STORIA E MUSEOLOGIA DELLA SCUOLA E DELL'EDUCAZIONE

a cura di
Francesca Borruso

MEMORIA, INFANZIA, EDUCAZIONE

MODELLI EDUCATIVI E VITA QUOTIDIANA FRA OTTO E NOVECENTO

Roma TrE-Press
2021

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Nella stessa collana

1. C. Covato, C. Meta, *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante. Tra storia, pedagogia e politica,* 2020

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

MEMORIA, INFANZIA, EDUCAZIONE

MODELLI EDUCATIVI E VITA QUOTIDIANA FRA OTTO E NOVECENTO

a cura di
Francesca Borruso

2 STORIA E MUSEOLOGIA DELLA SCUOLA E DELL'EDUCAZIONE

RomaTrE-Press
2021

Direttori della Collana:
Francesca Borruso, Università degli Studi Roma Tre
Lorenzo Cantatore, Università degli Studi Roma Tre
Carmela Covato, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:
Anna Ascenzi, Università degli Studi di Macerata
Alberto Barausse, Università degli Studi del Molise
Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia
Fulvio De Giorgi, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Juri Meda, Università degli Studi di Macerata
Simonetta Polenghi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Roberto Sani, Università degli Studi di Macerata
Giuseppe Zago, Università degli Studi di Padova
Delphine Campagnolle, Musée national de l'Éducation Rouen (France)
Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paul (Brasil)
Pedro Luis Moreno Martínez, Universidad de Murcia (España)
Ana Isabel da Câmara Madeira, Universidade de Lisboa (Portugal)
Antonios Hourdakis, Πανεπιστήμιο και Μουσείο Κρήτης (Ελλάδα)
Johannes Westberg, Örebro Universitet (Sverige)

Coordinamento editoriale:
Gruppo di Lavoro *Roma Tr*E-Press

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico
Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:
Coolvetica, Museo sans (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro, Times New Roman, Cambria Math Regular (testo)

Comitato di Redazione:
Maura Di Giacinto, Università degli Studi Roma Tre
Chiara Lepri, Università degli Studi Roma Tre
Chiara Meta, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Sanzo, Università degli Studi di Reggio Calabria
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

*Edizioni: Roma Tr*E-Press©
Roma, maggio 2021
ISBN: 979-12-5977-015-8

http://romatrepress.uniroma3.it
Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

L'attività della *Roma Tr*E-Press© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Storia e museologia della scuola e dell'educazione

La collana intende pubblicare studi, fonti e repertori relativi alla storia della scuola e dell'educazione, con una particolare attenzione rivolta ai temi della tutela, della conservazione e della catalogazione del patrimonio dei beni culturali di questo specifico settore storiografico. Biblioteche, archivi e musei costituitisi in relazione alla vita di singole personalità o di istituzioni, pubbliche e private, coinvolte nella storia della scuola e dell'educazione rappresentano un fondamentale strumento conoscitivo delle dinamiche sociali, culturali e politiche del passato. Si sente sempre di più la necessità di riflettere in modo critico sulle prospettive della conservazione di questi beni culturali e sulle metodologie più adatte a valorizzarne e interpretarne il significato storico. Questa iniziativa editoriale è orientata ad incrementare lo spessore scientifico di questi oggetti e temi di ricerca e ad alimentare il dibattito politico-culturale intorno alla loro valorizzazione.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

Indice

Memoria, infanzia, educazione. Per una introduzione al problema 13
Francesca Borruso

Fra possesso e cura. Figlie di padri esemplari sul finire del secolo dei Lumi 21
Carmela Covato

Autobiografie d'infanzia. Vita privata e modelli educativi nei ricordi d'infanzia della borghesia del «lungo Ottocento» 35
Francesca Borruso

L'infanzia in convento. Alcuni dati sulla diocesi di Sora, Aquino e Pontecorvo nell'Ottocento 57
Irene Palombo

Memoria, infanzia, famiglia e società nelle *Lezioni di didattica* di Giuseppe Lombardo Radice. Con un tema inedito di Lucio Lombardo Radice 83
Lorenzo Cantatore

Marx ed Engels e l'educazione dell'infanzia operaia nell'Ottocento 109
Luca Silvestri

Memorie d'infanzia migrante tra Otto e Novecento 127
Maura Di Giacinto

«Bambinate» collodiane: alcune immagini d'infanzia ottocentesche 139
Teresa Gargano

La Pedagogia familiare di Antonio Gramsci. L'educazione dei figli attraverso le lettere dal carcere. 153
Chiara Meta

"Le cose di ogni giorno". Oggetti del quotidiano e infanzia nella poetica di Gianni Rodari 163
Chiara Lepri

