

*Paideia*

TEORIE EDUCATIVE  
E PROCESSI DI FORMAZIONE  
NELL'ETA' GIOLITTIANA

a cura di  
MIRELLA CHIARANDA

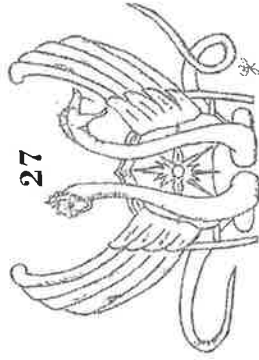


  
Feltrinelli



# *Paideia*

Collana diretta da  
Hervé A. Cavallera



L'attenzione ai classici del pensiero è da sempre testimonianza di civiltà, mentre il loro studio è necessario per chi voglia non incautamente procedere nello sviluppo scientifico.

La collana *Paideia* si propone di raccogliere testi di autori del passato, anche poco noti e pertanto di difficile reperibilità, e studi di storia delle dottrine e delle istituzioni educative nelle loro interrelazioni con le altre scienze umane.

Intestazione  
disegno di Giovanni Cavallera



TEORIE EDUCATIVE  
E PROCESSI DI FORMAZIONE  
NELLETTÀ GIOLITTIANA

a cura di  
*Mirella Chiaranda*

Pensa  
MULTIMEDIA



## Sommario

INTRODUZIONE <i>Mirella Chiaranda</i>	P. 7
I. CULTURA PEDAGOGICA E PROCESSI EDUCATIVI NELL'ITALIA GIOLITTIANA (1903-1914) <i>Emilia Sordina</i>	» 11
II. ISTITUZIONI SCOLASTICHE ED EDUCATIVE NELL'ETÀ GIOLITTIANA <i>Nicola S. Barbieri</i>	» 37
III. FINALITÀ CIVILI E POLITICHE DELLA "RIVISTA PEDAGOGICA" DI LUIGI CREDARO <i>Mirella Chiaranda</i>	» 89
IV. IL DIBATTITO SULLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI NELLA "RIVISTA PEDAGOGICA" <i>Giuseppe Zago</i>	» 129
V. BIBLIOTECHE SCOLASTICHE (E POPOLARI) IN ETÀ GIOLITTIANA <i>Donatella Lombello</i>	» 171
VI. EDUCAZIONE FISICA E SPORTIVA: TEORIA PEDAGOGICA ASPETTI LEGISLATIVI, PRATICA EDUCATIVA <i>Nicola S. Barbieri</i>	» 195
VII. EDUCAZIONE E ASSISTENZA FRA OTTO E NOVECENTO. IL RUOLO DEL PATRONATO SCOLASTICO <i>Giuseppe Zago</i>	» 275
VIII. NUTRIRE IL CORPO PER NUTRIRE LA MENTE: ISTITUZIONE E PRIMO FUNZIONAMENTO DELLA REFEZIONE SCOLASTICA A PADOVA (1900-1915) <i>Patrizia Zampertin</i>	» 299
IX. LA MARGINALITÀ SOCIALE DI DONNE E BAMBINI NELL'EMIGRAZIONE VENETA (1870-1914). STORIA DEGLI INTERVENTI PEDAGOGICI E ISTITUZIONALI <i>Giordana Merlo</i>	» 325
X. APPENDICE ICONOGRAFICA	» 391

Mirella Chiaranda (a cura di)

TEORIE EDUCATIVE E PROCESSI DI FORMAZIONE NELL'ETÀ GIOLITTIANA

Lecce, Pensa Multimedia s.r.l., 2005

410 pagine

Collana Paideia 27

Il logo della collana è di Giovanni Cavallera

ISBN 88-8232-385-4

© 2005 - Edizioni Pensa Multimedia s.r.l.

73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8

Tel. 0832/230435 Fax 0832/230896

info@pensamultimedia.it

www.pensamultimedia.it





## INTRODUZIONE

*Mirella Chiananda*

I saggi intendono approfondire aspetti della cultura e dimensioni della didattica, parzialmente illuminati nella storiografia contemporanea, confrontando il dibattito pedagogico con la vita istituzionale e legislativa della nazione. Emergono diversità interpretative ed epistemologiche di fine secolo XIX e di età giolittiana, relativamente a teorie dell'educazione e dei processi formativi. Se la ricerca è rivolta alle celebrazioni accademiche, ai circoli qualificati e alla stampa scolastica ed educativa del primo '900, inevitabile è stato il riferirsi all'età precedente, fonte originale e genesi delle nuove prospettive teoretiche.

Inizialmente sono introdotti i termini della discussione, sono esposte le diverse ermeneutiche pedagogiche e presentate le istituzioni educative che hanno risposto alle istanze sociali emergenti, riflettendo scelte teoretiche, umane e curiosità nel divario tra teoria e prassi, che si influenzano e si modificano, per mediazione culturale dei soggetti e per suggestioni originali non previste che emergono dalla prassi,



mai pienamente inclusa nella premessa teoretica e mai ad essa riducibile.

È stata ampiamente valorizzata la "Rivista pedagogica" del Credaro, per scelta storiografica e metodologica di una fonte ritenuta idonea a far conoscere i livelli dello scambio culturale tra docenti universitari e uomini della scuola militante, come nobile testimonianza di una ricerca aperta alla pluralità delle espressioni, soprattutto per il suo collegamento ad ambiti associativi diffusi, quindi portavoce della nazionalità, ispirata a intenti di ricerca, a finalità di rinnovamento e crescita, morali e civili, fortemente richiamate.

La nuova classe dirigente esige precise figure professionali, con cultura fortemente umanistica, garantita da una rigorosa selezione degli studi, in grado tuttavia di interpretare e trasformare la vita sociale e produttiva, di offrire competenze precise e mirate in un mondo economico avviato a passaggi di ruoli e di funzioni.

La scuola è fondamentale palestra di formazione e, per farsi interprete del cambiamento, per costruire personalità storicamente adeguate, necessita di insegnanti particolarmente colti e competenti, secondo modelli adeguati di cultura generale e di professionalità. L'auspicata riforma della Scuola Normale si celebra in un contesto di discussione che riflette i movimenti filosofici e pedagogici di una cultura italiana plurale e variegata, attenta alle istanze critiche d'oltralpe.

Si è voluta privilegiare una metodologia aperta all'analisi delle situazioni storico-sociologiche, utile a caratterizzare la contestualità, la storia delle idee, i diversi ambienti culturali ed economici, politici ed istituzionali che hanno sollecitato precise indicazioni alla domanda di progettualità, alla definizione di nuovi soggetti educativi, alle proposte civili di miglioramento e di formazione, espresse dalla classe dirigente e formulate dall'élite degli intellettuali.

In tal senso il fenomeno migratorio ha evidenziato alcune forme di marginalità sociale e problematiche di prevenzione

assistenziale ed educativa, sostenute da interventi legislativi e da nuove diffusioni culturali.

Per evitare ridondanze le bibliografie estese sono presentate solo alla fine dei saggi che riguardano argomenti specialistici meno visitati.

Padova 2 aprile 2005

*Mirella Chiananda*



## II

### ISTITUZIONI SCOLASTICHE ED EDUCATIVE NELL'ETÀ GIOLITTIANA

Nicola S. Barbieri

#### INTRODUZIONE

Già avviato con la legge Coppino (1877) e proseguito per tutta la fine del secolo, nel primo quindicennio del Novecento il prolungato tentativo di attuare una riforma democratica delle strutture istituzionali, e di finalizzarle pienamente dal punto di vista sociale e pedagogico, sembrava giungere al punto di stazionamento di alcune pietre miliari nella storia della scuola italiana. L'età giolittiana è da ritenersi un periodo chiave per la storia della scuola e delle istituzioni educative italiane, anche se questo a volte, nella storiografia, è rimasto nell'ombra, stretto tra i due "monumenti" della legge Casati e della riforma Gentile, su cui spesso si sono appuntate le attenzioni degli specialisti<sup>1</sup>.

1 Per citare un esempio, V. Sarracino, *Scuola e educazione: linee di sviluppo storico*, Liguori Editore, Napoli 1992, che pure vuole uno "strumento agile di orientamento generale e di primo indirizzo verso i problemi della ricerca storico-



Questa affermazione trova sostanza argomentativa sia nel rapido esame dei provvedimenti legislativi dei diversi ministri Giolitti, sia negli incrementi quantitativi del sistema scolastico. La legge Nasi (1903) sottopose i comuni ad obblighi più precisi, quali ad esempio la costituzione obbligatoria di una direzione didattica in comuni di popolazione non inferiore ai diecimila abitanti, o comunque almeno ogni venti classi, facendo inoltre ottenere alla carriera dei maestri e del personale direttivo nuove possibilità di sviluppo e nuove garanzie in termini di stato giuridico. Si assisteva anche, per la prima volta, all'equiparazione dello stipendio tra personale femminile e maschile, qualora il primo insegnasse in classi maschili o miste. Il ministro Nasi si distinse anche per l'energica ristrutturazione dell'apparato ministeriale, non sempre motivata da ragioni di efficienza tecnica<sup>2</sup>.

La legge Orlando (1904) elevò l'obbligo scolastico da tre a sei anni, in sostanza fino ai 12 anni di età, almeno per i comuni in cui già esistevano le elementari superiori; stanziò un fondo per l'integrazione degli stipendi pagati ai maestri, soccorrendo i comuni in difficoltà finanziaria; riorganizzò il curriculum elementare, diminuendolo a quattro anni per chi proseguiva gli studi e prorogandolo di un anno per chi li terminava (con l'istituzione della VI classe); modificò i programmi scolastici, introducendovi il lavoro manuale e funzionalizzandoli ai nuovi percorsi. La legge Rava (1909) stabiliva una

educativa" nonché "costituire un primo nucleo di materiali di ricostruzione storico critica delle vicende che hanno portato all'attuale assetto del sistema scolastico italiano", non contempla nell'indice un capitolo o un paragrafo a sé stante sull'età giolittiana, limitandosi ad alcuni accenni sulla nascita delle associazioni di categoria dei maestri e degli insegnanti (cit., pp. 36-37), e nemmeno annovera tra i documenti e i testi della seconda parte qualche provvedimento legislativo di età giolittiana, tra la legge Casati e la riforma Gentile.

2 G. Martinezz, *Le linee evolutive del sistema di governo della scuola*, in AA. VV., *La scuola italiana: storia e struttura*, ISEDI, Milano 1978, pp. 94-95.

nuova composizione per il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, con 12 membri eletti dal Parlamento, 12 nominati direttamente dal governo e 12 rappresentanti eletti dalle categorie di settore.

La legge Daneo-Credaro (1911), osteggiata dai cattolici e fortemente sostenuta dagli ambienti progressisti, sancì l'impegno dello Stato a tutto campo nel settore scolastico (elementare, medio e superiore), con l'avocazione di parte delle scuole sino ad allora affidate ai comuni e poste con la nuova legge sotto l'amministrazione dei consigli scolastici provinciali, il potenziamento dei Patronati scolastici<sup>3</sup> in quanto enti di diritto pubblico a tutti gli effetti (già favoriti dalle precedenti disposizioni ministeriali del 1897), con l'obbligo di costituire uno in ogni comune per l'assistenza agli alunni meno abbienti, il miglioramento delle condizioni economiche dei maestri rurali, ed infine l'istituzione di scuole di recupero per militari e detenuti<sup>4</sup>.

Per quanto riguarda alcuni dati statistici significativi<sup>5</sup>, dal 1901 al 1911 si assistette ad un notevole incremento degli alunni delle scuole elementari (da 2.733.000 a 3.354.000), al raddoppio degli iscritti alle scuole tecniche (da 613.000 a 1.283.000), al raggiungimento di 1.5% del

3 Cfr. R. Moro, *Il Patronato scolastico: dalle sue origini ad oggi*, Istituto Padano di Arti Grafiche, Rovigo 1950; G. Cives, *Scuola integrata e servizio scolastico*, La Nuova Italia, Firenze 1967 (1), 1974 (2<sup>a</sup> edizione riveduta ed ampliata); G. Cives, *La scuola elementare e popolare*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 79-81.

4 Per una considerazione complessiva della legge si veda G. Bonetta, *L'avvicinamento della scuola elementare allo Stato*, in AA. VV., *Storia della scuola e storia d'Italia. Dall'Unità ad oggi*, Di Donato, Bari 1982, pp. 155-188; per l'impatto sull'organizzazione dell'amministrazione scolastica si veda D. Ragazzini, *L'amministrazione della scuola*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, cit., pp. 289-293.

5 G. Vigo, *Scuola ed economia*, in AA. VV., *Storia della scuola e storia d'Italia. Dall'Unità ad oggi*, Di Donato, Bari 1982, pp. 28-31.





reddito nazionale lordo per quanto riguarda le spese dell'istruzione (percentuale che non aveva mai superato nell'Ottocento il punto percentuale). La scuola italiana sembrava dunque avviata al recupero del tempo perduto, con l'istituzione di un sistema scolastico "moderno", diffuso, efficiente ed efficace: la spinta dei movimenti popolari e la capacità di una nuova classe dirigente borghese di interpretarli, smussandone le richieste estreme e mediandole con le esigenze di un'Italia rurale ancora conservatrice, dovevano costituire l'elemento catalizzatore.

