del paradigma a vantaggio di aspetti eteronomi o, nel migliore dei casi, ne lasciano sopravvivere labili segni, per lo più ridotti, proprio per la loro labilità, ad una totale inefficacia.

La storia dell'educazione e della scuola (ovunque, ma in particolare nel nostro Paese) fornisce al riguardo testimonianze inequivocabili². Ma di

¹ Ricordo che nella mia prospettiva, paradigma e modello (nonostante la sinonimia dei due termini nell'uso corrente) non sono da intendersi come equivalenti. Sebbene entrambi indichino un "esempio" cui adeguarsi, i loro ambiti concettuali sono diversi: il primo – il paradigma – riguarda la dimensione concettuale propriamente detta, mentre il secondo – il modello – si riferisce alla sua declinazione contingente e pratica, in un determinato contesto storico e culturale. Cfr., al riguardo, il capitolo II di *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009.

² Per un quadro di questa situazione, limitandomi solo agli anni post-unitari, rimando a G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2021¹⁰ e a L. Bellatalla, *Hidden Curriculum and Hegemonic Culture. Some Examples in Italian School in the First Decades of National Life (1861-1900)*, in "Spes", 15/2021, pp. 11-22.

ciò basti, non solo perché le evidenze storiche sono ben note, ma anche e soprattutto perché queste ingerenze, in cui si mescolano ideologia (e spesso perfino malafede), economia, istanze sociali e *mainstream*, sono sotto gli occhi di tutti sia per il passato sia per l'attualità. Né è meno evidente il nocumento che da ciò deriva per le relazioni interpersonali, la vita pubblica, l'esercizio della cittadinanza e della rappresentanza politica, come peraltro nelle pagine di questa rivista spesso viene sottolineato.

Ma rimaniamo a considerazioni di principio o, meglio, di carattere teorico, anche se dovremo ritornare a questo deleterio scollamento tra dimensione concettuale e declinazione pratica, ossia tra ideale e reale, dal momento che teoria e pratica sono strettamente congiunte. In tutte le scienze ed anche, talora forse addirittura con maggiore pregnanza, nella scienza dell'educazione e nelle sue declinazioni.

Se ben impostata la relazione tra paradigma e modello educativo si rivela (o almeno dovrebbe rivelarsi) produttiva per lo sviluppo dei percorsi educativi, formali, non-formali ed informali, ossia a scuola, nell'extra- e nell'oltre-scuola.

Infatti, una buona prassi educativa, purché ispirata ai principi teorici di fondo, ha maggior probabilità di riuscire efficace rispetto ad una pratica dettata da istanze contingenti (per loro natura transeunti), da aspetti di corto respiro o da bisogni circoscritti del presente. Non solo: una declinazione pratica legata al congegno concettuale dell'educazione contribuisce a dilatare anche gli orizzonti della riflessione teorica, permette di approfondire definizioni e connotazioni concettuali. In una parola, diventa un banco di prova o, se si preferisce, un laboratorio per lo scienziato dell'educazione, richiamando l'attenzione su aspetti fino a quel momento restati in ombra e contribuendo ad affinare lo sguardo su particolari fino a quel momento trascurati o non emersi in maniera sufficientemente chiara in precedenti attività o contesti. È l'ineludibile rapporto teoria-prassi, tipico d'ogni scienza, giacché è dalla pratica che emergono quei problemi su cui il ricercatore deve incessantemente applicarsi. Ma, nel nostro particolare ambito, questo rapporto ineludibile e fondamentale, si può tradurre nello stretto legame tra storia (dell'educazione, della didattica, della scuola, delle teorie educative, e via elencando) e dimensione teorica e teoretica dell'educazione.

Ed è un legame su cui bisogna insistere per non disperdere del tutto educazione e scuola in una notte in cui tutto diventa grigio e perciò insignificante ed alla fine ininfluenza. O peggio, deleterio per persone e società.

2. *Uno sguardo alla scuola che verrà*

Ed è appunto da un confronto tra il congegno concettuale dell'educazione e due delle istanze ricorrenti nell'attuale definizione di scuola (e di educazione) in vista di una sua riorganizzazione sistemica e sistematica che si impone, in sede teorica, la necessità di una nuova categoria all'interno del congegno concettuale di riferimento.

Le due istanze ricorrenti di riferimento vanno individuate: *a.* nell'insistenza di una revisione del sistema scolastico in funzione di bisogni economici pressanti: ciò non implica solo l'ingresso, peraltro necessario nei curricula dei nuovi alfabeti digitali e di saperi tecnologici, ma uno sbilanciamento del sistema formativo sull'asse professionale e tecnico più che sull'asse della cultura generale (che coniuga e, anzi, deve coniugare saperi scientifico-tecnologici e saperi linguistico-letterari, competenze logiche e abilità tecnico-pratiche); *b.* nell'insistenza sul merito che, per come viene inteso in maniera piuttosto semplicistica e grossolana, allude non tanto ad un percorso individualizzato di apprendimento/insegnamento, in grado di portare ciascuno al suo personale livello di eccellenza, quanto ad un percorso di differenziazione destinato in maniera programmatica e sistematica, a bloccare qualsiasi ascensore sociale. Il principio non è quello antico dell'*unicuique suum*, bensì quello di dare di più a chi parte già avvantaggiato, soprattutto sul piano sociale ed economico, confondendo la collocazione di classe – e il termine apparentemente obsoleto di fatto è appropriato come non mai – con un presunto eccellente corredo “naturale”.

In entrambi i casi, l'educazione e la scuola sono messe al servizio di un disegno sociale, economico ed ideologico. Come la prima istanza mette in parentesi i problemi che l'economia neo-liberista e lo sviluppo tecnico presunto illimitato pongono alla sostenibilità dell'esistenza, così la seconda tende a limitare (se non addirittura a cancellare) il principio sia di inclusività sia di crescita sociale che l'educazione necessariamente implica. Di più: se l'educazione, come mi piace sempre ricordare citando Kant, favorisce la crescita *umana* di ciascuno, limitarne i percorsi in alcuni casi, significa impedire ai soggetti (ritenuti meno meritevoli) di attingere la soglia della piena umanità. Si ritorna a quei *fruges consumere nati* di gentiliana memoria a cui doveva bastare poco più di una alfabetizzazione strumentale.

Il modello ideologico sottostante a questo progetto sedicente educativo non è conservatore, ma addirittura reazionario, perché è fondato

sull'idea di una natura umana come dotazione irreversibile sebbene, per così dire, di fatto dipendente da una sorta di DNA economico-sociale che si riflette in maniera determinante su qualità intellettuali e capacità.

Si torna in pratica ad una condizione di natura pre-galileana che viene a giustificare – e qui il darwinismo sociale è evidente – stratificazioni sociali, differenze culturali, scelte lavorative “obbligate” da una eredità di talenti che, in quanto tale, tutto consente e tutto legittima. Di conseguenza, chi si ritrova all'ultimo gradino della scala sociale non potrà che accettare il suo destino sociale, perché sa che i vertici della scala vanno a chi ha il *merito* per occuparli.

Il compito di chi si occupa di questioni educative e di scuola è, dunque, quello di richiamare l'attenzione sulla problematicità di concetti usati troppo spesso con spavalda faciloneria. Ma il compito più importante, quasi una sorta di *Sollen* kantiano, è insistere sul fatto che se l'educazione non si pone, nelle sue pratiche declinazioni, come primo obiettivo concreto il miglioramento di ciascun soggetto, non uno escluso, non è vera educazione.

Ne deriva che asservire il percorso educativo a finalità lavorative o a contingenze economiche significa snaturarlo: la risposta a tali finalità va trovata in progetti e curricula post-scolastici. Prima va formato l'uomo e poi il lavoratore.

3. *Una nuova categoria originaria*

Alla luce di queste considerazioni generali, sorge l'esigenza di delineare una categoria ulteriore del congegno concettuale dell'educazione, che insista non sull'aspetto dell'adattamento dei soggetti, ma sulla loro intrinseca capacità di trasformazione. E ciò perché, come ho anticipato, senza cambiamento non ci si educa: esso è, ad un tempo, la molla da cui il processo educativo prende forma e l'obiettivo concreto cui tendere.

Questa ulteriore categoria, peraltro implicita nel congegno concettuale, deve diventare esplicita, proprio perché sul piano effettuale l'idea di educazione come cambiamento migliorativo è da tempo offuscata nelle scelte di governi e di partiti politici nonché nell'opinione corrente a tutto vantaggio, come si è detto, di obiettivi utilitaristici. Ormai, sembra che l'insistenza su questo aspetto di miglioramento e sull'importanza della formazione generale sia considerata come una connotazione ideologica e, come tale, incapace di rispondere ad effettivi bisogni

sociali. Sfugge, da questo punto di vista, che il processo educativo è efficace solo se risponde ad un carattere di intrinseca dinamicità, le cui condizioni necessarie sono, da un lato, l'ampiezza degli orizzonti formativi e, dall'altro, la proiezione verso il futuro.

In una prospettiva come quella in cui stiamo vivendo, la realtà in cui siamo calati viene pensata e presentata, sempre e comunque, come l'unica possibile, ossia tale da non ammettere alternative, quasi che essere e dover essere abbiano raggiunto una perfetta coincidenza.

Ma il rapporto tra reale e razionale, essere e dover essere, va definito non in termini di attualità, bensì in termini di tensione, di ricerca continua e, alla fine, di vera e propria sfida utopica: ed è proprio l'educazione che può, declinandosi praticamente, dare senso e significato a questo slancio verso una razionalità da intendersi come ampliamento dei confini, crescita culturale, arricchimento, condivisione crescente e messa in opera di valori umanamente e socialmente sempre più significativi e fecondi.

Infatti, non dobbiamo dimenticare che la Storia non è né un eterno presente né un eterno ritorno, ma una serie di manifestazioni e di eventi potenzialmente inediti che soggetti e gruppi non devono solo interpretare ex post, ma indirizzare, possibilmente, verso il meglio, con un impegno continuo, con slancio progettuale e sforzo verso il futuro.

Se l'idea di progresso indefinito si è rivelata, alla prova dei fatti, un'illusione³, tuttavia non possiamo adottare un approccio al mondo di completa rassegnazione o di abbandono. Pur nella consapevolezza che sarebbe sciocco affidarsi ad un incauto e mal giustificato ottimismo, nondimeno non possiamo e non dobbiamo rinunciare, come prima dicevo, alla tensione verso il meglio, ossia all'impegno a cercare quanto può rendere l'esistenza di esseri umani e di gruppi sociali più soddisfacente, più efficace (e non solo più efficiente) e più significativa. E ciò può accadere solo se esseri umani e gruppi sociali sono educati, vale a dire messi in grado di dare autonomamente significato e senso alla loro esistenza.

Proprio perché questo slancio utopico tipico dell'educazione è sotto continuo attacco, è opportuno definire con maggiore chiarezza, a livello teorico, questa ulteriore categoria del congegno concettuale dell'educazione: "Rivoluzione".

³ Cfr.al proposito il saggio ormai classico di Ch. Lasch, *The True Only Heaven: Progress and Its Critics*, 1991, comparso in traduzione italiana con il titolo *Il paradiso in terra. Il progresso e la sua critica*, Milano, Feltrinelli, 1992 e ora Venezia, Neri Pozza, 2016.

Essa è una categoria originaria, al pari del Paradosso, della Complessità, della Storicità⁴, perché come queste va a costituire lo sfondo integratore del congegno concettuale dell'educazione e, come queste, consente alle altre categorie⁵ di manifestarsi e di declinarsi.

4. *Rivoluzione come ricostruzione e come transazione*

Che cosa significa “Rivoluzione” e come si applica all'educazione? Queste le domande da cui dobbiamo prendere le mosse, considerando prima di tutto gli aspetti etimologici del lemma per definirne lo spettro semantico in generale e gli elementi più interessanti attinenti l'educazione.

L'etimo è chiaro, giacché la parola italiana è un calco del latino *revolutio*, che, a sua volta, rimanda al verbo *revolvere*, dai significati molteplici, ma ben comprensibili: si va da “volgersi indietro” a “rotolare”, da “passare” a “ritornare”, fino ai traslati “narrare di nuovo”, “ridire”, ma anche “ripensare”. Non sorprende, dunque, che il sostantivo latino si possa tradurre con “rivolgimento” o perfino con “migrazione”, ossia come passaggio da una condizione ad un'altra e perfino da una terra all'altra.

A lungo, dunque, “*revolutio*”, in quanto sinonimo di “volgersi indietro”, si è accompagnata a quell'idea di Storia come “eterno ritorno” o di “ciclicità”, tipica del mondo antico, codificata dallo e nello stoicismo, e così bene espressa, tanto per restare ad un esempio ben noto, nella VI *Bucolica* di Virgilio.

Ma, al tempo stesso, tuttavia, in questa parola permane anche l'idea di passaggio e di cambiamento, come mostra peraltro l'originario *volvere* che si riferisce non solo all'idea di un “giro”, ma anche a quella di svolgimento, dell'atto del dipanare e di una mente che medita, passando in rassegna le conoscenze acquisite o disponibili.

Questa duplice valenza del termine ritorna, puntuale, nell'uso del lemma italiano “rivoluzione”: per un verso, come attesta il moto degli astri, esso indica il loro ritorno, dopo un dato e fisso percorso, alla medesima posizione nella volta celeste; per un altro, indica in positivo o in negativo, una trasformazione nell'assetto economico o nei costumi (ad esempio, in campo industriale o tecnico o, ancora, negli atteggiamenti

⁴ Cfr. *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, cit., capitolo V.

⁵ Per la descrizione di queste categorie rimando ancora una volta al già citato lavoro *Leggere l'educazione oltre il fenomeno* ed in particolare al capitolo VI.

comportamentali), fino al punto di poter diventare sinonimo addirittura di caos o confusione; e, infine, indica un cambiamento radicale (talora violento come attestano importanti eventi storici) nell'assetto sociale e politico di un Paese⁶.

Con questa duplice valenza, Rivoluzione entra anche nel dominio dell'educazione, nel punto di intersezione delle categorie di Complessità, Paradosso e Storicità.

Esse ne reclamano la presenza e la necessità, almeno per tre motivi:

- innanzitutto, perché solo dove ci sono cambiamenti non c'è spazio per la linearità nel percorso, mentre diventano possibili se non addirittura necessari deviazioni, ritorni, sovvertimenti e passaggi: così si va a definire una mappa (intellettuale, valoriale e culturale) dalle molteplici direzioni di senso e dai molteplici intrecci, secondo, appunto, quella visione complessa, che si coniuga con il dubbio, la ricerca e l'apertura della formazione;

- in secondo luogo, perché la Rivoluzione si coniuga in maniera appropriata con il Paradosso, dal momento che, mentre postula un cambiamento radicale, necessariamente difende l'eredità culturale e la dimensione dell'istruzione, ossia quelle fondamenta grazie alle quali soltanto si può procedere verso nuove strade, inedite e più significative: nessun percorso formativo, infatti, può essere senza palafitte;

- infine, perché la Storicità si alimenta attraverso un legame stretto tra eredità culturale e proiezioni in ciò-che-ancora-non-c'è, ma va previsto, pensato ed organizzato *come se* fosse realizzabile. Di qui la pregnanza di ogni atteggiamento potenzialmente "rivoluzionario" per mediare passato e futuro, tradizione ed innovazione, come ogni genuina educazione non solo postula, ma pretende.

In questa prospettiva, è evidente che il superamento del Limite, la Continuità, la Progettualità e la Gestione della necessità, tanto per prendere in considerazione gli aspetti dello sforzo, della sfida al dato, dell'orientamento inquisitivo, che accompagnano il percorso dell'educazione all'interno di mappe culturali ed esperienziali, vedono ribadito il loro ruolo. Esso, infatti, ne esce ancora rafforzato e teoricamente ancor più legittimato, perché, in qualche modo, l'idea regolativa della Rivoluzione dà senso e significato a tale percorso ed agli atteggiamenti intellettuali che ad esso danno concreta attuazione.

⁶ Per un dettaglio dei vari significati, cfr. T. De Mauro, *Grande dizionario italiano dell'uso*, Torino, UTET, 2004, Vol. V, p. 728.

In ogni caso, ossia là dove si punta sul pluri-universo della complessità e sull'elemento della proiezione verso il futuro, emerge con chiarezza che un percorso formativo, qualora privilegi la linearità, rimuova l'atteggiamento intellettuale del dubbio e tenda a ridurre la portata della dimensione storica dell'esperienza, tutto appiattendolo sull'apparenza, sul *qui e ora* e su spiegazioni superficiali e semplicistiche, si rivela necessariamente inefficace, perché di fatto fallace e privo degli elementi costitutivi dell'educazione stessa. L'ho detto varie volte e non mi stancherò mai di ripeterlo, perché questo aspetto è fondamentale non solo per pensare "l'educazione", ma anche per declinarla praticamente nei vari contesti.

Di qui il significato ed il ruolo della "Rivoluzione", che si definisce come una categoria ancipite – addirittura paradossale, come ho già detto, nella sua intrinseca valenza, ad un tempo, di "ritorno" e "cambiamento", di "ripetizione" e "radicalità" –, ma fondamentale per descrivere il carattere necessariamente dialettico dell'educazione⁷, che si costruisce sempre ed ovunque attraverso una relazione, tra soggetti, molteplici e variegati aspetti culturali ed esperienze diverse e di diverso tipo.

L'educazione, infatti, non è, come ho detto prima, una costruzione senza fondamento: ha bisogno del passato, del canone codificato, vale a dire di una continua assimilazione dell'eredità culturale di cui siamo figli. E ne ha bisogno per costruire nuovo sapere, nuova ricerca e nuovi percorsi. Al fondo, tutta la nostra vita, che prende luce dalla nostra continua perfezionabilità, è, per così dire e per tornare ad uno dei significati del lemma *revolutio* da cui ho preso le mosse in queste pagine, percorsa da continue migrazioni in ogni ambito: sono passaggi da un'esperienza all'altra, da un ruolo sociale ad un altro, da un'attività ad un'altra, da una relazione ora intellettuale ora affettiva ad un'altra, ma sono anche momenti caratterizzati da perdite o da crisi o da bisogni inediti che impongono ri-assesamenti continui. E ogni passaggio segna una trasformazione: nel nostro bagaglio culturale, nel nostro tessuto emotivo e sentimentale, nel nostro comportamento, nell'interpretazione di quanto ci circonda. Insomma, è come se un'unica esistenza fosse sostanziata di identità diverse, che divengono, si articolano e si sfaccettano per mantenere vivo e significativo quell'unico "io" in cui ci riconosciamo, essendone al tempo stesso riconosciuti.

⁷ Su questo aspetto sono già intervenuta anni fa: cfr. L. Bellatalla, *Conservatori in cultura? È questione di etimo. Riflessione sui classici e dintorni*, in "Ricerche pedagogiche", 127, 1998, pp.1-6.

Questo processo o percorso è ad un tempo, ancora una volta paradossalmente, senza soluzione di continuità e discreto, ossia fatto di tappe diverse, diversamente connotate e dagli esiti diversi. Si tratta della infinita e sempre aperta costruzione di sé, che implica appunto, come scrive da tempo Genovesi, una continua revisione dell'identità personale, intesa come “essenza” stessa del percorso educativo.

Se viene a mancare questa dialettica tra assimilazione e ricostruzione, viene meno l'educazione stessa. Inoltre, questa dialettica non può che determinare, sempre e comunque, una trasformazione radicale di soggetti e contesti, che si danno sempre in relazione reciproca ed escono sempre modificati profondamente da tale reciprocità.

Ho usato non a caso una terminologia di chiara ascendenza deweyana. La Rivoluzione, come categoria educativa, infatti traduce bene il suo duplice aspetto in due parole-chiave del pensiero di Dewey: da un lato, Ricostruzione e, dall'altro, Transazione⁸. Si tratta di due concetti, in qualche modo contigui, ed entrambi significativi per l'educazione.

Il primo sottolinea l'aspetto relazionale dell'educazione, mentre il secondo ne mette in luce la radicalità di cambiamento: l'educazione, con le sue tappe, “prende” dal passato, ma non si limita a riepilogare o a ripetere. Piuttosto, essa rivede, ricompone, offre in forme sempre diverse e più significative ciò di cui si è appropriata o con cui è venuta in contatto. E ciò, ovviamente, solo se consideriamo, come è non solo opportuno ma anche necessario, il suo sviluppo come un percorso aperto ed un processo guidato dalla progettualità: un percorso ed un processo che si svolgono in un tempo preciso, qui ed ora, per dare senso e significato ad un tempo che non c'è ancora, che è sconosciuto ad insegnanti ed alunni, ma che deve essere immaginato, previsto e progettato.

Se spostiamo lo sguardo dal processo e dal percorso, ai soggetti ed ai contesti in essi implicati, sempre nell'ottica della progettualità e della sfida ad dato, ecco che dalla Ricostruzione in primo piano balza la Transazione⁹, che è, come peraltro già Dewey la definiva, una vera e propria

⁸ Cfr. L. Bellatalla (a cura di) *Ricostruire l'educazione. Suggestioni deweyane*, Roma, Anicia, 2016

⁹ Per transazione dobbiamo intendere, secondo la definizione che ne dà Dewey, una relazione di radicale trasformazione dei termini in gioco, un passaggio da uno stato all'altro che, essendo la più apprezzabile forma di “comunicazione” segna una sorta di *nuova nascita* per entrambi assai più e più efficacemente di quanto accadeva con l'interazione. Per questi temi rimando, ovviamente a J. Dewey, A. J. Bentley, *Knowing and the Known*, Beacon Press, 1949 in generale ed in particolare ai capitoli IV e V del saggio.

trasformazione e, come tale, comporta un mutamento radicale di identità e condizione dei termini tra loro in gioco. E con ciò ci consente di rinascere sempre in nuove forme per tutta la vita.

5. *Per concludere*

E proprio da questa rinascita continua prendiamo spunto per concludere queste riflessioni. Del resto, non è la prima volta che sostengo che l'educazione fornisce ai soggetti una seconda natura, facendo superare, come già aveva affermato Kant, i limiti della nostra "animalità" e consentendo di aprire più vasti orizzonti conoscitivi, comportamentali e valoriali.

Se cancelliamo la Rivoluzione dal congegno concettuale dell'educazione, necessariamente impediamo a soggetti ed a gruppi sociali di progettare ed organizzare la loro esistenza – nei rapporti privati non meno che a livello pubblico, nella dimensione civile, economica e politica – come un divenire continuo, sottoposto a mutamenti di senso e di significato, per consegnarli ad una piatta omogeneità. Si pensi ancora una volta a Dewey: il primo riferimento è alle pagine che egli dedica alle conseguenze della crisi del 1929 nel suo Paese, ma certamente più interessante è considerare soprattutto quell'aureo saggio del 1927, non a caso rivisto e ripubblicato nel 1946, *The Public and its Problems*¹⁰, nel quale, affrontando il tema del rapporto tra Stato e comunità, si interroga anche sul concetto di "opinione pubblica", fondamentale per chiunque voglia riflettere sul significato ed il senso di una società democratica, che ha necessariamente tra i suoi prerequisiti l'educazione di tutti i cittadini, non uno escluso.

Escludiamo la Rivoluzione – nel suo significato ancipite e paradossale – dal congegno concettuale dell'educazione e non potremo non assistere alla corruzione inevitabile del processo educativo. E tale corruzione, in questi nostri anni, emerge con evidenza da segni diffusi, in generale e ovunque in Occidente¹¹, a livello sociale e, in particolare,

¹⁰ Interessante anche il sottotitolo, che recita *An Essay in Political Inquiry*.

¹¹ Non penso solo alla politica scolastica del nostro Paese, ai rigurgiti del pensiero della Destra estremistica in tutta Europa ed in America (dagli Usa all'Argentina), ma anche a personaggi pericolosi come Björn Höcke, leader della destra radicale tedesca dell'Afd in Turingia, che, attaccando l'orientamento scolastico dettato da una "ideologia inclusiva", invoca l'isolamento dei disabili, in quanto a suo avviso costoro costituiscono un "fattore di stress" per gli altri studenti, quelli che per lui sono "normali" e rappresentano il futuro produttivo della Germania. Ma già qualche anno

nelle istituzioni cui, sul piano concreto, è demandata l'attuazione del percorso educativo.

Mi riferisco, elencandoli, ai seguenti segni:

- una scuola ridotta a erogatrice di servizi alla persona ed alle aziende;
- il ridimensionamento della pubblicità della formazione e dell'informazione;
- l'imbarbarimento del linguaggio, per dirla con Umberto Eco¹², usato sempre meno in maniera denotativa e sempre più in maniera connotativa, cosicché la parola perde progressivamente il suo potere creatore del mondo per acquistare una qualità ed una funzione ideologiche;
- la mortificazione della ricerca scientifica con la demonizzazione del sapere specialistico;
- il disprezzo per ogni tipo di diversità, con una diffusa tendenza all'esclusione e allo stigma;
- la fiducia nella tradizione e nelle opinioni correnti, anche se non documentate o logicamente giustificate;
- la considerazione della Natura non più come un'alleata nel processo educativo ed un elemento (anch'esso *in fieri*) della relazione trasformativa di soggetti e contesti, ma come un dato insuperabile, che imprigiona soggetti individuali e gruppi sociali nella loro condizione di partenza;
- l'alleanza molto stretta tra i meccanismi del mondo economico, i nuovi orientamenti tecnologici e le aspettative culturali;
- il timore dei cambiamenti in ogni campo dell'esperienza, con la conseguente difesa di un mondo sociale, politico e culturale arroccato sul passato, a cui si sogna addirittura di poter tornare, restaurando di fatto un'organizzazione sociale e civile caratterizzata da obbedienza, passività e, ovviamente, incapacità di giudizio critico.

fa, Martha Nussbaum denunciava i pericoli della deriva culturale dell'università statunitense in quel suo saggio, di grande successo anche qui da noi, dal titolo *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2011, e, in nuova edizione ampliata, 2013.

¹² Cfr. U. Eco, *Quale verità? Mentire, fingere, nascondere*, Milano, La nave di Teseo, 2023, per la cura di Adriana Russog.