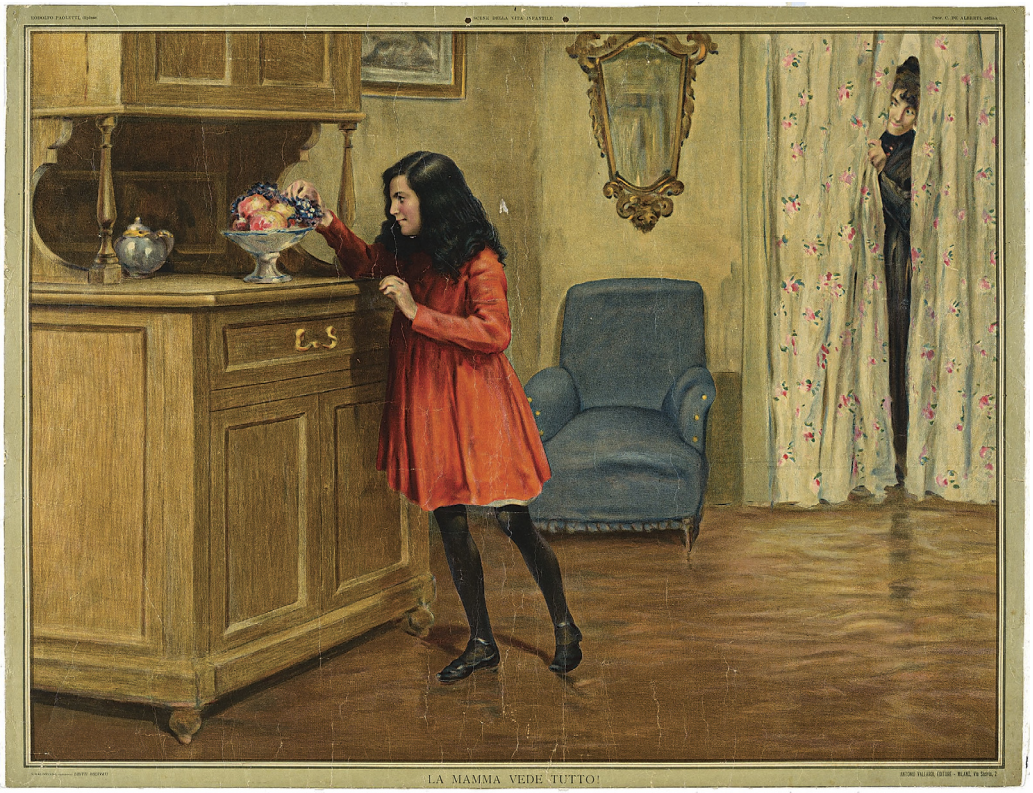
Infanzia negata. Il lungo percorso dei diritti dei bambini attraverso le narrazioni di ieri e di oggi 183
Susanna Barsotti

I bambini ciclopi. Un capitolo "dimenticato" della storia dell'educazione del Novecento: la rappresentazione dell'infanzia nell'opera di Marshall McLuhan 197
Simone Di Biasio

Infanzie nella periferia romana. La scuola come laboratorio sociale e creativo 217
Elena Zizioli

Gli Autori 237

Indice dei nomi 241



Cartellone didattico dei primi del Novecento,
conservato presso il MuSEd- Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng',
Università degli Studi Roma Tre

Memoria, infanzia, educazione.
Per una introduzione al problema

Francesca Borruso

Questo volume è l'esito di un progetto di ricerca che è stato realizzato nel biennio 2019-2020, finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre[1], il cui gruppo di lavoro, interdisciplinare nella sua composizione, contempla al proprio interno studiosi di diversa provenienza e formazione che si occupano di storia della pedagogia e dell'educazione, di storia sociale dell'educazione, di letteratura per l'infanzia, di pedagogia sociale e generale. Una interdisciplinarità di sguardi ermeneutici che, sin dall'origine del progetto c'è sembrata un valore imprescindibile e strettamente connaturato alle nostre ipotesi interpretative e che ha permesso, inoltre, di combinare in un percorso di formazione condiviso e per questo più ricco negli esiti rispetto alle premesse iniziali, giovani ricercatori in formazione con studiosi meno giovani, che hanno alle proprie spalle una consolidata esperienza.

Memoria, infanzia, educazione: questo il titolo principale del volume realizzato attraverso l'accostamento di tre diversi sostantivi e che, quasi come un acronimo, vorrei adesso provare a sciogliere nella molteplicità dei suoi percorsi di senso suggeriti all'interno del volume.

Il tema centrale, come si evince dal sottotitolo esplicativo, è quello della storia dell'infanzia, soggetto sociale ancora poco esplorato sebbene negli ultimi cinquant'anni la storiografia dell'infanzia abbia fatto progressi considerevoli, a partire dalla rivoluzione epistemologica rappresentata dal noto volume di Philippe Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* (1960), che ha «fecondato un intero campo di ricerche che era ancora per buona parte incolto[2].» L'obiettivo della ricerca è stato volto a individuare i modelli pedagogici e le prassi educative le quali, attraverso un fascio articolato e composito di istituzioni educative (famiglia, collegi, scuola, associazioni, fabbrica) e di processi culturali prodotti e veicolati dai mass media emergenti (dalla produzione letteraria per l'infanzia fino ai più recenti mass media del Novecento) hanno caratterizzato la vita quotidiana di bambini e di bambine, contribuendo a

[1] La ricerca dipartimentale, dal titolo *Per una storia dell'infanzia. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*, è stata finanziata dal Dipartimento degli Studi Roma Tre a seguito di una valutazione comparativa. Membri effettivi del gruppo di ricerca: Francesca Borruso (coordinatrice), Carmela Covato, Chiara Meta, Maura Di Giacinto, Elena Zizioli. Al gruppo iniziale, durante il percorso, si sono unite le altre voci che compongono questo nostro volume.