Tuttavia, questa spinta innovativa nella legislazione scolastica non corrispose sempre ad un'effettiva emancipazione delle masse popolari che si affacciavano alla partecipazione sociale e politica: in questo consiste in fondo l'ambiguità dell'età giolittiana, non solo dal punto di vista che stiamo esaminando della politica della scuola e dell'istruzione, ma anche da quello della politica sociale in senso più lato<sup>6</sup>. Le innovazioni legislative venivano infatti applicate con molta lentezza, molti Patronati rimasero lettera morta, i Comuni più deboli finanziariamente non erano in grado di gestire adeguatamente gli edifici ed il materiale scolastico:

*"una ricchissima documentazione sul calvario della scuola elementare e del maestro comunale è costituita dalle pagine di tutte le riviste, dei quotidiani politici, dei resoconti dei congressi e dei convegni. Locali di fortuna (...), maestri pagati male o non pagati affatto (...), disprezzo di ogni cura igienica, di ogni inno-*

6 Questo aspetto ambivalente è rintracciabile in molti studi locali, per esempio A. Rangoni, *Correggio 1900-1960. Storia dei movimenti popolari*, vol. I *L'età giolittiana, la prima guerra mondiale, il "biennio rosso"* (1900-1920), cap. VI: *L'istruzione di base e l'analfabetismo*, pp. 77-111; oppure S. Deltzoppo, *La scuola a Biella nel primo Novecento. Vita scolastica ed educazione popolare. L'ispettore Alfredo Saraz e la rivista "La scuola biellese"*, Leone & Griffa Pollone (Biella), 1999, passim.

*vazione pedagogica, ecc.: questo era il quadro generale che si aveva dalla scuola primaria, specie nelle regioni meridionali.*"<sup>7</sup>

La legge Daneo - Credaro in particolare, che poteva rappresentare un passo importante per un rinnovamento complessivo e radicale del panorama scolastico italiano, finì invece per segnare la punta più avanzata, in senso democratico, della legislazione italiana, alla quale non fece seguito negli anni a venire, funestati dalla prima guerra mondiale e dall'avvento del fascismo, un energico impegno della classe dirigente liberale in tal senso<sup>8</sup>.

Nel panorama delle istituzioni educative e formative dell'età giolittiana, spiccano allora, una serie di iniziative non legate alla scuola ufficiale, e caratterizzate spesso dalla precarietà e dalla dimensione circoscritta di azione, iniziative che però finirono per rappresentare esperimenti significativi in due ambiti sociali particolari, ancora non del tutto coperti dalla scolarità ufficiale. Il primo è la scuola per l'infanzia, che acquisiva sempre maggiore importanza sia per l'istanza sociale delle madri lavoratrici, sia per l'elaborazione pedagogica del primo Novecento, che cominciava ad esaminare criticamente le "fortunate" innovazioni ottocentesche, dall'asilo infantile apertosi al *kindergarten* froebeliano<sup>9</sup>. Il secondo è la scuola popolare, concetto organizzatore nel quale intendiamo raggruppare alcuni episodi significativi di avvicinamento ai

7 D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, Editori Riuniti, Roma 1972, p. 178.

8 Ivi, p. 183; per uno sguardo sulla dimensione locale si veda anche A. Rangoni, *Correggio 1900-1960. Storia dei movimenti popolari*, vol. I *L'età giolittiana, la prima guerra mondiale, il "biennio rosso"* (1900-1920), cap. VI: *L'istruzione di base e l'analfabetismo*, p. 111.

9 Un caso esemplare di rilettura pedagogica di una prassi educativa è in questo senso J. Dewey, *I principi educativi di Froebel*, in *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1949, pp. 79-91.



processi di scolarizzazione e di formazione (di base e professionale) delle classi lavoratrici, tra i quali spiccano per importanza e diffusione le università popolari, le cartedre ambulanti di agricoltura e le biblioteche popolari. Non tutte queste iniziative videro la luce nell'età giolittiana, ma certamente in questo periodo emersero come strumenti indispensabili per lo scopo che si erano prefissate: il fallimento o l'inaridimento di alcune di queste non toglie alcun valore alle iniziative stesse, che finirono per costituire paradigmi operativi ancora oggi operanti.

Proprio su queste iniziative, relative alla scuola dell'infanzia e alla scuola popolare, sono dedicati i prossimi due capitoli, nei quali cerchiamo di presentare una sintesi efficace e di trovare un filo conduttore in quel fervore educativo.

## 1. LE ISTITUZIONI SCOLASTICHE PER L'INFANZIA

### 1.1. Le scuole nuove in Italia: il laboratorio nella cultura pedagogica italiana

Il panorama pedagogico italiano all'inizio del Novecento si arricchisce di esperienze al femminile che testimoniano la portata che il movimento delle *scuole nuove* ha avuto anche nel nostro paese. Si pensi alle *Case dei Bambini* di Maria Montessori, alla *Scuola Materna* delle sorelle Agazzi, ma anche alla *Scuola Rinnovata* di Giuseppina Pizzigoni e alle scuole della Montescia e di Rovigliano di Leopoldo Franchetti ed Alice Hallgarten Franchetti, nonché, seppure cronologicamente al di fuori del periodo considerato, alle esperienze condotte a Muzzano prima e ad Agno poi da Maria Boschetti Alberti.

Si trattava certo di esperienze molto diverse tra loro, per luoghi e modalità di realizzazione e per la sensibilità educativa e la cultura pedagogica di coloro che le implementarono: se l'attenzione della Montessori e delle sorelle Agazzi si ri-

volse particolarmente ai piccoli ospiti della scuola dell'infanzia, la Pizzigoni, la Boschetti Alberti e i coniugi Franchetti si occuparono dell'educazione dei fanciulli della scuola elementare. Comune peraltro a tutte queste esperienze è il puerocentrismo che ha connotato le correnti attivistiche europee ed extraeuropee, e che ha condotto autori come John Dewey e Celestine Freinet, Ovide Decroly e Edouard Claparède ad un atteggiamento di vivace e talvolta pungente reazione contro la scuola tradizionale.

Con la fine dell'Ottocento si apre a tutti gli effetti il *secolo del bambino*, come anche enunciato nel titolo della scrittrice anglosassone Ellen Key, un bambino riconosciuto nella propria individualità, valorizzato come soggetto in crescita e non più trattato come un adulto in miniatura. Per usare le parole di Maria Boschetti Alberti, il fanciullo va rispettosamente seguito come il *germe che sboccia*, e ognuna delle esperienze pedagogiche sopra citate ha valorizzato il fanciullo a suo modo, secondo le convinzioni e i precetti delle educatrici che le hanno condotte.

Maria Montessori (1870-1952), pur essendosi concentrata particolarmente sui bambini dai 3 ai 6 anni, ospiti della Casa dei Bambini, dedicò la sua attenzione anche ai fanciulli in età scolare, delineando così un percorso di continuità in cui la pedagogista collega l'educazione sensoriale e motoria dei più piccini all'educazione morale e intellettuale dei bambini dai 7 ai 12 anni.

La scuola materna delle sorelle Rosa (1866-1951) e Carolina Agazzi (1870-1945), istituita a Mompiano (Brescia) dal 1895, vide attuato un nuovo metodo educativo, capace di raccogliere vasti consensi tra gli educatori e gli uomini di scuola impegnati a costruire adeguate istituzioni per i bambini di età prescolastica: nei primi anni del Novecento il metodo agazziano otteneva pieno riconoscimento, con la pubblicazione nel 1906 dei *Consigli alle mamme* di Carolina Agazzi e l'invio delle due sorelle presso l'assessorato all'istruzione di



Trieste, allora territorio dell'Impero austro-ungarico, per un rinnovamento pedagogico del sistema delle istituzioni educative per l'infanzia triestine.

"La Rinnovata" di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) costituì un altro esempio italiano di "scuola nuova", mediante il quale l'educatrice milanese cercò di delineare il profilo di un maestro e di uno scolaro altrettanto nuovi che rispondessero all'esigenza dei fanciulli di trarre insegnamenti concreti dalle fonti più svariate, superando così la concezione dell'insegnante come unico detentore del sapere.

Le scuole della Montesa e di Rovigliano di Leopoldo Franchetti (1847-1917) e Alice Hallgarten Franchetti (1874-1911), allestite nella tenuta baronale di Città di Castello (Perugia), erano indirizzate ai figli dei contadini che non avevano altre possibilità di istruzione: la loro impostazione cercava di innestare metodologie educative nuove in un clima tradizionalmente poco esposto ai benefici della scolarizzazione.

L'esperienza di Maria Boschetti Alberti (1884-1951), pur essendo collocata una decina d'anni dopo l'età giolittiana, tuttavia nacque da riflessioni che la pedagogista di origine uruguayana svolse nei primi anni del Novecento. Nella sua fase più matura, la Boschetti Alberti sortolineò, in linea con la didattica delle scuole nuove, la necessità di riconoscere e di rispettare la peculiarità dei tempi e delle modalità di apprendimento di ogni alunno. L'interesse del fanciullo è il solo punto di partenza del processo educativo e qualsiasi ambiente, anche quello contadino di Muzzano e di Agno, nel Canton Ticino, offre agli allievi gli stimoli per apprendere, purché la scuola e gli insegnanti non pongano limiti fra i fanciulli e la natura.

Di queste istituzioni renderemo conto nei prossimi paragrafi, cercando di evidenziarne le caratteristiche pedagogiche e lo specifico educativo.

## 1.2. La Casa dei Bambini di Maria Montessori

La formazione medico-scientifica, l'impegno sociale e il lavoro pedagogico di Maria Montessori<sup>10</sup> confluirono nell'esperimento educativo da lei intrapreso nelle Case dei Bambini, esperienza che segna un tappa importante nell'educazione moderna e nel movimento delle scuole nuove.

La sua esperienza con i bambini frenastenici, con i quali ha sperimentato i metodi di Itard e Séguin, riveste un'importanza decisiva nella maturazione del suo metodo scientifico poiché parte dal presupposto che l'applicazione dei metodi utilizzati per il recupero dei bambini handicappati con i fanciulli normali avrebbe garantito la libera espressione della loro personalità. La scuola tradizionale, al contrario, costringe i bambini all'immobilità, al silenzio e alla disciplina senza consentire la manifestazione naturale del fanciullo. In un ambiente scolastico radicalmente riorganizzato in modo da permettere agli alunni di muoversi e sperimentarsi sarebbe, invece, possibile, secondo l'educatrice, abbandonare il cammino della costrizione e intraprendere quello della libertà, il solo atto ad un più favorevole e naturale sviluppo della personalità infantile.

Una volta capito che l'oggetto e lo scienziato dovevano entrambi conservare la propria indipendenza, la propria individualità, la Montessori si era "staccata" dallo studio dei disabili per dedicarsi, appunto, all'uomo del tempo presente: il bambino normale. Costui simboleggiava per lei "l'incomensurabile grande che si racchiude nel corpicciuolo tenero e incapace di un Bambino".<sup>11</sup> Bisognava proporre al bambino quindi un'educazione che non reprimesse le sue potenzialità,

<sup>10</sup> Si rimanda al saggio di Emilia Mancini Pace Sordina per un inquadramento teorico del pensiero pedagogico montessoriano.

<sup>11</sup> M. Schwegman, *Maria Montessori*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 66.



ma che l'aiutasse a farle emergere e a svilupparle:

*"Ci troveremo allora di fronte al bambino non più considerato un essere senza forza, quasi un recipiente vuoto da riempire della nostra saggezza; ma la sua dignità sorgerà dinanzi ai nostri occhi a misura che noi lo vedremo quale costruttore della nostra intelligenza, come l'essere che, guidato da un maestro interiore, lavora... alla costruzione di quella meraviglia della natura che è l'uomo".*<sup>12</sup>

La pedagogista "vagheggiava per l'infanzia una scuola senza programmi, senza banchi e senza costrizioni disciplinari, in cui il bambino potesse muoversi a suo agio, secondo il desiderio e la volontà del momento, scegliendo a piacere l'occupazione preferita, con la disponibilità di un materiale didattico ricco e vario, sapientemente disposto ai fini dell'educazione sensoriale"<sup>13</sup>.

Secondo la Montessori è questo il primo passo per realizzare una pedagogia scientifica portatrice di un nuova visione del processo educativo che veda il fanciullo e non il maestro come punto focale e di cui, a suo dire, si vagheggia soltanto, senza applicazioni concrete. Il bambino va lasciato libero nelle sue attività di trovare nell'ambiente

*"qualche cosa di organizzato in rapporto diretto alla sua organizzazione interiore che sta svolgendosi per leggi naturali. Come l'inetto libero deve trovare nella forma e nelle qualità dei fiori una corrispondenza diretta di forma e di sostanze"*<sup>14</sup>.

Lo scopo dell'educazione e dell'intervento dell'insegnante non è, dunque, quello di predisporre e organizzare la perso-

12 M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1999, p. 7.

13 C. Morzo Dentice di Accadia, *Il pensiero e il metodo di Maria Montessori*, Libreria Scientifica, Napoli 1971, p. 22.

14 M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano 1962 (1), 2000 (2), p. 6.

nalità interna del bambino, quanto il fornire al piccolo *l'ambiente* che gli è necessario per crescere. Nella libertà il fanciullo esercita i propri impulsi primitivi e, allo stesso tempo, coltiva intelligenza, pazienza, costanza ossia qualità che è consuetudine non attribuirgli.

In questo processo la maestra deve *eclissarsi*, per dirlo alla maniera della Montessori, ossia intervenire il meno possibile poiché la sua azione non può avere, secondo la pedagogista, alcuna influenza immediata né sulla formazione né sulla disciplina dell'alunno. L'insegnante deve rappresentare semplicemente il *trait d'union* tra il bambino e l'ambiente educativo preparato per le sue attività. La Montessori individua, inoltre, alcune qualità fondamentali che la maestra deve possedere: la capacità di saper osservare le attività libere del bambino; la capacità di essere paziente e di apprezzare i minimi passi compiuti dal fanciullo padroneggiando la tendenza a soffermarsi esclusivamente sui grandi risultati e a far passare inosservati i piccoli successi conseguiti; la capacità di saper affascinare attraverso lo sguardo, la posa, il tono di voce. L'insegnante dotata di queste virtù deve, infine, vigilare affinché il bambino assorto nel suo lavoro non sia disturbato da nessun compagno e il suo primo compito è di essere un punto di collegamento tra gli allievi e il materiale didattico.