Lo stato dell'inclusione scolastica in Italia. Dai principi normativi alla qualità dei risultati

Paolo Russo

L'articolo ripercorre la difficile strada dell'inclusione scolastica in Italia con le sue luci e le sue ombre; mette in evidenza le molte misure per rendere la gestione statale il meno burocratica possibile, e al tempo stesso più democratica, partecipata, manageriale, senza tuttavia scalfire la centralità del Ministero. E, infine, si chiede come si potrebbero affrontare e superare gli ostacoli per assicurare sempre e ad ogni alunno le misure compensative di cui ha bisogno e per rendere possibile per ciascuno il successo formativo, a cui ha diritto per legge.

This paper describes the long and difficult Italian road to an inclusive school system; shows the steps to weaken ministerial bureaucracy and to make school administration more democratic, shared, and efficacious: nevertheless, the Ministry is yet the center of whole school life. How can Italians overcome the difficulties and the obstacles? How can Italians plan efficacious steps so to give every pupil what he/she needs? These are author's final questions, because he is conscious that for our Republican Constitution educational success is a right for everyone.

Parole chiave: Costituzione repubblicana, scuola, educazione, inclusione, autonomia scolastica

Keywords: Republican Constitution, school, education, inclusion, school autonomy

1. Premessa

L'inclusione educativa rappresenta certamente, in Italia come in Europa, un paradigma didattico e scolastico molto innovativo sul piano pedagogico e didattico, perfettamente adeguato alle attese ed alle prospettive sociali e politiche che i paesi democratici attribuiscono ai sistemi formativi.

Per quanto riguarda l'Italia, non c'è dubbio che essa sia riuscita ad elaborare, grazie ad un importante impegno della ricerca pedagogica e didattica, e attraverso un lungo itinerario politico-normativo, un modello di inclusione educativa nella scuola molto avanzato, soprattutto nel settore della disabilità, certamente in linea con i risultati raggiunti in questa materia nei principali paesi europei e mondiali, anzi, per alcuni aspetti, con propositi anche più *ambiziosi*.

Tuttavia, molti sono gli elementi critici che esigono un attento e scrupoloso esame delle realizzazioni conseguite finora; è necessario verificare, in sostanza, se il modello costruito in gran parte “a tavolino” – cioè con il concorso dei teorici delle scienze socio-pedagogiche e didattiche, da una parte, e dei molti e diversi soggetti che rappresentano gli interessi politici, sociali, sindacali e professionali coinvolti – sia veramente e sempre realizzato con la necessaria continuità in tutti i contesti territoriali e sociali nei quali la scuola opera in modo ormai capillare.

Nel presente intervento ci proponiamo di riflettere sull'importanza di un *controllo*, continuo e libero da condizionamenti di qualsiasi genere, sui risultati reali conseguiti dalla scuola inclusiva: in una parola, interrogarci sulla qualità effettiva dell'inclusione; riflettere anche sul fatto che è soprattutto compito dei pedagogisti dare un contributo appassionato e rigoroso su questo tema, visto che molti di coloro che sono *scettici* sulla realizzabilità di una vera inclusione scolastica addebitano soprattutto ai pedagogisti la responsabilità di aver elaborato un modello educativo-didattico tanto ambizioso quanto astratto e irrealizzabile; agli *scettici*, poi, si aggiungono molti intellettuali che considerano il sistema dell'inclusione perfino deleterio per la complessiva qualità del sistema formativo in Italia; infine, vanno considerate tutte le difficoltà organizzative che rendono, oggettivamente, ancora insoddisfacente la qualità complessiva dell'inclusione scolastica.

Sono stati pubblicati di recente due testi, che letti insieme, danno un quadro esaustivo sulla questione che intendiamo affrontare. Il primo testo (2018) è un documento burocratico-amministrativo, e precisamente la relazione dal titolo *Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (anni 2012-2017)*, elaborata dalla Corte dei Conti, Sezione centrale di controllo sulla gestione delle amministrazioni statali, con lo scopo di valutare se le notevoli spese impegnate annualmente dallo Stato in materia di alunni con disabilità e, in generale, con “bisogni educativi speciali” abbiano *prodotto* risultati *soddisfacenti*. Il secondo è un volume dal titolo *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si batte tutti i giorni per realizzarla* (2019)¹, scritto da Dario

¹ Il volume è pubblicato dalla Casa Editrice “Centro Studi Erickson”, impegnata da decenni nella diffusione delle problematiche della didattica speciale in Italia. Basti ricordare che il centro studi Erickson, oltre alla pubblicazione numerose opere specializzate sulle problematiche della disabilità, dell'inclusione e della didattica speciale,

Janes e Giuseppe Aiello, entrambi esperti e convinti sostenitori di un modello di scuola inclusiva perfettamente in linea con la vigente legislazione statale e con le acquisizioni teorico-pedagogiche e didattiche della ricerca scientifica italiana ed internazionale. Tuttavia, in merito all'inclusione scolastica, per come è disegnata nella legislazione italiana e per come viene realizzata sul piano concreto, forse non basta parlare soltanto degli *scettici*, ma è necessario essere il più possibile realisti e riflettere sugli ostacoli e sulle difficoltà di varia natura che mettono a rischio la qualità dei risultati.

2. *Gli ostacoli all'inclusione*

Per esaminare lo stato reale dell'inclusione scolastica in Italia, più che discutere all'interno della comunità formata da tutti coloro che sono convintamente favorevoli ad essa ed hanno contribuito e contribuiscono alla sua affermazione e lavorano per la realizzazione di un disegno pedagogico, sociale e politico, ma anche umano, così gratificante, è invece necessario seguire le tracce di coloro che non ne sono stati mai veramente convinti, comprendere le reali e spesso inconfessate *ragioni*, per le quali mettono in discussione le misure concrete per realizzare il progetto, prima dell'integrazione ed ora dell'inclusione, che il Legislatore ha elaborato nel corso degli ultimi decenni e che sono rappresentate in una serie vastissima di documenti – leggi, decreti e circolari ministeriali, soprattutto *Linee guida* – che spesso sono testi molto pregevoli sul piano scientifico-pedagogico, redatti da esperti e dirigenti tecnici di sicuro valore.

Come è ben noto, l'inclusione rappresenta una evoluzione ed un progresso meditato, sul piano pedagogico e didattico, ma anche politico, della prassi didattica dell'integrazione. Infatti, l'integrazione consiste in un sistema didattico elaborato in Italia negli anni '70 del secolo scorso e tenuto in vigore fino al primo decennio di questo secolo; esso riguarda soltanto gli alunni certificati come disabili e viene realizzata attraverso attività di *sostegno* affidate ad un docente *dedicato*, il quale rende possibile il fatto che l'alunno disabile, inserito nelle classi comuni, possa *seguire* con il maggiore profitto possibile le attività di

da decenni organizza un Convegno nazionale dal titolo “La qualità dell'inclusione scolastica e sociale”, che vede la partecipazione di un alto numero di studiosi, di dirigenti e docenti, costituendo, nei fatti, un'occasione di confronto, di formazione e di bilanci.

insegnamento e *partecipare* alle attività didattiche svolte dai compagni di classe.

Ben diverso e molto più ambizioso è, invece, il progetto educativo e didattico proposto con l'inclusione: questa riguarda tutti gli alunni che presentino difficoltà di apprendimento dovute non soltanto a cause invalidanti permanenti sul piano psico-fisico, ma anche a tutte le condizioni di partenza che, per motivi socio-economici e culturali, rendono difficile o impossibile a qualsiasi alunno il raggiungimento del *successo formativo*² (Arduini, Pizzi, 2019); inoltre – e questo è l'aspetto più specifico ed *esaltante* – l'inclusione non è affidata soltanto al docente di sostegno, ma è compito dell'intero gruppo-classe, dell'intera comunità scolastica.

La conseguenza più importante di un tale disegno è che, per realizzare la scuola inclusiva, è indispensabile trasformare radicalmente le metodologie didattiche tradizionali, proprie della scuola italiana, che sono nate, soprattutto a livello di scuola secondaria, con finalità selettive, in un quadro storico-sociale lungamente e stabilmente conservatore. Perfino la struttura materiale della scuola, per come è stata concepita e realizzata nell'Ottocento e conservata nella sua essenzialità fino ad ora, i suoi spazi organizzati per la didattica, sono in contraddizione con il concetto di didattica inclusiva. Anche su questo punto specifico, vale a dire sull'impianto didattico-organizzativo tradizionale, bisogna essere precisi, anche se necessariamente sintetici, vista la natura di questo intervento.

Se diamo uno sguardo d'insieme all'evoluzione della scuola italiana dagli anni Sessanta del secolo scorso ad oggi, constateremo che le trasformazioni e le innovazioni nella metodologia didattica hanno riguardato soltanto la *scuola per tutti*, ossia la “scuola dell'obbligo”, quando questo era limitato ai 14 anni di età (quindi, la scuola dell'infanzia, la scuola elementare – ora *primaria* –, la scuola media – ora *secondaria di primo grado* – e sono state perseguite quasi esclusivamente con l'emanazione di documenti normativi, alcuni di livello legislativo (le leggi che hanno istituito, rispettivamente, la scuola materna – oggi dell'infanzia³, la scuola media⁴, la riforma “Moratti”⁵, oppure le leggi,

² Cfr. G. Arduini, F. Pizzi (a cura di), *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche*, Roma, Anicia, 2019.

³ Legge 18 marzo 1968, n. 444.

⁴ Legge 31 dicembre 1962, n. 1959 e Legge 16 giugno 1977, n. 348.

⁵ Legge 28 marzo 2003, n. 53.

importantissime, come la n. 517/77⁶ e la 104/92⁷), altri, molto più numerosi ed incisivi sul piano didattico, di livello amministrativo: si pensi ai *programmi* emanati per la scuola media nel 1963 e nel 1979, agli orientamenti per la scuola materna nel 1969⁸ e nel 1991, ai *programmi* per la scuola elementare del 1985 e, da ultimo, alle vigenti Indicazioni nazionali per i licei nel 2010 e per il primo ciclo nel 2012.

Anche sul piano della formazione iniziale del personale scolastico si assiste alla stessa logica: soltanto per i docenti della scuola dell'infanzia e di quella elementare il Legislatore istituisce percorsi formativi specifici, basati sull'acquisizione di competenze didattiche oltre che degli indispensabili contenuti culturali, mentre per i livelli di scuola secondaria la formazione dei docenti è sempre stata soltanto di tipo disciplinare; soltanto di recente, fermi restando i presupposti disciplinari della formazione culturale, sono state adottate varie misure per aggiungere, nei docenti, alle competenze culturali di tipo disciplinare anche quelle didattiche: ma si è sempre trattato di misure estemporanee e *urgenti*, come i cosiddetti “24 CFU”. Sia detto con chiarezza e in anticipo sulle conclusioni: il problema della formazione del personale e della sua selezione in ingresso e della formazione/aggiornamento in servizio, anche il problema della sua gestione economica e regolamentare-disciplinare, non sono mai stati affrontati con efficacia, né in forma sistematica e con prospettive di lungo periodo, ma quasi sempre sotto la spinta di emergenze di vario tipo; per questo, ancora oggi tali problemi rappresentano i nodi nevralgici per realizzare in Italia una scuola inclusiva di qualità.

Basti ricordare che in questo momento, anno scolastico 2022-'23, il rapporto tra personale docente in servizio di ruolo (quindi stabile, capace di assicurare la continuità dell'attività didattica, vale a dire una delle condizioni di base per assicurare un rapporto educativo sereno e proficuo) e personale “precario” (cioè con contratto a tempo

⁶ Legge n. 517 del 4/08/1977: “Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico”.

⁷ Legge-quadro sulla disabilità.

⁸ D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647: “Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali”, ai sensi dell'art. 2 della Legge n. 444/1968; a questi seguirono i nuovi Orientamenti emanati con D.M. 3 giugno 1991, che disegnano il progetto di una vera scuola dell'infanzia, con indicazioni didattico-metodologiche che conservano pienamente la loro validità e per questo sono state sostanzialmente accolte nel successivo testo delle” Indicazioni nazionali per il primo ciclo” del 2012, rese necessarie dalla riforma del sistema scolastico in senso autonomistico e curricolare.

determinato, praticamente annuale) è del 25 %, vale a dire che su quattro docenti uno è precario⁹. Ancora più preoccupante è la situazione per quanto riguarda i docenti specializzati per il sostegno agli alunni disabili: in questo caso, un dato significativo consiste nel fatto che su circa 207 mila docenti in servizio, dedicati al sostegno degli alunni disabili, la metà sono precari (quindi con nomina a tempo determinato) e circa 70 mila non sono specializzati. Infine bisogna aggiungere che ogni anno, per effetto della mobilità a cui ogni docente di ruolo ha diritto, circa 80 mila docenti vengono trasferiti su una sede diversa oppure ottengono il passaggio su un altro tipo di cattedra: è facile immaginare quanto sia deleteria tale situazione per gli alunni, soprattutto quelli disabili.

Il risultato di questi dati storici, cioè di questa situazione reale della scuola italiana nel suo complesso, è stato che, quando il Legislatore ed il Governo hanno scelto con determinazione di trasformare il sistema scolastico italiano in una istituzione veramente inclusiva, in ossequio innanzitutto ai principi della Carta costituzionale e poi agli orientamenti della comunità internazionale, hanno dovuto promuovere con grandi sforzi un profondo e rapido aggiornamento professionale del personale educativo e dell'organizzazione della scuola, con interventi normativi di vario tipo: si pensi alle norme sull'autonomia delle scuole, alla riforma in senso curricolare del sistema scolastico, alle norme sulla valutazione scolastica, alla riforma degli ordinamenti universitari (con l'istituzione del nuovo corso di laurea in Scienze della formazione primaria), con l'istituzione dei percorsi formativi per la specializzazione dei docenti per il sostegno didattico agli alunni con disabilità (all'inizio affidati ai privati¹⁰ ed ora, dal 2010, alle Università¹¹).

Per quanto riguarda l'efficacia e la realizzazione di tutti questi provvedimenti, basti ricordare che tutte queste norme riguardano persone – i docenti in servizio – che hanno già una loro specifica formazione culturale e professionale; molti sono in servizio da decenni e sono avanti anche negli anni della vita¹²: per dirla in breve, le cronache ci hanno

⁹ Si tenga anche conto del fatto che le “medie nazionali” comportano che in alcune scuole, soprattutto quelle poste in territori sociali disagiati o periferici, il numero dei docenti precari supera di gran lunga quello dei docenti di ruolo.

¹⁰ Con il D.P.R. n. 970 del 31 ottobre 1975.

¹¹ Con il D.M. n. 249 del 10 settembre 2010, art. 13.

¹² Non è senza conseguenze sulla professionalità e sulla flessibilità delle competenze didattiche dei docenti italiani il dato statistico, secondo cui il 48 per cento di essi

fatto conoscere non pochi docenti che hanno reagito alle innovazioni organizzative e didattiche con una specie di *resistenza ad oltranza* fino al pensionamento più o meno prossimo, senza *cedere* ad abbracciare le nuove metodologie. Qualche altro docente, evidentemente più fortunato o dotato di risorse personali o sociali, ha addirittura *sbattuto la porta* con sdegno, ritenendo che la sua formazione culturale e disciplinare, curata per tutta la vita, non fosse considerata più adatta ad una scuola che, per farsi inclusiva, *doveva farsi anche meno impegnativa sul piano della qualità*, meno *seria* e meno *colta*, e perciò ha deciso di *togliere il disturbo*.

Da questo contesto, da questo *equivoco* concettuale macroscopico, è nato e, probabilmente, è andato crescendo negli anni, un esercito di *scettici* dell'inclusione o anche di *indifferenti*, anche se nel dibattito sulle politiche scolastiche non emergono avversioni esplicitamente dichiarate contro le prospettive inclusive; infatti, se andiamo a verificare le modalità con cui sono state approvate dal Parlamento le principali misure proposte dal Governo in materia di inclusione scolastica, o le reazioni dell'opinione pubblica o dei docenti stessi attraverso le loro rappresentanze sindacali e professionali, potremo constatare che non sono state registrate opposizioni significative.

In realtà, nessuno, tra coloro che potremmo annoverare tra gli *scettici dell'inclusione*, si dichiara tale, nessuno osa sostenere che agli alunni disabili o in difficoltà di apprendimento o aventi comunque bisogni educativi speciali non si debbano prestare le attenzioni che meritano: quello che non accettano sono le innovazioni didattiche che caratterizzano la scuola inclusiva. E su questo punto i *perplexi* dell'inclusione sono irremovibili, determinati, convinti delle loro *buone e solide* ragioni, quasi sempre fondate sui loro personali *ricordi* scolastici, sulle loro personali *esperienze* formative, alla luce delle quali respingono in blocco, senza nessun tentativo di comprenderne i motivi, le indicazioni della ricerca scientifica contemporanea nel campo della didattica, ma anche nel campo della psicologia dell'apprendimento.

Tale atteggiamento non riguarda persone di scarsa cultura generale e professionale; anzi alcuni sono noti ed affermati docenti universitari di discipline umanistiche o scientifiche, i quali sono così convinti delle loro critiche alla didattica della scuola inclusiva, che le hanno rappresentate, spesso con veemenza, con pathos, soprattutto con nostalgia per

la *scuola dei loro tempi*, in pubblicazioni ampiamente argomentate ed impegnate o anche in “Appelli” o “Manifesti”, cioè in proteste pubbliche con lo scopo di suscitare discussioni e dibattiti capaci di orientare diversamente le politiche governative. Altro dato generale che va sottolineato, è che, tra le tante metodologie didattiche innovative introdotte nella scuola inclusiva, quelle su cui si sono concentrate maggiormente le reazioni critiche riguardano il diverso rilievo dato nella nuova didattica alla lezione frontale rispetto, ad esempio, alla didattica laboratoriale o ai compiti di realtà; il rilievo dato alle competenze come fondamento della nuova didattica; infine, il nuovo modo di concepire funzione, metodi e strumenti della valutazione scolastica, nonché il concetto di successo formativo.

Per documentare la situazione che abbiamo sintetizzato, citeremo alcuni esempi che ci sembrano molto significativi. Innanzitutto ricordiamo un “Appello per la scuola pubblica”¹³, del 2018, indirizzato al Presidente della Repubblica, ai Presidenti della Camera dei Deputati e del Senato, al Ministro della Pubblica Istruzione, proposto da un gruppo di docenti di scuola secondaria e di Università, che in pochi giorni ha visto la sottoscrizione *on-line* da parte di moltissimi esponenti della cultura accademica e delle professioni liberali del Paese¹⁴. Nella “Premessa” è detto chiaramente che la loro ostilità riguarda tutte le riforme scolastiche che faticosamente lo Stato ha condotto avanti negli ultimi decenni (diciamo noi, e ritiene il Legislatore, per disegnare un sistema scolastico inclusivo); ma l’obiettivo più diretto e immediato dei loro strali è la Legge n. 107/2015 – *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* – con cui il Governo di centro-sinistra, tra molti contrasti in Parlamento, aveva proposto, più con declamazioni retoriche che con misure concrete, una “riforma globale e radicale” del sistema scolastico,

¹³ <https://sites.google.com/site/appelloperlascuolapubblica/home>

¹⁴ Al 13 gennaio 2018 risultavano le firme di ben 585 persone, diventate ottomila il 16 gennaio, per la maggior parte docenti di scuola secondaria e professori universitari in servizio o in quiescenza, e molti professionisti noti; ci ha colpito non poco l’adesione di Padre Alex Zanotelli, missionario comboniano operante nel Rione Sanità di Napoli e molto noto per le battaglie sociali che porta avanti; la spiegazione, comunque, la troviamo nel testo dell’Appello, lì dove si auspica che lo Stato *si decida una buona volta* ad assumere la scuola come problema centrale per risolvere i problemi sociali del Paese, destinando le risorse necessarie, perché la vera inclusione consiste in questo, nel destinare agli alunni con bisogni educativi speciali gli interventi necessari.

ma in sostanza si era limitato ad introdurre un potenziamento dell'autonomia funzionale della scuola e delle risorse finanziarie, con una delega alla razionalizzazione di vari settori, soprattutto quelli relativi all'inclusione e alla dispersione educativa; l'intervento più innovativo, e più contrastato, riguardava l'introduzione in tutti gli indirizzi formativi di un monte di 400 ore di "alternanza scuola-lavoro": questo era bastato a motivare il rifiuto dell'intera legge come espressione di una concezione strumentale e *mercantile* della formazione scolastica. Gli estensori dell'*Appello*, infatti, scrivono:

L'ultima riforma della scuola è l'apice di un processo pluridecennale che rischia di svuotare sempre più di senso la pratica educativa e che mette in pericolo i fondamenti stessi della scuola pubblica. Certo la scuola va ripensata e riformata, ma non destrutturata e sottoposta ad un processo riduttivo e riduzionista, di cui va smascherata la natura ideologica, di marca economicistica ed efficientista¹⁵.

Dalla lettura dell'*Appello* risulta chiaramente che nessuna delle innovazioni didattiche, su cui maggiormente le Autorità di governo della scuola si sono impegnate e che evidentemente hanno ritenuto nevralgiche per il rinnovamento in senso inclusivo della scuola italiana, si salva dalle critiche decise e ferme degli estensori e dei firmatari, i quali riassumono in sette punti le correzioni più urgenti e strategiche da apportare all'ordinamento della scuola attuale: Conoscenze vs competenze - Innovazione didattica e tecnologie digitali - Lezione vs attività laboratoriale - Scuola e lavoro - Metrica dell'educazione e della ricerca - Valutazione del singolo, valutazione di sistema - Inclusione e dispersione.

All'*Appello* è seguito un intenso dibattito in rete; quindi, sotto questo aspetto i proponenti hanno realizzato uno degli obiettivi dichiarati, che era appunto quello di suscitare un dibattito pubblico sulle condizioni della scuola, dibattito nel quale molti interventi hanno chiaramente condiviso l'idea di fondo del documento: le riforme progressiste finalizzate a rendere la *scuola per tutti* il più inclusiva possibile hanno di fatto abbassato il livello culturale dell'istituzione e bisogna ricorrere ai ripari cancellando tutte le innovazioni didattiche introdotte finora.

Molti altri intervenuti, invece, hanno messo in evidenza concezioni pedagogiche tradizionaliste, sostanzialmente chiuse ed ostili verso il riconoscimento dei risultati della ricerca scientifica nel campo dell'educazione e dei processi di apprendimento, di cui ritengono del tutto illegittima l'esistenza e inaccettabili le indicazioni metodologiche che

¹⁵ <https://sites.google.com/site/appelloperlascuolapubblica/>

propone. Dopo quello che abbiamo dovuto *ascoltare* e *vedere* (quindi, si potrebbe dire, *video-ascoltare*, visto che il *medium* implacabile è stato soprattutto la televisione) circa il valore della ricerca scientifica in campo medico ed epidemiologico durante la pandemia da Covid-19, certamente non dobbiamo meravigliarci davanti a queste manifestazioni di ignoranza elementare, ma non possiamo non essere consapevoli del fatto che coloro che credono nella possibilità e nella validità di una scuola autenticamente inclusiva e sono impegnati al *fronte*, in attività didattiche difficili sotto ogni aspetto, dovranno sapere che opereranno sempre tra *indifferenti* o *scettici*, dai quali non riceveranno certamente incoraggiamenti o espressioni di solidarietà.

Non diverso il contenuto di un altro documento analogo al precedente, intitolato *Manifesto per la scuola nuova*, elaborato da un gruppo di docenti di tutta Italia e coadiuvati da esperti di psicologia dell'età evolutiva, riuniti nell'associazione *La nostra scuola*, subito sottoscritto da numerosi docenti universitari e da intellettuali molto noti¹⁶: gli autori presentano una proposta di riforma complessiva, che in sostanza rifiuta tutte le riforme intervenute negli ultimi decenni, a cominciare dall'autonomia; un'attenzione critica preliminare è dedicata alla didattica fondata sulle competenze, che vedono come il tarlo più pericoloso introdotto nella scuola; scrivono infatti:

Per svolgere il compito che le è affidato dalla Costituzione, la scuola pubblica deve essere incentrata sulla conoscenza e sulla condivisione del sapere, sulla continua rielaborazione e attualizzazione dei contenuti culturali, oltre che sul rispetto delle esigenze psico-fisiche di crescita dei giovanissimi. Solo un'istruzione ampia e sostanziale – a partire da una reale e approfondita alfabetizzazione – può contribuire alla formazione di cittadini colti, liberi e consapevoli, necessaria alla sopravvivenza della democrazia stessa¹⁷.

Un altro tipo di documento che ci sembra molto rappresentativo delle motivazioni che sono alla base della ostilità verso tutto ciò che significa scuola inclusiva possiamo individuarlo nel volume *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare* (2011), di Paola Mastrocola, la quale così riassume le motivazioni del suo libro, che vuole essere anche un atto di personale ribellione contro la *mortificazione* di essere stata costretta, dopo una formazione universitaria certamente di grande livello, ad insegnare in una scuola non più votata alla cultura:

¹⁶ Il quotidiano “Il Manifesto” ha raccolto ventimila firme!

¹⁷ <https://nostrascuola.blog/2021/03/20/manifesto-per-la-nuova-scuola>.

È una scuola pronto soccorso (o gastronomia) che si chiede, non una scuola di cultura: una scuola che aiuta e soccorre e medica o ingozza di leccornie, non una scuola che insegna. Una scuola che dà *brioche*, non semplice pane: l'extra e il superfluo, prima che le nozioni di base¹⁸.

E ancora:

Però, fino a qualche anno fa, le cose erano ben diverse: nessuno mai (dico nessuno di noi comuni mortali) avrebbe giudicato suo diritto andare a scuola non studiando, o anche non studiare pur andando a scuola. E, soprattutto, mai avrebbe osato affermare esplicitamente e collettivamente un tale diritto. Avevamo l'idea di un dovere... Oggi invece un'intera generazione dice esplicitamente... che la scuola non le piace. Però non se ne sta conseguentemente a casa... Vanno a scuola e non studiano... Una paradossale aberrazione¹⁹.