[2] E. Becchi, D. Julia, *Storia dell'infanzia, storia senza parole?,* in *Storia dell'infanzia. Dall'antichità al seicento*, a cura di E. Becchi e D. Julia, Laterza, Roma-Bari 1996, p. XIII.

determinare i processi di formazione e di costruzione identitaria di individui e gruppi. Una indagine sulla vita infantile, secondo la nostra ipotesi, capace di restituire sia percorsi di storia dell'infanzia – le idee pedagogiche, le mentalità e l'immaginario collettivo sull'infanzia – sia elementi relativi alla storia di bambine e bambini reali, colti nella concretezza dei loro vissuti pedagogico-esperienziali[3]. Uno sguardo quest'ultimo, di carattere micro-storico che ci ha anche permesso di cogliere la molteplicità dei fenomeni socio-culturali e, al contempo, le differenze che intercorrono tra le diverse infanzie, ciascuna diversa da tutte le altre in base al genere che la caratterizza, così come al ceto sociale di appartenenza e, ancora, in base all'incommensurabilità dell'esperienza individuale che, in alcuni casi, può dare vita a fenomenologie diverse, in una certa misura, dai contesti socio-culturali dominanti. Inoltre, la micro-storia ricostruita attraverso l'uso di testimonianze autobiografiche ci è servita, in parte, ad avvalorare la macro-storia e le scoperte consolidate, in parte a distanziarcene fornendoci una prova della eterogeneità e complessità dei fenomeni sociali e delle trasformazioni latenti di idee e mentalità che spesso seguono percorsi inediti[4].

Le diverse infanzie abbiamo cercato di interpretarle, ciascuno secondo quel personale punto di vista che è sempre «parte della ricerca» [5], soprattutto nello scorrere della quotidianità, nell'ambito di quegli impalpabili processi di educazione informale che caratterizzano tutte le esperienze di socializzazione primaria e secondaria nelle quali un individuo è immerso e che non sono, necessariamente, processi di trasmissione intenzionale, volontaria e consapevole[6]. Un'educazione informale preziosa da intercettare proprio perché per lo più inconsapevole, inconscia, inconfessabile e per questo, nella pragmatica comunicativa, carica di indizi e sintomi che richiedono di essere decodificati perché rinviano ad un «sommerso educativo» per lo più rimosso, ma fortemente pervasivo e influente per i soggetti coinvolti. Una costellazione di impliciti e di latenze, quindi, che ha richiesto una interpretazione ermeneutico-critica indiziaria e sintomale proprio perché di un testo, di un discorso, di una conoscenza scopre il significato attraverso la lettura del *non detto*, simulato dai livelli espressivi immediatamente apparenti[7].

Il raggio storico che abbiamo scelto è quello che intercorre fra la fine del secolo dei Lumi, periodo storico nel quale iniziano a mutare idee e sensibilità relative all'infanzia, all'educazione, alla scuola, alla famiglia, alla genitorialità;

[3] Su questa distinzione tra storia dell'infanzia e storia dei bambini cfr. H. Cunningham, *Storia dell'infanzia*, Il Mulino, Bologna 1996.

[4] Cfr. C. Pavone, *Prima lezione di storia contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 2007.

[5] Cfr. T.S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Carugo, Torino 1978.

[6] Cfr. E. Becchi, *Introduzione*, in *Storia dell'educazione*, a cura di E. Becchi, La Nuova Italia, Firenze 1987, pp. 1-30.

[7] Cfr. C. Ginzburg, *Miti, emblemi, spie*, Einaudi, Torino 1986.

poi, attraversando il lungo Ottocento e il profondo processo di pedagogizzazione della società borghese che cerca di rendere dominanti ed esportabili in tutti i ceti sociali una precisa costellazione di valori, ossia quelli tipici della nascente borghesia capitalistico-liberale[8], arriva fino al Novecento, secolo tradizionalmente identificato come «il secolo del fanciullo»[9], ma attraversato anch'esso sia da istanze pedagogiche di radicale rinnovamento, sia dalle contraddizioni tipiche di un secolo segnato da due conflitti mondiali e gravido di trasformazioni tecnologiche così accelerate da non permettere una comprensione, coeva al suo tempo, dei mutamenti sociali in atto[10].

Le fonti che abbiamo utilizzato sono state decisamente molteplici, atipiche e non omogenee fra di loro. Le storie di vita, l'immaginario letterario, la trattatistica pedagogica – le tre fonti preponderanti in questo volume – emergono dalle biografie, dalle autobiografie, dalle corrispondenze epistolari, dalle scritture diaristiche e familiari, dall'iconografia, dalla letteratura *tout court* e si fondono in un mosaico iconico e complesso, in cui le cosiddette «pedagogie narrate»[11] finiscono per essere le vere protagoniste del discorso rivelandosi, ancora una volta, fonti ad alta densità pedagogica. Una eterogeneità di fonti che ha cercato di supplire a quella insufficienza documentaria che ha caratterizzato questo ambito della ricerca – sebbene il raggio storico sia connesso ad un periodo storico che costruisce proprio il «mito dell'infanzia» secondo la celebre definizione di George Boas[12] – la cui povertà archivistica è da collegare «soprattutto alla stessa condizione nel passato del bambino, che è vissuto in un regime di pesante alienazione»[13]. Costretta, infatti, ad entrare presto nel mondo del lavoro o a partecipare comunque presto alla vita adulta, l'infanzia è stata, fino a pochi anni fa, dura e breve, sostanzialmente inesistente anche sul piano ideologico-culturale, drammatica nelle classi più povere, un vero e proprio incubo dal quale abbiamo cominciato ad affrancarci solo a partire dal XX secolo, secondo la celebre definizione di DeMause[14].