Maria Montessori, al fine dunque di conoscere scientificamente il bambino senza soffocarne le manifestazioni spontanee, aveva pensato di applicare i metodi della ricerca antropologica nell'ambiente scolastico e ai suoi soggetti. La Montessori sosteneva che la pedagogia orientata dalla nuova prospettiva scientifica avrebbe rinnovato i metodi educativi, trasformando l'ambiente scolastico in operoso laboratorio e l'occasione di mettere in pratica questa idea le fu offerta alla fine del 1906, quando fu invitata dal direttore generale dell'Istituto dei Beni Stabili di Roma, l'ingegner Talamo, ad assumere l'organizzazione di scuole infantili da crearsi nelle case popolari. L'idea era di riformare un quartiere pieno di rifu-





giati e di indigenti, come quello di San Lorenzo a Roma, dove una popolazione di circa 30.000 abitanti era stripata in condizioni abitative che sfuggivano ad ogni controllo civico: operai disoccupati, mendicanti, prostitute, condannati appena usciti dal carcere, tutti in cerca di un rifugio in case rimaste incompiute a causa della crisi economica, che aveva interrotto ogni costruzione in tutto il quartiere.

Per risollevarle le sorti della zona, intervennero inizialmente soggetti privati mediante opere di beneficenza, che però non riuscirono ad incidere su quella realtà, e dimostrando piuttosto la necessità di un intervento ampio e complessivo, con un cospicuo impegno economico da parte del settore pubblico. Il progetto ideato dall'ingegnere Talamo si proponeva, infatti, di acquistare tutti gli immobili esistenti e di ristrutturarli man mano, rendendole abitazioni stabili per i ceti meno abbienti e dando concretezza al concetto di "casa moderna" a cui l'Istituto dei Beni Stabili si ispirava. La "casa moderna" veniva considerata non più unicamente il ricovero dei membri della famiglia, ma il luogo per vivere i legami famigliari in modo più intimo e solidale, più raccolto e partecipativo; costruita secondo criteri che tenevano conto dei suggerimenti offerti dalle scienze moderne, soprattutto l'igiene, mirava a salvaguardare la salute della persona attraverso la salubrità degli ambienti.<sup>15</sup> La "casa moderna" aerata, pulita, luminosa, confortevole, con spazi ben organizzati avrebbe ispirato comportamenti di cura e di collaborazione nel mantenerne il decoro, divenendone fattore di incivilimento ed educazione morale.

La manutenzione dei casamenti sarebbe stata effettiva-

mente raggiunta solo se i bambini, lasciati dai genitori a casa per gli impegni di lavoro, fossero stati accuditi, evitando che danneggiassero gli edifici. Per risolvere questo problema l'ingegnere Talamo ebbe l'idea di raccogliere i bambini dai tre ai sette anni in una sala del casamento, sotto la direzione di una maestra che abitasse nel medesimo edificio.<sup>16</sup>

La "scuola nella casa" per i piccoli del quartiere di San Lorenzo doveva essere una cellula di un più ampio sistema educativo indirizzato alla elevazione e redenzione di un sottoproletariato urbano segnato dalla miseria economica e morale.<sup>17</sup> Si trattava di mettere in piedi qualcosa del tutto originale, ispirato a criteri non solo pedagogici, ma anche e soprattutto igienici e sanitari; bisognava disporre inoltre di capacità organizzative e di una certa dose d'inventiva e intraprendenza. Maria Montessori aveva già dato prova di tutto ciò, e fu per questo che Talamo, nel dicembre del 1906, le propose l'organizzazione di queste speciali scuole infantili la prima delle quali venne aperta il 6 gennaio 1907 in via dei Marsi, 53, col nome di "Casa dei Bambini". Questa consisteva di un solo locale, in cui stavano 50 bambini, "diretti" da una maestra, scelta dalla Montessori. Il 6 gennaio, dunque, si raccolse il primo gruppo di piccoli che viene così ricordato:

*"Era interessante vedere quelle creature (...) erano timide e goffe, apparentemente stupide e irresponsabili. Non erano in grado di camminare in fila (...) Piangevano e sembrava che avessero paura di tutto (...) Erano proprio come un gruppo di bambini selvaggi".<sup>18</sup>*

L'opportunità offerta permise quindi di sperimentare il metodo educativo, utilizzato fino ad allora solo con i bambi-

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 149.

<sup>17</sup> V. P. Babini, L. Lama, *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milano 2000, p. 197.

<sup>18</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1999, p. 37.

<sup>15</sup> M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, Edizione critica, a cura dell'Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2000, pp. 145-148.



ni portatori di handicap psichici, con i bambini normodotati, anche se di età dai tre ai sette anni e non, come aveva pensato originariamente, di età scolare. La Montessori stessa rimaneva ad osservare i fanciulli nella scuola; le sue osservazioni portarono a quello che poi è stato diffuso nel mondo come metodo montessoriano. È qui, nella "Casa dei Bambini" che la studiosa marchigiana, per la prima volta, vide la realtà del bambino che, non più oppresso e mortificato, ha caratteri psichici insospettati. Inaugurata una seconda "Casa", sempre a San Lorenzo, nell'aprile del 1908, successivamente altre "Case" montessoriane sorsero in quartieri borghesi della capitale e poi a Milano dove, come a Roma, sono parte di un nuovo piano edilizio.

Nella "Casa dei bambini" pensata da Maria Montessori, sia il materiale didattico sia l'ambiente assumono una connotazione molto particolare.

Il materiale predisposto dalla Montessori per l'educazione sensoriale dei piccoli nelle Case dei Bambini rappresenta l'elemento più caratteristico e insieme più discusso della sua pedagogia. Gli oggetti che lo costituiscono sono raggruppati secondo una determinata qualità fisica dei corpi — colore, forma, dimensione, peso, temperatura, etc. — e ogni singolo gruppo si caratterizza per la stessa qualità presente in gradi diversi. Il materiale, così strutturato, aiuterà, quindi, il bambino a valutare e distinguere gli oggetti e ad ordinarli in base alle loro caratteristiche. Esso garantirà, inoltre, l'*autoeducazione* dei piccoli, in quanto oggetti come, ad esempio, gli incastri solidi, permettono al bambino di rendersi conto da solo dei propri errori stimolandolo così all'autocorrezione.

Tutto l'ambiente deve essere predisposto in modo da garantire la libertà di movimento dei piccoli ospiti: "la scuola deve diventare il luogo dove il bambino può vivere nella sua libertà; e la sua libertà non può essere soltanto quella intrinseca, spirituale, della crescita interiore. L'intero organismo

del bambino deve trovarvi le migliori condizioni di sviluppo"<sup>19</sup>. I tavoli, per cominciare, non dovrebbero essere disposti a file e nemmeno a circolo, ma indipendenti gli uni dagli altri per garantire ai bambini una maggiore indipendenza nel lavoro. Essi, infatti, preferiscono, almeno inizialmente, lavorare individualmente e solo in seguito cercano la collaborazione degli altri bambini, quando sono più maturi e inizia a svilupparsi la loro coscienza sociale. Per quanto riguarda le mensole porta-oggetti non devono necessariamente essere tutte alle pareti ma anche nel mezzo dell'aula per creare angoli separati in cui i bambini possono raccogliersi per le loro attività. Il tavolino della maestra dev'essere sempre ordinato, con poche cose essenziali e non deve mai diventare il deposito degli oggetti inutilizzati. I mobili, inoltre, tavoli, sedie, devono essere leggeri per poter essere spostati facilmente e affinché la loro fragilità denunci i movimenti maldestri e affrettati dei bambini che vengono, invece, educati alla calma e alla padronanza di sé. L'ambiente, quindi, così come il materiale didattico, testrmonia, come la Casa dei bambini sia, in tutte le sue parti, finalizzata a stimolare lo sviluppo sensoriale — motorio dei piccoli dai 3 ai 6 anni.

Pur rappresentando l'esperienza montessoriana più celebre, la Casa dei bambini è solo il punto iniziale di un percorso che conduce la pedagoga ad occuparsi anche della scuola elementare fino all'istruzione secondaria, del quale non ci occuperemo petaltro in questo saggio, elaborando le linee guida di un "metodo" che ancora oggi la rende famosa in Italia e nel mondo. La casa dei bambini è il luogo di realizzazione educativa delle intuizioni teorico-metodologiche, il laboratorio in cui implementare un'educazione scientificamente guidata. È stato da più parti notato come, sia nel caso dell'atti-

19 M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano 1962 (1), 2000 (2), p. 125.



vità manuale, sia in quello del disegno e di tutte le forme espressive, la tendenza della Montessori a *limitare* il libero interesse del fanciullo, ponendola spesso a confronto con l'ambiente più spontaneo della scuola materna agazziana. Il bambino della Casa montessoriana viene comunque indirizzato verso forme di espressione ritenute più consone all'educazione e alla formazione dell'immagine di bambino elaborata dalla pedagogia scientifica: è stato anche detto che il bambino montessoriano cresce in una sorta di campana di vetro in cui tutto è su misura per lui, e una volta diventato l'alunno della scuola elementare vede la propria capacità immaginativa delimitata da un perimetro di attività strettamente legate alla realtà che circonda i fanciulli e derivanti dall'educazione sensoriale ricevuta nell'infanzia attraverso il materiale didattico predisposto a tal fine. È stato infine obiettato all'educatrice di aver fatto assopire, mediante la sua minuziosa disposizione dei materiali e delle attività proposte ai fanciulli, l'originaria intuizione che l'ha condotta alla realizzazione della Casa dei Bambini e che valorizzava maggiormente la spontaneità e l'interesse personale dell'allievo.

Di fatto il metodo montessoriano, nonostante fosse incentrato prevalentemente sull'educazione sensoriale, concretizza, comunque, nel contesto italiano, i principi basilari dell'attivismo e delle scuole nuove. Maria Montessori, infatti, così come gli autori precedentemente trattati, pone come centrale l'esperienza infantile e focalizza l'attenzione sugli stimoli che conducono il piccolo alla conoscenza del mondo. Nonostante i pareri controversi, quindi, l'esperienza montessoriana rappresenta un pilastro della pedagogia italiana del Novecento e soprattutto una testimonianza dell'influenza che, anche nel nostro paese, hanno avuto le *dottrine* attivistiche, vere sostenitrici della centralità del fanciullo nelle istituzioni educative appositamente predisposte.

### 1.3. La "scuola materna" di Rosa e Carolina Agazzi

L'esperienza agazziana rielabora alcuni punti cardinali della pedagogia dell'infanzia europea ed italiana, recuperando sia l'atteggiamento filantropico e popolare di Heinrich Pestalozzi, sia l'approccio spiritualistico di Ferrante Aporti, sia infine l'immagine idealistico-romantica del bambino di Friedrich Froebel, per avviare una pragmatica riforma delle istituzioni educative per la prima infanzia, al fine di procedere ad una sua "descolarizzazione"<sup>20</sup>, evitando così gli inconvenienti rilevati nelle esperienze precedenti: il disciplinarismo precoce di ascendenza aortiana e l'astratto simbolismo tradotto in dogma didattico dagli epigoni froebeliani.

Quanto messo in atto dalle sorelle Agazzi consiste non tanto in un "metodo", termine che qualifica bene l'approccio montessoriano, quanto piuttosto in un "costume educativo", costituito dai due pilastri ideologici di "una vita scolastica di armoniosa letizia attraverso una rifondata convivenza tra alunni e maestra e una serie di attività "serene" e creative".<sup>21</sup>

Nella "scuola materna" agazziana si ricrea il rapporto madre - figlio, riconosciuto come il cardine di un sano sviluppo infantile, sia dal punto di vista cognitivo, sia da quello affettivo ed emozionale. La ricreazione di una tale relazione impone un ambiente scolastico che riproduca, per quanto possibile, la vita familiare, il clima domestico, il contesto della quotidianità: nulla a che vedere dunque con il froebelismo dettore degli epigoni, che alternava lassismo spontaneistico, giustificato con toni quasi mistici, a giochi fondati sulla coercizione simbolica. Il gioco e la vita della scuola agazziana

20 L'immagine così palesemente illichiana è di G. Bonetta, *La scuola dell'infanzia*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, cit., p. 25.  
21 *Ibidem*.



si compenetrano, informando di sé anche quei momenti che potremmo riconoscere come peculiarmente "didattici": il lavoro manuale, l'educazione linguistica, l'osservazione diretta delle cose, l'educazione alla musica e al canto, le prime nozioni di educazione civica, le prime esperienze organizzate di educazione motoria.

Questa accentuazione della "normalità" della vita nella vita scolastica funge da filo rosso sia per il curriculum sia per l'organizzazione della giornata, e trova la sua traduzione concreta nel "museo delle cianfrusaglie", massima valorizzazione della quotidianità infantile, nel quale l'oggetto banale diventa occasione per riprodurre in forma ludica le attività quotidiane che il bambino vede praticare intorno a sé in famiglia e nella comunità. Mentre l'asilo aportiano rappresentava una frattura tra la scuola e la casa, tra il bambino e il suo mondo infantile, sottraendo ad esso, mediante l'azione dell'ispezione delle tasche, gli oggetti che egli introduce a scuola dal mondo esterno, la scuola materna agazziana riconosce in quegli oggetti il patrimonio intellettuale ed emotivo del bambino e li riqualifica come strumenti utili per quello che potrebbe essere definito un *bricolage* dell'immaginazione, che è poi l'organizzazione del gioco.