Secondo me è molto utile leggere il libro della Mastrocola, perché le ragioni e le motivazioni di coloro che criticano l'impianto attuale della nostra scuola vi sono ben rappresentate e, si sa, le critiche sono sempre utili, anche quando non si condividano. Va anche sottolineato che la Mastrocola, autrice di molte pubblicazioni, non scrive nulla contro la logica dell'inclusione scolastica, ma semplicemente intende sostenere una *battaglia per la cultura* e per la sua sopravvivenza nella società e nella scuola, il cui compito è appunto quello di elaborare e conservare cultura; perciò l'Autrice, dichiarando di non volere addentrarsi in proposte più articolate su come fare una vera riforma della scuola, si limita a proporre:

Mi piacerebbe che ci fossero tre scuole. Pulite, chiare. Mi piacerebbe che i giovani potessero scegliere fra tre direzioni ben distinte. Non sono capace di fare una proposta operativa concreta e reale. Ma posso provare a dire quello che ho in mente, in modo estremamente semplice. Una scuola per il lavoro. Una scuola per la comunicazione. Una scuola per lo studio²⁰.

La proposta della Mastrocola, praticamente, annulla tutte le aspirazioni e le speranze dei politici che finora hanno considerato la scuola come l'istituzione più utile ed efficace per perseguire e, possibilmente,

¹⁸ P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Parma, Guanda, 2011, p. 135.

¹⁹ P. Mastrocola, *op. cit.*, pp. 52-53.

²⁰ P. Mastrocola, *op. cit.*, p. 243-244.

realizzare una società democratica ed egualitaria: la scuola può proporsi tale obiettivo, soltanto se è il più possibile e il più a lungo unitaria, se considera le differenze individuali come risorsa della didattica (evidentemente rinnovata e adeguata al fine sociale che la scuola si propone), in una parola, se è inclusiva. Ed infatti, i lunghi e spesso accidentati tentativi di riforma della scuola, in Italia, hanno riguardato l'unificazione del segmento scolastico triennale post-elementare (con la già ricordata Legge n. 1859/1962, che si istituì la scuola media unica, eliminando il doppio percorso della scuola media “classica” e dell'Avviamento professionale) e il prolungamento dell'obbligo scolastico (concepito ora come diritto-dovere dello studente) e di quello formativo, che, dal 14° sono stati portati, rispettivamente, al 16° e al 18° anno di età.

Del resto, la storia del processo di riforme nel senso indicato, cioè della unitarietà dei percorsi formativi, ha trovato ostacoli politici insormontabili nel Paese, come dimostra il fatto che dopo la riforma della scuola media, che si concluse in senso unitario soltanto dopo anni di accese discussioni e attraverso sottili e tortuosi compromessi, non si è riusciti, dal 1963 in poi, a disegnare una scuola secondaria di secondo grado di tipo unitario. Dopo il fallimento del tentativo di riforma sostenuto dal Ministro Giovanni Berlinguer²¹, in rappresentanza di un governo di centro-sinistra, nel 2003 una maggioranza politica di centro-destra approvò la cosiddetta “riforma Moratti”, con cui le forze politiche prendevano atto della resistenza della maggioranza del Paese all'idea di una scuola secondaria ampiamente unitaria e approvarono il sistema attualmente vigente, nel quale sono presenti quasi 27 indirizzi di studi! I risultati di questa scelta sono molto negativi, secondo me, anche perché le forze politiche – tutte! – dimostrano anche di non avvertire la negatività di questa situazione, a cui cercano di trovare, anzi di annunciare, rimedi più o meno efficaci, ma sempre inadeguati a combattere le distorsioni principali che un sistema scolastico così strutturato non può non produrre; tali distorsioni sono: difficoltà degli studenti nell'orientarsi nella scelta del percorso di studi secondari più adatto a ciascuno e mancanza di orientamento nella scelta del percorso formativo universitario; inadeguatezza della formazione scolastica perché lo studente possa entrare nel mondo del lavoro. Come accennato, proprio in questi mesi il Governo ha annunciato misure per migliorare la capacità del sistema scolastico di promuovere l'orientamento degli studenti e per istituire percorsi formativi post-scuola secondaria capaci di

²¹ Legge quadro 10 febbraio 2000, n. 30.

preparare i frequentanti al mondo del lavoro (gli ITS: Istituti Tecnici Superiori). Sono misure condivisibili, ovviamente, ma sono anche la dimostrazione delle deficienze del sistema, per le quali il vero rimedio sarebbe, ovviamente, la prevenzione, anche perché, a fronte di alcune migliaia di giovani che potranno conseguire negli ITS una specializzazione utile per entrare nel mondo del lavoro, ci saranno sempre milioni di giovani destinati a restare senza lavoro o ad accontentarsi di lavori generici o ad intraprendere percorsi universitari incapaci di introdurre nel mondo del lavoro. Inoltre, le distorsioni del sistema accennate ci dicono anche che esso è poco inclusivo, se un giovane che lo frequenta accumula soltanto motivi di delusione e di insuccesso esistenziale.

Come dicevamo, i documenti di questo tipo sono molti, così come sono moltissimi gli interventi sulla stampa quotidiana e periodica, dovuti a *firme* autorevoli della comunicazione giornalistica, che godono certamente di autorevolezza, almeno presso i frequentatori delle loro *cattedre* mediatiche, perciò non possiamo farne una rassegna né completa né parziale; tuttavia ci sembra utile riportare almeno un altro esempio, che si pone sulla stessa linea di *Togliamo il disturbo*, anzi con un approfondimento e con una determinazione ancora più consapevole ed impegnata: ci riferiamo al libro *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza* (2021). Gli Autori sono la stessa Mastrocola insieme al sociologo Luca Ricolfi, che ritornano sull'argomento esattamente dieci anni dopo il precedente volume e dichiarano che il loro proposito è quello di:

denunciare a due voci il paradossale e tragico abbaglio della scuola democratica, che, nata per salvare i più deboli, oggi di fatto ne annega le speranze...una scuola facile e di basso profilo allarga il solco fra ceti alti e ceti bassi. Un disastro, di cui rendere conto e chiedere scusa, ai ragazzi e alle loro famiglie. Questo libro è un'*j'accuse*, spietato e dolente, e al tempo stesso un atto d'amore verso il mondo della scuola e dell'università, i docenti, gli studenti²².

Il libro si presenta come un vero *pamphlet*, ha avuto un notevole successo di diffusione e va certamente letto, soprattutto da parte di coloro che lavorano professionalmente per e nella scuola, e soprattutto da parte di noi pedagogisti, non fosse altro che per convincerci che dovremmo dedicarci molto di più ad attività di *volgarizzazione* dei nostri saperi disciplinari rispetto ai lavori di esclusivo interesse accademico. Infatti,

²² *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano, La Nave di Teseo, 2021, risolto di copertina.

nel volume in questione tutti i problemi della scuola sono affrontati e risolti con i ricordi personali della *scuola di una volta* – quella frequentata soltanto dai pochi che resistevano alla selezione sistematica degli esami e nella quale non c’era alcun bisogno di preoccuparsi di ricorrere a metodologie didattiche e comunicative *facilitanti*, poiché l’apprendimento era un problema degli studenti, i quali, quando constatavano che *non erano fatti per lo studio*, lasciavano e andavano a lavorare!

Interessante anche i dibattiti che sul libro si sono tenuti sui mass-media; in uno di essi, organizzato dal quotidiano *La Repubblica*, gli Autori si sono confrontati con Luciano Canfora, prestigioso filologo e storico del mondo antico, molto presente nelle TV statali: più che un dibattito, è stato un *coro a tre voci*, armonicamente unite nella condanna di tutte le innovazioni introdotte nella scuola negli ultimi decenni (da destra o da sinistra).

Un altro intellettuale da tenere presente, se si vuole approfondire la tematica dei giudizi dell’*intelligenza* italiana sulla scuola di oggi, è Ernesto Galli della Loggia, cattedratico di Storia contemporanea, che alla scuola ha dedicato molti editoriali sul *Corriere della Sera* e recentemente un saggio dal titolo eloquente: *L’aula vuota. Come l’Italia ha distrutto la sua scuola* (2020). In questo libro colpisce soprattutto l’avversione e la disistima che l’Autore nutre contro i pedagogisti, che immagina abbiano orientato e sostenuto le riforme scolastiche dei governi; infatti inizia il suo saggio con queste parole:

Mi è capitato di scrivere sulla scuola. Non già in qualità di esperto di una delle tante discipline e sottodiscipline che da anni se ne occupano accampano la loro natura “scientifica” (a mio avviso inesistente, come nel caso di qualunque altra delle cosiddette “scienze umane”)²³.

Oltre che da questo incredibile astio contro la legittimità scientifica della pedagogia, Galli della Loggia è ispirato anche da una complessiva visione negativa della presente condizione delle società occidentali, tra le quali quella italiana si segnala per un primato negativo e la scuola, con la crisi permanente che l’attanaglia, è oggi *lo specchio del declino del paese*:

Abbandonata dalla politica, soffocata dalla burocrazia, fatta oggetto di continue e inconcludenti riforme volte a un’ossessiva rincorsa della novità, la scuola italiana sembra aver perso di vista il suo reale scopo e imboccato la via di un’inarristabile

²³*L’aula vuota. Come l’Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2020, p. 5.

deriva. Proprio in virtù del ruolo cardine che è chiamata a rivestire in seno alla società, avrebbe dovuto essere il fiore all'occhiello delle istituzioni nazionali, invece la vediamo seguire il tutt'altro che lusinghiero andazzo generale di un paese in cui poco o nulla funziona come dovrebbe. Non solo in Italia, a dire il vero, ma in tutto l'Occidente; tanto che varrebbe la pena chiedersi se quel che colpisce la scuola altro non sia che il riflesso e l'inevitabile contraccolpo di una più generale crisi che investe ogni ambito delle moderne democrazie²⁴.

In sostanza, anche Galli della Loggia attribuisce la decadenza della qualità della scuola alle innovazioni didattiche introdotte in essa per renderla accogliente ed inclusiva, per renderla adatta ad essere frequentata proficuamente da tutti gli alunni, anche da quelli che hanno *bisogni educativi speciali*.

3. *Conclusioni*

Scopo di questo scritto è, come annunciato nel titolo, quello di tracciare un bilancio del livello e della qualità della realizzazione della scuola inclusiva in Italia, rispetto ai traguardi fissati dalle norme legislative ed amministrative: questo bilancio è chiaramente insoddisfacente, alla luce della nostra pur rapida riflessione. Ed al primo posto, tra i motivi di questa constatazione, sono da porre proprio gli *ingenerosi* e in gran parte infondati motivi che animano l'ostilità contro la scuola inclusiva in così numerosi rappresentanti delle *élites* intellettuali del nostro Paese, perché questo significa innanzitutto che le tante leggi e i tanti documenti normativi emanati per la trasformazione in senso inclusivo del nostro sistema scolastico – nato nella seconda metà dell'Ottocento e consolidatosi nei primi decenni del Novecento come una struttura eminentemente selettiva ed espressamente in funzione esclusiva delle classi dirigenti, in un quadro politico-sociale vetero-liberale e conservatore – non sono mai entrati veramente nel tessuto culturale della società politica nata dalle istanze della moderna democrazia e dai principi della Carta costituzionale, che proprio sul principio della *scuola per tutti* fonda la prospettiva della libertà e della dignità per ogni cittadino, e quindi la possibilità che si affermino una democrazia partecipata ed una eguaglianza sociale effettiva.

Se tanta parte delle classi intellettuali rifiutano proprio gli elementi inclusivi faticosamente inseriti in un sistema scolastico storicamente

²⁴ *Ibidem*, p. 28.

consolidato in senso selettivo e aristocratico, tutto questo significa che quelle leggi, quelle norme non hanno raggiunto il fine che perseguivano, dando vita, nella realtà, ad un sistema scolastico che scontenta tutti e tradisce molte attese, perché, come dimostrano i dati statistici²⁵, è diminuita sistematicamente la qualità complessiva dell'istruzione, sono aumentati tutti i fenomeni dell'abbandono scolastico e della dispersione, è aumentata in maniera paurosa la povertà educativa.

Questo giudizio critico pregiudizialmente negativo sulle politiche scolastiche inclusive, diffuso largamente in molti *responsabili* dell'opinione pubblica, anche se non determina specifiche conseguenze dirette e immediate sulla prassi didattica della scuola inclusiva, nei fatti esercita un pesante influsso negativo, perché ingenera dubbi e delusioni in tutti coloro che sono impegnati, nella scuola, a realizzare pratiche didattiche non facili, spesso contrastate già all'interno della stessa scuola, dove devono superare gli ostacoli frapposti da chi vuole sempre continuare con le abitudini del proprio agire didattico e cerca di resistere di fronte alle innovazioni.

Questa affermazione apparirà molto più condivisibile, se pensiamo per un attimo agli strumenti, ai modi, agli stili di governo che ormai si sono affermati in Italia, in ossequio ai *sacrosanti* principi costituzionali della democrazia partecipata, della responsabilità, autonomia e libertà di tutti coloro che operano nell'ambito dello Stato e svolgono, quindi, funzioni pubbliche²⁶. Per fare un riferimento concreto, si pensi che, soprattutto per quanto riguarda disposizioni riguardanti le metodologie didattiche e i contenuti educativi e disciplinari, gli strumenti formali utilizzati, come abbiamo già ricordato, sono in genere “linee guida”, “direttive”, circolari e decreti ministeriali, sulla cui applicazione effettiva non esistono forme di controllo né esistono procedure che consentano di verificare dall'esterno i risultati raggiunti: e questo, per di più, in una materia così delicata e complessa come l'educazione e l'apprendimento di alunni con difficoltà o con disabilità.

Infatti, soltanto dopo molte resistenze e contestazioni sono state introdotte in Italia procedure per valutare i risultati dell'attività formativa, con la creazione di un'apposita agenzia (l'INVALSI), la quale fornisce soltanto dati statistici aggregati, ma non esistono verifiche puntuali

²⁵ In: www.istat.it e www.miur.it

²⁶ Del resto, un pilastro del nostro ordinamento scolastico è proprio il principio costituzionale della libertà nelle professioni e, quindi, nella libertà e responsabilità didattica del docente.

sulla qualità dell'inclusione educativa²⁷. Come accennato all'inizio, proprio da questa condizione è scaturita l'azione di controllo della Corte dei Conti, la quale ha dovuto rilevare l'entità significativa delle risorse finanziarie impegnate dal bilancio statale in materia di attività di sostegno didattico in favore degli alunni con disabilità, senza che sia possibile verificare l'efficacia dei risultati, perché il competente Ministero non ha previsto adeguate forme di controllo. D'altra parte, una spia di questa situazione e delle distorsioni sempre possibili è costituita dai non infrequenti ricorsi dei cittadini-genitori ai tribunali amministrativi, o per lamentare la non assegnazione delle ore di sostegno necessarie per il loro figlio disabile o per lamentare una *bocciatura* inattesa oppure la mancata assegnazione di misure di sostegno: questi casi ci sembrano la "cartina di tornasole" che dimostra la mancanza di controllo all'interno del sistema scolastico sulle azioni dei singoli docenti o delle singole scuole.

D'altra parte, bisogna riconoscere e sottolineare l'importanza ed i progressi della ricerca pedagogica italiana contemporanea, per cui non c'è alcun dubbio che i principi scientifico-pedagogici posti a fondamento della legislazione scolastica italiana, a partire dal secondo dopoguerra, conservano tutta intera la loro validità, così come bisogna riconoscere che i principi elaborati dalla pedagogia speciale e da quella sperimentale sul tema specifico dell'inclusione dei soggetti disabili e con bisogni educativi speciali nella scuola, sono tutti principi condivisi dalla comunità sociale e condivisibili in assoluto.

Allora, quali possono essere le cause vere di questa distanza reale tra principi normativi e risultati concreti? Probabilmente, per rispondere in modo costruttivo, bisogna abbandonare il solito discorso tra chi è più inclusivo e chi lo è di meno, e riflettere sui problemi concreti del *governare*, del *realizzare* e *mettere in atto* processi educativi e didattici adeguati ed efficaci per il raggiungimento degli obiettivi dell'educazione inclusiva. Sotto questo aspetto, il *discorso si fa concreto* se accenniamo ad uno dei problemi centrali dell'inclusione, quello degli alunni con disabilità grave o gravissima, cioè quei ragazzi nei quali sono

²⁷ Com'è noto, il servizio ispettivo come strumento di controllo *in itinere* del funzionamento della singola scuola o dell'attività didattica del singolo docente è del tutto scomparso ed i pochi ispettori rimasti nel ruolo svolgono soltanto attività di supporto tecnico all'amministrazione centrale o periferica. Al suo posto, è stato introdotto un complesso sistema di autovalutazione già con il DPR n. 275/1999, perfezionato con il DPR n. 80/2013 (Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e di formazione).

particolarmente necessari, oltre gli interventi di natura educativa, anche interventi di natura sanitaria e riabilitativa. In questo caso l'inclusione di un alunno con disabilità grave in una classe, seguendo lo stesso percorso previsto per la gli alunni disabili meno gravi, resta soltanto un inserimento con nessuna o poca efficacia educativa. Perciò, fermo restando il principio dell'inclusione in classe comuni, il problema degli alunni disabili gravi va risolto con le soluzioni indicate, già nel 1975, dalla *Commissione Falcucci*, la quale aveva proposto di costituire scuole-polo, cioè scuole particolarmente ed appositamente attrezzate per rendere possibili processi educativi appropriati e supportati anche da interventi riabilitativi e, quando necessari, sanitari o para-sanitari: non si tratterebbe di “scuole speciali”, ma di scuole *specializzate*!

Altra acquisizione preziosa della *Commissione Falcucci* fu l'affermazione dell'importanza di un nuovo modo di concepire lo spazio scolastico, cioè come spazio di apprendimento, per cui diventava indispensabile rendere generale il *tempo pieno* nella scuola. Leggiamo questo passaggio essenziale nello studio condotto dalla Commissione nel 1975:

Fondamentale è l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità e che sino ad ora sono stati lasciati prevalentemente in ombra. L'ingresso di nuovi linguaggi nella scuola, se costituisce infatti un arricchimento per tutti, risulta essenziale per gli alunni che non rispondono alle richieste di un lavoro formale, in quanto offre loro reali possibilità di azione e di affermazione. Si dovrebbe giungere per questa via ad allargare il concetto di apprendimento affinché, accanto ai livelli di intelligenza logico-astrattiva, venga considerata anche l'intelligenza sensorio-motrice e pratica e siano soprattutto tenuti presenti i processi di socializzazione. Questa più articolata esperienza scolastica è possibile solo nell'attuazione del “tempo pieno”, da intendersi non come somma dei momenti antimeridiano e pomeridiano non coordinati fra di loro, ma come successione organica ed unitaria di diversi momenti educativi programmati e condotti unitariamente dal gruppo degli operatori scolastici (culturale, artistico-espressivo, ricreativo o ludico, aperto anche ad agenti culturali esterni alla scuola, di ricerca e di esperienza personale e di gruppo, di attività socializzante). In una scuola che, organizzandosi organicamente in forme operative più ricche e più varie di quelle offerte dall'insegnamento tradizionale, offre agli alunni una possibilità di maturazione attraverso una pluralità di linguaggi e di esperienze, è difficile ed artificioso distinguere tra attività “didattiche”, da intendersi come insegnamento delle “materie principali”, ed attività “integrative”, tra l'insegnamento “normale” ed attività di recupero e di sostegno. Le diverse attività scolastiche non sono di per sé “primarie” o “integrative”, “normali” e di “recupero”, ma lo diventano quando un progetto didattico le valuta in rapporto al livello di maturazione o alle esigenze di

un singolo o di un gruppo²⁸.

Come non sottolineare con rammarico che ancora oggi, anno scolastico 2022/2023, secondo le fonti dello stesso Ministero, in Italia viene assicurato il *tempo pieno* a meno del 40% degli alunni soltanto nella scuola primaria? Tenuto conto del significato delle *medie nazionali* e del fatto che il *tempo pieno* viene considerato nell'ordinamento come misura di carattere assistenziale e quindi di competenza delle Regioni, ne deriva che le situazioni del *tempo pieno* sul piano territoriale sono molto variegate a seconda del tipo di scuola (nella scuola primaria è più diffuso, nella secondaria di secondo grado è quasi inesistente) e, soprattutto, a seconda che le regioni si trovino al Nord, al Centro o al Sud (dove si arriva alle percentuali di circa il 18% della Campania e dell'11% della Sicilia).

Questo è un esempio di cosa significa affrontare i problemi dell'inclusione con *metodo di governo*, cioè con realismo e pragmaticità, e non sotto l'esclusivo impulso dei principi, anche quando sono assolutamente validi: ma se questi principi non li attuiamo con il necessario rispetto della realtà, rischiano di diventare soltanto ideologismi e spingono i responsabili a chiudere gli occhi di fronte alla realtà dei risultati.

Inoltre, anche sotto l'aspetto strettamente pedagogico-didattico bisogna verificare con attenzione quali siano i metodi più adatti e più utili nella scuola inclusiva, ricordando che il principio dell'individualizzazione resta sempre un pilastro ed una guida non eliminabile: le indicazioni recentemente elaborate e diffuse da Luigi d'Alonzo (2017), direttore del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e Marginalità (CeDi-sMa), anche ispirato dalle ricerche della studiosa americana Carol A. Tomlinson, ribadiscono la priorità del principio di individualizzazione e la necessità di *inventare* procedure didattiche per attuarlo con efficacia in ogni ambiente formativo. Scrive d'Alonzo:

La differenziazione è una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti²⁹.

E in un successivo intervento ribadisce:

²⁸ Commissione Falcucci, *Relazione finale*, p. 4.

²⁹ *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, sostegno, attività*, Trento Edizioni Centro Studi Erickson, 2016, p. 47.

La differenziazione didattica sottolinea l'unicità del potenziale di ogni allievo, le sue particolari modalità di avvicinamento ai contenuti di conoscenza offerti, valorizza motivazioni e interessi, non avvilendo e dimenticando il profilo d'apprendimento di ciascuno... Valorizza il lavoro comunitario e non ha nulla a che fare con la separazione o la discriminazione. L'apprendimento cooperativo viene valorizzato attraverso la promozione di un contesto inclusivo e coeso, capace di accogliere e comprendere le diverse proposte che il docente offre ai singoli e/o ai gruppi³⁰.

Del resto, nelle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo* (2012) si afferma che è necessario

*personalizzare la scena didattica, differenziando spazi, realizzando soluzioni flessibili e collaborative di lavoro, adattando strategicamente e agendo didatticamente con contenuti differenti, si offre ad ogni bambina e ad ogni bambino, ragazza e ragazzo la realizzazione del potenziale personale, per una scuola di "tutti e di ciascuno"*³¹.

La vera equità ed un sostegno forte all'accoglienza e all'inclusione possono essere fondati proprio sulle metodologie didattiche differenziate in funzione dei bisogni educativi individuali, sulla base delle migliori ed autentiche conquiste della pedagogia e della didattica.

Infine, in Italia esiste un problema strutturale di fondo, di cui è pressoché *proibito* discutere, ed è lo statalismo ed il centralismo del sistema scolastico, che le forze politiche democratiche del secondo dopoguerra si sono impegnate a riformare con molta determinazione, ma, purtroppo, sempre all'interno di una concezione di esclusività della competenza statale in materia formativa, con il risultato che, nonostante le molte e *complesse* riforme³² per realizzare l'autonomia gestionale, didattica e curricolare, il sistema scolastico italiano è rimasto un monopolio statale, non solo per quanto riguarda i contenuti culturali ed educativi, per quanto riguarda i principi politici e pedagogici, ma anche sul piano della gestione. Sono state trasferite agli Enti territoriali (Regioni, Province e Comuni) le molte competenze in materia assistenziale che hanno molto a che fare con l'inclusione educativa, ma le risorse finanziarie sono attribuite dallo Stato centrale, ragion per cui anche sotto

³⁰ d'Alonzo L., Monauni A., *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Prefazione di Carol Ann Tomlinson, Brescia, Scholè-Morcelliana, 2021, p. 60.

³¹ www.miur.gov.it/indicazioninazionali/

³² Cfr. M. Campione, E. Contu, *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*, Bologna, il Mulino, 2021.

questo aspetto le singole scuole non sono veramente autonome nel progettare interventi di aiuto e di sostegno per gli alunni che ne hanno bisogno, devono sempre inseguire difficili ed estenuanti procedure di collaborazione con gli Enti locali.

Quindi, il sistema di istruzione (così come tutta l'organizzazione dell'assistenza sociale ed educativa, ossia tutta l'attività di aiuto e di cura) in Italia si può definire esclusivamente statale non solo sul piano regolamentare, ma anche sul piano della gestione: di fronte a questa situazione, si prova meraviglia quando si sentono tanti interventi accorati, tanti *appelli in difesa della scuola pubblica*³³, come rimedio alle disfunzioni del sistema. Anche su questo tema sarebbe necessario un atto di realismo per esaminare le cause dell'insoddisfacente funzionamento della macchina statale, anziché pensare di ricorrere a riforme, il cui continuo rincorrersi è la prova più immediata della loro astrattezza ed inefficacia.

Sono state adottate molte misure per rendere la gestione statale il meno burocratica possibile, per renderla *democratica, partecipata, manageriale*, e così via, ma la realtà, anche in questo caso, è molto diversa e chiunque osservi la situazione di governo della nostra scuola può facilmente rendersi conto che tutto dipende ancora dal *centro*, ossia dal Ministero, e che l'attività educativa deve affrontare e superare sempre molti ostacoli se vuole essere veramente inclusiva, cioè assicurare sempre e ad ogni alunno le *misure compensative* di cui ha bisogno e per rendere possibile per ciascuno il *successo formativo*, a cui ha diritto per legge.