L'immagine riprodotta a pagina 11 è un'altra tappa importante di questo percorso. Abbiamo scelto questo straordinario cartellone didattico, ampiamente utilizzato nelle scuole così come nelle case private fra Otto e Novecento, perché volevamo approfondire il discorso sul potere che alligna, pervade e opera all'interno dei modelli educativi, soprattutto fra Sette e Ottocento, prima che arrivi la liberazione, almeno teorica, rappresentata dai movimenti di rinnovamento educativo nel Novecento. Un cartellone esemplificativo di un mo-

[8] Cfr. E.J. Hobsbawm, *Il trionfo della borghesia 1848-1875,* Laterza, Roma-Bari 1975.

[9] E. Key, *Il secolo dei fanciulli: saggi,* Bocca, Torino 1906.

[10] Cfr. P. Dal Toso, Gecchele, S. Polenghi (a cura di), *Il Novecento, il secolo del fanciullo?*

[11] Su questo concetto individuato da Carmela Covato rinvio al suo *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini scientifica, Milano 2006.

[12] Cfr. G. Boas, *Il culto della fanciullezza*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

[13] E. Becchi, M. Ferrari, M. Grandini, S. Micotti, *Per una storia dell'infanzia come figura educativa*, in *Storia dell'educazione*, a cura di E. Becchi, La Nuova Italia, Firenze 1987, p. 183.

[14] Cfr. Ll. DeMause, *Storia dell'infanzia*, Emme, Milano 1983.

dello educativo dominante che suggeriva ai bambini la presenza, all'interno delle mura domestiche, di un potere di controllo sempre visibile (la presenza della madre) ma inverificabile (la bimba non vede chi la sta osservando mentre si abbandona al suo 'peccato di gola') e che Foucault ha perfettamente decodificato come messa a punto di un dispositivo pedagogico sofisticato e complesso, tipico delle società disciplinari[15]. Nulla può essere più efficace della interiorizzazione di un occhio che scruta sempre – *la mamma vede tutto* – e che in modo analogo ad una divinità onnisciente, non lascia scampo.

Ecco perché, innanzitutto, 'casa e famiglia'. I saggi che aprono il volume, infatti, sono centrati sull'analisi delle relazioni primigenie e fondative che si realizzano nel gruppo familiare, decodificate anche alla luce di una storia intergenerazionale che si esprime attraverso l'intreccio di forme di continuità e forme di innovazione della storia familiare. Il primo saggio è quello di Carmela Covato centrato sull'analisi delle trasformazioni della paternità, o per meglio dire su figure di 'padri esemplari' che, fra Sette e Ottocento, emergono dall'analisi delle storie di vita rivendicando forme di accudimento verso i figli e le figlie, inedite in quel momento storico. Cosicché, se sul piano giuridico e simbolico l'Ottocento è caratterizzato dalla figura del padre *dominus*, gestore e controllore sia della vita sociale sia della vita privata, attraverso l'analisi di alcune storie di vita, ci spiega l'Autrice, è possibile intercettare l'insorgere di nuovi desideri di paternità, «[…] di esperienze dissonanti nella misura in cui si discostano dalle innumerevoli testimonianze che documentano una presenza paterna solo legata al ruolo di dominio nella vita familiare e in quanto ci tramandano, soprattutto attraverso fonti epistolari, un desiderio d'accedere a quella sfera della cura comunemente pensata come squisitamente femminile».

Si prosegue con l'analisi della educazione familiare contenuta nel saggio di chi scrive, cercando di evidenziare, attraverso la specifica fonte dei ricordi d'infanzia, l'educazione familiare borghese tipica del «lungo Ottocento»[16]. È emersa, così, una complessa rete di dispositivi pedagogici – fatta di divieti, norme, procedure di esclusione, silenzi, forme di emulazione – che avvolgeva l'infanzia borghese dentro la vita privata e che ribadiva un determinato ordine sociale e un preciso sistema di valori, rendendo ancora una volta evidente ai nostri occhi quanto il campo familiare, in tutti i tempi storici, sia una struttura dinamica di rapporti collegati ai rapporti sociali. Abbiamo, inoltre, cercato di evidenziare la convivenza di vecchie e nuove mentalità all'interno del medesimo tempo storico: dalla svalutazione del femminile discriminato sul piano educativo rispetto ai fratelli, al significato dell'ordine della genitura, al difficile e contraddittorio percorso trasformativo delle relazioni fra genitori e figli e fra fratelli e sorelle, le quali evolvono verso relazioni di maggiori intimità non senza contraddizioni e fatiche. Ed è proprio a questo intreccio di mentalità contrastanti,

[15] Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1975.

[16] Definizione fornita da Barbagli, cfr. M. Barbagli, D.I. Kertzer (a cura di), *Storia della famiglia in Europa. Il lungo Ottocento*, Laterza, Roma-Bari 2002.

che sembrano incubare al proprio interno i mutamenti prossimi che coinvolgeranno mentalità e idee sull'infanzia, che abbiamo cercato di prestare la nostra attenzione.

Dopo la famiglia abbiamo rivolto la nostra attenzione ai collegi religiosi, fino alla fine dell'Ottocento luogo di formazione dei figli della classe dirigente. Ad Irene Palombo dobbiamo l'analisi dell'educazione femminile all'interno degli educandati religiosi attraverso l'indagine su una diocesi periferica del Regno di Napoli, ma strategica per la sua posizione al confine con lo Stato della Chiesa – la diocesi di Sora, Aquino e Pontecorvo – in un periodo storico complesso segnato, sia in apertura che in chiusura, da due eventi traumatici per il monachesimo: la soppressione napoleonica, all'inizio dell'Ottocento, e quella post-unitaria, nella seconda metà del secolo. Sede elettiva dell'educazione femminile, il convento ha elaborato, nel corso dei secoli, dispositivi pedagogici rigorosi e dotati di una propria imprescindibile ritualità, molto ben evidenziati dall'Autrice all'interno del saggio.