Questa idea si riverbera anche sui primi tentativi di lavoro artigianale, a contatto diretto con le cose e i materiali di tutti i giorni, sull'educazione fisica (declinata spesso come attività igienica, viste le condizioni di molte scuole di campagna all'inizio del secolo), sull'istruzione morale e civica. Anche l'istruzione religiosa rifugge dal nozionismo catechistico, e viene declinata "come esperienza individuale e collettiva di testimonianza di fede e di fratellanza cristiana"<sup>22</sup>.

Suprema finalità dell'educazione infantile agazziana è la conquista dell'ordine e della disciplina, non come forme im-

22 *Ivi*, p. 26.

poste dall'esterno o dall'alto, ma come conquiste personali, filtrate attraverso la vita comunitaria. L'ordine delle piccole cose a casa e a scuola è la metafora pedagogica di un ordine che informa di sé tutta la realtà del bambino, che a poco a poco vede dilatarsi i suoi confini, in una sorta di sistema di cerchi concentrici che dall'ordine nelle proprie tasche passa a quello degli ambienti familiari e scolastici, per poi passare a quelli della socializzazione secondaria, la comunità locale e la società civile, per arrivare al mondo dell'economia e della politica. Questo approccio dal vicino al lontano, dal semplice al complesso passa attraverso anche la costituzione di un ordine mentale, mediante esperienze che facciano acquisire modalità comportamentali ed esistenziali di riconoscimento dello specifico ordine di cui si fa parte.

Questo aspetto è certamente un limite per il progetto agazziano, che rifluisce nella dimensione "di una primaria socializzazione contadina, di un'educazione non secolarizzante non cognitivista, di un'educazione etica e psicologica culturalmente integralista e socialmente *ruolizzante*"<sup>23</sup>. Da un certo punto di vista, però, questo fu proprio il punto di forza della visione agazziana, che trovò terreno fertile in una politica scolastica di stampo liberale e conservatore e in una cultura pedagogica tendente a riprodurre concettualmente l'ordine sociale dato.

#### 1.4. "La Rinnovata" di Giuseppina Pizzigoni

Giuseppina Pizzigoni ha dedicato la sua attenzione ad un ideale di scuola "rinnovata", come lei stessa la definisce, che vuole essere, *in primis*, un tentativo di far convergere all'interno delle mura scolastiche "gioia, sincerità, attività e disciplina", e che la porta nel 1911 a fondare un'istituzione pro-

23 *Ibidem*.





prio con quella denominazione<sup>24</sup>, in due padiglioni messi a disposizione dal Comune di Milano nella zona periferica della Ghisolfia, allora zona rurale, ma ben presto destinata a diventare uno dei poli industriali milanesi nel boom economico del secondo dopoguerra. "Scuola nuova" è, per l'educatrice milanese,

*"quella che ha spazio quanto ne ha il mondo; quella che sperimenta e che lavora; quella che si preoccupa fondamentalmente dell'igiene del corpo e dell'igiene dello spirito; quella che tiene in onore il libro e la granata; la penna e la vanga"*<sup>25</sup>.

Essa, come la scuola tradizionale, vuole formare "l'uomo sano" attraverso un metodo che riconosce nell'esperienza dell'allievo la fonte stessa della propria educazione e si propone di orientare il ragazzo nella vita e nel lavoro formandolo attraverso le cose e i fatti. La "scuola nuova" secondo Giuseppe Pizzigoni insegna, infatti, mediante il linguaggio della natura e degli eventi che accadono intorno ai fanciulli. La scuola è dovunque,

*"in una valle, in un prato, in riva a un lago, lungo i margini di un torrente, lungo le sponde di un fiume, in un campo, in un giardino, e così pure per le vie della città, in una piazza, in un laboratorio, lungo il collettore della fognatura, in un luogo pubblico o privato"*<sup>26</sup>.

L'educatrice milanese dunque, intende valorizzare tanto la scuola rurale quanto quella urbana, al contrario di altri pro-

24 La denominazione completa era "Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale". L'istituzione della scuola fu preceduta da un lavoro di "pubbliche relazioni", mediante la costituzione di un comitato sostenitore composto dallo psichiatra Treves, dal neurologo Medea e da alcuni industriali locali.

25 G. Pizzigoni, *Scuola nuova, maestro nuovo, scolaro nuovo*, Opera Pizzigoni, Milano 1937, p. 5.

26 *Ivi*, p. 7.

motori della "scuola nuova", quali John Dewey o Celestine Freinet, che vedevano quasi esclusivamente nell'ambiente naturale della campagna la possibilità di offrire continui stimoli ai fanciulli e di garantire loro una libertà di movimento e di scoperta negata in parte dalla vita cittadina. Allo stesso modo Ovide Decroly denunciava la frenesia e l'eccesso di informazioni con cui l'allievo si trovava a "combattere" in una sorta di battaglia in cui l'assimilazione e l'apprendimento erano resi confusi e difficili. La semplicità e, allo stesso tempo, la ricchezza dell'ambiente contadino sembrano, per tutti gli attivisti, favorire il fanciullo nel suo processo di apprendimento, garantendogli esperienze di vita sana e contatto diretto con la natura che lo circonda.

Per la Pizzigoni non è, dunque, l'ambiente che trasforma la scuola in "scuola nuova" quanto piuttosto il maestro e la sua capacità di andare oltre ai propri interessi particolari. Egli diviene "maestro nuovo" nel momento in cui non si accontenta di trasmettere ai suoi allievi una cultura esclusivamente libresca che egli possiede in quanto è *colui che sa*. È fondamentale che egli abbia

*"quel tanto di cultura libresca che è indispensabile completamente di quanto egli sa senza aver letto. Il maestro deve sapere per aver vissuto e per quanto egli giornalmente vive"*<sup>27</sup>.

Il maestro della *scuola rinnovata* riconosce di non essere l'unico detentore del sapere e insegna ai fanciulli ad apprendere anche da altri. Perciò li mette in contatto con i contadini, con gli ingegneri, con i medici, permettendo così agli allievi ma, ancor prima, a se stesso di imparare continuamente dalle persone che circondano la vita di ognuno e che svolgono professioni diverse dalla propria:

27 *Ivi*, p. 17.



*"Egli stesso continuamente impara e si evolve e approfondisce la verità, facendosi egli sempre ogni giorno, un maestro nuovo"*<sup>28</sup>.

Si intravede nella definizione che Giuseppina Pizzigoni dà del maestro nuovo, quasi un'anticipazione dell'idea di formazione permanente. La pedagogista, infatti, tende a superare il mito del maestro sapiente e a ridimensionare il suo ruolo definendolo come soggetto che non cessa mai di apprendere, al pari dei suoi allievi. Se già i promotori della scuola nuova avevano favorito un'apertura dell'istituzione scolastica verso il mondo esterno, apertura che era pensata, però, in funzione dei soli allievi, la Pizzigoni sembra andare oltre, vedendo nel contatto con l'ambiente circostante un'occasione per i fanciulli ma anche per il maestro:

*"Il maestro nuovo, insegnando, impara. Egli si fa sempre più buono, più sapiente, più umile, più grande nell'opera sua"*<sup>29</sup>.

L'opera del maestro nuovo permette l'educazione dello scolaro nuovo, considerato dalla pedagogista, prima di tutto, come individuo nella collettività, con caratteristiche proprie che lo differenziano da tutti gli altri, pur vivendo con loro in un determinato ambiente e in un'epoca particolare. È necessario, dunque, che la scuola rispetti l'individualità del fanciullo e soprattutto risponda alle esigenze dell'epoca in cui egli vive e dell'ambiente in cui cresce.

Secondo un noto slogan della Pizzigoni, lo scolaro nella scuola nuova non si forma *a serie*: egli si comporta secondo la propria forza fisica e le proprie capacità mentali, secondo l'educazione ricevuta e le sue aspirazioni e va, dunque, riconosciuto come *entità personale*. Il programma della scuola nuova, in virtù di questa definizione,

28 *Ivi*, p. 19.

29 *Ivi*, p. 20.

*"promette non soltanto di curare l'igiene fisica, ma l'igiene mentale con l'applicazione del metodo dell'esperienza personale del ragazzo; e promette ancora di curare l'igiene spirituale con una vita di attività seconda, con visioni di bellezza e di bontà, con la pratica di una vita forte e pura; promette di preparare il cristiano, nella forma più alta di coscienza sottomesso alle leggi divine; promette di preparare all'Italia il lavoratore, che si rende conto della sua parte seconda nella compagine umana e nelle fortune della Patria; promette di sviluppare nei ragazzi le caratteristiche della razza latina e della stirpe italica; promette di preparare l'italiano conoscitore e amante del proprio Paese, fiero di appartenere all'Italia"*<sup>30</sup>.

Oltre al patriottismo che ha spinto la Pizzigoni a rifiutare i metodi stranieri nelle scuole italiane, emerge in questo passo l'impegno della scuola a garantire al fanciullo un'educazione globale che gli permetta di trovare "il proprio alimento spirituale e la propria strada", cioè il risultato finale di un processo sostanzialmente autonomativo.

Questo obiettivo è raggiungibile, secondo l'educatrice milanese, applicando nella scuola rinnovata il metodo sperimentale. Anche la Pizzigoni, infatti, denuncia il verbalismo della scuola tradizionale che costringe gli allievi ad un incessante sforzo di attenzione e di ragionamento. Il fanciullo è, infatti, costretto a sopportare un carico di lavoro superiore alle sue forze e ad affrontare compiti che vanno contro la sua tendenza naturale. Egli è, infatti, portato all'azione mentre la scuola lo costringe allo studio verbale ottenendo così scarso impegno da parte degli allievi e continue assenze da scuola. È necessario, dunque, secondo la Pizzigoni, instaurare nella scuola un metodo di apprendimento che poggi sulla partecipazione diretta dello scolaro, metodo che lei stessa definisce sperimentale. L'esperienza personale del fanciullo permette, infatti, di alimentare un'attenzione spontanea continua che facilita il processo di apprendimento.

30 *Ibidem*.



Il metodo verbale, al contrario, richiede all'allievo un continuo sforzo volitivo per prestare attenzione alle lezioni frontali e per rivestire d'immagini le parole del maestro:

*"Per mezzo del metodo sperimentale che presenta cose, fatti, paesaggi reali, relazioni varie, tale lavoro nel campo dell'astrazione è assolutamente evitato; le immagini prese dalla realtà s'imprimono così nella memoria, da non essere dimenticate mai, non solo, ma da poter venire rievocate con limpidezza ogni qualvolta lo scolaro ne abbia bisogno"*<sup>31</sup>.

Le discipline che traggono maggiori vantaggi dall'applicazione del metodo sperimentale sono, secondo la Pizzigoni, la geografia, le scienze naturali e il lavoro agricolo, da un lato, in quanto esigono la vita all'aperto e il contatto diretto dell'allievo con la flora, la fauna e i fenomeni naturali e, dall'altro, l'educazione fisica, il disegno e l'educazione estetica. La ginnastica spontanea, il gioco, il movimento risultano ancora più piacevoli se eseguiti all'esterno e permettono al fanciullo di godere dei benefici del sole e dell'aria. Per quanto riguarda il disegno, esso viene riconosciuto alla Rinnovata, come una delle forme di espressione del pensiero e il suo esercizio mira ad incrementare nel fanciullo l'abilità e il gusto di riprodurre un oggetto nelle sue tre dimensioni. Anche questa disciplina viene favorita dall'essere condotta all'aria aperta: l'allievo gode degli stimoli che l'ambiente circostante gli offre e trae spunto da ciò che può osservare in giardino o lungo una strada o ancora in aperta campagna. A proposito dell'educazione estetica la Pizzigoni denuncia la scarsa attenzione che la scuola tradizionale ha dedicato al senso estetico dei ragazzi. È importante, invece, riconoscere ampio spazio a questa disciplina poiché la scuola stessa deve essere allegra e

31 G. Pizzigoni, *La scuola rinnovata secondo il metodo sperimentale*, Milano, 1913 (1); Tipografia Ferraboschi, Reggio Emilia 1930 (2), p. 6.

festosa, ricca di ornamenti e decorazioni che contribuiscano a trasmettere agli allievi il senso del bello. E anche in questo caso condurre i fanciulli all'aperto offre al maestro la possibilità per far cogliere loro lo splendore del paesaggio circostante, i colori, i profumi, i suoni.

*"Fuori, fuori dall'aula scolastica! Sia aula scolastica il mondo!"*<sup>32</sup>: è questo, dunque, il "motto" di Giuseppina Pizzigoni, che fa dell'osservazione diretta dei fatti il punto di partenza del processo di apprendimento. Nella Rinnovata, dunque, insegnamento scientifico e lavoro manuale, trascurati dalla scuola tradizionale, si svelano gradualmente come strumenti educativi privilegiati. Gli allievi, infatti, curano la loro pulizia personale, i servizi di refettorio e di cucina, si dedicano alla costruzione di sussidi didattici in cartone, plastica, legno, metallo, all'allevamento di animali da cortile e alla coltivazione dei campi. Da questa "dimensione naturalistica" della scuola traggono beneficio anche le attività espressive quali il canto, il disegno, la recitazione in quanto si arricchiscono dell'esperienza vissuta acquisendo concretezza di contenuto. Ogni disciplina, quindi, alla "Rinnovata" risponde ad un affrisma pedagogico, spesso ripetuto dalla sua ideatrice, che potrebbe essere calato senza dubbio nella dimensione del laboratorio: *"al mondo delle parole si sostituisce il mondo dei fatti"*<sup>33</sup>.