Riferimenti bibliografici

Arduini G., Pizzi F. (a cura di), *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche*, Roma, Anicia, 2019

Bellatalla L., *La scuola che cambia: problemi tra competenza e conoscenza*, Pisa, del Cerro, 2004

Campione M., Contu E., *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*, Bologna, il Mulino, 2021

Corte dei Conti – Sezione centrale di controllo sulla gestione delle

³³ In Italia l'aggettivo "pubblico" è usato come sinonimo di "statale", ma non hanno lo stesso significato. La spiegazione, probabilmente, sta nel fatto che gli intellettuali che si dichiarano *progressisti*, auspicano un intervento statale sempre più esclusivo in materia scolastica, ma poi si sentono pur sempre anti-Stato per natura e per vocazione.

amministrazioni dello Stato, *Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (anni 2012-2017)*, 2018, <http://www.rivistacorteconti.it>.

d'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, sostegno, attività*, Trento Edizioni Centro Studi Erickson, 2016

d'Alonzo L., Monauni A., *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Prefazione di Carol Ann Tomlinson, Brescia, Scholè-Morcelliana, 2021

Di Profio L. (a cura di.), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*, Milano, Mimesis, 2020

Galli della Loggia E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2020

ISTAT, *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. Anno scolastico 2017-2018*, 2019, <http://www.istat.it/it/archivio/60454>.

Janes D., Augello G., *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Edizioni centro studi Erickson, 2019

Mastrocola P., *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Parma, Guanda, 2011

Mastrocola P., Ricolfi L., *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano, La Nave di Teseo, 2021

Ministero della Pubblica Istruzione, *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1975

Piazza S., Vedova R.P., *Sulla via della scuola infranta. Dialogo intorno al sistema scolastico in transizione nella società post-culturale*, Bologna, Cleub, 2014

Piazza S., Vedova R.P., *Pensare la scuola in epoca di crisi. Proseguendo sulla via della scuola infranta*, Bologna, Cleub, 2017

Il manuale di scuola come fonte per la ricerca storica¹

Piergiovanni Genovesi

L'articolo propone una ricognizione dei tempi, dei modi e delle attività con cui, con particolare riferimento al contesto italiano, si è affermato uno specifico interesse per il manuale di scuola quale fonte per la ricerca storica, dapprima specialmente quella educativa e poi in generale. In chiusura, sono proposte alcune annotazioni su prospettive attuali, tra rischi e potenzialità.

The article proposes a survey of the times, ways and activities with which a specific interest in the textbooks was established as a source for historical research. In closing, some notes are proposed on current prospects, including risks and potential.

Parole chiave: libri di testo scolastici; ricerca storica; storia, politica, educazione e società

Keywords: Textbooks; Historical research; History, Politics, Education and Society

1. Tempi, modi e attività di un interesse storiografico

Manuali, prontuari, corsi, compendi esistono già diffusamente in epoca moderna² e volendo ancor prima, in epoca medievale.

Ma è nella profonda trasformazione dell'idea di educazione (e di chi e quanti debbano esserne i destinatari) forgiata nella fucina rivoluzionaria di fine Settecento, che prende forma, con un inedito protagonismo socio-politico, il 'nuovo' manuale scolastico, comune definizione riassuntiva di una ben più ampia tipologia di testi scolastici ed anche parascolastici³.

¹ Testo della relazione presentata in occasione della giornata di studi *La Biblioteca Magistrale Laziale. Un luogo da restituire alla scuola e alla ricerca (1923-2023)*, Roma, 29 settembre 2023, Roma Tor Vergata-Istituto comprensivo "E.Q. Visconti".

² Sul passaggio tra XVIII e XIX secolo cfr. G. Chiosso (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000.

³ La categoria dei testi scolastici, oltre ai manuali disciplinari, comprende sillabari, atlanti scolastici, antologie, eserciziari, dizionari, vocabolari, guide per i docenti, ecc.; e può essere estesa a includere anche quei testi parascolastici – non pensati esplicitamente per le scuole, ma presenti in modo consistente nelle aule, nelle biblioteche scolastiche e nella prassi didattica – a cominciare, per esempio, dai libri per l'infanzia e l'adolescenza.

Il manuale, cioè, diviene il punto di convergenza dell'intreccio tra scuola, politica e società ed un eccezionale "momento di mediazione"⁴ tra progettualità governative e lettura popolare.

Come annota Alain Choppin, "les manuels scolaires ne sont pas seulement des outils pédagogiques: se sont aussi les produits de groupes sociaux qui cherchent, à travers eux, à perpétuer leurs identités, leurs valeurs, leurs traditions, leurs cultures"⁵.

Con l'inizio dell'età contemporanea questi caratteri troveranno una rivoluzionaria dilatazione nel rapportarsi con la radicale trasformazione dell'orizzonte politico, a cominciare dall'affermarsi degli Stati-Nazione. E, contestualmente, nel rapportarsi con l'inedita concezione di un sistema scolastico, sistematico e potenzialmente di massa; e, a livello di ordine elementare, in modo abbastanza rapido non solo potenzialmente.

Una situazione che predispone ad attirare l'interesse nei confronti di questi materiali, i cui contenuti, così come le aspettative e i timori che suscitano, sono in stretta interazione con il clima culturale e politico in cui prendono forma e a cui, al contempo, contribuiscono a dare forma, radicando e diffondendo modelli cognitivi e di comportamento.

Già sul finire del XIX secolo, così, vi sono alcuni tentativi – di natura in realtà non tanto storiografica quanto politica – di fare dei manuali scolastici un oggetto di studio e di riflessione critica. Sono tentativi, portati avanti specialmente in ambienti pacifisti e socialisti, che si propongono di contrastare le derive causate da una caratterizzazione fortemente nazionalistica.

Tuttavia, questi tentativi, fino allo scoppio della prima guerra mondiale, non daranno che modesti risultati⁶.

⁴ Cfr. I. Porciani, *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria*, in Aa.Vv., *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, Bari, De Donato, 1982, p. 237.

⁵ Cfr. A. Choppin, *Introduction*, in A. Choppin (sous la direction), *Manuels scolaires, Etats et sociétés XIXe-XXe siècles*, numero speciale della rivista "Histoire de l'Education", n. 58, 1993, p. 5.

⁶ Nel tracciare una storia della revisione dei manuali di storia, O-E. Schüddekopf osserva che "il est ... possible de discerner une première tentative d'amélioration des manuels à l'échelon international au cours des dix dernières années du XIXe siècle. Il convient de mentionner surtout la première conférence interparlamentaire réunie à la suite du Congrès mondial de la Paix, qui s'est tenu à Paris en 1899, et l'Union interparlamentaire permanente, qui a été constituée à Berne l'année suivante et qui a commencé à s'occuper du problème de la révision des manuels. Toutefois, jusqu'au début

Sarà la tragedia del primo conflitto mondiale ad imprimere una nuova ed inedita vitalità allo studio dei manuali scolastici, ancora una volta con un approccio più politico che storiografico⁷. Il fine è quello di attuare una revisione internazionale dei manuali, assecondando la cooperazione internazionale e contrastando ogni abuso – specie nel caso dei manuali di storia – finalizzato a suscitare un odio profondo per i nemici ed un amore sciovinistico per il proprio paese.

Lo studio dei manuali è stimolato, cioè, dalla volontà di opporsi a quella martellante propaganda nazionalistica che, come descrive Erich Maria Remarque in *Niente di nuovo sul fronte occidentale*, aveva attivamente contribuito a sostenere la scelta di tanti ragazzi “partiti dalla stessa aula scolastica per andare in guerra”⁸.

Nel 1919, per esempio, il “Syndicat National des Institutrices et Instituteurs publics” organizza un congresso a Tours “contro l’insegnamento dell’odio”; in Olanda l’Associazione dei maestri nomina una Commissione per la causa della pace; in Germania si forma una “Lega per la riforma radicale della scuola”; negli Stati Uniti la “Fondazione Carnegie per la Pace” promuove nel 1922 un’inchiesta sulle tendenze dei libri scolastici – in particolare manuali di storia, geografia e antologie per le scuole primarie e secondarie – al fine di favorire la riconciliazione internazionale e il riavvicinamento dei popoli; e poi ci sono le iniziative della “Association Française pour la Société des Nations” o della “International Alliance of Women for Suffrage and equal Citizenship” al fine di creare organismi internazionali tesi alla revisione dei

de la première guerre mondiale, cette action n’a abouti qu’à quelques modestes tentatives aux Etats-Unis (1899), en France (1905) et aux Pays-Bas (1910)” (*Historique de la révision des manuels d’histoire, 1945-1965* in O.-E. Schüddekopf, E. Bruley, E.H. Dance, H. Vigander, *L’enseignement de l’histoire et la révision des manuels d’histoire*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, 1967, pp. 15-16).

⁷ Sui limiti storiografici connessi alla pur sincera volontà di spazzar via le tossine del nazionalismo dalle classi scolastiche si veda per esempio la scelta di ricorrere agli ‘eroi’ della pace in contrapposizione agli ‘eroi’ della guerra, rimarcando, dietro una concreta scelta valoriale differente, un paradigma storiografico ed una connessa narrazione imperniata sulla figura dell’eroe. Su questo aspetto in particolare cfr. P. Genovesi, *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 15-20; sulla vicenda più in generale dei tentativi di revisione dei manuali dopo la Grande Guerra, oltre al testo appena ricordato, si veda anche M. Verga, *Storie d’Europa. Secoli XVIII-XXI*, Roma, Carocci, 2004.

⁸ E. M. Remarque, *Niente di nuovo sul fronte occidentale*, Milano, Mondadori, 1965, p. 9; il romanzo uscì per la prima volta nel 1931.

testi scolastici⁹. Fino ad arrivare alle “Risoluzioni Casares” (1925), dal nome dello spagnolo che le aveva proposte, in base alle quali veniva riconosciuto ad ogni paese “il diritto di richiamarsi contro affermazioni e giudizi erronei o ingiuriosi che si riscontrino in libri di testo o lettura di altri paesi”¹⁰.

Anche in questo caso, però, seppur caratterizzati da una maggiore sistematicità e diffusione, i vari tentativi non ebbero risultati significativi. Anche perché, ad esempio in Italia sotto il regime fascista, presero forma, a partire dall’a.s.1930-31, i libri unici di Stato, destinati alle classi elementari ed intrisi di greve nazionalismo e di bellicistico furore, vera e propria antitesi del nuovo manuale auspicato dagli sforzi della cooperazione internazionale.

Anche nel secondo dopoguerra, la ripresa di un’attenzione allo studio dei manuali scolastici vide inizialmente prevalere un approccio, per così dire, più politico che storiografico. È il caso dell’azione avviata, in Germania, da Georg Eckert nel 1949, tesa a rinnovare il progetto della Società delle Nazioni all’indomani del primo conflitto mondiale con la revisione dei manuali contro le derive nazionalistiche. Da questa esperienza in seguito avrà origine nel 1975 il «Georg Eckert Institute»¹¹ a Braunschweig, in Bassa Sassonia.

Il delinarsi, invece, di uno specifico e sistematico interesse storiografico per questo materiale documentario si avrà attorno agli anni Ottanta del secolo scorso, specialmente da parte della ricerca storico educativa. Sono d’altronde gli anni che, a livello nazionale, videro la nascita nel 1980 del Cirse, Centro italiano per la ricerca storico educativa, dopo aver visto due anni prima, a livello internazionale, l’avvio nel

⁹ Cfr. G. Volpe, *Pacifismo e storia*, Roma, Istituto nazionale fascista di cultura, 1934, p. 8. Il testo di Volpe è radicalmente critico verso quella che ai suoi occhi appare “una offensiva contro gli storici e la storia, da parte del pacifismo ed internazionalismo” (p. 11) ed è teso a rivendicare il valore della guerra come motore di civiltà. Tuttavia, oltre ad offrire, come visto, una ricca messe di informazioni sulle attività tese alla revisione dei manuali, permette anche di affrontare vari snodi connessi alle aspettative non solo contenutistiche, ma anche storiografiche che, in quel periodo, ruotavano attorno alla natura del manuale scolastico, in particolare di storia (cfr. P. Genovesi, *Il processo ai manuali di storia all’indomani della Grande Guerra. Considerazioni su Pacifismo e Storia di Giacchino Volpe*, in “Spes”, n. 2, 2009).

¹⁰ Volpe, *Pacifismo e storia*, cit, p. 37.

¹¹ Cfr. *Textbooks between tradition and innovation. A journey through the history of the Georg Eckert Institute*, Braunschweig, Georg Eckert Institute – Leibniz Institute for International Textbook Research, 2016.

1978 dell'Ische, International Standing Conference for the History of Education.

A questo punto, uno dei problemi che si pose come rilevante fu quello di raccogliere i manuali e, laddove ci fossero raccolte più o meno organiche, ordinarli e catalogarli, per far sfuggire questo tipo di documentazione ad una forma di diffusa incuria da parte delle stesse istituzioni. Come rilevato per il caso spagnolo sul finire del secolo scorso – ma situazione estendibile altrove e specialmente al caso italiano – “jusqu’à une date relativement récente, le manuel scolaire était un véritable inconnu, pratiquement absent des bibliothèques publiques”¹².

In questa fase, un’azione “quantitativa” di raccolta e catalogazione s’impose come prioritaria.

A questo riguardo nel 1982 Ilaria Porciani nel suo intervento su *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria* sottolineava come, “qualora si vogliano avviare ricerche sul contenuto dei testi scolastici, si imponga l’esigenza di indagini preliminari di tipo quantitativo, prima ancora che qualitativo”¹³. Aspetto ribadito, nel caso del progetto spagnolo Manes, col rivendicare quale atto fondativo il dare forma ad “un projet collectif et cohérent (...per) permettre d’aborder l’étude scientifique des manuels scolaires en Espagne”¹⁴.

Pionieristica, in quest’azione di raccolta e catalogazione è stata la Francia. Già sul finire degli anni 60, in Francia, si erano levate varie voci sulla necessità di conservare questi materiali ad uso della ricerca storica, ma è nel 1980 che prese avvio il progetto «Emmanuelle», sotto la guida di Alain Choppin, proponendosi di strappare ad un destino di oblio e distruzione un materiale a lungo trascurato a livello di ricerca e prima ancora a livello archivistico e bibliotecario¹⁵.

Una decina di anni dopo, nel 1992, in Spagna venne avviato il ricordato programma «Manes» sui manuali scolastici iberici contemporanei

¹² F. Gómez Rodríguez De Castro, *Le programme Manes: Les manuels scolaires dans l’Espagne contemporaine (1808-1990)*, in J.L. Guereña (sous la direction), *L’enseignement en Espagne XVIe-XXe siècles*, numero speciale della rivista “Histoire de l’Education”, n. 78, 1998, p. 258.

¹³ I. Porciani, *Il libro di testo*, cit., p. 241.

¹⁴ F. Gómez Rodríguez De Castro, *Le programme Manes*, cit., p. 258.

¹⁵ Cfr. A. Choppin, *L’histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française*, in A. Choppin (sous la direction), *Manuels scolaires*, cit. Per la consultazione della banca dati online: <http://emmanuelle.bibliotheque-diderot.fr/web>.

(1808-1990), per poi allargarsi ai manuali di Portogallo e America Latina¹⁶.

In Italia, il progetto “Teseo”, Tipografi e Editori Scolastico-Educativi dell’Ottocento, poi esteso anche al Novecento¹⁷, ha messo “a disposizione degli studiosi – come rivendicato dal direttore del progetto, Giorgio Chiosso – un’imponente quantità di documentazione sepolta nelle biblioteche e negli archivi”¹⁸; filiazione di Teseo è stata poi la banca dati online Edisco¹⁹.

Sempre in Italia, nel 2004, presso l’Università di Macerata, è stato costituito il Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l’infanzia con lo scopo “di operare in uno specifico ambito della ricerca storico-educativa rappresentato dall’editoria e pubblicistica per la scuola e della letteratura per l’infanzia nell’Italia dell’Otto e del Novecento”²⁰; e un’attenzione particolare è stata dedicata agli strumenti a sostegno della ricerca, si pensi ai due volumi pubblicati dal Centro sulla normativa sui libri di testo nel periodo che va dall’Unità alla fine della seconda guerra mondiale²¹. Più recentemente, nel 2006, presso l’Università del Molise è stata la volta del CeSIS, Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l’infanzia, che comprende una collezione di libri di testo. Di interesse, poi, anche le collezioni presenti al MUSLI, Museo della scuola e del libro per l’infanzia, presso la Fondazione Tancredi di Barolo a Torino.

Al tempo stesso, realtà già esistenti hanno trovato nuovo slancio a cominciare dalla raccolta di manuali scolastici presente presso l’Indire, Istituto Nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa, di Firenze, istituto sviluppatosi a partire dalla Mostra Didattica Nazionale tenutasi nel capoluogo toscano nel 1925, per poi assumere carattere

¹⁶ Cfr. Gómez Rodríguez De Castro, *Le programme Manes*, cit.

¹⁷ *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell’Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; *Teseo ‘900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

¹⁸ G. Chiosso, *Presentazione*, in P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, Sei, 2020, p. IX.

¹⁹ <https://www.edisco.unito.it/>

²⁰ Cfr: <https://www.unimc.it/cescom/it/il-centro>.

²¹ Cfr. A. Barausse, *Il Libro per la scuola dall’Unità al fascismo, La normativa sui libri di testo dalla Legge Casati alla Riforma Gentile (1861-1922)*, seguito, l’anno dopo, dal suo continuo *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla Riforma Gentile alla fin della seconda guerra mondiale (1923-1945)*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani.

permanente divenendo Museo nazionale della scuola e, nel dopoguerra, dapprima Centro didattico di Studi e documentazione, poi Biblioteca Pedagogica Nazionale ed infine, dal 2001, Indire²². A Roma, il fermento degli anni Ottanta, più precisamente nel 1986, ha portato all'istituzione del MuSEd, Museo della scuola e dell'educazione Mauro Laeng, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi Roma III, recuperando il materiale documentario – tra cui anche testi scolastici – organizzandolo ed anche ampliandolo, di quello che era stato il Museo di Istruzione e di Educazione, nato nel 1874 ad opera del ministro della pubblica istruzione Ruggero Bonghi e caduto progressivamente in declino nella metà del Novecento. Presso, invece, l'Università di Padova, nel 1993 è stato costituito un Museo dell'Educazione, che ha tra le sue collezioni anche quella relativa al “materiale librario”.

Il crescente interesse per il manuale scolastico ai fini della ricerca storica ha poi favorito la valorizzazione di specifici fondi librari presenti presso alcune Biblioteche, come la Biblioteca De Amicis di Genova – che possiede una delle raccolte più importanti relative alla letteratura giovanile ed anche un fondo dedicato ai testi scolastici dall'Ottocento agli anni '70 del secolo scorso – e la Biblioteca nazionale Braidense di Milano, dove i libri scolastici, letteralmente recuperati dalle cantine, all'inizio degli anni Duemila sono stati al centro del progetto/esposizione *Dalla scuola all'Impero. I libri scolastici del fondo della Braidense (1924-1944)*²³.

Accanto all'azione di raccolta/catalogazione – azioni benemerite, non relegabili a mera fase d'avvio e che continuano fortunatamente a dare frutti, tra cui si colloca anche il recupero della Biblioteca Magistrale Laziale al centro di questa giornata di studio – i manuali sono divenuti oggetto di variegati percorsi di ricerca, a cominciare dall'inte-

²² Cfr. P. Giorgi (a cura di), *Dal Museo Nazionale della Scuola all'Indire. Storia di un Istituto al servizio della Scuola italiana (1929-2009)*, Firenze, Giunti, 2010.

²³ Cfr. R. Coarelli (a cura di), *Dalla scuola all'impero. I libri scolastici del fondo della Braidense (1924-1944)*, Milano, Viennepierre, 2001.

resse per i modelli ideologici e culturali proposti/imposti sulle loro pagine²⁴; e poi per le strategie dell'editoria scolastica²⁵, per il contesto normativo, per i processi di produzione, per gli usi e abusi politici con i connessi processi di legittimazione/delegittimazione e le *querelle* di carattere ideologico-identitario che, in modo ricorrente, coinvolgono specialmente i manuali di storia²⁶, ecc.

Ad animare, così, lo studio sui manuali e attraverso i manuali hanno contribuito associazioni di ricercatori, in alcuni casi esplicitamente dedicate a questo tema.

Nel 1997, ad esempio, presso l'Università di Augsburg, in Germania, è stata fondata la IGsBi, la Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung/International Society for Historical and Systematic Research On Schoolbooks” con l'obiettivo appunto di promuovere la ricerca interdisciplinare, storica e sistematica sui libri di testo²⁷.

E due anni dopo, significativamente, l'allora neonata Spicae, Società internazionale per la storia comparata dell'educazione – divenuta in seguito Species – dedicò il primo convegno, svoltosi a Cassino, al tema della *Immagine e idea di Europa nei manuali scolastici (1900-1945)*,

²⁴ In Italia, uno dei primi testi dedicati ad una sistematica trattazione di questi aspetti è stato M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Scandicci, 1986.

²⁵ Su questo tempo, oltre al ricordato progetto «Teseo» si vedano I. Porciani (a cura di), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Firenze, Olschki, 1983; G. Turi (a cura di), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Le Monnier, 1997.

²⁶ Sul caso italiano cfr. P. Genovesi, *La querelle sui manuali di storia*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 138, 2001; P. Genovesi, *La querelle sui manuali di storia. Secondo atto*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 146, 2003; per una ricognizione delle vicende a livello internazionale cfr. G. Procacci, *La memoria controversa. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Cagliari, AM&D, 2003.

²⁷ Nel 2018 ha assunto il nome di International Society for Research on Textbooks and Educational Media e.V. Tra gli appuntamenti più recenti, nel 2021, l'IGsBi, in collaborazione con la Spes e con il Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma, ha promosso il webinar, organizzato da Luciana Bellatalla e Piergiovanni Genovesi, *Nation, Nationalism and Schooling in Contemporary Europe*, i cui atti sono stati pubblicati l'anno successivo: L. Bellatalla, P. Genovesi, E. Matthes, S. Schütze (eds), *Nation, Nationalism and Schooling in Contemporary Europe*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2022.

con approfondimenti sul contesto italiano, spagnolo e portoghese, pubblicandone gli atti l'anno successivo presso l'editore Franco Angeli²⁸.

2. *Rischi e potenzialità*

A chiusura propongo alcune annotazioni su prospettive del manuale come fonte per la ricerca storica tra rischi e potenzialità.

Alcuni rischi che, sul piano 'materiale', gravavano su questa forma di documentazione – *in primis* incuria e dispersione – non sono scomparsi, ma si sono ridimensionati: sono state create delle raccolte; istituti scolastici e biblioteche mostrano maggior cura; soprattutto si è affermata con decisione un'attenzione da parte del mondo della ricerca.

Sviluppi promettenti poi sono connessi ad una più matura fase di digitalizzazione. Attualmente, in linea con una tendenza più generale, si stanno diffondendo, infatti, nuovi approcci tesi a permettere la consultazione online del documento stesso, ampliando così la fase d'avvio, incentrata sul mettere a punto strumenti, fruibili online, utili alla ricerca di informazioni su consistenza, collocazione, dati editoriali.

Si sono, però, delineati nuovi pericoli, tra cui anche quello della concorrenza del collezionismo, rivolto specialmente ai testi fino agli anni Sessanta del secolo scorso, con particolare insistenza sull'epoca fascista. Bisogna, però, distinguere tra le prospettive che lo animano, se, cioè, di carattere economico oppure tematico. Quest'ultimo, nel caso il materiale divenga consultabile, può aprire a risvolti interessanti: il *focus* collezionistico, infatti, spesso agevola la creazione di ragguardevoli *corpora* documentari tematici, in cui peraltro trovano spazio anche materiali non "di pregio". Il collezionismo di matrice economica, invece, è più pericoloso. La ricerca, infatti, dei "pezzi di pregio", oltre a innescare una forma di costosa competizione, agevola brutali frammentazioni dei *corpora* documentari e, inoltre, può gravare sui 'pezzi non di valore' con asportazioni selettive di immagini, allegati, carte, bolli, copertine, ecc. Si tratta di danni significativi per la ricerca – specie quella rivolta allo studio dell'utilizzo concreto di questi materiali –, dato che, per esempio, le copertine e i frontespizi sono spesso gli spazi in cui trovano collocazione elementi di estremo interesse, come annotazioni sul proprietario, sull'anno di effettivo utilizzo, sul luogo in cui è stato usato, ma anche appunti, disegni, caricature, annotazioni varie ecc.

²⁸ G. Genovesi (a cura di), *L'immagine e l'idea di Europa nei manuali scolastici (1900-1945)*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

Su un piano storiografico, l'esistenza dello stretto intreccio tra i manuali e il contesto socio-politico-culturale tradizionalmente ha spinto a vedere in essi delle fonti per studiare i processi di consolidamento di specifici modelli politico-culturali: si pensi allo studio dei manuali prodotti durante il regime fascista quali strumenti per la diffusione e il radicamento degli assetti ideologici del fascismo. Tuttavia, accanto a questo approccio risulta altrettanto fecondo quello che ricorre a questa tipologia di documentazione non solo per analizzare le fasi di reale, o presunta, stabilità, ma per indagare anche le fasi di transizione, al fine di entrare nelle dinamiche, complesse e spesso contraddittorie, del gioco tra discontinuità e continuità; una prospettiva che ha una significativa corrispondenza con un filone di studi sulle epoche di transizione che in questi ultimi anni sta acquisendo particolare rilevanza.

A questo riguardo, al fine di dare maggior concretezza alla ricognizione delle potenzialità di questo approccio, richiamo una ricerca che ho svolto sulla transizione dal fascismo alla Repubblica affrontata attraverso le pagine dei manuali elementari²⁹.

L'interesse di fondo era vedere – attorno a quattro parole chiave: guerra, pace, nazione, Europa – in che modo, nell'Italia uscita dalla guerra e dal fascismo, il rivendicato superamento di un paradigma fortemente nazionalistico e bellicistico si fosse effettivamente concretizzato nella produzione manualistica per la scuola elementare.

La scelta di affrontare questo studio attraverso le pagine dei manuali elementari (e testi assimilabili) deriva per un verso dal fatto che questi, secondo una tradizione consolidata, si muovono più che su argomentazioni, su immagini e parole proposte in modo apodittico e ritenuto di facile presa vuoi per il loro essere “familiari” e “semplici”, vuoi in base a una presunta “oggettività”. Ma si lega anche al fatto che, specie in un contesto come quello dell'Italia uscita dalla seconda guerra mondiale, la scolarizzazione mantiene una forte connotazione elementare. A fronte, così, di un rivendicato – e reiterato – desiderio di superare il nazionalismo, auspicio presente nella normativa scolastica, ma anche nelle dichiarazioni d'intenti di tanti editori e autori, il confronto specifico con un campione significativo della produzione manualistica dell'epoca ha evidenziato numerose contraddizioni e diffusi paradossi.