La fabbrica è un altro spazio abitato dall'infanzia lavoratrice. Luca Silvestri analizza il lavoro minorile partendo dagli scritti di Marx ed Engels che denunciano le condizioni drammatiche per bambini e bambine attraverso una molteplicità di fonti dense di informazioni: dalla conoscenza diretta che i due filosofi fecero della vita operaia nelle fabbriche londinesi, alle relazioni parlamentari che riportano non solo le impressioni degli ispettori ma anche le testimonianze degli stessi lavoratori, sia adulti sia bambini, raccolte per mezzo di interviste sul campo. L'infanzia lavoratrice, quella dei bambini che nascono adulti (non ci diventano come tutti gli altri), viene affrontata anche nel saggio di Maura Di Giacinto che si concentra sul tema dell'infanzia migrante in Italia tra Otto e Novecento. Un fenomeno che già nell'Ottocento ha numeri significativi e che nonostante sia oggetto di denuncia da parte di una minoranza più sensibile sul piano dei diritti civili dell'infanzia, non scandalizza la stragrande maggioranza della popolazione. L'Autrice indaga il fenomeno cercando di «mettere in luce gli aspetti, complessi e contraddittori, sottesi a queste esperienze, cercando da un lato di evidenziare le sofferenze inflitte a un'infanzia "tradita" e dall'altro di cogliere alcuni elementi socialmente e pedagogicamente rilevanti».

Le corrispondenze epistolari sono state una delle fonti privilegiate utilizzate nel saggio di Chiara Meta che indaga la relazione educativa che intercorre fra Antonio Gramsci e i suoi figli, durante la sua lunga detenzione carceraria iniziata ancora prima della nascita del secondo figlio, Giuliano. Ci inoltriamo, così, all'interno di un'esperienza di paternità 'esemplare', non solo per la eccezionalità del suo protagonista, ma anche per la consapevolezza del ruolo paterno interpretato da Gramsci all'interno di una visione del mondo, dell'educazione, della relazione fra le generazioni autenticamente rinnovata. Emerge, così, l'idea gramsciana che i bambini vadano considerati veri e propri interlocutori alla pari, con i quali condividere pensieri, emozioni, affetti all'interno di una visione educativa che si alimenta delle frontiere più progressiste

del pensiero pedagogico di quegli anni, analizzate con profondità critica dallo stesso Gramsci. Testimonianza, questa, di una paternità viva e presente nonostante la barriera del carcere, che ci porta a riflettere sui significati di 'presenza' e di 'assenza' nella relazione educativa.

Uno spazio significativo nel volume è dedicato alla produzione letteraria per l'infanzia che, a partire dall'Ottocento, si diffonde sempre di più nel tessuto sociale assumendo caratteri industriali e quindi di massa e riuscendo, così, ad agire in profondità negli stili di vita, nei modelli educativi, nelle mentalità e nella cultura otto-novecentesca. Teresa Gargano si concentra sull'eversività di un testo come il *Pinocchio* di Collodi che opera un rinnovamento audace e radicale rispetto allo stereotipo letterario borghese, precettistico e performante dell'Ottocento, sia tematicamente sia stilisticamente. «Pur essendo destinato ad essere un balocco, Pinocchio gioca la sua partita con la vita vera, si avvezza alla durezza della fame, alla scorza ruvida della morte, all'inesorabilità del viaggio della coscienza che compirà da solo, aprendosi con paura e desiderio a tutte le esperienze provenienti dal mondo esterno». Mentre Chiara Lepri si dedica ad un'altra pietra miliare della letteratura per ragazzi che è rappresentata dall'opera di Gianni Rodari indagando la rappresentazione di semplici e apparentemente insignificanti oggetti quotidiani che veicolano, nella poetica dell'Autore, temi importanti che vanno dalla denuncia delle ingiustizie sociali ai progetti di mutamento supportati da un nuovo sistema di valori e di idee volti alla costruzione di un mondo migliore. «La scelta dell'opera rodariana, in questo senso, soddisfa non soltanto il desiderio di svolgere un'indagine in ambito storico-educativo attraverso una speciale lente di ingrandimento, ma consente anche di ripensare storicamente l'immagine di infanzia nella complessa rete di significati che si intrecciano sul piano squisitamente letterario e all'interno di un'idea di progetto pedagogico che l'autore delinea nei numerosi affondi a corredo dei propri procedimenti inventivi e più compiutamente nella *Grammatica della fantasia*». Susanna Barsotti concentra la sua attenzione sul tema della violenza nei confronti dell'infanzia che, come è noto, è un fenomeno «di lunga durata», trasversale in tutti i ceti sociali, radicato in dispositivi sociali, stereotipi culturali e modelli educativi arcaici che ribadiscono la persistenza della violenza all'infanzia anche nelle società più evolute della nostra contemporaneità. Ancora oggi i resoconti internazionali sul tema della violenza perpetrata sui bambini e sulle bambine rivelano dati sconfortanti e la persistenza di forme di violenza e di sfruttamento che si ritenevano superate nel mondo della nostra contemporaneità. Qui la letteratura per l'infanzia diventa non solo una fonte storico-educativa, ma anche una testimonianza viva del presente. Dal bambino girovago di *Senza famiglia* di Hector Malot (1878), in cui «lo scrittore e giornalista francese sarà tra i primi a raccontare il destino dei bambini italiani che vivono e lavorano a Parigi nel 1850» fino alla più recente storia di Malala, la bambina pakistana che subisce un attentato perché desidera andare a scuola, la letteratura emerge sempre come uno strumento straordinario di presa coscienza dell'individuo e, al contempo, di liberazione.