Elevata ad ente morale nel 1927, la "Rinnovata" non riuscì a rimanere estranea all'esaltazione dei valori nazionalistici e alla predicazione delle virtù dell'ordine e della disciplina, presentate con il sistema degli esempi morali anziché ricavate dalla pratica sperimentale della ricostruzione dell'esperienza della vita a scuola, come invece era in John Dewey, da cui pure la Pizzigoni in molti aspetti sembra dipendere.

32 Ivi, p. 17.

33 G. Pizzigoni, *Perché la Scuola "Rinnovata" di Milano - viaggi e come viaggi*, "La nuova era", anno I, n. 4 (ottobre 1926), p. 3.



### 1.5. Le scuole della Montesca e di Rovigliano di Leopoldo Franchetti e Alice Hallgarten Franchetti

Il barone Leopoldo Franchetti<sup>34</sup> si impegnò per tutto il corso della sua vita in iniziative di carattere educativo, sociale e filantropico, ma fu in particolare dal 1890 in poi, dopo il matrimonio con Alice Hallgarten, conosciuta nell'ambito delle attività umanitarie dell'Unione del Bene (della quale facevano parte R. Bonghi, L. Luzzatti, G. Semeria) che questo impegno divenne più costante. In particolare, Franchetti fu sempre attento, dal punto di vista di proprietario terriero "illuminato" alle problematiche sociali del mondo rurale. Dal 1898 al 1901 si prese cura di una colonia agricola implementata nei terreni di proprietà del municipio di Roma, con l'obiettivo di qualificare come coloni e capi operai agricoli giovani svantaggiati.

Nella sua tenuta di Città di Castello, diede vita tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX ad un laboratorio di lavorazione della tela umbra, nel quale lavoravano e si formavano 50 giovani operai, e alle scuole della Montesca e di Rovigliano, frequentate per la maggior parte dai figli dei contadini della tenuta o dei poderi circostanti<sup>35</sup>.

Se il promotore dell'iniziativa fu il barone Leopoldo, l'anima pedagogica ne fu la moglie Alice: pur non possedendo alcun titolo accademico, aveva acquisito una vasta cultura generale, tipica dell'alta società femminile del tempo, grazie all'ambiente familiare assai stimolante e alla possibilità di viaggiare e di entrare in contatto con diversi contesti (conobbe tra l'altro il pedagogista tedesco F. W. Foerster e ne tradusse un testo)<sup>36</sup>, alla luce di un ideale cosmopolitico e una vera e propria passione filantropica<sup>37</sup>.

In queste scuole Franchetti volle sperimentare metodi didattici innovativi, mediante i quali i contenuti tradizionali dell'insegnamento elementare si coniugavano con le esigenze specifiche di quell'ambiente rurale e con le caratteristiche di quei ragazzi:

*"Il Senatore Leopoldo Franchetti istituiva nel Comune di Città di Castello nelle frazioni di Montesca (anno 1901) e di Rovigliano (anno 1902) due scuole elementari miste con i corsi inferiori e superiori, gratuite e con refezione scolastica, e disponeva che in dette scuole si seguissero metodi più moderni dell'insegnamento obiettivo, di guisa che le scuole stesse fossero, il più possibile, scuole modello"*<sup>38</sup>.

34 Cenni biografici: voce *Franchetti, Leopoldo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1998, vol. 50, pp. 71-73; voce *Franchetti Hallgarten Alice*, in *Enciclopedia Pedagogica*, vol. III, Editrice La Scuola, Brescia, 1989. La bibliografia sui coniugi Franchetti è assai corposa: si rimanda al volume P. Pezzino, A. Tacchini (a cura di), *Leopoldo e Alice Franchetti e il loro tempo*, Atri del convegno "Leopoldo e Alice Franchetti e il loro tempo", Città di Castello, Villa Montesca, 7-8 aprile 2002, Petrucci Editore, Città di Castello (PG) 2002, il più recente sull'argomento, che ne delinea e ne approfondisce le figure e l'opera.

35 Per un panorama completo sul metodo e sulla struttura della scuola della Montesca si vedano F. Bettini, *La Scuola della Montesca*, La Scuola, Brescia 1953; E. Zangerelli, *Leopoldo e Alice Franchetti. La scuola di Montesca*, Prhomos,

Città di Castello, 1984; S. Bucci, *La Scuola della Montesca. Un centro educativo internazionale*, in P. Pezzino, A. Tacchini (a cura di), *Leopoldo e Alice Franchetti e il loro tempo*, cit.

36 F. W. Foerster, *Lebenskunde*, 1906, traduzione italiana di A. Hallgarten Franchetti, *Il Vangelo della vita. Libro per i grandi e per i piccoli. Unica traduzione autorizzata*, 2 voll., S.T.E.N., Torino, 1908 (1), 1914 (2), 1920 (8).

37 La formazione di Alice Hallgarten Franchetti è delineata in S. Bucci, *op. cit.*, pp. 198-203.

38 Archivio Unico di Deposito della Regione dell'Umbria, Fondo Franchetti, cassetta 19, fascicolo *Convenzione tra il Consiglio provinciale Scolastico e l'Opera Pia "Regina Margherita" per le Scuole di Montesca e Rovigliano (Città di Castello)*, anno 1922, in S. Bucci, *op. cit.*, p. 203.





Le scuole franchettiane erano scuole private, ma dal 1907 divennero "a sgravio", legalmente riconosciute ma del tutto a carico dell'ente promotore. I destinatari erano i figli dei contadini, la sede della scuola era la villa padronale, ciascuna scuola annoverava circa quaranta alunni. Le scuole ebbero una lunga durata nel contesto tifernate: operarono per l'ultima volta nell'anno scolastico 1979/1980, e successivamente furono chiuse a causa dello scarso numero di alunni. A noi interessa, nell'economia di questo saggio, delineare le principali innovazioni pedagogiche che caratterizzarono queste scuole nei primi dieci anni di vita, quelli coincidenti con la presenza attiva della baronessa Hallgarten Franchetti.

Favorita dalla discreta cultura di base, spinta dalla fervida passione per l'educazione ed avvantaggiata dalla curiosità che la spinse a volere conoscere tutte le principali innovazioni educative europee, la Hallgarten Franchetti trovò in Inghilterra l'intuizione fondamentale attorno alla quale costruire l'esperienza educativa che stava prendendo forma nelle tenute del marito. Durante diversi soggiorni negli anni 1905-1906, visitò i "Collegi di Orticoltura per Signore", dai quali trasse spunti didattici, e poi, nell'ambito delle iniziative della "Nature Study Union", un movimento che si proponeva di divulgare nella scuola lo studio della natura, conobbe l'educatrice Lucy R. Latter, con la quale instaurò una feconda e reciproca collaborazione. Dalla Latter la Hallgarten Franchetti prese l'idea di porre al centro delle attività scolastiche lo studio dal vero degli elementi naturali circostanti l'ambiente scolastico, avviando gli alunni allo studio delle piante ed utilizzando il disegno spontaneo dal vero come strumento di mediazione didattica con il resto del curriculum<sup>39</sup>. Da queste intuizioni si svilupparono le innovazioni che

39 Cfr. L. R. Latter, *Il giardinaggio insegnato ai bambini*, trad. it. di B. Ravà, Dan-  
te Alighieri, Roma-Milano 1908.

fecero conoscere la scuola tifernate in Italia e all'estero: il cosiddetto "calendario della Montesca", un modo particolare di scandire i tempi scolastici seguendo il ciclo delle stagioni; le osservazioni meteorologiche, fatte dagli alunni stessi, nelle quali le prime esperienze scientifiche si fondevano armonicamente con la cultura popolare; il componimento illustrato, nel quale alla parola si associava sempre l'immagine; le carte biografiche.<sup>40</sup> Tra i riconoscimenti internazionali più significativi di questo impegno ci fu certamente il primo premio e la medaglia d'oro all'Esposizione Universale Internazionale di Bruxelles del 1910, in occasione della quale venne allestito un catalogo ragionato che illustrasse i materiali didattici e gli oggetti esposti<sup>41</sup>.

A partire dal 1910 il barone Franchetti animò, in qualità di presidente, l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, che si incaricò di istituire nel Meridione continentale una cospicua rete di asili infantili, ispiratisi alla proposta educativa montessoriana<sup>42</sup>. È infatti significativo che proprio alla Montesca, nel 1909, si fosse tenuto il Primo Corso Internazionale Montessoriano<sup>43</sup>, a riprova di una sensibilità pedagogica diffusa in due figure attente alle esperienze europee ed animate da una sincera passione per la valorizzazione delle risorse fisiche, intellettuali e civico-morali dei bambini.

40 M. Marchetti, *Scuole della Montesca e Rovigliano*, in *Per aprire nuove vie alla scuola. Fatti e documenti*, Libreria Editrice Milanese, Milano 1918, pp. 72-88.

41 *Catalogue raisonné des objets exposés par les écoles rurales privées de la Montesca et de Rovigliano près Città di Castello (Ombrie - Italie) sur la propriété du sénateur Leopoldo Franchetti*, Scipione Lapi, Città di Castello 1913.

42 G. Bonetta, *La scuola dell'infanzia*, in Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, cit., p. 29.

43 G. Santucci, *Il primo corso "Montessori" (Montesca, Città di Castello, settembre 1909)*, in *Atti dell'XI Congresso Internazionale Montessori, Roma, 26-27-28 settembre 1957*, Vita dell'Infanzia, Roma, s.d. (1958), pp. 325-332.



## 1.6. La "Scuola Serena" di Maria Boschetti Alberti

Maria Boschetti Alberti, nata a Montevideo, in Uruguay, da genitori originari della Svizzera italiana, svolse l'incarico di insegnante nelle scuole elementari del Canton Ticino proprio negli anni Dieci e in quegli anni cominciò a maturare una profonda disaffezione per la scuola tradizionale, per la sua metodologia verbalistica, per la sua disattenzione al bambino come centro autopromotore di apprendimento.

Fin dai suoi primi scritti la Boschetti Alberti espresse tutto il suo disappunto per un modo di fare scuola fondato su una sorta di contrapposizione ideologica tra scolari e maestri, nemici gli uni degli altri, e centrato sulla dispensa di castighi più che sulla reciproca comprensione e, cosa che stava a cuore all'educatrice svizzera, sull'amore inteso come vicinanza empatica.

Dal 1916, ottenuta una borsa di studio ed arrivata in Italia per specializzarsi, conobbe i metodi delle scuole montesoriane e delle scuole nuove milanesi e cominciò a rivedere profondamente la sua impostazione pedagogica e didattica.

I principi dell'individualità e dell'interesse dell'alunno che l'educazione nuova ha posto alla base della propria didattica sono anche i pilastri dell'esperienza pedagogica condotta a Muzzano, prima, e ad Agno, poi, da Maria Boschetti Alberti, e passata alla storia della pedagogia come "Scuola serena". L'educatrice uruguayana, infatti, vede in questa proposta pedagogica, che sarà poi riconosciuta a tutti gli effetti come una delle più interessanti esperienze europee di scuola attiva, "un tentativo di scuola nuova" che "consiste nel dimostrare come sia perfettamente possibile portare nelle classi comuni i benefici delle scuole nuove: libertà, auto-educazione, rispetto dell'individuo"<sup>44</sup>.

44 M. Boschetti Alberti, *La scuola serena di Agno*, La Scuola Editrice, Brescia 1953, p. 73.

Ed è soprattutto ad Agno che la scuola tradizionale merita l'appellativo di "scuola serena" poiché a Muzzano la Boschetti Alberti si era preoccupata principalmente dell'istruzione dei suoi piccoli alunni più che della loro educazione: a suo dire, nella sua prima esperienza italiana, di stampo montesoriano, non si preoccupava ancora di formare le anime quanto piuttosto di colmare le menti.

L'esperienza di Agno testimonia, invece, che la trasformazione di una classe comune in scuola serena è per la Boschetti Alberti *possibilissima, purché lo si voglia*. E il fine ultimo di questa metamorfosi è garantire l'interesse e l'entusiasmo dei ragazzi, figli di contadini e operai, che già conoscono le privazioni e le durezze della vita; offrire loro un ambiente permeato di calma e tranquillità che permetta loro, almeno per qualche ora al giorno, di staccare dalla fatica che si respira nelle abitazioni; inebriare, infine, le loro anime del bello poiché conoscono esclusivamente lo squallore del loro ambiente. I fanciulli, alla scuola serena,

*"son naturali, son svelti, son vivi. Passata la porta della scuola i visi si coprono d'una maschera; gli occhi perdono la loro viva luce, cessano di esprimere l'anima, son occhi di vetro"*<sup>45</sup>.

La scuola tradizionale, denuncia l'educatrice, si fonda, al contrario, sulla bugia, sulla finzione; obbliga il fanciullo più debole ad una corsa snervante per raggiungere il più forte e quest'ultimo ad un'attesa forzata per aspettare il più debole. Perciò gli alunni si ribellano ai maestri e fanno l'opposto di ciò che l'insegnante ha loro richiesto.

Nella scuola serena, invece, la Boschetti Alberti, mira a saziare la fame dei suoi *arabi affamati*<sup>46</sup>, avidi di verità e di

45 *Ivi*, p. 31.

46 *L'arabo affamato* è il titolo di una composizione scritta da un allievo della "Scuola Serena".



vita. L'educatrice, infatti, sottolinea come ogni nozione sia interessante per i ragazzi nel momento in cui essi possono applicarla alla loro vita; ciò vale in particolare per gli allievi della scuola serena poiché provengono da ambienti poveri, permeati dalla fatica e dall'ansia del lavoro. Dice a tale proposito la Boschetti Alberti:

*"Il fatto sta che, senza saperlo, mi scrisse una grande verità. È lui l'arabo affamato! Lui, nella scuola comune. Il poveretto moriva per l'ardore della fame (fame di verità, fame di vita, fame di amore!) ed i suoi maestri gli presentavano perle! Perle vere, perle di valore, ma scheletri di vita!"*<sup>47</sup>

È necessario, dunque, valorizzare proprio la non-eccezionalità dell'ambiente contadino per dimostrare che è possibile realizzare un insegnamento nuovo e proficuo in qualsiasi scuola comunale, per qualsiasi tipologia di fanciulli, purché si valorizzi il loro contesto di vita e la loro libertà di interessi.