²⁹ P. Genovesi, «Un vivo sentimento di fraternità umana». *La transizione dal fascismo alla Repubblica nei manuali elementari italiani (1945-1957)*, in “Storia e problemi contemporanei”, n. 88, 2021.

Questi emergono, per esempio, dall'insistito ricorso a forme di semplicista e disorientante mera giustapposizione, ma anche di inaspettate riprese di *topoi*, a livello di lessico e immagini, della propaganda e della retorica del passato regime. Un esempio per tutti, in un manuale del finire degli anni Cinquanta i Trattati di Roma, punto centrale della costruzione di una nuova cittadinanza europea, sono presentati con una diretta eco della mussoliniana celebrazione dei colli fatali di Roma³⁰: “la nuova Repubblica italiana – si può così leggere in un testo di cultura generale per i corsi per apprendisti post elementari del 1961 – «nel 1957, vide in Campidoglio, il colle fatale di Roma, la firma dei trattati per il mercato comune e l'Euratom fra sei nazioni europee»³¹. Una situazione che stimola/impone di approfondire il contesto, l'intreccio di continuità/discontinuità con il recente passato e le dinamiche del contesto internazionale della guerra fredda e dei riflessi di quest'ultima sul piano nazionale.

Chiudo con una annotazione fatta proseguendo sulla strada dell'ampliamento dell'area d'indagine del 'paratesto': un promettente ambito di ricerca è quello offerto dalla discussione dei colleghi docenti attorno alla scelta dei manuali. Ne parlo avendo, in particolare, presente un caso degli inizi degli anni 50, su cui sto lavorando, che vide il duro scontro tra un preside ed una docente di una scuola secondaria milanese su una mancata conferma nell'adozione di un manuale di storia. Questa vicenda che, a prima vista, può apparire un episodio circoscritto, in realtà apre ad ampio raggio sulle intricate dinamiche che attraversano la società e lo scenario politico culturale dell'Italia tra gli ultimi anni del fascismo e gli anni Settanta/Ottanta.

³⁰ Il 9 maggio del 1936 dal balcone di piazza Venezia Mussolini annuncia la fine della guerra d'Etiopia e la “riapparizione dell'impero sui colli fatali di Roma”.

³¹ U. Vaglia, *Il paniere. Letture e sussidiario per i corsi postelementari per apprendisti*, s.l., Istituto nazionale per l'istruzione e l'addestramento nel settore artigiano, 1961, p. 116.

Verità e educazione

Luciana Bellatalla

Ho letto con particolare interesse il volume di Umberto Eco¹, che raccoglie una serie di articoli pubblicati su quotidiani e settimanali nel lungo periodo tra il 1969 ed il 2013, tutti incentrati sulla comunicazione e sull'uso della parola.

Sebbene Eco si rivolga a lettori non specialisti ed usi un registro stilistico apparentemente leggero, ricorrendo spesso e volentieri ad un tono ironico e ad esempi da gossip, il discorso è ispirato con rigore agli aspetti logici e semiologici propri della sua ricerca accademica.

Eco affronta il problema della degenerazione contemporanea nei modi di comunicazione, che si è andata progressivamente imbarbando, perché ha teso progressivamente a mescolare giudizi logici e giudizi di valore ed a sostituire i secondi ai primi.

I principi a cui tali forme comunicative degenerano rispondono, sostiene Eco, sono due: il primo rimanda all'idea di verità come rappresentazione *obiettiva* di eventi o fatti o dati; il secondo coincide con l'abitudine ad usare le parole in maniera connotativa anziché in maniera denotativa.

L'obiettività, ricorda Eco, è una pura illusione, giacché ogni ricostruzione è sempre un'interpretazione dei dati o dei fatti presentati. Quegli stessi giornalisti, pronti ad accusare i loro avversari di essere ideologici perché non obiettivi, dovrebbero ben sapere – e Umberto Eco lo richiama in maniera puntuale – che già la scelta di titolo, impaginazione e corpo delle notizie o immagini a loro corredo è una forma di interpretazione e non una anodina comunicazione di dati ai lettori.

Il primato dell'interpretazione emerge tanto più quanto più ci si addentra nel merito del discorso e le parole vengono scelte per connotare emotivamente l'informazione, con ciò influenzando ed orientando il

¹ *Quale verità? Mentire, fingere, nascondere*, Milano, La nave di Teseo, 2023, per la cura di Adriana Russog. Anche questo volume fa parte del programma editoriale della casa editrice milanese, che mira alla pubblicazione dell'*opera omnia* di Eco.

giudizio del lettore². In questo modo, mentre, da una parte, ci si arrocca intorno al principio dell'obiettività, si finisce per diventare veramente ideologici, se per ideologia si intende un modo rigido e pre-giudicato di vedere il mondo e, quindi, di rappresentarlo. L'uso connotativo delle parole compie questo passaggio dal piano di una sempre legittima interpretazione all'ideologia, perché opera una divisione manichea nell'approccio ai problemi e sostituisce un giudizio logicamente fondato con un giudizio dipendente solo da emozioni. Per questo motivo Eco conclude che “in una società in cui le parole sono usate anzitutto nel loro valore emotivo, gli uomini non sono liberi”³.

Come emerge dai contributi degli anni più recenti, questo malcostume nel mondo della comunicazione e dell'informazione, è andato via via radicalizzandosi. Eco ne segnala gli aspetti più inquietanti, almeno dal suo punto di vista di semiologo: i segni, che in qualche modo sono l'implicito della comunicazione, sono spesso usati in maniera impropria o scorretta; la coerenza logica del discorso ed il rispetto dei principi dell'argomentazione sono disattesi e addirittura disprezzati. Il tutto finisce per sfociare in quel delirio complottista, a cui ormai da tempo siamo abituati e che Eco ritiene giustamente colpevole della diffusa demonizzazione di esperti e competenti.

L'esito di questo imbarbarimento comunicativo è sotto gli occhi di tutti: il mondo viene avvolto nella nebbia di un grande segreto universale – di cui solo i più furbi si rendono conto, pur senza uno straccio di prova⁴ –, mentre i toni della comunicazione diventano, complici anche i social con il loro linguaggio semplificato e semplificatorio, psicagogici e si rivolgono sempre meno alla mente e sempre di più alla dimensione istintuale di che legge⁵.

² Eco ricorre alla notizia dell'uomo che morde il cane, uno dei *topoi* del giornalismo. Nel caso della denotazione, che mira appunto ad informare, il giornalista scrive: “Un uomo ha morso un cane”. Al contrario, nel caso della connotazione, nell'articolo si leggerà: “Un uomo cattivo ha morso un povero cane” (*Op. cit.*, pp. 21-22).

³ *Ibidem*, p. 31.

⁴ Se ci fosse un complotto di cui anche una sola persona fosse al corrente, ricorda Eco affidandosi all'esperienza anche storica, questa non mancherebbe, fra le lenzuola, di farne parte all'amante (come può il lettore non ricordare il caso di Cicerone e la congiura di Catilina?) e nessun depositario di segreti di tale portata è insensibile al potere del denaro, che riesce a sciogliere tutte le lingue. Se nessuna “gola profonda” è ancora comparsa, vuol dire, conclude Eco, che non c'è alcun complotto. Cfr. *op. cit.*, pp. 123-124.

⁵ Eco, mentre punta il dito contro giornalisti ed opinionisti politici manipolatori delle notizie e, quindi, bugiardi, salva solo la *menzogna* dello scrittore che non fal-

Non a caso ho parlato di delirio, ossia di un intreccio tra bugie, falsificazione e segreti, che, manipolando l'opinione pubblica, finisce col creare consenso là dove la manipolazione è più facile, vale a dire tra soggetti culturalmente sprovveduti, frange fortemente ideologizzate e periferie povere al limite della sopravvivenza.

Eco conclude che si tratta di un gioco al massacro che sposta l'attribuzione del Potere dalle istituzioni legittime ai singoli gruppi di consenso che determinano le decisioni che contano. Dunque, paradossalmente, si può concludere che “dietro ogni falso complotto, forse si cela sempre il complotto di qualcuno che ha interesse a presentarcelo per vero”⁶.

Ed è il 2007, quando Eco giunge a questa conclusione: il periodo della pandemia ha ancor più radicalizzato questa condizione e i sedici anni che ci dividono da quel contributo sono stati determinanti per questa crescita del consenso “minuto” o “molecolare”, come Eco lo definisce. Ed in effetti, oggi gli avversari più pericolosi dello stile di vita democratico sono soprattutto famiglie e persone perbene che hanno mutuato dai messaggi distorti ricevuti la loro fede nell'uomo bianco, cattolico, difensore dei propri confini, insensibile ai bisogni dei diversi (qualunque sia la diversità), ma strenuo nell'affermare i propri diritti contro i diritti degli altri.

Il breve volume di Eco è prezioso non solo perché denuncia un *modus operandi* molto diffuso nel giornalismo e nei *talk-show* televisivi, ma anche perché invita a riflettere su questi problemi tutti coloro che, come gli insegnanti, sono chiamati ad informare ed a comunicare, vale a dire condividere con i loro alunni dati ed argomentazioni.

Infatti, un sottile filo rosso unisce giornalisti e politici, da un lato, e insegnanti e ricercatori, dall'altro. Tutti appartengono a quel ceto intellettuale che, pur in ambiti diversi e con strumenti diversi, ha nondimeno il compito di informare e, al tempo stesso, formare il proprio particolare pubblico: i primi si rivolgono, per lo più, agli adulti nella dimensione dell'extra-scuola, mentre i secondi lavorano nella scuola con i più giovani. Entrambi hanno il dovere di aprire gli orizzonti mentali e culturali dei loro interlocutori e non quello di spingerli verso una dimensione pre-giudicata o angusta e dominata da stereotipi.

sifica, ma *fa finta che* e pertanto non intende convincere della verità di quanto scrive, ma solo invitare i lettori a “goderne” e ad allertare immaginazione e creatività.

⁶ *Op. cit.*, p. 129.

Nel perseguimento di questo obiettivo (ad un tempo culturale e morale), nell'offrire le loro interpretazioni, entrambi devono guardarsi dal cadere in una prospettiva ideologica: ossia in quei comportamenti falsificatori e logicamente corrotti, che Eco descrive. Pre-giudizio ed arbitrarietà sono i veri pericoli. Essi si manifestano in un'informazione ed in una comunicazione priva di fonti accertate, di documenti attestanti; in un discorso senza regole logiche in cui i piani si alternano, si scambiano e si mescolano.

Quando Eco suggerisce che il potere distorto delle parole e, quindi, della comunicazione porta una comunità civile ed i gruppi sociali alla morte⁷, è difficile non concordare. Ma il cuore del problema sta nella debolezza della scuola e dell'educazione. Si tratta di una sorta di circolo vizioso che sarebbe urgente interrompere.

Una comunicazione scorretta, per un verso, trova un fertile terreno in una scuola fragile e allontanata dal suo scopo principale, ossia formare la mente dei giovani ed abituarli all'esercizio del giudizio autonomo. E, per l'altro, più i messaggi logicamente corrotti ed ideologicamente orientati si affermano, più la scuola viene destabilizzata e non riesce a contrastarli.

Il francese Alain Bentolila, un linguista interessato al problema dell'analfabetismo nei giovani adulti, pochi anni fa sottolineava questo circolo perverso e indicava qualche via d'uscita⁸. I risultati delle varie prove valutative, almeno nel nostro Paese, mettono in luce che, pur con le dovute ed apprezzabili eccezioni, lo studente medio pare davvero un somaro. Il giovane di oggi è l'adulto di domani, cui saranno in mano i destini della nostra pericolante democrazia.

Siamo dinanzi ad un problema politico, dagli orizzonti molto ampi, cui non è possibile dare risposta con piccole manovre correttive, che non vanno a colpirne il cuore.

Si potrebbe, tuttavia, cominciare a prendere in considerazione due aspetti di questo imbarbarimento culturale e logico-argomentativo, per un verso, strettamente congiunti tra loro e, per l'altro, connessi non alla sopravvivenza della scuola, ma alla sua stessa piena funzionalità e soprattutto alla sua efficacia.

Innanzitutto, volgiamoci alla scuola: essa – possibilmente rinnovando *ab imis* il suo canone, ossia superando il doppio canale formativo ed accogliendo saperi umanistici, scientifici e tecnologici in maniera

⁷ Cfr. *Op. cit.*, p. 33.

⁸ Cfr. *La scuola contro la barbarie*, tr. it., Roma, Anicia, 2021.

unitaria al suo interno – deve finalmente diventare un laboratorio di esperienze culturali e non solo una dispensatrice di informazioni da ripetere a pappagallo come un jukebox ripete le sue canzoni, dietro pagamento di una monetina. A scuola si devono imparare non solo gli alfabeti consoni al tempo ed al contesto in cui viviamo, ma anche e soprattutto i principi della logica, le regole dell'argomentazione. Inoltre bisogna imparare ad usare le necessarie nozioni per formulare giudizi in maniera appropriata e giustificata.

Certo, a scuola si deve anche stare bene, essere messi a proprio agio ed in condizione di esprimersi con fiducia e libertà, ma bisogna anche esservi sollecitati a non sostituire ad un giudizio ponderato e documentato l'impressione momentanea di emozioni o sentimenti o, peggio, opinioni altrui non vagliate. E ciò vale per tutti gli alunni, non uno escluso, a meno che non si intenda, fin dalla scuola, discriminare, in nome di un sedicente merito, i futuri cittadini: da un lato, i futuri dirigenti e, dall'altro, il volgo, destinato ad essere eterodiretto.

Di qui l'importanza della valutazione dell'insegnante, non per promuovere o soprattutto bocciare, come pretende quella Mastrocola che pure ha ideologicamente scelto di schierarsi proprio con chi ha da oltre un trentennio consegnato la scuola nelle mani della volontà delle famiglie. Occorre valutare non solo gli alunni, ma anche il proprio lavoro di docente. In entrambi i casi valutare deve significare indirizzare, rivedere e rivedersi, correggere (se è necessario, perché l'illusione della conoscenza è la via regia dell'ignoranza) e soprattutto sorreggere proprio chi, tra gli alunni, ha più bisogno perché più vulnerabile.

Infine, tutto questo torna a sottolineare anche l'importanza della formazione professionale degli insegnanti da sostituire all'attuale politica di concorsi a raffica per il reclutamento di docenti, sempre più precarizzati e sfruttati, dopo l'infausta gestione del ministero da parte di Gelmini. La parola d'ordine oggi è purtroppo stabilizzare e non formare, nonostante le affermazioni del ministro di turno alla Minerva.

In secondo luogo, emerge la necessità che finalmente l'intellettuale, dopo anni in cui, non sempre incolpevolmente, ha perduto la sua centralità, si riappropri del proprio ruolo, difficile ma doveroso, di sentinella sociale e culturale. Purtroppo, la comunicazione televisiva e i social ci hanno abituato agli sproloqui di sedicenti uomini di cultura, di fatto lacchè dei potenti di turno: si tratta di figure che Eco, sia pure implicitamente, definisce bene nei loro contorni e nei loro caratteri nel volume da cui sono partita perché essi usano una logica pervertita e

plasmano la parola a immagine e somiglianza delle ideologie (per lo più perniciose) che servono e, in questo modo, alimentano quel consenso minuto che ne garantisce sopravvivenza e diffusione.

Ma perché si possa recuperare il ruolo civile oltre che culturale di questa figura occorre che ci siano, da parte del mondo stesso della cultura, un scatto di orgoglio ed una difesa degli aspetti fondamentali della conoscenza, del sapere e della scienza⁹, delle regole del pensiero e della ricerca, e quindi dell'informazione e della formazione, le uniche a cui dobbiamo tutti – anche gli individui di volta in volta al Potere, non meno dei giornalisti e degli insegnanti – rispetto ed obbedienza. E, perciò, potremmo concludere, le uniche che legittimamente rispondono ai criteri inclusivi ed egualitari (sul piano del diritto) dello stile di vita democratico.

⁹ Non posso non inorridire dinanzi a notizie che circolano anche in rete; sono alla portata di tutti e sono destinate a far breccia nelle menti dei più giovani e dei più ignoranti, pronti a credere che la terra sia piatta o che gli alieni siano tra noi o che con i vaccini ci iniettino un microchip: al salone del libro di Torino, nella primavera del 2023, Susanna Tamaro, autrice di *best-sellers* dolciastrici e strappacuore, ha suggerito di smettere di far studiare Verga, autore decisamente “brutto”, che le è sempre risultato indigesto (cosa, questa, a dire il vero, che mi lascia del tutto indifferente); ai primi caldi del 2023, Flavio Briatore, che non mi pare di ricordare nel Gotha dei più recenti storici della letteratura, ha confessato di aver telefonato alla docente di Italiano di suo figlio per suggerirle (o intimarle?) di lasciar perdere Pirandello, che oggi non serve più (il giudizio questa volta è inquietante). Sono convinta anch'io che il canone letterario (come peraltro quello di altre, se non addirittura tutte, discipline scolastiche) abbia bisogno di una revisione, ma in tutta sincerità non mi affiderei né alla scrittrice di *best-sellers* né al padrone del Billionaire per procedervi.

Notizie, recensioni e segnalazioni

M. D'Ascenzo, C. De Santis, S. Loiero (a cura di), *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del duemila*, Roma, Tab edizioni, 2023, pp. 208, open access

Questo lavoro, presentato con cura ed incisività dalle tre curatrici indicate, concerne le relazioni presentate ad un Convegno realizzato presso l'Università di Bologna e dedicato al centenario di Mario Lodi, recentemente ricordato anche in altri vari contesti.

L'occasione che ha originato questa iniziativa è il richiamo alla laurea *honoris causa* concessa nel 1989 dalle strutture dell'Università di Bologna che si occupavano di Scienze dell'educazione. Si trattò allora di riconoscere a Lodi il valore del suo agire per il rinnovamento pedagogico realizzato in Italia nel secondo dopoguerra, anche con un suo forte impegno dedicato all'intreccio fra pedagogia, didattica ed attività politica e civile. In quel contesto si ricordano, a conferma della grande importanza riconosciuta all'operare di Lodi, anche le lauree *honoris causa* concesse a Paulo Freire e Margherita Zoebeli.

Questa decisione, "importante atto culturale", si ricorda ancora nel testo, attribuiva questo massimo titolo onorifico a "personalità molto note per il loro impegno sociale e didattico come educatori di base, capaci di trasformare le tecniche in un metodo scientifico rigoroso ma flessibile", orientato a realizzare una società democratica attraverso attività formative costruite partendo "dall'educando". Nei numerosi contributi che nel testo ricordano la figura e l'attività di Lodi si rintracciano in particolare tre aspetti di ricordo e di valorizzazione del suo lungo agire.

Il primo di essi riguarda la presenza, stimolante e problematica di una sua continua e efficace interazione con molteplici persone, di studio, d'insegnamento o di militanza personale nei vari mondi dell'allora società italiana che si occupavano di educazione e scuola.

Il secondo aspetto riguarda invece gli elementi fondanti delle sue attività didattiche e la diffusione attraverso i suoi scritti del quadro di esperienze formative che aveva realizzato, anche in connessione con il Movimento di Cooperazione Educativa.

Il terzo aspetto, che appare particolarmente significativo nella lettura di questo testo, riguarda la citazione diretta di passi tratti dai suoi scritti, così ripresi per una loro precisa significatività. Presente in numerose

relazioni che compongono questo libro, questa riesposizione diretta del suo pensiero attualizza emotivamente e culturalmente le sue esperienze e le sue riflessioni come se Lodi ancora ci stesse personalmente parlando.

Questa impostazione vivificante del ricordo di Lodi non fa tuttavia velo alla riflessione storico-scientifica sulla validità delle sue proposte educative e didattiche, tanto nell'ambito delle varie contestualizzazioni locali del suo operare, quanto in merito all'idea che la scuola non abbia tanto il compito di comprimere l'infanzia, quanto invece quello di valorizzarla nel suo svolgersi rivolto al futuro.

Nei passi dedicati alla presentazione di Lodi come maestro innovatore nel *lungo Novecento* si trovano ampi richiami alla molteplicità di riferimenti a tutti quegli studiosi od educatori già impegnati nei vari territori con idee di contrasto verso la rigidità di una scuola che sostanzialmente puntava sulla costrizione nelle attività scolastiche. L'alternativa proposta riguardava invece il liberante piacere di esprimersi e di imparare sulla base della personale espressione dei moti di sensibilità affettiva e di voglia di apprendere comunque presenti nei bambini. Nel volume si evidenzia una diretta essenziale citazione di esemplari parole di Lodi: "Io sono convinto che le rape" (ovvero gli alunni considerati con un pensare allora corrente come irrimediabilmente perduti per le attività di insegnamento), "per un educatore non esistono", laddove si possono invece ricercare con successo i "lati sconosciuti per inesperienza" da valorizzare in loro.

Si tratta di una considerazione alla quale Lodi giunse anche frequentando ed approfondendo la conoscenza di altre esperienze innovative, quali infine quelle del Movimento di Cooperazione Educativa a cui egli aderì. Importante anche ricordare la conoscenza di quanto realizzato in anni ancora precedenti da Margherita Zoebeli nel Centro Italo-Svizzero di Rimini da lei fondato ove le prime esperienze di scuola attiva erano state "un punto di riferimento prezioso per tutti". Questo centro, infatti, in "una Rimini ridotta dalla guerra in un cumulo di macerie, "si contraddistinse da subito come un laboratorio pedagogico all'avanguardia, divenendo in breve tempo il punto di irradiazione della pedagogia attiva e cooperativa in Italia".

Una testimonianza della capacità di Lodi di mettersi in sintonia con le potenzialità di una fresca e libera valorizzazione delle attività che i bambini possono agire, se positivamente coinvolti nelle attività educative, si ritrova poi nell'esperienza di "A&B", un giornale, non

scolastico, poi divenuto “Giornale dei bambini” pubblicato in trenta numeri dal 1983 al 1992. Questa iniziativa era realizzata sulla base di contributi messi in campo dai bambini stessi in un’opera di confronto fra “il pensiero degli adulti e quello dei bambini su particolari argomenti”.

Il Convegno da cui questo complesso testo deriva era destinato ad evidenziare la complessità, la validità e la persistenza, con grande valore, dell’opera educativa di Mario Lodi.

In alcune pagine ci si chiede se possa ancora avere “davvero senso, oggi,” ricorrere alla lettura “di testi scritti 50, 60 fa” in cui ci si riferisce ad “un contesto sociale, economico, culturale e politico così ormai distante dalla realtà di oggi”. Un mondo, in sostanza, ben lontano dalle tematiche e dalle sfide che oggi “la scuola fronteggia”.

A nostro avviso non c’è che una risposta ed è positiva. Questa pubblicazione si presenta come opera davvero interessante e completa, tanto per coloro che già conoscono Lodi ed il suo operare, quanto per coloro che si volessero primariamente avvicinarsi a questo educatore per conoscerlo in modo approfondito anche nel *mainstream* di questi nostri complessi e difficili tempi. (**Angelo Luppi**)

G. Fregonara, O. Riva, *Non sparate sulla scuola. Tutto quello che non vi dicono sull’istruzione in Italia*, Milano, Solferino, 2023, pp. 274, € 16,00

Da qualche tempo a questa parte, complici forse il post-pandemia con i suoi problemi ma anche le esternazioni di politici e di *soi-disants* intellettuali che sognano la restaurazione della scuola del passato, i giornalisti hanno scoperto un interesse rinnovato per il pianeta scuola. Vale a dire non solo per gli eventi scolastici che fanno notizia – dal crollo di tetti malfermi ad aggressioni ai docenti –, ma anche per la quotidianità della vita scolastica e per gli aspetti ed i problemi più evidenti di cui essa soffre. Sullo sfondo ci sono, da un lato, i bisogni e le fragilità del mondo socio-economico contemporaneo e, dall’altro, i bisogni e le criticità dell’istituzione-scuola: si tratta di due dimensioni, contigue, continue ed interagenti, che, però, alla prova dei fatti in tempi recenti mostrano, prima e meglio che nel passato, di aver perduto ogni proficuo contatto. Se per un verso, infatti, la scuola non contribuisce più alla mobilità sociale, per altro, il sapere che essa dispensa appare non più al passo dei tempi e delle aspettative imposte dalle innovazioni tecniche e tecnologiche.

In questa prospettiva – e questo è il *refrain* di tutti gli interventi giornalistici sulla scuola –, mai come oggi la scuola italiana appare in gravi condizioni: classi strapiene, a dispetto dell’“inverno demografico”; insegnanti preparati poco e male ed insufficienti al reale fabbisogno; politica malata di “annunciate”, ma incapace di dare corso ad idee costruttive ed efficaci; scollamento se non addirittura conflitto tra insegnanti e genitori; contenuti, metodi e organizzazione, a partire dal calendario e dalle prove di valutazione, obsoleti specialmente se confrontati, per un verso, con i linguaggi, gli strumenti comunicativi e le richieste del mondo fuori della scuola e, per un altro, con l’organizzazione e la pratica di altri modelli didattici, *in primis* quello finlandese che in questi ultimi anni, grazie ai risultati nelle prove OCSE-PISA, è al primo posto nella *hit-parade* delle scuole occidentali.

Su tutto, campeggiano due aspetti: da una parte, la scarsa attenzione per il benessere degli studenti in classe, cui fa da correlato il crescente numero di abbandoni; e dall’altra, l’immobilismo della scuola italiana, troppo legata a programmi, scadenze rituali, vecchi linguaggi e tutta incentrata sulla *performance* alla ricerca del merito, moderna “primula rossa” dei discorsi populistici e mantra dell’attuale gestore della Minerva, a cui non a caso si è cambiata denominazione in questo senso.