Entriamo nel tema delle trasformazioni mass mediatiche con il saggio di Simone Di Biasio, il quale analizza la trasformazione educativa alimentata dai mezzi di comunicazione di massa che dagli anni Cinquanta del Novecento, sono diventati sempre più diffusi e pervasivi nella nostra vita. L'educazione, così, si è trasformata poiché non solo si realizza ben oltre le mura dell'aula scolastica o della famiglia coinvolgendo spazi dilatati e nuovi, ma anche perché l'esperienza indotta dai nuovi mass media e la rapidità dei mutamenti non rimane fattore esterno puramente quantitativo, ma determina mutamenti sostanziali nei fenomeni e non sempre necessariamente evolutivi. Abbiamo, così, riflettuto sulla complessità delle trasformazioni sociali che non mutano lungo una linea retta e necessariamente evolutiva, ma possono conoscere anche degli improvvisi balzi indietro o accelerazioni improvvise.

Lorenzo Cantatore intreccia vita privata – ricostruita sulla base di preziosi documenti inediti – e produzione scientifica di un grande filosofo e pedagogista, Giuseppe Lombardo Radice, individuando proprio in questo rapporto la genesi esperienziale delle sue idee innovative sull'infanzia che si collegano, appunto, anche alla vita privata del filosofo in cui la famiglia assurge a vero e proprio laboratorio di educazione. Idee sull'infanzia e sull'educazione – profondamente innovative in quel momento storico – dove il discorso pedagogico-educativo non può che prendere le mosse dalla 'parola del bambino', dal suo mondo interiore, dai suoi bisogni e interessi. Emerge da questi scritti pedagogici, così, un bambino più reale e concreto, non più «detto» dagli adulti, ma autore e testimone di sé stesso, alla luce di una nuova centralità dell'infanzia che non smetterà di influenzare la pedagogia italiana anche nei decenni successivi, spargendo i frutti di questa radicale rivoluzione educativa anche nel secondo Novecento. Inoltre, nello sforzo di documentare la «vita minuscola» dell'infanzia, Lombardo Radice ci ha lasciato in eredità un repertorio di fonti straordinariamente prezioso per lo storico dell'educazione, che culmina nelle «scritture bambine» contenute nei quaderni di scuola, raccolte e studiate dal filosofo e giunte fino a noi.[17]

Abbiamo pensato di concludere il volume con il saggio di Elena Zizioli, non solo perché cronologicamente collocato nel secondo Novecento, ma soprattutto perché vogliamo finire questo lungo percorso con la cifra della speranza e della progettualità educativa. L'Autrice, infatti, si occupa dell'infanzia delle periferie cittadine, dove fra gli anni sessanta e settanta operano alcune figure di educatori d'eccezione che vogliono contribuire a trasformare la scuola in un luogo di emancipazione socio-culturale e di convivenza democratica. Vengono, così, analizzate le esperienze educative di Albino Bernardini e Maria Luisa Bigiaretti, che con passione, slancio utopico e professionalità, cercarono di mutare la vita educativa dei bambini e delle bambine delle periferie romane, rendendo la scuola il «perno del riscatto infantile». «Non si dimentichi che

[17] L'Archivio Didattico è conservato presso il MuSEd, Museo della scuola e dell'educazione 'Mauro Laeng', Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Bernardini andava a cercare gli allievi a casa per riportarli a scuola e che Bigiaretti intitolò una delle sue vivaci filastrocche scritte insieme ai suoi alunni: 'Tutto è perduto fuorché l'allegria'. Tali versi suonano oggi come un invito e un augurio per coloro che hanno vissuto il periodo di sospensione in situazioni più drammatiche e diventano un'urgenza per chi è chiamato ad educare. La lezione pertanto di questi maestri ci appare quanto mai attuale rammentandoci che la scuola deve essere in grado di assicurare uno spazio oltre che di apprendimento anche di benessere e di felicità».

Nell'ambito di questo nostro tentativo di restituire la 'parola' a chi, nel corso di una storia di «lunga durata», è stato definito proprio a partire da questa privazione, così come suggerisce l'etimologia della stessa parola infanzia (dal latino *in-fans* che significa appunto «muto, privo di parola»), vorrei, infine, introdurre il sostantivo «memoria», utilizzato all'interno del nostro titolo. La memoria, infatti, è da intendersi sia nel suo significato emergente volto alla ricostruzione del passato nella convinzione che il presente e l'attualità possano essere solo decodificati all'interno di una lettura contestualizzata e storica; ma è anche memoria connessa alla trasformazione euristica della metodologia storica che ricomprende, nell'ambito delle sue fonti storiche, qualunque fonte 'suo malgrado' secondo la celebre definizione di Marc Bloch[18]: fonti atipiche, strumenti o oggetti poveri e fragili, ricordi individuali, vissuti apparentemente irrilevanti possono rivelarsi, invece, illuminanti come abbiamo cercato di dimostrare lungo questo itinerario. Una memoria, quindi, che va riconfigurata alla luce dei nuovi percorsi epistemologici e che significa non solo nuove fonti, nuove categorie interpretative, nuovi soggetti e nuove tematiche della ricerca storico-educativa, ma significa anche accoglienza/valorizzazione delle diversità, della soggettività delle esperienze, dei ricordi e dei vissuti individuali, del valore delle piccole cose minute, apparentemente insignificanti (benché non lo siano il più delle volte) e che ci permettono di rifuggire da frettolose omologazioni. Dopo questo nostro percorso siamo sempre più convinti che sia necessario scavare all'interno delle stratificazioni storico-sociali, dei gruppi e delle esperienze individuali, proprio perché ciascuna esperienza vale in sé e può suscitare, in chi la vive così come in chi ne è testimone a qualunque titolo, le più diverse eco. Una memoria, infine, che desidera collocarsi all'interno di una pedagogia militante, che ritiene di poter contribuire così ai processi di trasformazione del sociale affinché, chi si occupa della formazione e dell'educazione non dimentichi, affidandosi a quello strabismo comunicativo che alimenta i fraintendimenti tra gli individui e le impasse della conoscenza, quanto in tutte le epoche del passato fosse davvero difficile e complesso «essere bambini». Una condizione spesso di impotenza, a volte di incomunicabilità con il mondo, quella vissuta dai bambini e dalle bambine, sperimentata seppure in forme diverse ieri come oggi, ma che certamente è rimasta impressa negli sguardi e nelle emozioni di noi tutti, attraverso questo lungo e variegato percorso di studi.