Dal punto di vista dell'organizzazione curricolare, la Boschetti Alberti assegna ad ogni materia di studio una giornata ed essendo tredici le materie trattate<sup>48</sup> ogni tredici giorni una materia viene dichiarata, a turno, materia ufficiale della giornata scolastica. La mattinata si apre con la cosiddetta "Accademia del mattino", destinata a suscitare negli allievi il senso del bene e del bello. Inizialmente è l'insegnante a gestire questo spazio dedicato al culto del sentimento estetico e morale, incaricandosi di scegliere letture, poesie, recitazioni da proporre ai ragazzi. Successivamente sono gli alunni stessi a preparare il programma dell'Accademia e ad improvvisarsi in canti patriottici, poesie umoristiche o a dedicarsi alla de-

47 M. Boschetti Alberti, *op. cit.*, 1953, p. 34.

48 Nell'ordine indicato dalla stessa Boschetti Alberti: lettura, dettato poesia, grammatica, aritmetica, geometria, computisteria, geografia, storia naturale, scienze fisiche, storia, educazione civica, francese, igiene.

corazione dell'aula secondo le esigenze delle rappresentazioni. L'Accademia del mattino è seguita dal controllo, individuale o collettivo, del lavoro liberamente svolto dagli allievi e dalla conferenza, tenuta da uno degli alunni, su un argomento attinente alla materia del giorno.

Cardine della scuola serena è, infine, il lavoro libero:

*"Finito il controllo, ogni ragazzo si mette a lavorare liberamente. Con grande silenzio, in grande calma, si formano diversi gruppi. Talvolta un debilino cerca uno più forte di lui; ma quasi sempre si uniscono invece secondo il grado di levatura intellettuale. I gruppi non sono stabili: si formano, si disfano secondo le diverse materie"*<sup>49</sup>.

Il "lavoro libero" è basato essenzialmente sulla libertà di modo e di tempo. La prima riconosce ad ogni fanciullo la possibilità di apprendere in modo diverso a seconda del proprio grado di intelligenza e delle proprie peculiarità poiché

*"c'è una legge di natura mirabile che ha, ad ogni grado d'intelligenza, un suo particolare modo di sviluppo; per un tipo intelligente è una linea breve, una retta tra l'intelligenza e la cognizione; per un altro meno dotato è una lunga via tortuosa"*<sup>50</sup>.

La seconda garantisce all'alunno la possibilità di dedicarsi ad una materia fintanto che l'interesse non si esaurisca. Nelle scuole tradizionali, denuncia la Boschetti Alberti, questa libertà non viene rispettata e si impone all'allievo di dedicarsi ad ogni materia secondo tempi imposti dall'insegnante che non rispettano e non tengono in considerazione il suo interesse personale:

*"La libertà di tempo è un diritto sacrosanto del fanciullo, diritto che dovrebbe essere garantito dal codice svizzero. Il ragazzo che è interessato all'aritmetica, deve poter continuare per ore ed ore o per*

49 Ivi, p. 65.

50 Ivi, p. 79.



*giorni fino ad interesse esaurito. Fino a tanto che dura l'interesse, un lavoro non deve essere interrotto; così come non deve essere imposto di continuare un lavoro quando l'interesse è esaurito".*<sup>51</sup>

Riconoscere che i tempi e le modalità di apprendimento sono peculiari ad ogni fanciullo significa nella scuola serena, così come in tutte le scuole attive, rispettare l'individualità dell'allievo. L'educatrice estremizza la necessità di lasciare libero il fanciullo fino a considerare come limitazioni il materiale didattico di Maria Montessori, l'orticello di Giuseppina Pizzigoni o i centri d'interesse di Decroly. È fondamentale non porre limitazioni tra la vita, la natura e l'allievo, *nessun limite, mai!* L'allievo, circondato dalla natura, ha intorno a sé gli stimoli più svariati per coltivare i propri interessi:

*"il fanciullo interessato allo studio sormonta ogni e qualunque oggetto facilmente, purché possa arrivare alla cognizione per una via individuale e per mezzo di sue scoperte individuali"*<sup>52</sup>.

Anche per la Boschetti Alberti, quindi, si rivela centrale il riconoscimento delle attitudini e degli interessi propri a ciascun allievo e la lotta contro ogni forma di appiattimento e omologazione. Ogni contenuto teorico assume rilevanza per gli allievi nel momento in cui è ricollegabile alla vita quotidiana e all'esperienza diretta.

L'esperienza della Boschetti Alberti, per quanto temporaneamente collocata al di fuori dell'età giolittiana, portò comunque a maturazione esperienze ed idee sviluppate proprio in quell'età, in parallelo e in intersezione con le esperienze agazziane e montessoriane. Ecco perché ci è sembrato utile concludere questa parte proprio con la descrizione della scuola ipotizzata dalla pedagogista svizzera.

51 *Ivi*, p. 92.

52 *Ivi*, p. 51.

Queste esperienze dimostrano una estrema vitalità pedagogica in una fase storica non sempre supportata da un'attenzione politica ed istituzionale. I frutti del lavoro delle scuole delineate precedentemente si raccolse negli anni post-giolittiani, e alcune di queste esperienze, quelle meno caratterizzate da una ideologia pedagogica "forte" ed ispirate al "buon senso" e alla "pratica", in larga parte furono assorbite nella visione fascista della scuola.

Altre istituzioni, che andiamo a delineare nel prossimo capitolo, agirono nel tentativo di colmare i vuoti qualitativi lasciati da un scuola pubblica ancora debole ed insufficiente ad assolvere i suoi compiti istituzionali.

## 2. LE ISTITUZIONI PER LA SCUOLA POPOLARE

### 2.1. Le biblioteche popolari

La creazione e la diffusione delle biblioteche popolari e itineranti furono peculiari dell'Italia unita del secondo Ottocento, e non dell'età giolittiana<sup>53</sup>: si trattava però, almeno nelle fasi aurorali, di iniziative legate alla personalità del loro promotore<sup>54</sup> e di carattere locale, certamente di risonanza nazionale, che finirono solo in un momento successivo per co-

53 Il tema sarà ripreso in un saggio successivo. La prima biblioteca popolare italiana fu fondata da Antonio Bruni a Prato nell'estate del 1861, come concordemente indicano tutte le fonti a disposizione (cfr. *Memorie e documenti sulla fondazione della biblioteca popolare circolante di Prato*, Contrucci, Firenze 1866; A. Bruni, *Le Biblioteche Popolari in Italia dall'anno 1861 al 1869*, Botta, Firenze 1896; G. Signorini, A. Bruni *fondatore delle biblioteche popolari*, "Rassegna Nazionale", 1893, pp. 434-446).

54 Come è il caso di Antonio Bruni: laureato in legge e in filosofia, si dedicò all'educazione popolare ricoprendo incarichi di ispettore scolastico, provveditore agli studi, rettore di collegi, direttore di scuole normali, docente di pedagogia (*Ivi*, pp. 434-440).





stituire *best practices* ed essere implementate, per imitazione, in altri contesti.

Una fase storica in cui queste istituzioni sembrarono essere destinate ad una maggiore fortuna e ad un fecondo consolidamento fu appunto l'età giolittiana, il cui tratto distintivo, come abbiamo già visto, fu lo sviluppo di istituzioni educative e formative promosse dalle nuove forze della società civile. Sembrava, in questa fase, che il potere politico in generale ed il governo in particolare, come luogo chiave dei processi decisionali in un regime in cui il ruolo del Parlamento era statutariamente secondario, procedessero con significativi cambi di rotta per quanto riguarda la politica dell'istruzione popolare e della diffusione del materiale librario mediante scambio, ma dopo sporadici tentativi, tutto si interruppe di fronte ad altre urgenze.

Il Novecento si apriva comunque, dal punto di vista della cultura del libro e del nuovo ruolo della biblioteca, con il Congresso della Società Bibliografica Italiana<sup>55</sup>, tenutosi a Genova nel 1900, nel quale si avanzarono proposte al governo per fare in modo che cominciasse a promuovere la cultura popolare tramite il sostegno alle biblioteche e alla diffusione del materiale librario. L'iniziativa ebbe una discreta eco in ambito politico, se il ministro della pubblica istruzione Baccelli emise un comunicato nel quale si predisponavano studi per la creazione di un complesso di musei e di biblioteche

ambulanti<sup>56</sup>. Baccelli, divenuto poi ministro dell'Agricoltura, Industria e Commercio, si dedicò allo sviluppo delle biblioteche ambulanti per le popolazioni rurali, con l'emanazione del R. D. 2 agosto 1902, n. 359, che ebbe però risultati scarsi, dato che un numero minimo di istituzioni<sup>57</sup> concesse fondi per l'acquisto di libri<sup>58</sup>.

Un notevole impulso venne invece da parte di Filippo Turati, che sottoponeva nel 1901 al Consiglio di Amministrazione della Società Umanitaria di Milano, che aveva da poco deciso di impegnarsi seriamente nel campo delle biblioteche ed in particolare di quelle popolari, uno studio per la costituzione di un ente autonomo, chiamato "Consorzio delle Biblioteche Popolari". Il Consiglio approvava la proposta e costituiva il Consorzio, con Filippo Turati presidente ed E. Fabietti direttore: ne facevano parte direttamente l'Università Popolare, la Camera del Lavoro, la Società Promotrice delle Biblioteche Popolari, la Società Promotrice della Cultura Popolare; Comune, Cassa di Risparmio e Camera di Commercio concorrevano con sussidi ordinari alla costituzione del bilancio, senza essere però direttamente coinvolti come enti<sup>59</sup>. La prima riunione del Consorzio ebbe luogo nel novembre 1903, in uno dei locali dell'Umanitaria. Dopo un febbrile lavoro di organizzazione interna, propaganda presso la cittadinanza, selezione e catalogazione dei volumi giacenti nei magazzini della Società Promotrice 10 aprile 1904 si aprirono quattro nuove biblioteche<sup>60</sup>. Un aspetto significativo del

55 Fondata a Firenze nel 1896 per iniziativa del bibliofilo livornese dott. Bonamici, fu diretta fino al 1900 da L. Brambilla e successivamente da P. Molmenti. Nel 1903 contava 512 soci in tutte le regioni d'Italia: alcuni erano "perpetui", avendo versato una quota di 150 lire; altri "ordinari", pagando una quota annuale di 6 lire; altri infine "corrispondenti", essendo studiosi stranieri di chiara fama nel campo della bibliofilia e della biblioteconomia. Organo della Società era la "Rivista delle Biblioteche e degli Archivi" (cfr. P. Molmenti, *Discorso d'inaugurazione della V riunione bibliografica italiana*, "Rivista delle Biblioteche e degli Archivi", anno XII, 1901, pp. 117-119).

56 A. Gallo, *La biblioteca popolare in Italia*, in "Accademie e biblioteche d'Italia", anno VIII, 1934, p. 645.

57 Si annoverano 3 Amministrazioni Provinciali, 35 Comuni, 3 Camere di Commercio, 2 Casse di Risparmio e 1 Consorzio Agrario.

58 E. Fabietti, *La biblioteca popolare moderna*, Vallardi, Milano 1934, p. 153.

59 *Ivi*, p. 155.

60 E. Fabietti, *Come nacque il Consorzio delle biblioteche popolari a Milano*, "Bollettino delle Biblioteche Popolari", 1907, pp. 6-7.



Consorzio fu la sua capacità di fungere da istituzione catalizzatrice di altre iniziative nel campo della diffusione delle biblioteche popolari, fornendo sia consulenza in loco (nelle costituite biblioteche della provincia milanese), sia istruzioni pratiche per corrispondenza (specialmente modulatoria e schemi di catalogazione) per le richieste provenienti da più lontano<sup>61</sup>.

Accanto a questa iniziativa "laica", si colloca una ripresa dell'attività di promozione culturale degli ambienti cattolici. Nel 1904, sul modello del Consorzio, il sacerdote Giovanni Casati diede vita ad una Federazione, che intendeva collegare tutte le biblioteche parrocchiali e delle organizzazioni cattoliche per la gioventù in una "rete", diremmo oggi. Nel luglio dello stesso anno, sempre a Milano, nacque lo strumento operativo della Federazione, il "Bollettino delle Biblioteche Cattoliche"<sup>62</sup>, diretto da padre Francesco Mariani, una rivista mensile che, con l'ausilio di cataloghi e repertori, intendeva fungere da guida per le biblioteche aderenti, operando oculati criteri di scelta delle opere da immettere in circolazione, criteri ovviamente restrittivi e finalizzati alla promozione di una cultura genuinamente cattolica, come si evince dallo Statuto:

*"Scopo delle biblioteche cattoliche è di istruire ed educare, dilettando, e innanzitutto di apporre un argine efficace al dilagare impetuoso della stampa cattiva"*<sup>63</sup>.

L'animosità critica verso il Consorzio, accusato di diffondere letture inquinata, si espresse frequentemente in articoli dichiaratamente polemici verso quella istituzione:

61 *Ibidem*.

62 I pochi esemplari rimasti di questo bollettino, pubblicati tra il 1904 e il 1907, sono consultabili presso le biblioteche dell'Università Cattolica e Ambrosiana di Milano.