Il volume della due giornaliste del “Corriere della Sera”, Gianna Fregonara e Orsola Riva, impegnate nel settore scuola e università della loro redazione, ma non provenienti da esperienze all’interno della scuola, ha in generale tutti i caratteri che hanno interventi di questo tipo, tenendo la barra del timone ben indirizzata sulle relazioni tra scuola e società per cercare soluzioni efficaci ed efficienti a sanare la discrasia tra aspettative del mondo del lavoro ed organizzazione scolastica.

Il messaggio di fondo, in queste pagine come in altre dello stesso tipo, è chiaro: non è la scuola del passato a dover essere restaurata – come qualcuno pretende –, ma è piuttosto la scuola di oggi a dover essere riformata sulla base del contesto socio-culturale in cui è inserita ed al quale deve in qualche modo fare da supporto. Tanto più se si pensa che la scuola italiana, a dispetto delle sue carenze, è inclusiva, per tutti e, per il periodo dell’obbligo, gratuita, tutti aspetti, per le due autrici, da salvaguardare.

Fregonara e Riva, sebbene condividano a grandi linee questo disegno generale – ne fa testo la loro difesa del settore tecnico-professionale del sistema scolastico, da incentivare, per loro come per i ministri da

Berlinguer a Valditarà, senza eccezione alcuna – sono piuttosto attente nel cogliere tutte le sfumature di una condizione molto articolata.

Innanzitutto, infatti, cercano di delineare come e quanto la situazione attuale sia figlia di una storia politica che viene da lontano: certo, c'è l'eredità gentiliana, mai del tutto liquidata, ma molti dei difetti strutturali e dei rituali della nostra scuola vengono addirittura dall'Ottocento, mentre i nostri politici, pur affannandosi ad annunciare la necessità di un cambiamento e parlando di dignità della scuola e degli insegnanti, non hanno mai davvero affrontato un'opera organica di trasformazione. Basti pensare alla fine che ha fatto, sul piano attuativo, l'alternanza scuola lavoro, che avrebbe dovuto superare il secolare ingiustificato *gap* tra saperi intellettuali e competenze manuali, o al modo insufficiente, per non dire risibile, di affrontare la partita delicata e strategica dei debiti scolastici in corso d'anno. Questo approccio che ricostruisce la storia dei nostri tentativi e dei nostri errori permette alle pagine di Fregonara e Riva di essere meno semplificatrici e meno apodittiche nei giudizi rispetto ad altre simili presentazioni.

Inoltre, le due autrici si sforzano di delineare un quadro che non trascuri nessuno dei problemi più importati della nostra scuola in maniera che per il lettore sia chiaro che la colpa di carenze e lacune viene soprattutto dalla politica, evitando di cercare un capro espiatorio cui far scontare disagi e carenze. E ciò è tanto più apprezzabile in un periodo come il nostro, in cui talora il dito accusatorio viene puntato soprattutto sugli insegnanti, perché troppo anziani, poco motivati, distratti ed incapaci di adeguarsi ai tempi nuovi e, soprattutto, incardinati in un lavoro che all'opinione pubblica (male informata e spesso in malafede) appare una sorta di *part-time* legittimato, con il solito riferimento ai troppi giorni di vacanza ed alle apparenti poche ore lavorative giornaliere.

In dieci brevi capitoli, infatti, con uno stile disteso e piano, le due autrici toccano tutti i nodi centrali della crisi della scuola italiana: si va dal tema del tempo pieno, ormai tempo perso, alla relazione tra famiglie e docenti (e ovviamente il riferimento al TAR); da questioni che riguardano le innovazioni didattiche al problema centrale della formazione degli insegnanti e del loro statuto professionale (inclusi gli aspetti economici); da problemi aperti dalle innovazioni tecnologiche (non ultima l'intelligenza artificiale) al tema dell'immobilismo strutturale; dal tema della valutazione alla dispersione scolastica.

La presentazione di ciascuno di questi aspetti procede per una sorta di chiaroscuro: da un lato, la situazione in atto; dall'altro, ciò che

avrebbe potuto essere e non è stato e, infine, attività innovative nate all'interno di certi istituti scolastici o per l'impegno di singoli docenti.

Voglio ricordare, tra tutti gli esempi riportati, il lavoro quotidiano della dirigente di un istituto di Caivano (da qualche mese salito ai fasti di una triste storia di abusi e di criminalità), Eugenia Carfora, che ogni mattina, va a "raccattare" per strada quegli alunni che girano già di mattina tra bar e marciapiedi per portarli in classe e dare, così, un piccolo contributo a sconfiggere marginalità e criminalità. E, ancora, non dimentichiamo quelle classi "senza voto", che lavorano in Italia ad un nuovo tipo di valutazione.

Sempre ben documentato questo lavoro, ha due punti di forza.

Prima di tutto la valorizzazione del lavoro dell'insegnante per il quale si sfatano i falsi giudizi di un lavoro a tempo parziale e per il quale si chiede una reale preparazione professionale, come nelle SSIS, che le autrici giudicano "ottime": dopo le SSIS solo semplificazioni, scorcioie, quando non anche mezzucci al limite della corruzione (come le abilitazioni prese all'estero o i CFU psico-socio-pedagogici "comperati" a caro prezzo in istituti privati). E intanto, vanno avanti concorsi-beffa che non riescono a guarire il sistema dalla "supplentite".

In secondo luogo, nonostante lo sguardo di Fregonara e Riva si concentri sull'attualità e nonostante non manchino di sottolineare proposte utili a migliorare situazioni contingenti, le autrici scommettono su una scuola che ancora non c'è. Non si tratta solo di proposte operative, quali un rinnovamento della didattica che valorizzi la centralità dell'alunno e la professionalità del docente o l'auspicio di una scuola secondaria unica almeno fino al compimento del biennio. Ciò che conta è il filo rosso che percorre tutto il lavoro, ossia la consapevolezza che senza scuola il futuro di un Paese e, per meglio dire, quello di un'intera cultura è perduto irreparabilmente, che una politica protesa al risparmio è dannosa e, infine, che la scuola non è e non deve essere chiusa nell'orizzonte limitato del qui e ora, ma deve guardare oltre le apparenze, a quanto ancora non c'è, oltre quanto il passato consegna nelle mani delle nuove generazioni. Si tratta di una speranza non scevra da qualche ingenuità, come quando le autrici invocano un superamento delle diverse visioni del mondo da parte della politica, in una *concordia discors* per il bene della scuola e del Paese; ma, per quanto ingenua, si tratta di una speranza che ci piace condividere e che non sempre emerge dalle pagine dei giornali.

Non a caso il volume si chiude con una citazione di Benjamin Franklin, secondo cui nessun investimento paga migliori interessi di quello fatto sulla scuola e l'educazione. E bisogna ricordare che questi interessi non sono solo materiali? (**Luciana Bellatalla**)

G. Genovesi, *Il sogno di Giacomo. Leopardi e la scuola*, Roma, Anicia, 2023, pp. 256, € 23,00

Il ricco testo di Genovesi ci offre un ripensamento *in toto* della figura complessa e di altissima levatura culturale di Leopardi: il più grande dei poeti italiani dell'Ottocento, ma oggi anche per gli studi filosofici in senso stretto, nei quali ci ha consegnato una visione del mondo pienamente moderna connessa sì a un pessimismo organico, ma anche rivolta a costruire un profilo di speranza nel futuro da parte della specie *homo sapiens*. Così Leopardi emerge da questo studio come finissimo poeta e a più registri espressivi nei suoi *Canti*, come scrittore di *fabulae*, basate sul dialogo e di antica tradizione, ma rinnovate con spirito modernissimo nelle *Operette morali*, poi come autore di appunti di studio e di riflessioni personali dello *Zibaldone* (tutti finissimi) che accompagnarono tutta la sua vita (soprattutto dal 1817 al 1832) e della raccolta di *Pensieri*, nonché l'autore ironico della *Batracomiomachia* (che rilegge criticamente il suo secolo XIX, demolendone miti e certezze!). Un intellettuale di caratura nobilissima che ci invita a riflettere sulla modernità (che per lui si è ancora nelle posizioni più radicali del Settecento illuministico, tra materialismo radicale, ateismo e concezione della vita come sofferenza ma che possiamo guidare verso un proprio senso costruttivo se orientata e con ferma volontà collettiva alla luce della solidarietà umana, come ben ci indica *La ginestra*, poesia redatta a Napoli nella fase finale e meno carica di sofferenze e ribellioni della sua vita).

Di questo grande intellettuale italiano e filosofo finissimo Genovesi ci parla con un riferimento costante alle interpretazioni critiche che ce ne hanno fatto comprendere e l'eccellenza e la stessa modernità e a più livelli, con al centro gli studi già di De Sanctis, ma poi di Binni, di Luporini o anche di Prete e della Corti etc. che ci consegnano un profilo di intellettuale di altissimo rango nel "giovane favoloso" (e si ricordi il film di Martone su di lui per la biografia e non solo!). E così di Giacomo ci presenta sì la vita infelice, legata a deformità e emarginazione sociale, collocata nel "borgo selvaggio" di Recanati, all'interno del retrivo Stato della Chiesa, ma anche il vissuto familiare tra la madre anaffettiva e il

padre sì più affettuoso ma che lo costringeva a studi iper-complessi che lo fecero appunto un ricchissimo conoscitore degli antichi e un filologo riconosciuto, ma ne amputarono, per così dire, la giovinezza, che ebbe a conforto solo un po' i fratelli e poi l'incontro col Giordani come amico e consigliere. Al centro di tale ricostruzione attenta e complessa resta però la mente di Leopardi: aperta e critica, che guarda oltre e contro il suo tempo (secolo "sciocco" lo dichiara) per delineare, come già detto, una speranza di vita più libera e giusta all'umanità nel suo complesso. E dalle sue opere Leopardi ci parla col suo pessimismo, ma anche con le aperture alla bellezza e all'amore (pur se quello reale fu per lui risolto sempre in delusioni costanti) che fanno partecipazione alla vita e suo apprezzamento costantemente rivissuto.

Da questo profilo umanamente maturo del poeta-pensatore Genovesi fa emergere quello che è il suo "sogno" relativo a Leopardi: rivolto a un'idea di scuola che sia davvero comunità di vita giovanile e che parli a ciascuno attraverso la cultura e in una comunicazione felice guidata da insegnanti "profetici", ovvero che spingono a guardare a un futuro più degno per ogni soggetto, meglio nutrito e di libertà e di più alta coscienza di sé.

Così Genovesi immagina un sogno di Leopardi, in cui viene visitato da un alieno (un giovane sessantottino del pieno Novecento) che gli parla della scuola come esperienza-chiave della vita e da riorganizzare in funzione delle varie età della vita umana tra infanzia e giovinezza, guardando (e proprio dall'infanzia come età strutturata tra giochi e comunicazione affettiva e impegno a conoscere il mondo) a sviluppare in ciascuno una ricca coscienza umana personalizzata. Una scuola che si caratterizza sui principi di libertà e di laicità, di democrazia e di utopia (in cui agiscono prospettive di amore, felicità e piacere) e dove il lavoro intellettuale si fa nutrimento interiorizzato di ciascuno e di tutti.

Un sogno impossibile? No, se guardato dal Novecento che ha messo la scuola al centro della vita di tutti i cittadini, come momento di crescita umana e di coscienza sociale e collettiva. Guardato da qui il sogno di Leopardi si fa compito e necessario e possibile e urgente, che esige scelte radicali per essere realizzato. Certo il sogno di Leopardi è un po' il sogno di Giovanni Genovesi, ma anche di tutti noi che da decenni lavoriamo per fare della scuola un'agenzia democratica e ugualitaria, il più possibile anche nelle sue diversificazioni al livello secondario superiore, per dar vita a cittadini e liberi e responsabili e sempre più socialmente attivi. Un sogno che si è realizzato o si sta realizzando?

Ma qui lasciamo il testo di Genovesi e parlerò in prima persona. Alla luce della Costituzione del 1948 e del riformismo pedagogico-politico dell'Italia post-bellica tale “sogno democratico-formativo per tutti” si è realizzato? Non proprio purtroppo, poiché si è proceduto a lungo con interventi e settoriali e disorganici, con un impegno assai scarso a rinnovare la professionalità formativa dei docenti, con finanziamenti marginali rispetto al PIL nazionale e con forse solo un modello, in *fieri* ma innovativo: quello della scuola dell'autonomia progettato dal Ministro Berlinguer negli anni Novanta del Novecento e che andava guidato a farsi sistema, ad affinarsi e coltivarsi su vari piani, come pure è in parte avvenuto ma...: infatti il rovesciamento politico degli anni Duemila ha messo nel cassetto questo sogno/compito, guardando sempre più a una visione neoliberista della scuola, sempre più professionalizzante in senso mercantile e prigioniera della digitalizzazione (che è un mezzo e non un fine!) su su fino all'*Istruzione e merito* dato oggi al Ministero come nome significativo della sua nuova identità, discutibile e discussa e antidemocratica, in una scuola che a tutti i suoi livelli giura (guarda un po') sulla Costituzione e sul suo alto e assai fine e organico spirito formativo (e qui basta rileggersi con attenzione l'articolo 3!)

Per tutte le riflessioni che il volume di Genovesi stimola (storiche, culturali e pedagogiche) e tutte davvero importanti l'autore va vivamente ringraziato e il suo testo va letto con partecipazione e attenzione critica poiché parlando di ieri (Leopardi e il suo pensiero altissimo) ci immerge in una forte e organica riflessione sul nostro presente,... anzi perfino e proprio sul nostro inquietante futuro, rispetto a una scuola come fondamento-chiave, appunto, della vita democratica! (**Franco Cambi**)

A. Prieto Martin, *Flipped Learning. Applicare il modello di Apprendimento Capovolto*, Roma, Anicia, 2021, p. 231, € 22,00

Questo assai interessante testo prende le mosse da due considerazioni, di tradizionale valore e ora anche di grande attualità nel campo delle Scienze dell'Educazione. Nel primo aspetto, si riconferma l'importanza dell'essere docenti, come supporto essenziale del valore dell'istruzione, nel secondo aspetto si ricorda come nei tempi attuali le caratteristiche di professionalità docente debbano assumere i segni dei tempi moderni. Da ciò consegue un assunto che sostanzialmente percorre tutto il testo: i docenti d'oggi non possano basare la loro inte-

razione con gli studenti solo sulla personale competenza culturale (comunque indispensabile), ma debbono anche sviluppare una propria propensione ad attività progettuali ed interattive rivolte necessariamente verso una utenza studentesca sempre più dinamica e varia nelle sue esigenze formative.

Si tratta, peraltro, di una esigenza da tempo posta nella riflessione sulle attività formative. Non a caso si ricorda nel testo come già Dewey prefigurasse aule laboratorio, ove sviluppare un apprendimento partecipato e cooperativo degli alunni, fondato sulle loro attive propensioni alla cultura, compresi eventuali dubbi e problematiche incertezze da affrontare in piena interazione con docenti e compagni.

Queste considerazioni di premessa sono ben sviluppate in questo volume di Prieto Martin in relazione ad un modello di apprendimento ben preciso: il *flipped learning*, ovvero l'*apprendimento capovolto*. Si tratta di una situazione educativa e di apprendimento in cui massimamente si prevede di ampliare la responsabilità e la partecipazione ai percorsi formativi da parte degli allievi.

Questo percorso, proponibile non solo per la docenza universitaria, come viene indicato nel testo, ma utile assai anche per gli insegnanti dell'istruzione media e secondaria, non si fonda tanto sull'attesa di piacevoli e collaborativi moti dello spirito educativo, quanto su analisi e proposte di rigorosi aspetti procedurali che i docenti possono assumere come reali e profondamente condivisibili atteggiamenti professionali.

In ciò il testo declina le istanze indicate in specifiche e dettagliate cinque progressive fasi di comprensione, condivisione e applicazione del modello stesso: fondamenti del modello capovolto proposto, sua utile opportunità, cambio di ruolo del docente e degli allievi, attuazione personalizzata di questa nuova procedura, narrazione e riflessione sulle esperienze agite negli ambiti ora indicati. In sostanza, letto con una piena partecipazione alle sue istanze preliminari, questo testo diviene anche una sorta di sviluppo e guida per una autoformazione del docente.

L'autore esprime e documenta l'avvenuta evoluzione del concetto di *flipped classroom* verso un più esteso concetto di *flipped learning*, sottolineando in ciò la possibilità di un sicuro miglioramento dei risultati di apprendimento rispetto ad altre e più tradizionali metodiche. Premessa a questi validi risultati il cambiamento del ruolo del docente e degli alunni previsto da questo nuovo modello professionale. Va chiarito che questo interessante testo riguarda espressamente nella sua rigorosa genesi l'ambito universitario, ma appare chiaramente assai utile

anche in una visione innovativa dell'insegnamento nelle scuole medie e soprattutto nelle scuole secondarie superiori ove potrebbe incontrare e valorizzare con le sue motivazioni e procedure un fattivo interesse degli alunni. Certamente la sua lettura, qualsivoglia sia l'ambito formativo di applicazione, appare assai densa di utili e stimolanti indicazioni professionali.

In ciò, esplicita e chiara è la dichiarazione dei punti di forza (con utili cenni anche ad eventuali difficoltà) di questo percorso di rovesciamento concettuale e procedurale della gestione di attività di insegnamento anche complesse. Il tempo verrebbe maggiormente dedicato alla produzione di conoscenze mediante interazioni personali e valutazione formativa, dal momento che anticipare il momento della trasmissione di informazioni (finora centro dell'impostazione tradizionale nelle classi) con un lavoro (guidato e preliminare degli alunni) permetterebbe di riservare il tempo di lezione a quelle attività che meglio valorizzano la presenza simultanea dell'alunno e del docente in aula. In sostanza si tratta, realizzando un lavoro in gruppo interattivo di classe, di agire con una costante valutazione formativa, supervisionata in itinere, e di condurre all'approfondimento, in discussioni condivise, degli apprendimenti stimolati; su questa base si può pure giungere alla realizzazione, in coordinazione con gli stessi alunni, di progetti particolari.

Tutto questo, si sottolinea, implica evidentemente cambiamenti anche nella organizzazione degli spazi della classe e nel protagonismo degli studenti in essa, dal momento che sono gli alunni che variamente pensano, discutono, agiscono, peraltro osservati e aiutati, se necessario, e valorizzati dai loro docenti. Va considerato che questo modello didattico include organicamente nel suo svilupparsi anche la possibilità, in itinere, per gli studenti di trasmettere e confrontare on-line con i docenti stessi, anche precedentemente alle attività di classe, i propri eventuali dubbi o moti cognitivi o difficoltà particolari.

Con questa articolata procedura si può considerare che tanto i docenti, quanto gli allievi, possano arrivare meglio preparati nelle aule della scuola, avendo già enucleato gli elementi di fondo su cui concentrarsi insieme, tanto nelle tematiche da approfondire, quanto nelle tematiche da ulteriormente sviluppare.

Punto di forza di questo testo appaiono le pagine dedicate non solo ad un approfondimento concettuale di questa coinvolgente modalità formativa ma anche al dettagliato esame dei passi procedurali da compiere da parte dei singoli docenti. Anzitutto va chiarito come il *flipped*

learning superi ed estenda il già noto *flipped classroom* verso modalità di interazione ben più ampie. Fra l'una e l'altra procedura si misura un salto di qualità che porta il già utile e coinvolgente *classroom* verso un *learning* in cui più a fondo gli alunni possono informare il docente delle proprie reazioni, dubbi e difficoltà, permettendogli così di adattare l'uso del tempo in classe alle già conosciute necessità degli alunni. In sostanza il *flipped learning* è un modello di apprendimento che implica un profondo coinvolgimento, non tanto e non solo degli studenti, ma anche degli stessi docenti, i quali potranno definire i loro personali atteggiamenti professionali, tramutandoli in atti educativi, interattivi e culturali ben direzionati e predisposti. Impossibile riassumere in una recensione la molteplicità di consigli e proposte dettagliate che il volume mette a disposizione del docente che voglia affrontare queste tematiche. Due considerazioni emergono forti in queste pagine: *la differenza tra il successo e il fallimento nell'applicazione del modello capovolto sta nel riuscire a motivare gli alunni a studiare*, in ciò convertendo i dubbi e le difficoltà degli alunni in opportunità di apprendimento per loro e per i loro compagni. (Angelo Luppi)

M. Salvucci, *La scala PraDISP. Uno strumento per riflettere sulle pratiche didattiche dell'insegnante di scuola primaria*, Roma, TAB, 2023, pp. 188, open access

Questo lavoro di Marta Salvucci, accompagnato da due contributi di presentazione ed approfondimento di Adriana Schiedi e Rossella D'Ugo si presenta come uno strutturato strumento dedicato a rendere scientificamente fondato e consapevole un percorso di valutazione formativa sull'agire professionale dell'insegnante di Scuola Primaria.

Il lavoro risulta incardinato su varie e essenziali considerazioni: l'importanza del possesso di una assodata e ben formata capacità valutativa (e auto-valutativa) da parte dei docenti impegnati nelle attività didattiche, la complessità di questo aspetto professionale, considerate le sue molteplici dimensioni formative, orientative e trasformative. In ultima analisi si tratta di gestire un doppio e contestuale compito: migliorare tanto il lavoro degli studenti, quanto quello degli insegnanti.

Questa ricerca sulle modalità d'esercizio della professione docente nelle scuole primarie d'oggi e sulle specifiche normative esistenti considera da un lato i tratti essenziali dello sviluppo della Scuola Primaria, che ne orientano la delimitazione istituzionale e, in particolare negli

ultimi decenni, la complessa articolazione del ridondante sovrapporsi delle recenti disposizioni educative ed amministrative. In questo contesto preciso appare il riferimento all'indicazione attuale di concentrarsi sul "curricolo d'istituto", ambito professionale ed educativo in cui si dovrebbero condensare le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative e le strategie formative ritenute più idonee alle finalità perseguite nei vari istituti scolastici. Ampia, in questo scenario, una riflessione attenta alle tematiche delle 'competenze' che va assumendo una determinante importanza nelle scuole del nostro paese.

In questo quadro allo strumento professionale presentato PraDISP (Prassi-Didattiche-Insegnanti-Scuola-Primaria) verrebbe assegnato il compito "di condurre ogni insegnante alla razionalizzazione delle proprie scelte educative", indirizzandole infine alla "maggior qualità dell'insegnamento-apprendimento" prodotto dal suo operare. Non manca di certo, in questo contesto, una riflessione alla problematicità di quest'ambito professionale, atteso che la voce qualità riguarda nella scuola "le persone, i comportamenti, la cultura"; aspetti certamente di ardua valutazione. Viene sottolineato come questa direzione di riflessione appartiene all'idea "di dar vita ad un sistema educativo", che possa essere "realmente democratico".

Nel quadro professionale in cui vengono inquadrare le proposte operative contenute in questo testo si fa riferimento ad una scala di valutazione delle prassi didattiche attuate dagli insegnanti di scuola primaria, sulla scia di una analoga e già sperimentata scala dedicata agli insegnanti di scuola dell'Infanzia (PraDISI). In merito viene ipotizzata come assai utile quella consuetudine professionale che i docenti dovrebbero assumere nel consentire e nel gradire l'importanza di un valido "autovalutarsi e farsi valutare continuamente", anche al fine di "un aggiornamento continuo attraverso il confronto con i propri colleghi". Numerosi in merito i riferimenti ad una letteratura internazionale ampiamente disponibile sull'argomento a cui questo volume fa attento riferimento.

Lo strumento utilizzato a questi fini consiste in una complessa scala di rilevazione e lettura dei comportamenti docenti posti in atto nelle specifiche situazioni scolastiche e si presta, come nel testo si dichiara, atto a valutare, migliorare e riprogettare da parte degli insegnanti (se necessario) le prassi didattiche in atto nel proprio specifico contesto. Lo strumento risulta essere stato validato da opportune preliminari

implementazioni e, in quanto strumento assai complesso, andrebbe utilizzato da “un osservatore appositamente addestrato al suo uso” per poter dare infine dati verosimili per una autovalutazione degli insegnanti stessi.

Dal punto di vista tecnico il PraDISP rivolge le sue intenzionalità osservative a dieci aree di formazione ed insegnamento: matematica, italiano, inglese, storia, geografia, scienze, musica, arte e immagine, educazione fisica, tecnologia. Per ognuna di queste aree vengono definite tanto le competenze ad esse attinenti, (variamente da 2 a 5), quanto le modalità prassiche da individuare ed osservare nel quadro degli obiettivi d’insegnamento attesi. Da ciò risulta una proposta di lavoro assai articolata ed impegnativa, anche perché, si osserva nel testo, essendo questa procedura intesa a rilevare e potenziare *qualità nella scuola*, si trova comunque a dover fronteggiare la pluralità delle correnti opinioni su ciò che effettivamente si intende con questa definizione da parte dei docenti e non solo da essi. Ciò premesso, l’applicazione di questo strumento potrebbe risultare assai formativo a livello di una intera comunità scolastica contribuendo non solo a chiarire all’interno delle prassi di scuola le accezioni di *qualità locale* espresse dai docenti ma anche correlandole con le accezioni di *qualità globale* presenti negli stakeholder di territorio e/o nella letteratura specialistica. In realtà per complessità ed impegno questo strumento si presterebbe assai bene a gestire modalità partecipate e convinte di autoanalisi d’istituto nel quadro del territorio di appartenenza.