[18] M. Bloch, *Apologia della storia, o mestiere di storico* (1949), Einaudi, Torino 1981.

Fra possesso e cura. Figlie di padri esemplari sul finire del secolo dei Lumi

Carmela Covato

1. Una premessa

L'interesse per il tema del verificarsi nel passato di esperienze, pur isolate e assolutamente pionieristiche, di accudimento paterno nei confronti di figlie e di figli, che cercherò di prendere in esame relativamente a storie reali verificatesi in Italia e in altri paesi europei nel passaggio fra Sette e Ottocento, è connesso all'ampio dibattito storiografico sviluppatosi intorno alla storia della paternità e alle ripercussioni che ne sono derivate nel campo della storia dell'educazione, a partire da una riflessione sul rapporto fra genere, ruoli e identità maschili e femminili[1].

Al di là delle vicende normative, delle innovazioni giuridiche verificatesi in Francia in seguito agli impulsi rivoluzionari, delle svolte, seppur moderate, presenti nel Codice civile napoleonico del 1805 (si pensi, ad esempio, alla durata temporale della patria potestà per la prima volta in esso introdotta), secondo Michelle Perrot, fra le principali interpreti degli studi sulla storia delle donne e della vita privata, il 'padre', figura rappresentativa sia della famiglia sia della società civile, domina, con tutta la sua statura giuridica e simbolica, non solo la scena pubblica, ma anche la storia della vita privata in tutto l'Ottocento. «Il diritto, la filosofia, la politica, tutto contribuisce a consolidare e giustificare la sua autorità [...]. Il padre mette al mondo in senso proprio e, secondo Kant, il 'parto giuridico' è il solo autentico». Le donne, dunque, destinate a svolgere esclusivamente un ruolo materno e a divenire simbolicamente l'angelo del focolare, secondo i valori della borghesia in ascesa, confermano una presenza egemone nella casa, da sempre luogo della cura e dell'antieroico, ma in una posizione che resta tuttavia di totale, sostanziale, sudditanza nei confronti della figura maschile. Basti pensare, a questo proposito, che la parità giuridica fra uomo e donna venne conquistata in Italia nel 1919.

Da alcuni anni, tuttavia, assistiamo, com'è noto, al proliferare di ricerche

---

[1] Vedi, a questo proposito, F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato (a cura di), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate,* Guerini scientifica, Milano 2014. Il volume rappresenta l'esito di un lungo e condiviso programma di ricerca. Per una riflessione sulle nuove frontiere storiografiche, che hanno consentito l'affiorare, nell'ambito degli studi storico-educativi, di inedite sensibilità tematiche ed interpretative e come esito di un proficuo scambio culturale sviluppatosi negli ultimi anni su questi temi con Roberto Sani, rinvio a C. Covato, S. Sani, *Una historiografia in costante evolución. Nuevos itinerarios y perspectivas de investigatión in el campo de la historia de la educación*, in «History of education & children's literature», XIV, n. 2, 2019, pp. 911-934.

storiografiche, antropologiche e psicoanalitiche che hanno come oggetto il ruolo, le contraddizioni, i limiti e le recenti metamorfosi della figura paterna, nella storia e nella società contemporanea, in una prospettiva di grande interesse interpretativo ma che, a mio avviso, rischia a volte di eludere l'analisi della dimensione relazionale di ruoli maschili e femminili profondamente asimmetrici e spesso conflittuali, ma strettamente interrelati.

La letteratura su questo tema è oramai sconfinata. E proprio negli ultimi mesi, abbiamo assistito alla pubblicazione di una serie di volumi senza dubbio molto innovativi, relativi all'identità paterna presa in esame dal punto di vista storico, letterario e psicoanalitico.[2]

In ambito storiografico, a partire dal volume pubblicato a cura di Jean Delumeau e Daniel Roche, *Histoire des pères et de la paternité*[3], i contributi su questo tema si sono moltiplicati a dismisura contribuendo a sottrarre l'identità maschile, a lungo sottaciuta, ad un ambiguo silenzio, confinata, com'era, nella cornice di una soggettività universale solo apparentemente neutra.

In questa ampia saggistica, al di là della varietà dei temi trattati, dei differenti approcci disciplinari ed ermeneutici, un interrogativo di fondo sembra costituire una costante interpretativa e un filo conduttore condivo. Lo ha espresso efficacemente Jean Delumeau proprio nella prefazione all'opera appena citata: «Il padre ha un avvenire in Occidente? Morte del padre o padre nuovo? Il futuro ci chiederà conto della nostra risposta»[4].