63 "Bollettino delle Biblioteche Cattoliche", anno II, n. 7 (1905), pp. 73-74.

*"Le biblioteche popolari crescono e si moltiplicano dappertutto ma, nella scelta dei libri, seguono spesso la moda dell'anticlericalismo e della licenza. Come mettervi riparo se non con l'opporre le biblioteche sane a quelle infette?"*<sup>64</sup>.

La critica corrosiva del "Bollettino" non si limitava a generiche invocazioni per una ri-cattolicizzazione della cultura, necessaria anche per il disimpegno cattolico derivante dal non *expedit*, ma anche a precise e puntuali osservazioni sulle singole scelte culturali consorziali, come l'accusa al direttore E. Fabietti di avere

*"osato intraprendere la traduzione in lingua volgare del Decamerone, edizione integrale illustrata con ubriache vignette invereconde, di meser G. Boccaccio, opera insana e disgustosa offendente i più alti principi morali"*<sup>65</sup>.

La radicalizzazione di questo conflitto culturale generò in breve tempo il fallimento di entrambe le iniziative, troppo deboli entrambe ed incapaci, per un'eredità storica pesante di incomprensione tra mondo laico e mondo cattolico, di arrivare a compromessi al fine di promuovere la lettura tra il "popolo".

Un caso significativo riguarda la città di Reggio Emilia, con la fondazione nel 1906 della Biblioteca da parte del Comitato Pro Cultura e nel 1908 della Biblioteca Civica Popolare<sup>66</sup>. Il Comitato Pro Cultura era un'associazione volontaria, formata in prevalenza da maestri elementari che, in accordo con la locale Università Popolare, la quale metteva a disposizione i locali di via Gazzata, iniziò a raccogliere fondi e materiali per la costituzione di una biblioteca circolante.

64 *Ivi*, p. 81.

65 "Bollettino delle Biblioteche Cattoliche", anno III, n. 1 (1906), p. 2.

66 A. Chiari, *Biblioteche popolari a Reggio Emilia dal 1870 al fascismo*, tesi di laurea, s.d.



Per il reperimento dei fondi necessari agli acquisti, si fece appello sia direttamente ai cittadini, sia alle istituzioni locali: la Cassa di Risparmio offrì 100 lire, l'Associazione Insegnanti primari 20. La Biblioteca Popolare aprì ufficialmente i battenti alle ore 16 del 5 luglio 1906. Per il prestito dei libri era prevista un'iscrizione di 20 centesimi, con il rilascio di un apposito tesserino.

Questa iniziativa finì per riverberarsi positivamente sull'operato delle istituzioni pubbliche, tant'è che il Comune di Reggio Emilia aprì la Biblioteca Popolare Municipale nell'inverno 1910, affiancando alla Biblioteca Municipale, già vivacizzata dalla presenza serale di lavoratori, una sezione specifica per l'acculturazione delle classi popolari, come si evince dalla lettura di alcune parti dello Statuto:

*"Art. 1 - È istituita a Reggio Emilia per deliberazione del Consiglio Comunale una Biblioteca Popolare Municipale. Essa forma una sezione della Biblioteca Civica, ora esistente con carattere di circolo generale e superiore, ed ha la sua sede in Reggio Emilia, con succursali nelle Villeche dovranno far capo alle scuole comunali.*  
*Art. 2 - Scopo della Biblioteca Popolare né di fornire gratuitamente al popolo facili letture, atte ad accrescere la sua cultura e la sua educazione civile." 67.*

Alle attività della biblioteca popolare si collegarono, significativamente, non solo quelle della già nominata università popolare, ma anche quelle della cattedra ambulante di agricoltura di Reggio Emilia<sup>68</sup>, che proprio nel 1910 apriva a Casina, un borgo rurale dell'Appennino reggiano, una delle prime biblioteche specializzate di agraria e agronomia,

67 Il consiglio approvò la nuova istituzione e la sua regolamentazione in due adunanze, il 25 gennaio e il 18 febbraio 1910 (*Ivi*, pp. 75-76).

68 Di questa istituzione di istruzione professionale ci si occupa organicamente nel paragrafo 2.2 del presente lavoro.

contando anche sul parziale sostegno del Ministero dell'Agricoltura.

In conclusione, possiamo notare come al fervore di iniziative di base, nel campo della biblioteca popolare non corrispose, nemmeno in età giolittiana, un'adeguata attenzione da parte del potere politico nazionale. Il tardivo decreto legge luogotenenziale del 2 settembre 1917, n. 21, che di solito è indicato come l'atto di nascita ufficiale delle biblioteche popolari italiane<sup>69</sup>, ebbe uno scarso effetto per almeno tre motivi: il momento storico in cui era promulgato, con la Grande Guerra in una fase di grave stallo; la normativa costituita da raccomandazioni e non da disposizioni cogenti; l'affidamento della diffusione della lettura non a tecnici competenti ma ai maestri, categoria sulla quale finiva per ricadere un'ulteriore incombenza non sostenuta da adeguata formazione.

Lasciate a loro stesse e ad una debole iniziativa privata, le biblioteche popolari risentirono negativamente dell'immaginazione di un movimento sostenuto da entusiasmo e buona volontà, anziché da un organico programma fondato su esperienze internazionali e sostegni adeguati da parte degli enti che potevano disporli. Solo nei casi in cui gli enti locali si fecero carico di irrobustire l'iniziativa, come a Reggio Emilia, la Biblioteca popolare fu messa nelle condizioni di raggiungere, anche se parzialmente, i suoi obiettivi.

## 2.2. Le cattedre ambulanti di agricoltura

Se le biblioteche popolari, e ancora più le università popolari di cui si dirà più avanti, furono un fenomeno culturale legato alla vita urbana, durante l'età giolittiana si consolidarono anche iniziative pensate per il mondo rurale: un'espe-

69 Cfr. U. Costa, *Codice delle biblioteche*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1949.



rienza significativa di questa forma di istruzione professionale popolare, al di fuori dei canali istituzionalmente preposti a questo tipo di educazione, è lo sviluppo della prassi delle cosiddette "cattedre ambulanti di agricoltura".

Le cattedre ambulanti di agricoltura sono un'istituzione educativa nata nella seconda metà dell'Ottocento<sup>70</sup>, all'interno di un vasto movimento culturale che promuoveva l'obiettivo di potenziare la qualità e la quantità della produzione agraria, diffondendo conoscenze aggiornate e sviluppando le capacità tecniche degli operatori del settore<sup>71</sup>.

Scopo peculiare della "cattedra ambulante di agricoltura" era, come è sinteticamente riassunto nel Regolamento della cattedra rodigina,

*"diffondere le razionali pratiche di agricoltura mediante l'applicazione dei seguenti mezzi: obbligo del titolare a tenere annualmente, nei vari centri della provincia, non meno di 80 conferenze seguite da libere discussioni; dare in ufficio, in giorni fissi, od in campagna a richiesta di agricoltori, consultazioni pratiche, pubblicare un periodico quindicinale di documentazione e propaganda; favorire la diffusione delle migliori piante e sementi, dei concimi chimici più efficaci e delle migliori razze di bestiame; additare i mezzi per combattere le cause nemiche dell'agricoltura; diffondere le migliori macchine e strumenti agricoli e le migliori pubblicazioni nazionali ed estere".*<sup>72</sup>

70 La "scuola ambulante di agricoltura" fu istituita a Rovigo nel 1870; nel 1886 cambiò la sua denominazione in "cattedra".

71 Rientrano in questo movimento, che trovò la sua espressione politica nell'*Inchiesta agraria* di Stefano Jacini del 1877, l'istituzione dei "comizi agrari", con apposita legge datata 1866, conferenze itineranti che propagandavano nozioni e tecniche all'avanguardia; delle cosiddette "stazioni sperimentali agrarie, la prima delle quali sorse a Udine nel 1870, annesse ai laboratori chimici degli istituti tecnici, delle "scuole pratiche di agricoltura", dal 1874, per l'istruzione professionale dei contradini conduttori di aziende agricole.

72 Cfr. P. Zempolini, *Le Cattedre ambulanti di agricoltura italiane*, Novara 1923; *Statuto - Regolamento tipo per le cattedre ambulanti di agricoltura*, Unione delle Cattedre ambulanti di agricoltura, Roma 1924; A. Serpieri, *La politica agraria*

Storia paradigmatica di una cattedra ambulante di agricoltura è quella di Bologna<sup>73</sup>, nata nel 1893 e già a fine Ottocento all'avanguardia per il modo di concepire la formazione in campo agricolo ed agronomico. Alla evidente azione di sviluppo professionale dei lavoratori del settore, dal 1898 la cattedra iniziò ad assolvere un compito di diffusione della cultura agraria all'interno del mondo scolastico, utilizzando come strumento le docenze presso le scuole normali, sia maschili sia femminili, allo scopo di

*"impartire ai maestri nozioni chiare, precise e moderne di agronomia e agricoltura che loro servano sia come complemento di cultura generale, sia per l'abilitazione all'insegnamento agrario elementare da farsi in modo occasionale, mercé l'introduzione di buoni libri di lettura comprendenti nozioni d'agricoltura, nonché col sussidio di modesti musei didattici agrari dei quali si procurerà che le scuole rurali sieno fornite, per l'insegnamento oggettivo".*<sup>74</sup>

Una seconda innovazione, avviata nel 1901, fu costituita dalla creazione di una filiale laddove ci fosse maggiore necessità, quella di Vergato, nel territorio appenninico: ci si era infatti accorti che le rare conferenze della cattedra, pur meritorie, non riuscivano ad essere incisive a causa della notevole difficoltà di spostamento dei possibili beneficiari. La filiale

*in Italia e i recenti provvedimenti legislativi*, Federazione Italiana dei Consorzi Agrari, Piacenza 1925; E. Fileni, *Raccolta delle Leggi, Decreti e Circolari ministeriali riguardanti le Cattedre ambulanti di agricoltura*, Roma 1926; M. Zucchini, *Le cattedre ambulanti di agricoltura*, G. Volpe, Roma 1970.

73 Una descrizione esauriente della genesi e dello sviluppo di questa istituzione si trova in F. Degli Esposti, *La Cattedra ambulante di agricoltura di Bologna (1893-1935)*, in M. Tozzi Fontana, G. Dragoni, (a cura di), *Interpretare l'innovazione*, Il Nove, Bologna 1997, pp. 268-305.

74 "Annali della Cattedra provinciale di agricoltura e dell'Ufficio tecnico del Comizio agrario di Bologna", 1898, p. 18.





di Vergato si distinse per la capillarità di intervento<sup>75</sup> e, nonostante il sostegno degli enti locali pubblici e privati non sempre sollecito, riuscì a colmare la lacunosa preparazione professionale degli operatori agrari della montagna bolognese, specialmente a partire da quando, grazie alla creazione di un magazzino sussidiario in loco da parte del Consorzio agrario cooperativo di Bologna, era stato possibile affiancare alle lezioni teoriche le dimostrazioni pratiche (regolamentazione delle acque, tecniche di concimazione, coltrivazione sperimentali di tuberi).

Elemento significativo di diffusione delle iniziative fu la pubblicazione periodica degli "Annali della Cattedra provinciale di agricoltura e dell'Ufficio tecnico del Comizio agrario di Bologna", a partire dall'istituzione della cattedra stessa, dal 1893 al 1912, voce ufficiale ma non strumento diretto di propaganda agraria<sup>76</sup>.

Nel 1906 venne inoltre meno il legame organico tra la cattedra ed il Comizio agrario, che la sosteneva finanziariamente ed esercitava una funzione direttiva<sup>77</sup>: questo evento, nonostante un'iniziale fase di stallo, rafforzò invero la cattedra, grazie all'ingresso di nuovi e potenti soci sostenitori, quali la Camera di Commercio di Bologna e diversi enti pubblici e privati del territorio imolese, fase prodromica all'espansione delle attività della cattedra in quella zona.

La cattedra bolognese fu dunque, negli anni dell'età giolittiana, percorsa da fermenti innovativi sia istituzionali sia didattici, che la portarono ad allargare il suo operato verso

particolari categorie, quali i maestri elementari, verso campi innovativi, quali la meccanica agraria avanzata, e verso nuove modalità di trasmissione delle conoscenze, quali la sperimentazione di situazioni pratiche e la pubblicazione periodica.

Risulta quindi assai significativo il legame tra questa iniziativa e il momento scolastico, segnatamente nel campo della formazione dei maestri, che proprio nell'età giolittiana comincia a prendere piede.

### 2.3. Le università popolari

La terza istituzione educativa della quale ci occupiamo è l'università popolare, creazione specificatamente avvenuta nel primo decennio del Novecento. Il concetto di "università popolare", cioè di un'istituzione culturale di livello superiore aperta a tutta la cittadinanza indipendentemente dal titolo di studio conseguito, aveva avuto in Gran Bretagna, sul finire del XIX secolo, un notevole successo, che si era poi concretizzato nella fondazione di numerose istituzioni così denominate.

In Italia, animatrice dell'iniziativa fu l'*Unione Italiana per l'Educazione Popolare*, grazie anche alla rivista "La cultura popolare"<sup>78</sup>, nonché poi "Università popolari italiane", il cui primo numero vide la luce il 1 maggio 1901 a Milano. A Milano, infatti, l'anno precedente era sorta la prima istituzione di questo genere: il 20 marzo 1900, un gruppo di intellettuali milanesi (Alessandrina Ravizza, Osvaldo Gnocchi Viani, Pietro Parenti, Angelo Filippetti e Luigi Gasparotto) ebbero l'idea di istituire una università popolare.