Tuttavia, nella sempre più complessa situazione scolastica contemporanea, in cui troppo spesso l’improvvisazione rivolta a catturare la mai scontata attenzione e disponibilità degli alunni sembra divenire necessità quotidiana, l’itinerario presentato, per quanto assai interessante, potrebbe malauguratamente trovare forti ostacoli realizzativi. Non appare d’aiuto ad una sua generalizzazione anche la sostanziale assenza di reali meccanismi di premialità per chi nella scuola si impegna e dimostra una capacità di reale miglior qualità nelle interazioni formative con i propri alunni ed una reale miglior efficacia nelle varie attività didattiche. Nondimeno insegnanti capaci di migliorarsi e fortemente impegnati in ciò esistono ancora numerosi e ben distinguibili nella moltitudine docente, ma ad essi si destinano, e non sempre, solo apprezzamenti moraleggianti e non già sostanziali riconoscimenti economici o di carriera. Questo non basta per sostenere la professione docente nella società contemporanea. (**Angelo Luppi**)

ErrePi *in medias res*

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LVII, n. 90 - Gennaio-Marzo 2024
suppl. online al n. 230 di “Ricerche Pedagogiche”
– 43100 Parma – e-mail: gng@unife.it

Editoriale: Pensi anche alla scuola, signora presidente!, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), di *G. Genovesi*, p. III – Filippo Neri (1515-1595), di *L. Bellatalla*, p. V – **Le parole dell’educazione:** Disegno infantile, di *G. Genovesi*, p. VI – **Ex libris:** I preti in trincea, di *G. Genovesi*, p. VII – Il 1789 tra Londra e Parigi, di *Luciana Bellatalla*, p. XI – **Res Iconica:** L’università improbabile di una fiction di successo, di *L. Bellatalla*, p. XII – **Scolastica:** Mes, di *G. Genovesi*, p. XIV – Il liceo del Made in Italy, di *L. Bellatalla*, p. XIV – **Nugae:** Acca Larentia: in questa via avvennero due omicidi politici, di *G. Genovesi*, p. XVI – E ci risiamo ancora, di *G. Genovesi*, p. XVII – Conferenza stampa, di *G. Genovesi*, p. XVII – **Alfabeticamente annotando:** – Idea semplice – Idea complessa – Non sapevo che i generali sapessero scrivere, di *G. Genovesi*, p. XVIII

EDITORIALE

Pensi anche alla scuola, signora presidente! – L’ultima volta che è andata in Ungheria, era il 15 settembre 2023, per fare un po’ di filo a Orbán, visto che le elezioni europee sono vicine, la nostra presidente del Consiglio dei ministri ha detto a caratteri cubitali: “Io difendo Dio e famiglia”. Ce l’ha detto altre volte, ma almeno una volta dovrebbe ricordarsi che, come lei confidò a tutta voce in un comizio a “Vox” (ormai senza voce), lei è cristiana e che Dio, essere perfettissimo, non ha proprio bisogno di nessuno per difendersi. Noi, piuttosto, ne abbiamo un grande bisogno, fortunatamente, essendo imperfettissimi. Ma proprio per questo ci difenda senza mandarci la madre di tutte le riforme: io credo che con un rinnovo del presidente del consiglio con l’elezione popolare, andremo a finire in un governo autoritario, come quello

chiesto con il Papete di Salvini. Chi ci salverà se il presidente della Repubblica non conterà più nulla visto che non potrà sciogliere il Parlamento e nominare o rifiutare i ministri? E lei nominerà, presso a poco, le stesse persone che per buona parte ci sono già e sono inadeguate o pasticciate. Sono già state messe alla prova: un disastro e non desidero nominarle ancora. Ma altre, tra i fascisti, non ce ne sono. Bisognerebbe cambiare la scuola. Come ho detto altre volte ci vorrebbe che ogni ordine di scuola fosse unitario. In effetti solo la scuola secondaria superiore manca all'appello. Ma per fare una secondaria superiore unitaria, cominciando con il primo anno di sperimentazione ci vorrebbero almeno cinque anni sempre in via sperimentale, partendo dall'anno scolastico 2025. Io da qualche decennio mi occupo della questione e, per questo, le riporto alcuni stralci della mia bibliografia sulla scuola secondaria già apparsi sia negli ultimi quattro anni tra la rivista che dirigo "Ricerche Pedagogiche" e due saggi usciti in questo periodo, il primo intitolato *La scuola serve ancora* (cfr. Cap. quindicesimo "*Perché la scuola educi: una scuola superiore unica*", Roma, Anicia, luglio 2022) e l'altro *Il sogno di Giacomo. Leopardi e la scuola*, Roma, Anicia, gennaio 2023. In questo saggio il Recanatese, dovendo immaginare una scuola del XXI secolo per un accordo che un alieno chiede solo a lui perché di altri intellettuali del suo tempo, non si fida, fa un sogno lucido e preciso. Uscendo dal bellissimo sogno di Giacomo da cui ho imparato tanto mi sentirei disposto, insieme a un gruppo di persone che si sono occupate con interesse e intelligente passione del problema, a metterle alla prova. Fare un lavoro pubblico e darne le prove anno per anno, come quando si compra una casa, che si vede volta volta come il lavoro cresce; e chi ha lavorato viene pagato secondo il contratto firmato secondo le regole accettate da chi paga e da chi lavora. Allo stesso modo questa impresa potrà essere iniziata. Se lei, signora presidente del Consiglio, pensa di essere intenzionata a fare qualcosa per la scuola secondaria superiore unica, la sua decisione sarà un'ottima scelta e i soldi si troveranno con buona fortuna, a partire da un buon finanziamento iniziale da stabilire e da spendere in cinque anni, in cui varrebbe la pena spenderli. Lo so bene che quest'anno e qualche anno ancora! Purtroppo, pare proprio sia così, a prescindere dagli aspetti finanziari, giacché possono dire che le cose vanno bene, ma non è vero. Di mangiare, vestirsi, studiare e avere del buon tempo libero, ce n'è sempre più bisogno. E ciò significa che investire su scuola e ospedali per sopperire alle esigenze della formazione e della salute e sulla sicurezza per poterne fruire

con profitto è una cosa buona e giusta. Io mi occupo di scuola e vorrei che andasse meglio e fosse migliore. Forse questo è un'utopia, ma è proprio lo spirito utopico che ci guiderà a conferma del fatto che l'utopia è solo un mezzo per perseguirla e farla al meglio possibile. (G.G.)

IL CLASSICO DELL'EDUCAZIONE

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) – Friedrich Fröbel nacque in Turingia nel 1782 e ivi morì nel 1852. Dopo gli studi a Jena, influenzato dal pensiero di Pestalozzi, iniziò ad interessarsi di problemi educativi, dedicandosi anche all'attività di precettore. Nel 1816 fonda, insieme a Middendorff e Langenthal, a Griesheim l'Istituto tedesco di educazione che due anni dopo porterà a Keilhau. Da questa esperienza educativa nacque la sua opera principale, *L'educazione dell'uomo* (1826). Nel 1839, a Blakenbourg, dette vita al "Giardino d'infanzia" per l'educazione di bambini in età prescolastica, occupandosi, al contempo, anche della formazione delle "maestre giardiniere". L'iniziativa, caldeggiata dai liberali, divenne ben presto modello per altre consimili. Del resto, proprio il favore dimostrato dai liberali per i "giardini d'infanzia" froebeliani li porterà alla chiusura da parte del governo prussiano. Tra le sue altre opere ricordiamo: *I giardini d'infanzia*, *Come Lina imparò a scrivere e a leggere*, *Canti e conversazioni materne*. Per Fröbel il fine dell'educazione è quello di stimolare e di sviluppare l'energia creatrice, il divino che è nell'uomo. Il mezzo più idoneo consiste nel favorire la libera attività dell'educando, il suo impulso all'azione, prima come gioco e poi come lavoro. Il gioco, pertanto, rappresenta per Fröbel, il nucleo dell'educazione infantile. L'educatore dovrà guidare attentamente i giochi dei bambini giacché essi "sono il cuore della pianta che si sviluppa durante tutta la vita", curando al tempo stesso l'acquisizione del linguaggio. Nella fanciullezza, al gioco si lega il lavoro: al primo momento della formula generale dell'educazione froebeliana (rendere esterno l'interno tramite il linguaggio e il gioco) si aggiunge il secondo: rendere interno l'esterno tramite l'imparare. Il terzo momento consiste nel trovare l'unità dei due momenti precedenti. "Questa unità – afferma Fröbel – è Dio". Il raggiungimento di tale unità costituisce l'ideale educativo froebeliano, che si può perseguire puntando sull'esercizio della libertà e della spontaneità che, nel sistema formativo dei "giardini d'infanzia", si configura come impulso

spontaneo al gioco. Purtroppo, i presupposti metafisici, mutuati dalla filosofia dell'Assoluto di Schelling, finiscono per sommergere questa conclamata esigenza di autonomia creatrice dell'individuo nella libertà e nell'autonomia dello Spirito assoluto immanente in tutti gli aspetti della realtà. Proprio in funzione di tale immanenza Fröbel instaura un pesante simbolismo di corrispondenze biunivoche tra materiali di gioco, o doni, e la conoscenza della natura. I doni e gli altri mezzi ricreativi froebeliani, scelti per soddisfare tutti gli "istinti" o tendenze fondamentali del fanciullo, e cioè quella del gioco, del lavoro, del sapere, dell'arte e della religione, determinano il processo conoscitivo della natura attraverso lo svolgersi di forme geometriche. Si instaura così un simbolismo che, appesantendo il significato del gioco, spesso lo banalizza con candide ingenuità e, comunque, assolutizza l'immaginazione che viene a configurarsi come un pericoloso momento di evasione dalla realtà. Al di fuori del riferimento con l'oggettivo, con la realtà, l'attività ludica risulta inevitabilmente artificiale, come appunto corre il rischio di divenire in Fröbel a causa dell'eccessiva accentuazione del simbolismo. D'altronde, l'aver impostato la concezione del gioco partendo da presupposti metafisici, da una visione che escludeva qualsiasi possibilità di comprensione psicofisica del fanciullo e biologica del gioco, condusse inesorabilmente Fröbel a fare del gioco stesso un momento trascendente la realtà, lo strumento della formazione dell'uomo senza dimensioni. Al di là di questi limiti vanno riconosciuti i meriti della pedagogia froebeliana per aver messo in evidenza la necessità di educare l'uomo nel fanciullo, di educarlo senza porre alcun ostacolo alla sua creatività e per aver intuito nel gioco il primo e globale manifestarsi della creatività stessa. È indubbio che queste intuizioni furono largamente suggerite al Fröbel dalla metafisica del romanticismo così come è indubbio che egli ne pagò il tributo invischiandosi nell'impasse di un intricato simbolismo che, se non può inficiare in toto il valore della concezione froebeliana, ne travia, comunque, il concetto stesso di gioco e di libertà. Il "giardino d'infanzia" è l'istituzione più significativa sorta dalla riflessione e dall'opera educativa di Fröbel. Egli la pone a fondamento di tutto il corso formativo dell'individuo. Nel *Kindergarten*, che Fröbel, dopo la prima esperienza di scuola convitto di Keilau, fondò a Blankenburg nel 1839, il gioco, pur avvolto nelle spire di un pesante simbolismo che rischia di creare una insanabile frattura con la realtà, relegando i bambini nel mondo della pura immaginazione, occupa il posto centrale. Ma, pur prendendo le mosse dall'attività

ludica, l'azione educativa sfocia nel lavoro manuale che, già nel giardino d'infanzia trova stimoli semplici e naturali, come la cura delle aiuole, fatta individualmente ed in collaborazione con i compagni, sotto la guida premurosa e attenta dell'insegnante. Fröbel, sottolineando rousseauianamente la bontà originaria del fanciullo, non manca di rilevare l'importanza e la necessità di una guida o, meglio, "dell'opera educativa organizzata" della scuola. Ogni individuo, ossia, deve ripercorrere il cammino dell'umanità e in questo sforzo deve essere guidato dall'educatore, sebbene ciò non debba significare un pedissequo incentivo all'imitazione ma uno stimolo "al perfezionamento libero e spontaneo". Ben saldo in questo assunto, e nonostante le sue ambiguità e le contraddizioni teoriche accennate, Fröbel cercò di fare dei suoi "giardini d'infanzia" dei luoghi di educazione prescolastica permeati di gioia e di affettuosa premura per i bisogni e lo sviluppo del bambino. Chiusi in Prussia, nel 1861, dal governo, i giardini d'infanzia prosperarono ben presto in Inghilterra dove erano stati introdotti dalla baronessa Bertha von Marenholtz-Bülow. Da qui si diffusero poi, con grande successo, negli Stati Uniti di America e in Francia. In Italia la loro diffusione iniziò negli anni '70 per merito della propaganda di Adolf Pick (1829-1894). Un primo esperimento parziale di giardino froebeliano fu intrapreso a Piacenza nel 1867 da Carlo Uttini. Il primo vero e proprio giardino d'infanzia italiano fu istituito a Venezia nel novembre 1869 dalla signora Levi della Vida. I giardini d'infanzia riscossero sempre maggior fortuna, specie da parte dell'autorità scolastica, al punto che nel 1896, con legge n. 294 del 12 luglio, furono annessi a tutte le scuole normali del regno. Essi, così, andarono via via soppiantando gli asili apertiani anche se, di fatto, il metodo froebeliano, troppo difficile nella sua formulazione e applicazione, non ebbe miglior sorte di quello apertiano. Finì per prevalere il cosiddetto "metodo misto", un ibrido che perdurò anche oltre le innovazioni agazziane e montessoriane. (G. G.)

Filippo Neri (1515-1595) – È una delle figure più interessanti del mondo educativo della Riforma cattolica. Alla visione dogmatica e, per certi versi, rigida di Ignazio di Loyola, che costella il cammino dell'uomo verso Dio (anzi verso il Dio dei Cattolici) di mortificazioni, ubbidienza, disciplina e preghiera, egli oppone una visione "lieve" e serena (anche se sul piano morale non meno rigorosa) del rapporto fra l'uomo e Dio: a Dio si deve giungere in perfetta letizia. Benché egli si sia a lungo prodigato nell'assistenza agli infermi e in attività di aposto-

lato, il nome suo e della sua congregazione – i Filippini, che, si badi, non erano obbligati al voto di povertà e d’obbedienza, dovendo accettare liberamente e in letizia di stare insieme – è soprattutto legato alla cura dell’infanzia. Dopo aver battuto Roma, dove si è trasferito dalla natia Firenze, quartiere per quartiere per salvare le anime, finalmente decide di fondare una comunità permanente e stabile. Egli, tuttavia, non fonda una scuola, come avevano fatto Ignazio e Calasanzio, bensì un luogo di aggregazione – l’oratorio, letteralmente luogo destinato alla preghiera – in cui i ragazzi, e specialmente quelli più a rischio di devianza, possano trovare un ambiente sano in cui possano formarsi in retta maniera morale, imparando a fuggire ogni occasione di comportamenti viziosi. Certo, come Ignazio, anche Filippo Neri aveva di mira la formazione di soggetti cristiani e liberi dal peccato e come Calasanzio, era accogliente: nel suo oratorio c’erano bambini e bambine perché per tutti doveva essere la Parola salvifica del Vangelo. In questo luogo, per molti versi straordinario – con la parola d’ordine “gioia” –, ci si ritrovava per leggere, giocare, dialogare e, in particolare, cantare, ché il canto è la forma più alta di preghiera. La musica, infatti, tanto cara ai Protestanti, non ha sempre altrettanto spazio della liturgia cattolica, e per lo più è affidata ad autori talora particolarmente complessi, che hanno lasciato una traccia indelebile nella storia della musica colta. Filippo Neri, al contrario preferisce canti di stampo popolare, laudi o canti a più voci, ma di impianto melodico semplice. Così ci si prepara al Paradiso: certo, il progetto è, sotto il profilo educativo, eteronomo, come tutti quelli del periodo – in casa cattolica non meno che in casa protestante –, ma almeno, per una volta, la morale è praticata senza essere rivestita di panni luttuosi e senza apparire un peso più che un esercizio di gioia al servizio del prossimo e di se stessi. (L.B.)

LE PAROLE DELL’EDUCAZIONE

Disegno infantile – Rappresentazione di persone o oggetti reali o immaginari attraverso linee e segni tracciati generalmente con una matita. Il termine deriva dal latino *designo*, prima persona del presente indicativo del verbo *designare*, notare con segni, composto dalla particella *de*, di, e da *signum*, segno, immagine. Nel periodo dell’infanzia, il disegno si rivela un importantissimo strumento espressivo e comunicativo e, al tempo stesso, un complesso documento della personalità del bambino

che, peraltro, proietta nei suoi disegni le sue ansie, le sue esigenze, il suo modo di vedere la realtà. E questo al di là di qualsiasi sterile valutazione estetizzante sul valore artistico del disegno infantile. Dal punto di vista educativo, l'importanza del disegno non sta certo nel preparare degli artisti, dei disegnatori professionisti, bensì nel contribuire alla formazione generale dell'individuo attraverso l'impegno dell'intelligenza del bambino attraverso esercizi degli strumenti senso-motori, che per lunga parte dell'infanzia hanno la prevalenza sugli strumenti intellettuali di astrazione, tesi alla rappresentazione e alla interpretazione della realtà. Pertanto il disegno, al di là di esser visto riduttivamente come attività artistica, è da considerare come un'attività espressivo-comunicativa di grande portata nell'ottica dello sviluppo dell'intelligenza, specie se esso viene via via integrato da tutta una gamma di altre modalità espressive quali la pittura, la lingua, il racconto, la drammatizzazione, l'illustrazione, e valorizzato con l'aiuto di varie tecniche, quali il carboncino, l'acquarello, il *collage*, la stampa su matrici, ecc. per renderlo funzionale anche alle attività di ricerca condotte nella scuola. (G. G.)

* La nota è stata ripresa da G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998.

EX LIBRIS

I preti in trincea – Mi è capitato tra le mani il saggio di Bruno Bignami, *La Chiesa in trincea. I preti nella Grande Guerra* inserito nella collana *Itinerari nella storia* curata da Alessandro Barbero, Milano, Corriere della sera, 2023. La parte più interessante del volumetto è quella che riguarda *La trincea per i preti soldato* dove si cita “l’esperienza drammatica del campo di concentramento e della prigionia lontani dalla patria”...dove comincia il racconto dell’“inutile strage” che fu un banco di prova per i 22.000 ecclesiastici militari che non trovarono uno spazio tra i cappellani. Circa 10.000 di questi erano novizi, chierici o seminaristi che finirono preferibilmente impiegati nei reparti di sanità o negli ospedali da campo o territoriali. Un dato fa riflettere: nel corso della guerra 1582 preti soldato furono promossi con il grado di ufficiale, il che comportava una responsabilità nei confronti delle truppe. Questa fiducia all’interno dell’esercito non fu riconosciuta dai superiori ecclesiastici e dal vescovo di campo che temevano l’esposizione e le conseguenze di una simile autorità. La condizione del prete-soldato di cui seguiremo le fasi principali, con larghi stralci dal testo, era molto

diversa da quella dei cappellani, in quanto questi ultimi si trovavano gomito a gomito con le fatiche, gli stenti e i drammi dei militari, ma come ufficiali erano trattati allo stesso modo. Le lettere che inviavano dal campo testimoniavano la loro sete di pace. Il patriottismo era in genere più attenuato e vi fu grande accoglienza della *Nota* di Benedetto XV, salutata con gioia e animata di molte attese. Molti raccontarono che vissero la vita militare come esperienza interessante, ma ci furono anche racconti ben più pessimisti. Scriveva un cappellano militare, commentando una sua Messa: “Tutti, ufficiali e soldati, amano la Messa al campo come l’oasi di pace e di amore nel grande deserto dell’odio e della guerra, né vi può essere alcuno per quanto indifferente che non risenta di quella soavità spirituale che spande intorno una Messa nel campo di battaglia” (G. Minzoni, *Memorie 1909-1919*, a cura di R. Cerato e G. L. Melandri, Reggio Emilia, Diabasis, 2011)... e vi furono anche omelie, come quella del cremonese don Annibale Carletti che “noi tutti non perderemo e verremo sulla *Via Crucis* finché avremo raggiunto il nostro giusto confine” (citaz. in A. Monticone, *I buoni italiani in guerra 1915-1918*, in Benedetto XV, *I cattolici e la prima guerra mondiale: i processi della prima guerra mondiale*, Roma-Bari, 2014, p. 636). Ma non mancarono confessioni di delusione: “Sono soldato, ma non m’immaginavo mai più di fare una vita così dura, stupida e vuota” (E. M. Remarque, *Niente di nuovo sul fronte occidentale*, tr. it., Milano, Mondadori, 1989, p.19). Chi era in prima linea, poi, si trovò costretto anche a sparare facendo emergere interrogativi di coscienza, con lacerazioni e sofferenze ulteriori. Comunque non venne meno la propria fedeltà all’autorità tanto che talora si giunse a vedere nei comandi dei superiori militari la volontà stessa di Dio. La vicinanza nei confronti dei soldati fece sì che molti preti-soldato sostituissero i cappellani nel ruolo di presenza religiosa tra le truppe. Altri preferirono nascondere la propria identità ecclesiastica rifugiandosi solo nell’amicizia con chi era sensibile ai temi religiosi... Abituati a giornate ritmate dalla preghiera, a vite semplici e riservate e all’isolamento dal mondo, l’esperienza bellica rappresentò per molti una frattura radicale. La loro formazione era avvenuta in ambienti ovattati, distanti dalle fatiche del lavoro, dai sacrifici del guadagnarsi da vivere. L’orario degli ambienti formativi religiosi e diocesani non prevedeva tempo libero. Ogni istante doveva essere pensato come offerta a Dio... Nulla era lasciato al caso, ogni momento era da consacrare e dedicare al Signore: erano previsti il numero e la durata delle pratiche di pietà quotidiane settimanali e mensili... I

diari e le memorie della guerra dei preti soldato mostrarono la preoccupazione insistente di annotare la celebrazione o meno della Messa. Soprattutto i cappellani ricordavano la possibilità di celebrare la Santa Messa come l'evento della propria giornata. Tornavano spesso espressioni del tipo: "Celebrai la S. Messa" oppure "Ma non potei celebrare" fino a che non trovò una piccola chiesina per fare la S. Messa, lì a due passi. Ma sbagliò: era già nel territorio austriaco e per di più in un campo di prigionia. Nei campi di prigionia non era ammesso niente che non fosse controllato dalle guardie, pena la punizione. L'oculatezza era estrema e la fame ancora di più anche se rubavano i contenuti dei pacchi dall'Italia finché durarono a spedirli per mangiare ciò che c'era stato messo dai familiari. Con la disfatta di Caporetto, il trattamento divenne sempre peggiore sia per chi, ancora soldato, vedeva la situazione farsi sempre più insostenibile, e sia per "lo smarrimento (che) portò alla disperazione e lottare senza speranza" e fece sentire i nostri combattenti abbandonati da tutti; molti furono senza ragione considerati imboscati mentre, in effetti, rompendo le righe, cercavano di salvarsi tra i rottami, e i detriti e le radici degli alberi abbattuti, e i corpi morti e feriti. La conclusione drammatica fu che quei soldati, senza ordini, impauriti finirono con facilità prigionieri e considerati nemici, come racconta nel suo diario il prigioniero cremasco don Francesco Piantelli, annotando che la "resurrezione fu ben più tragica dello stesso sepolcro" (F. Piantelli, *Un sepolcro ed un'anima. Pagine di un ufficiale prigioniero in Austria*, Alba, Scuola Tipografica editrice, 1925). Come dice Bignami, "l'impatto del prete con la trincea fu devastante...". In trincea si soffriva la fame e l'approvvigionamento, sia per bere che per lavarsi, era scarso come nella prigionia solo che non era più un prete e neppure un uomo. E per tutti, vescovo, cappellano o qualsiasi altro ecclesiastico non c'era alcuna differenza. Eppure, molti preti-soldato si imboscarono veramente cercando di farsi cappellani con i propri camerati molto amici con il rischio di essere scoperti più facilmente oppure si comportavano da buoni soldati curando i feriti con molta cura e attenzione fino a meritarsi la promozione a ufficiale che la Chiesa non riconosceva. Una circolare del comandante in capo, generale Luigi Cadorna, del 12 aprile 1915, stabilì l'arruolamento dei cappellani militari cattolici, valdesi, battisti e rabbinici con il compito di aiuto morale e fisico, che si riduceva in buona parte ad una azione di propaganda e di costante incoraggiamento al patriottismo. Il cappellano, uno per reggimento, fu equiparato al grado militare di tenente. Mano a mano che andava avanti, la

guerra falciava sempre più vittime tra i soldati da trincea senza nessun privilegio e senza alcuna speranza di essere promossi ufficiali perché solo considerati carne da cannone, come dimostrò Caporetto per colpa del capo dell'artiglieria, ossia quel Badoglio che durante la disastrosa rotta si dette alla fuga in preda ad un vero e proprio terrore. I preti da trincea furono traditi almeno sei volte: 1) la prima perché accusati di lamentarsi della perfida vita di trincea, regno dei topi; 2) la seconda perché accusati di aver rotto le righe e buttate le armi; 3) la terza perché decisero di non combattere senza speranza e si sentirono abbandonati da tutti; 4) la quarta perché furono incolpati di essere imboscati, sicuri di fare una brutta morte, se il crucco non ti concede di morire con un colpo secco alla nuca; 5) la quinta per il piacere di fare una vacanza in un "campo di letamaio di concentramento...", dove, giorno per giorno, ci si accorge di diventare dei puri e semplici animali" di Cecco Beppe (Don P. Tedeschi, *Memorie di un prigioniero di guerra*, cit., p. 23); 6) per l' altissima probabilità di morire di fame. Il cappellano don Piantelli si chiese: "Quali insegnamenti dalla Guerra? Che l'uomo è sempre più belva? Che l'ammazzarci l'un l'altro è un dovere? Che nel sangue e col sangue si svolge il progresso della civiltà? Se la mente umana arriva a questi perversamenti ed a queste aberrazioni anche la buona logica è una chimera e noi siamo degli imbecilli patentati" (Don P. Piantelli, *Un sepolcro ed un'anima*, cit., p.111). I preti-soldato, anche quelli salvati dalla prigionia, finirono in maniera drammatica, che lasciò molte ferite negli animi. "Trecentocinquanta sacerdoti soldati (di cui 12.000 che avevano ricevuti gli ordini maggiori) furono sospesi *a divinis* (il diritto della Chiesa funzionava non solo per impedire le promozioni, ma anche con le motivazioni più disparate fino per aver comunicato ai superiori false notizie o essere caduti nel peccato della sessualità ...o perché accusati di superbia e arroganza...oppure incolpati di vegetare in uno spregevole 'dolce far niente')"(Cfr. R. Morozzo Della Rocca, *La fede e la guerra Cappellani militari e preti-soldati (1915-1919)*, Roma, Studium, 1980, pp. 162-163). L'umanità del prete cambiò, ma non la Chiesa. Infatti, il diritto canonico restò rigido e ciò favorì molti allontanamenti dal ministero. Circa il comando generale, fra tanti errori commessi c'è da contare l'arruolamento forzato di individui non allenati al combattimento ma abili al massimo servizi di furberia. Ma a una così semplice conclusione non si arrivò. A meno che Cadorna non avesse in mente di indebolire la Chiesa. Cosa certo non difficile anche con una guerra mondiale. Ma Cadorna non lo sapeva! (G.G.)

Il 1789 tra Londra e Parigi – Tra il 30 aprile ed il 26 novembre del 1859, Charles Dickens pubblica a puntate sulla rivista “All the Year Round”, un romanzo atipico rispetto al resto della sua produzione, *A Tale of Two Cities*, semplificato nella traduzione italiana in *Le due città*. Ispirato alla *Storia della Rivoluzione francese* pubblicata da Thomas Carlyle nel 1837, il racconto di Dickens, pur tra qualche oscurità e qualche intrigo troppo macchinoso, è assai interessante. Prima di tutto, colpisce la sua qualità: romanzo storico, viene definito, ma di fatto in esso coesistono più generi, anche se la vicenda, che si snoda tra il 1775 ed il 1792, rimanda immediatamente a tale connotazione. Ma c’è anche altro: la descrizione dell’infelice stato del popolo francese negli anni precedenti la rivoluzione si riallaccia a quello sguardo attento per il proletariato tipico di tutto Dickens; l’intera trama suggerisce un confronto diretto con il *feuilleton*, sia per gli artifici retorici messi in atto (impri-gionamento, agnizioni, uso del doppio, il gioco tra protagonista ed antagonista), sia per l’atmosfera “sospesa” delle varie situazioni, che trasmette l’idea di un pericolo continuamente imminente. Questa parentela con il romanzo d’appendice si rivela interessante sotto il profilo educativo. Come ebbi a scrivere in *La narrativa colorata* (Milano, FrancoAngeli, 2015), questo genere narrativo non solo può svolgere un ruolo catartico, ma pretende un lettore attento e capace di tener dietro ai vagabondaggi imposti dallo scrittore in un intreccio spesso arruffato e non sempre chiaro di situazioni. E già questo favorisce l’affinamento del lettore. In secondo luogo, e questo è il valore aggiunto in questo caso specifico, qui la vicenda agisce da elemento catartico anche per uno dei personaggi. Dickens sottolinea, qui come altrove, il primato dell’ambiente per la formazione degli individui, ma richiama anche l’attenzione sull’importanza della sfera affettiva nella costruzione della nostra identità. Non voglio e non posso – data la lunghezza del romanzo, il numero dei personaggi e le numerose vicende che si intrecciano e si rimandano l’una con l’altra, nel passaggio continuo tra la Francia e l’Inghilterra – riassumere la storia. Dirò solo che al centro di tutto sta l’oppressione di una classe sociale su un’altra e, al tempo stesso, l’oppressione delle istituzioni sul cittadino, costretto a subire anche quando, come nel caso di uno protagonisti – il dottor Manette – è incolpevole. Il dottor Manette, finalmente restituito alla vita civile dopo ben diciotto anni di reclusione alla Bastiglia – incontra sulla sua strada due gentiluomini, l’uno francese, virtuoso moralmente ed insofferente dei suoi privilegi nobiliari, e l’altro inglese, dissoluto, ubriacone, fannullone e disponibile agli intri-

ghi per sopravvivere: anima bella, la prima, anima perduta, la seconda, ma, con un particolare da non trascurare, in due corpi che si somigliano come se i due uomini fossero gemelli. Per di più, si innamorano della stessa donna, che ovviamente, sceglie il Buono, ma incoraggia il Cattivo a cambiare il suo stile di vita. L'effetto di questo amore che l'uomo alimenterà per tutta la vita, mentre il suo doppio gode le gioie della famiglia e della paternità, si vedrà alla fine del romanzo, quando il nobile francese sarà condannato alla ghigliottina e l'altro, prendendo il suo posto, gli permetterà di continuare a vivere ed a lungo. Mi è sembrato interessante soffermarmi su questo aspetto che definirei "educazione attraverso il sentimento", capace di irradiarsi in tutte le scelte e nella coscienza di un soggetto, in un periodo come questo in cui, sull'onda del dolore collettivo per i continui femminicidi, tanto si insiste su questo aspetto nella speranza di contrastare comportamenti degenerati ed infami: il nostro protagonista, che comincia da perdigiorno corrotto e finisce da martire, si purifica attraverso l'amore, ma solo perché si sforza di raggiungere una nuova identità completa e moralmente soddisfacente. Può un'ora di lezione a scuola, magari ridotta a predica ed esortazioni, agire da catalizzatore della coscienza? O non bisogna invece affidarsi all'educazione *tout court*, che non conosce aggettivi o specificazioni perché è uno sforzo continuo di autodisciplina e di comprensione delle ragioni dell'altro, attraverso l'azione coordinata di mente e cuore? (L.B.)

RES ICONICA

L'università improbabile di una fiction di successo – La fiction *L'allevia*, dai romanzi di Alessia Gazzola, ex medico legale convertitosi, inspiegabilmente con successo, alla scrittura, è giunta alla sua terza stagione. E, come puntualmente succede in estate, viene propinata in replica forse per rinfrescare la memoria dei telespettatori e prepararli ad una eventuale nuova stagione. Confesso che non essendomi piaciuta la prima stagione, se non per la simpatia degli interpreti, mi ero astenuta dalle altre due. La scorsa estate il caldo torrido ha fiaccato anche le menti. O, almeno, la mia che la sera, insieme con un po' di fresco, ha cercato anche di non impegnarsi troppo: così ho visto, per la prima volta, queste puntate. Lascio perdere le trame "gialle" molto elementari – almeno per chi, come me, pratica giallisti di grande livello; lascio

perdere l'intreccio amoroso di una banalità degna della peggior Liala; lascio perdere i dialoghi, così modesti linguisticamente e contenutisticamente da scoraggiare; lascio perdere i personaggi di contorno, che sono di una superficialità e di una sciocchezza indescrivibili. Voglio soffermarmi solo sull'immagine del mondo universitario e della ricerca che viene restituita, con la benedizione dell'autrice dei romanzi che ha partecipato alla sceneggiatura della fiction. Al netto di tutto, se ci soffermiamo sulla trama e l'impianto narrativo, è proprio il caso di dire: "Ecco, ci risiamo! Sempre la solita solfa". Questa fiction, infatti, viene ad aggiungersi ad altre consimili, ambientate nel mondo della scuola, nelle quali è proprio questo mondo a venir ridotto ad una rappresentazione macchiettistica e stereotipata. Ora è il caso dell'università. Già giornalisti e perfino ministri (chi non ricorda i giudizi della mai rimpianta Gelmini?) hanno abituato a pensare all'università come ad un luogo di corruzione, di intralazzi se non proprio di malaffare e spesso di fannulloni. Ebbene, l'Istituto di Medicina legale in cui la protagonista della fiction prima studia e poi prosegue la sua specializzazione avalla questo luogo comune diffuso: infatti, è un campionario di comportamenti immorali, di titolari di cattedra al limite del patologico e di studenti sfruttati in maniera sistematica e quasi sadica. Qualche esempio? Le lezioni sono come l'araba fenice, di cui tutti parlano, ma nessuno può dire di averla mai vista. Di più: questioni di cuore o familiari fanno dimenticare il seminario previsto, mentre gli studenti aspettano. Ma di questo nessuno si cura. La protagonista amoreggia con il suo professore, che è in commissione per il dottorato a cui concorre e che riesce a farla bocciare per mostrare la sua equanimità; i direttori vengono nominati non si sa come e a discrezione di chi. Nelle serie precedenti la direttrice era persecutoria, mentre quella attuale è una donna in carriera che comanda neanche fosse Meryl Streep nel *Diavolo veste Prada*. In più ancheggia elegantissima su tacchi 14 per i corridoi dell'istituto, mentre appalta le ricerche a destra e a sinistra e impiega specializzandi e dottorandi come fossero medici legali certificati e decide in prima persona a chi dare borse di studio e a chi no. Non sa la Gazzola – gli attori sono incolpevoli burattini di un testo scellerato – che ci sono leggi e regolamenti a cui bisogna attenersi? Non sa che, sebbene, come in tutti i lavori, anche qui ci siano soggetti più attenti e alacri e soggetti come si suol dire di "spalle tonde", tuttavia la ricerca esige costanza, presenza ed attenzione? Senza considerare che da qualche anno a questa parte l'ANVUR incombe sul lavoro dei ricercatori e che finanze sempre più

risicate impongono a docenti anche l'impegno di tre o quattro corsi ogni anno accademico? Insomma, se è vero che il mondo universitario non è certamente un Eden, non è nemmeno la pagliacciata che la Gazzola fa credere. I suoi mali si chiamano burocrazia, standardizzazione di criteri di valutazione del lavoro di ricerca, carichi didattici troppo gravosi, che erodono i tempi dello studio, un sistema di reclutamento delle nuove leve non soddisfacente ed un iter troppo lungo, risorse finanziarie sempre minori (specie per la ricerca di base) ed un connubio potenzialmente pericoloso con gli investimenti privati. L'unica notizia che mi rallegra è aver letto in Rete che la quarta stagione non si farà: ho tirato un sospiro di sollievo. (L. B.)

SCOLASTICA

MES – Per l'ennesima volta l'abbiamo perso, proprio quando ne avevamo più bisogno: ci sono 2.300 miliardi di debiti, una moltitudine di persone sempre più povere, una sanità che è quasi allo sfascio visto che mancano medici e infermieri e la scuola che dovrebbe essere rivolta come un calzino. A cominciare dall'edilizia e dai corsi della formazione dei professori, uno per ogni università, per arrivare ai concorsi dedicati al reclutamento per riempire almeno 120.000 posti per ogni ordine di scuola, ossia asili nido, scuola dell'infanzia, scuole elementari, posti per la secondaria inferiore e per la scuola secondaria superiore. Purtroppo, per l'anno 2024, non ci sarà affatto la possibilità di affrontare un simile progetto. A quanto pare il progetto, già approvato, sopravvivrà fino al 2029-2030, ma a quel punto avrà perso la sua priorità al punto di apparire non necessario, se non addirittura inutile. (G.G.)

Il Liceo del Made in Italy – Non basta essere assediati dal martellamento pubblicitario televisivo che ci ricorda continuamente che olio, cioccolato, formaggio ecc. sono prodotti eccellenti italiani (come se nessuno sapesse che metà o addirittura più del nostro olio viene dalla Spagna o avesse dimenticato che, ad esempio, non produciamo abbastanza nocciole per soddisfare la richiesta della nostra maggiore industria dolciaria); non basta esser disturbati, perfino durante le riprese del giro ciclistico del Belpaese, da striscioni inneggianti al Made in Italy; non basta essere assillati dall'appello della premier all'orgoglio italiano, pur senza sapere di che cosa dovremmo andare orgogliosi, visto

lo stato della nostra sanità pubblica e delle nostre scuole, l'alto e crescente indice di povertà e l'attacco continuo ai diritti civili. Per chiudere il cerchio di questo nazionalismo da supermercato, dopo vari annunci, come al solito roboanti (forse per oscurare le notizie generali assai cattive, specie sul piano economico), finalmente è arrivato il Liceo del Made in Italy, che, dal prossimo anno scolastico, sarà inaugurato come un ulteriore indirizzo del Liceo delle Scienze umane a fianco o, più probabilmente, in sostituzione del già esistente indirizzo Economico-sociale. Le fanfare, che hanno accompagnato la gestazione e la nascita di questo corso, sono state esultanti: Valditara ha più volte sottolineato che questo "nuovo" indirizzo di studi ha lo scopo di valorizzare e promuovere le eccellenze della produzione nazionale, mentre Adolfo Urso, non a caso ministro delle Imprese e del Made in Italy, ha rafforzato da par suo lo spot ministeriale, ricordando che questo *nuovo* corso di studi deve formare, facilitando l'interazione tra scuola e mondo del lavoro, figure professionali da impiegare nei settori della moda e dell'abbigliamento, dell'arredamento, della ceramica e perfino dell'innovazione tecnologica. Ovviamente sempre e solo rigorosamente nostrana. Come si vede una pubblicità confusa, ripetitiva e perfino ingannevole. Si pensi, infatti, a tre aspetti. 1. da quanto ho potuto vedere dai documenti disponibili in Rete, è stato abbozzato solo il biennio iniziale, mentre il secondo biennio – il corso pare quadriennale, ma anche su questo non c'è chiarezza – resta tutto da definire; 2. il curriculum è una copia conforme del succitato LES, con più Storia dell'arte, meno ore di Lingue straniere e, almeno nel biennio, l'assenza di Scienze Umane tanto da far pensare, in tempi recenti, come ho detto prima, ad una sostituzione dell'uno con l'altro; 3. per gestire ed organizzare attività produttive in generale e, perciò, anche quelle tipiche del nostro territorio ci sono già altri percorsi scolastici – dall'Istituto Tecnico per ragionieri ai curricula per periti aziendali fino ad arrivare ad indirizzi come quelli intitolati alla moda o al settore agro-alimentare nel settore tecnologico. Dunque, a che serve un Liceo del Made in Italy? Per gestire il mondo produttivo, infatti, non occorrono saperi e competenze diverse a seconda del Paese in cui si opera, ma servono sempre e comunque saperi e competenze generali e trasferibili nei vari contesti. La risposta del mondo della scuola è stata poco calorosa: molti istituti hanno deciso di rimandare l'apertura del liceo gabellato per nuovo all'anno prossimo; "Orizzonte Scuola" non lesina critiche e mette in evidenza lacune e superficialità. Le famiglie, certo con esiti inaspettati vista la propaganda governativa, non hanno

abboccato all'esca della novità e hanno scelto corsi di studio consueti tanto che del nuovo Liceo si potranno aprire solo 375 classi. Oltre a criticare questa operazione che si rivela propagandistica e viziata da un fondo ideologico sovranista, è chiaro che questa idea ripropone, se mai ce ne fosse bisogno, l'annoso e mai risolto problema della scuola secondaria superiore italiana, non solo tradizionalmente articolata in un doppio canale, ma anche frammentata in una serie crescente di indirizzi al fine di tener dietro a emergenze, contingenze e *mainstream*. Tutti i ministri, prima di Valditara, nel loro furore riformatore, hanno affermato di voler ridurre il numero degli indirizzi di corsi tecnico-professionali. Ma nei fatti i corsi sono proliferati. Al contrario, proprio la società liquida in cui ci troviamo a vivere e il travolgente flusso di novità imporrebbero di varare un corso di studi unico per tutti, con i saperi fondamentali e le competenze nei nuovi linguaggi mediatici, ossia con quegli orientamenti generali che predispongono tutti, non uno escluso, ad affrontare il futuro e le sue richieste: non una formazione per ora e qui, ma per un mondo in continua evoluzione. Solo chi avrà coltivato i canali di risposta ai problemi che l'esperienza pone sempre in maniera almeno parzialmente nuova, potrà sperare di risolverli e di indirizzare il corso degli eventi. Di più: potrà sperare di non essere sguarnito di fronte ai mutamenti che lo aspettano. Anziché frammentare, è il caso di unificare e impostare una scuola intesa come laboratorio per l'apprendimento e per una educazione che duri per tutta la vita. (L.B.)

NUGAE

Acca Larentia: in questa via avvennero due omicidi politici – In uno scontro, avvenuto il 7 gennaio 1978 davanti alla sede del Movimento sociale di via Acca Larentia, tra i giovani del MSI e della sinistra, ci scapparono due morti tra i giovani fascisti più un altro morto per mano della polizia intervenuta. Sono passati 46 anni da quando è avvenuta la strage e ogni anno i camerati si riuniscono, nella vecchia sede (non so come l'abbiano ottenuta e, se pagando, con quali soldi), per ricordare quei giovani dando degli alti gridi di saluto al Duce, con evidente apologia di fascismo. Né la polizia né i carabinieri sono intervenuti, come si trattasse di urla di una normale riunione di condominio, come se ormai fosse stato abolito il grido di saluto al Duce. È un modo rumoroso e idiota che non sa come pregare per aver perso dei giovani, per i quali

non sanno far altro che andare a fare una ribotta a Predappio, paese del Duce come non fossero mai andati a scuola. Veramente, certa gente è del tutto inutile cercare di educarla. Pare che per loro la scuola sia solo un luogo di malaffare. (G.G.)

E ci risiamo ancora – Un parlamentare deputato di Fratelli d'Italia, un certo Emanuele Pozzòlo, di 31 anni, amico dell'on. Delmastro Delle Vedove, si è portato dietro alla festa dell'ultimo dell'anno, organizzata in famiglia dalla sorella di Delmastro, una pistola di piccolo calibro, una 22, che si nasconde in una tasca e addirittura in una mano. Che cosa ne vuol fare in una festa tra amici? e Emanuele è proprio amico di Delmastro tanto da non dirgli nulla?! È un fatto che l'on. Pozzòlo, entra in casa della sorella di Delmastro con la pistola in tasca, e dopo un poco si mette a farla vedere e qualcuno spara, sia pure per scherzo, pensando che l'arma sia scarica e invece no, tanto che il padrone si mette a dire che non ha sparato lui. I reati così si allungano e la presidente del Consiglio, impegnata in una conferenza stampa, lo deferisce ai *Probi viri* del Partito. La domanda politica si allarga: chi recluta simili individui che portano una pistola in tasca e ne perde il controllo non dev'essere altro che un suo simile. Lo sapremo mai? Si vedrà! (G.G.)

Conferenza stampa – Giorgia è attesa in un luogo dove non dice quello che dovrebbe dire e dice ciò che dovrebbe tacere. Il giorno 4 gennaio c'è stata la conferenza stampa di fine anno (ritardata per malattia) della presidente del Consiglio dei ministri. Era un po' che non la teneva. Ha parlato per tre ore e venti con poche domande e più che mai le sono scappate di bocca le parole Mes, Europa, Sanità e Scuola, parole chiave che destano problemi, che costano aspetti spinosissimi specie dal punto finanziario e che è meglio non toccare come si fa con il cane arrabbiato che dorme. E così gli argomenti si sono sfogati intorno al suo vittimismo nei confronti di innominati che danno sempre carte truccate per farle paura e per spaventarla. Ma lei non si spaventa e terrà testa a chiunque si azzardi a muoverle contro. Lei ha una sicurezza che deve spiegare o, altrimenti, confonderà tutti gli altri che non potranno più credere all'arma segreta di Hitler che vincerà la guerra o agli altri a cui non è mai fregato nulla. (G.G.)

Idea semplice – Da quando ci sono state foreste sulla terra, quante volte passando e spezzando arboscelli, l'uomo si è mai fermato a riflettere che con quegli arboscelli se riuniti insieme, intrecciati sistematicamente secondo la lunghezza e l'altezza e fissati a quattro paletti per lato al fine di coprire dall'acqua che viene dal cielo, avrebbe costruito un capanno per ripararsi dalla pioggia e che, in un secondo tempo, portando materiale più consistente, avrebbe costruito una capanna più grande e che sarebbe stata più forte e meno facilmente mobile per via acqua..., ecc. ecc. Ciò significa che è l'idea che muove il mondo. (G.G.)

Idea complessa – Chiamo questa un'idea, così sconvolgente per l'ordinamento sociale da far cercare qualsiasi impedimento in grado di bloccarne l'attuazione: attuandola, non ci sarebbe più stata nessuna differenza, se non per il vestito, tra un borghese e un contadino. Una differenza che è stata rimandata ben più di un secolo con la Riforma protestante di Lutero. Ma non per il mondo latino che dovette aspettare ben più che il 1600, quando i giovani riformati studiavano già in tedesco. (G.G.)

Non sapevo che i generali sapessero scrivere, al di là di qualche circolare, ora addirittura un libro, *Il mondo al contrario* che ha un gran successo, al punto che l'emerito prof. Luciano Canfora, richiesto del suo pensiero, ha detto che nei suoi programmi di lettura ha collocato il libro del generale Roberto Vannacci al diciottesimo posto, ossia all'ultimo. E pare che il generalissimo dei paracadutisti Vannacci sarà candidato con la Lega di Salvini per il Parlamento europeo. Molto bene, farà meno danni. O così si spera o deve diventare Maresciallo d'Italia o, ancor più, Capo dello Stato? Ma quella ambita carica, dimenticavo, forse è riservata a Italo Bocchino, il meloniano che tanto non conterà più nulla! Ma almeno è un genio, non foss'altro ha tanta fantasia da trovare prestissimo il tappabuchi per rimediare alle *gaffes* sulla grandezza politica e sul rispetto che si ha dell'Italia nel mondo, a detta di Meloni. (G.G.)

Necrologio

Siamo pronti ad andare in stampa, quando ci giunge improvvisa la notizia della scomparsa del collega Cosimo Laneve, che ci lascia ad un tempo sorpresi ed increduli, sapendo che la sua agenda era ancora fitta di incontri e di incontri assai vicini nel tempo a questa triste giornata. Non potevamo licenziare il numero della Rivista senza ricordarlo.

Dopo una vita da insegnante prima nella scuola elementare, dove era arrivato giovanissimo nel 1959, e poi nella scuola media e superiore, nel 1980, Laneve era approdato all'università. Professore ordinario di Didattica all'Università di Bari, da allora egli è sempre stato attivo sia nel mondo accademico, in cui aveva rivestito varie cariche, sia nel mondo della Pedagogia in generale, essendo stato tra l'altro presidente della SIPED dal 2003 al 2006. La sua ricerca, sebbene incentrata principalmente sulla teorizzazione didattica, si è articolata intorno all'analisi delle pratiche educative ed in particolare all'educazione attraverso la scrittura. Presidente di Graphein, la Società italiana di pedagogia e didattica della scrittura, dal 2011, ha diretto, presso la Casa editrice Carocci di Roma, i "Quaderni di didattica della scrittura".

Restano a testimoniare il suo lavoro le sue numerose pubblicazioni e gli interventi pubblici, anche recenti; ma resta anche, in chi lo ha conosciuto, il ricordo del suo tratto signorile, l'amabilità nel conversare e la gentilezza dei modi.

Così ci piace ricordarlo, mentre esprimo alla famiglia, a nome mio personale e della redazione tutta, i sensi della nostra partecipazione al loro profondo dolore.

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

Franco Cambi, già professore ordinario di Pedagogia generale nell'ateneo fiorentino, ha ricoperto vari incarichi accademici e presso enti di ricerca, come l'IRRE e l'IRRSAE. Ha fatto parte dei Consigli Direttivi di varie società culturali, come il CIRSE e la SIPED, ricoprendo anche il ruolo di Presidente o vice-presidente. Ha diretto varie collane presso importanti case editrici, come Laterza e ETS. Attualmente insegna Pedagogia della relazione educativa all'IUL, l'università telematica di Firenze. Tra le sue recenti pubblicazioni ricordiamo *Incontro e dialogo: prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2012; con M. Gennari, *Leopardi come educatore*, Genova, Il Nuovo Melangolo, 2018; con G. Sola, *Dante educatore europeo*, Genova, Il nuovo Melangolo, 2021.

Piergiovanni Genovesi, professore associato, insegna Storia contemporanea e Storia dell'Europa contemporanea all'Università di Parma. Membro di varie società nazionali ed internazionali di storici, è attualmente nel consiglio direttivo della SPES. Tra le sue pubblicazioni recenti: L. Bellatalla, P. Genovesi, E. Matthes, S. Schütze (eds.), *Nation, Nationalism and Schooling in Contemporary Europe*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 2022; *Parma 1914-1918. Vita quotidiana di una città al tempo della Grande Guerra*, Parma, MUP, 2018. Per Mup Editore (Parma), inoltre, dirige la collana di studi in storia contemporanea *Extravagante*.

Paolo Russo, già professore ordinario di Pedagogia Generale all'Università di Cassino, è membro della SPES, del cui Consiglio Direttivo ha fatto parte per due consiliature, e tra i fondatori della SPE-CIES. Tra le sue pubblicazioni si ricordano: *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*, Milano, FrancoAngeli, 2001; *La ricerca storico-educativa come fondamento della scientificità della pedagogia*,

in L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *Tra Scienze e Storia dell'educazione. Dialogando con Giovanni Genovesi*, Roma, Anicia, 2021; *Gobetti e la Riforma Gentile: dalla consonanza giovanile alle critiche feroci*, in L. Bellatalla, G. Genovesi (a cura di), *La riforma Gentile*, Numero monografico "SPES", 20/2023.

SOMMARIO

Anno LVIII, n. 230,
Gennaio – Marzo 2024

ARTICOLI

- *Pinocchio (1881-1883) uno e trino*,
di Giovanni Genovesi 5
- *Rivoluzione: una categoria originaria dell'educazione*,
di Luciana Bellatalla 29
- *Lo stato dell'inclusione scolastica in Italia.
Dai principi normativi alla qualità dei risultati*,
di Paolo Russo 41
- *Il manuale di scuola come fonte per la ricerca storica*,
di Piergiovanni Genovesi 63

NOTE

- *Verità e educazione*, di Luciana Bellatalla 75

Notizie, recensioni e segnalazioni 81

- M. D'Ascenzo, C. De Santis, S. Loiero (a cura di),
L'eredità di Mario Lodi per la scuola del duemila
(A. Luppi)
- G. Fregonara, O. Riva, *Non sparate sulla scuola.
Tutto quello che non vi dicono sull'istruzione in Italia*
(L. Bellatalla)
- G. Genovesi, *Il sogno di Giacomo: Leopardi
e la scuola* (F. Cambi)
- A. Prieto Martin, *Flipped Learning. Applicare il modello
di Apprendimento Capovolto* (A. Luppi)
- M. Salvucci, *La scala PraDISP. Uno strumento
per riflettere sulle pratiche didattiche dell'insegnante
di scuola primaria* (A. Luppi)

ErrePi - Suppl. n. 90
di "Ricerche Pedagogiche" I-XVIII

Necrologio 113

I Collaboratori 115