L'8 aprile, in via Circo, i promotori dell'iniziativa convo-

75 Si ricorda a questo proposito l'opera di propaganda sostenuta dai parroci (cfr. *Figliole di Vergato: Corso di conferenze agrarie tenute a Vergato, Bagni della Porretta, Perduto e Sasso*, "Annali della Cattedra provinciale di agricoltura e dell'Ufficio tecnico del Comizio agrario di Bologna", 1902-1903, pp. 78-89).

76 Degli Esposti, *op. cit.*, 1997, pp. 275-276.

77 *Ivi*, p. 290.

78 G. Gozzer, H. S. Harris, D. Novacco, F. Ravaglioli, S. Valitutti, *Cenni di storia della scuola italiana dalla legge Casati al 1982*, Armando Armando, Roma 1982, p. 23.



carono un'assemblea di cittadini che votò all'unanimità il seguente ordine del giorno:

*"L'assemblea, convenendo nella necessità di diffondere l'istruzione scientifica ed estetica nella classe popolare, affida al Comitato promotore - che potrà chiamare il sussidio intellettuale di altri cittadini - di formare un progetto concreto".*<sup>79</sup>

L'assemblea fu seguita, in data 19 agosto, dalla diffusione di una scheda e di un appello ai cittadini, firmato dagli originari promotori e da altre personalità di spicco della cultura milanese, ed il 20 ottobre ebbe luogo la prima conferenza della costituenda Università, tenuta da Osvaldo Gnocchi Viani al Circolo Alberto Mario. Il 26 ottobre, il Comitato generale si riunì nell'Antisala del Consiglio Comunale di Milano, per incaricare una Commissione al fine dell'elaborazione di uno schema di statuto<sup>80</sup>. Tutto questo testimonia anche l'interesse del governo locale per l'iniziativa, che fece da progetto pilota per molte altre sul territorio nazionale. L'inaugurazione ufficiale avvenne il 1 marzo 1901:

*"L'inaugurazione della nostra Università Popolare fu fatta nel vastissimo salone dell'Olimpia la sera del primo marzo, con la lettura d'una parte della "Canzone di Garibaldi", cui però il D'Annunzio volle far precedere un discorso denso di concetti e forbito nella forma, ch'è degno preambolo del novissimo canto".*<sup>81</sup>

L'esperienza milanese e le altre che seguirono nacquero sempre per iniziativa popolare o per l'azione di organismi rappresentativi degli interessi dei ceti medio-bassi. I destinatari dell'iniziativa, secondo le intenzioni dei promotori, do-

79 *Cronistoria dell'Università Popolare di Milano*, in "Università popolari italiane", Società Editrice La Poligrafica, Milano, anno I, n. 1 (1 maggio 1901), p. 8.

80 *Ibidem*.

81 *Ivi*, Parte Speciale, p. 1.

vevano essere principalmente i contadini dei borghi rurali e gli operai delle cinture urbane, ma il misero livello culturale di base di queste classi non permetteva loro di beneficiare nemmeno del livello divulgativo al quale venivano adattati i contenuti strettamente scientifici e tecnologici: risultarono invece piccolo-borghesi i principali fruitori, che vedevano la possibilità di riscattarsi da un sistema scolastico selettivo che li aveva penalizzati in partenza.

Se a contendere con Milano il vanto di essere la prima Università popolare c'era anche il caso di Torino, anch'essa nata nel 1900, nell'anno successivo fu l'Emilia la regione nella quale si diffuse con maggiore capillarità questa istituzione: nel 1901, infatti, nacquero università popolari a Parma, Modena, Ferrara e Bologna. A Parma fu subito capace di raccogliere 1000 studenti, aveva uno statuto, sale di lettura e di conversazione, una scuola di disegno e di plastica, e fu capace di generare succursali nella provincia.

Possiamo a questo punto seguire la nascita dell'università popolare a Reggio Emilia, nell'ottobre 1902. Come in casi analoghi, la spinta alla costituzione di questa iniziativa viene da attivisti sindacali di estrazione socialista: i dirigenti della Camera del Lavoro di Reggio Emilia lanciarono, dalle colonne del quotidiano "La Giustizia"<sup>82</sup>, per mano del segretario Antonio Vergnanini, l'idea di un'università popolare reggiana che si rivolgesse a

*"quella classe che nell'odierno ordinamento sociale è esclusa dal beneficio della istruzione superiore, ed alla quale è interdetto il campo chiuso della scienza e dell'arte"*<sup>83</sup>.

82 Il quotidiano fu fondato nel 1886 da Camillo Prampolini, e proseguì con varia fortuna fino al 1925, quando fu soppresso dal regime fascista. Nel secondo dopoguerra rinacque come periodico del Partito Socialista Democratico Italiano.

83 "La Giustizia", 5 ottobre 1902.



Non si trattava però solamente di diffondere contenuti culturali a discenti di classi sociali svantaggiate, ma di reperire anche gli strumenti educativi adeguati: l'insegnamento doveva pertanto fondarsi sulla trasmissione di

*"notizie, constatazioni di fatto, illustrazioni di leggi naturali in una forma piana, suggestiva, materiata di esempi, spoglia da qualsiasi carattere di pedanteria scolastica, e intellegibile anche a chi non dispone del sussidio di studi preparatori"*<sup>84</sup>.

All'esposizione pubblica dell'istanza, seguirono nell'autunno 1902 una serie di iniziative a sostegno della creazione di tale istituzione, coinvolgendo quei soggetti sociali che potevano apprezzarla in quanto sostenitori o fruitori diretti: una manifestazione studentesca al teatro Ariosto, una grande assemblea pubblica al teatro Municipale, aperta a tutta la cittadinanza, ed infine l'elezione degli organi dirigenti dell'Università, alla quale parteciparono quasi 300 persone.

L'attività di sensibilizzazione cominciò nell'inverno 1903, con la frequentazione serale da parte di molti lavoratori della Biblioteca Municipale, anche grazie alla modificazione dell'orario, con il prolungamento dell'apertura pomeridiana fino alle 21:

*"è cosa davvero confortante l'entrare nella nostra Biblioteca Municipale e il trovarla in queste lunghe sere invernali affollata, come non la fu mai in passato, non solo de' soliti studenti e studiosi, ma di un numero considerevole d'operai che, intenti ad utili e dilettevoli letture, cercano colà onesto riposo alle fatiche del giorno e un pasto salutare allo spirito"*<sup>85</sup>.

L'università popolare reggiana ebbe una sua forma organica solo nel maggio 1903, con corsi di cosmografia, sociolo-

84 *Ibidem*.

85 "La Giustizia", 22 febbraio 1903.

gia, igiene e zoologia, svolti nei locali della chiesa consacrata di S. Ilario. Tre giorni alla settimana erano previsti i corsi regolari, mentre la domenica era dedicata a conferenze, svincolate dal programma delle lezioni e motivate da particolari occasioni o dalla presenza in città di oratori significativi. L'iniziativa cercava di ricalcare quanto più possibile la "vita universitaria" di un ateneo regolare, prevedendo anche una biblioteca (inizialmente con un fondo assai modesto), una sala di lettura e una di conversazione.

L'andamento dell'istituzione reggiana è forse paradigmatico di molte altre nate da una spinta popolare ma indebolite dall'affievolirsi della spinta propulsiva iniziale, dalla mancanza di sostegni economici significativi e, in parte, anche dalle critiche. Se il 1903 fu un anno ricco di corsi e di presenze effettivamente "operaie", già nel 1904 il numero dei frequentatori scese e la presenza dei lavoratori si fece saltuaria, tanto che i corsi del primo semestre furono ridotti a due (sociologia e storia naturale). Tra le motivazioni di questo stallo, nell'ambito sindacale che l'aveva promossa era sottolineata da un lato una sorta di responsabilità oggettiva della classe operaia, che aveva perduto la genuina "febbre d'istruzione" e che non percepiva in modo adeguato il "bisogno di elevarsi"<sup>86</sup>, dall'altro si prendevano di mira, forse con maggiore precisione sociologica, i limiti oggettivi dell'insegnamento impartito nell'università popolare, che finiva per ricalcare le tracce dell'insegnamento tradizionale, senza tenere in sufficiente conto le basi di partenza della nuova utenza<sup>87</sup>. L'iniziativa rischiava quindi di inaridirsi sia per i già evidenziati motivi interni al movimento sociale che l'aveva prodotta, sia per una serie di critiche esterne: l'università popolare era accusata, da esponenti del mondo conservatore, di essere

86 "La Giustizia", 05 febbraio 1904.

87 "La Giustizia", 9 febbraio 1904.



propagandistica ed ideologizzata, in quanto orientata religiosamente contro il cristianesimo, filosoficamente verso il positivismo e politicamente a favore del socialismo<sup>88</sup>.

I casi milanese e reggiano, messi in maggiore risalto, possono farci giungere ad alcune conclusioni su questo strumento educativo di acculturazione del proletariato, che nacque proprio nell'età giolittiana. Il primo elemento problematico è il difficile coinvolgimento nelle iniziative del "popolo" per il quale queste erano predisposte: spesso il pubblico era composto più da elementi della piccola borghesia, desiderosi di emanciparsi tramite l'accesso alla cultura (maestri elementari, studenti, piccoli negozianti), che da quelli appartenenti alla classe operaia, mitico punto di riferimento dell'iniziativa. Il secondo elemento riguarda invece i risultati educativi effettivamente raggiunti: le università popolari, a fronte di una notevole diffusione, furono sempre penalizzate dalla scarsa disponibilità di docenti qualificati (non solo competenti nella disciplina, ma anche capaci di tradurla in termini accessibili ai destinatari), dall'ondivaga impostazione (sempre oscillante tra la conferenza colta e la comunicazione spicciola) e dalla difformità di programmi e lezioni tra le diverse sedi. Il terzo elemento fu la loro caratterizzazione ideologica, che ne penalizzò ulteriormente il sostegno da parte di chi deteneva il potere di decisione politica.

In conclusione, possiamo dire che nell'età giolittiana emerge il tema forte della necessità di erogare istruzione e cultura alle classi sociali svantaggiate, ma che questo rimane una bandiera privatamente agitata da un gruppo sociale, per quanto numericamente significativo, fortemente connotato dal punto di vista ideologico ed incapace di dialogare con forze più ampie di sostegno.

## CONCLUSIONI

Non si può non riconoscere che l'età giolittiana sia stata, nel suo complesso, una stagione certamente feconda per il sistema scolastico italiano, e non solo per quello, ma anche per il "mondo della vita" scolastico ed educativo italiano.

Fu un periodo di forte impegno politico per l'educazione, in particolare quella elementare e popolare, anche se contrassegnato da un notevole iato tra gli obiettivi prefissati e gli strumenti approntati. Anche se l'analfabetismo nel 1911 scende al 37.9%, nonostante il grande divario tra aree settentrionali, con medie del 10% di analfabeti, e meridionali, con punte al di sopra del 50%, specialmente nelle isole, la politica scolastica italiana risente ancora di ritardi e soprattutto della mancata illuminata direzione di una classe politica liberal - borghese.

Dall'esame delle singole iniziative, resta l'impressione, suffragata peraltro dai dati della ricerca storiografica, di un'occasione mancata, da parte di una classe dirigente liberale, di promuovere una reale emancipazione delle classi popolari, che avesse come finalità politica l'attuare le occasioni di conflitto anche sui temi non specificamente economici e sindacali. Se da un lato l'impegno dello Stato nel campo dell'istruzione elementare fu certamente positivo, mettendo fine a decenni di situazioni precarie, dall'altro rimane il fatto di avere lasciato a se stesse iniziative, quali le biblioteche e le università popolari, che avrebbero potuto costituire potenti molle di integrazione e, sul lungo periodo, anche di consenso sociale.

88 "La Giustizia", 5 aprile 1904.





I saggi raccolti nel volume intendono approfondire "aspetti della cultura e dimensioni della didattica, parzialmente illuminati nella storiografia contemporanea, confrontando il dibattito pedagogico con la vita istituzionale e legislativa della nazione".

Ad una preliminare indicazione delle epistemologie pedagogiche e delle istituzioni educative e scolastiche nell'età giolittiana segue un'ampia sottolineatura della "Rivista pedagogica" del Credaro, ritenuta "idonea a far conoscere i livelli dello scambio culturale tra docenti universitari e uomini della scuola militante, come nobile testimonianza di una ricerca aperta alla pluralità delle espressioni".

Altre tematiche svolte, quali la formazione degli insegnanti, la funzione educativa della biblioteca scolastica, la teoria pedagogica e la pratica dell'educazione fisica e sportiva, il ruolo del Patronato scolastico, l'istituzione ed il funzionamento della refezione scolastica a Padova, il fenomeno culturale ed educativo della emigrazione veneta nel contesto diffuso della marginalità infantile e femminile, seguono una metodologia aperta alle domande di progettualità, alla definizione di nuovi soggetti educativi, alle proposte civili di miglioramento e di formazione, espresse dalla classe dirigente e sostenute dagli intellettuali.

MIRELLA CHIARANDA, già Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Padova nei trienni accademici 1995-1998 e 1998-2001, è dal 1990 professore ordinario di "Storia della pedagogia" presso l'Università degli Studi di Padova ed è membro del dottorato di ricerca in "Scienze pedagogiche e didattiche" (sede amministrativa a Padova).

Ha svolto attività didattica presso l'Università di Trieste (sede di Portogruaro) ed attualmente la sta svolgendo presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

I suoi principali studi riguardano l'epistemologia e la metodologia della ricerca storico-educativa, la pedagogia dello spiritualismo italiano e francese, la storia delle teorie pedagogiche e dei progetti istituzionali per l'educazione dell'infanzia e della donna, i modelli di formazione degli insegnanti, i progetti educativi di figure minori della storiografia pedagogica locale e nazionale tra '800 e '900.