A sua volta, Luigi Zoja, nel suo interessante saggio d'ispirazione psicoanalitica ma attento ad una ricostruzione storica del problema, *Il gesto di Ettore*[5], poneva un importante interrogativo:

«È vero che viviamo in un'epoca di padre assente? Molti studi lanciano l'allarme e parlano della mancanza del padre come di un male senza precedenti»[6]. Zoja fa riferimento a un doppio 'ritiro' paterno, materiale, connesso alla scarsità del tempo dedicato ai figli, e simbolico, come declino delle tradizionali funzioni rituali – elevazione, benedizione e iniziazione del figlio – che, per secoli, hanno sancito il codice culturale di un preciso potere normativo patriarcale.

Nel contesto di questo dibattito, si deve a Simona Argentieri l'aver evidenziato, già venti anni fa, con acume interpretativo e visione prospettica, l'emergere di una realtà nuova, quella dei padri capaci di cura, di relazione e di

[2] Sono di utile consultazione, a questo proposito M. Marzano, *Papà, mamma e gender,* Utet, Torino 2005; E. Cantarella, *Come uccidere il padre. Genitori e figli da Roma a oggi,* Feltrinelli, Milano 2017; M.S. Sapegno, *Figlie del padre. Passione e autorità nella letteratura occidentale*, Feltrinelli, Milano 2018; G. Pietropolli Charmet, *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, Laterza, Roma-Bari 2018; S. Argentieri, *Il padre materno*, Einaudi, Torino 2014. Su questi temi, vedi anche L. Cantatore, *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia*, Pisa, ETS 2015; F. Borruso, *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà,* Franco Angeli, Milano 2019.

[3] J. Delumeau, D. Roche (a cura di), *Histoire des pères et de la paternité*, Larousse, Paris 1990.

[4] *Ivi,* p. 20 (la traduzione è mia).

[5] L. Zoja, *Il gesto di Ettore, Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.

[6] *Ivi,* p. 26.

pratiche affettive. Si tratta di una realtà inedita e di non facile decifrazione, per la complessità degli aspetti che sottintende. L'emergere di un fenomeno sempre più significativo di padri capaci di cure affettive viene da lei stessa riconfermato, più di recente, nella riedizione, nel 2014, aggiornata del suo volume.

«Confermo – sostiene Simona Argentieri –, a distanza di circa venti anni, l'impressione che il fenomeno dei padri nuovi padri, capaci di svolgere felicemente ed efficacemente le funzioni materne – che sarebbe più opportuno chiamare "funzioni di accudimento primario" –, sia in sostanza positivo per tutti: per gli uomini, per le donne, per i figli e per le figlie».[7]

L'Autrice riconduce opportunamente le recenti metamorfosi della paternità alle trasformazioni della vita sociale, alle conquiste del movimento femminista e ad un nuovo rapporto delle donne col mondo del lavoro: «Certo – afferma ancora Simona Argentieri –, questa mutazione epocale è un frutto indiretto delle rivoluzioni femminili degli anni Settanta e Ottanta; e, certo, hanno avuto il loro peso anche i fattori economici, che hanno reso pressoché indispensabile il lavoro di entrambi i membri della coppia, e creato parallelamente l'esigenza di un alternarsi di uomo e donna nelle incombenze quotidiane»[8].

Allo stesso tempo, nel prendere in esame gli aspetti inediti di un fenomeno nuovo come quello del 'padre materno', non si sottrae, nell'indagine, alla individuazione di possibili contraddizioni e ambiguità di nuovo segno:

«La bellezza, il conforto, l'allegria dell'entrata in scena dei padri materni non ci esimono però dal confrontarci con gli aspetti più problematici, dal cercare di distinguere all'interno del fenomeno i casi in cui dedicarsi ai figli piccoli può rappresentare per alcuni uomini una soluzione difensiva che consente di eludere altri dilemmi»[9].

Per altri versi, anche Jean Delumeau, a partire dal suo approccio storiografico, si era spinto a ipotizzare che il padre avrebbe guadagnato in profondità quello che aveva perduto in superficie – in altre parole, sul piano formale e giuridico – proprio perché il ruolo paterno sembrerebbe ancor oggi rientrare fra i bisogni umani che egli ritiene fondamentali ma ridefiniti in termini nuovi sul piano simbolico e culturale.

A fronte di una conclamata rarefazione della figura paterna, suffragata da circostanziate analisi storiche, antropologiche e psicoanalitiche, non solo Delumeau, ma molti dei protagonisti di questo nuovo genere storiografico, alludono al tema della nostalgia del padre perduto (o del patriarcato?), attribuendo a questo sentimento un valore assai significativo di manifestazione e di spia del disagio della civiltà contemporanea.

---

[7] S. Argentieri, *Il padre materno*, cit., p. 9. Con Simona Argentieri, è stato possibile negli ultimi anni sviluppare un prezioso confronto, su questi temi, a partire da prospettive diverse ma interrelate.

[8] *Ibidem.*

[9] *Ivi,* p. 11.

Zoja ha sostenuto, ad esempio, a questo proposito, che è il 'Padre' archetipico e maiuscolo ad ispirare sentimenti di nostalgia, ma che, forse proprio per questo, sarebbe illusorio aspettarsi che possa tornare a incarnarsi in persone reali. Il suo destino sarebbe quello di sopravvivere come ispirazione, come principio psicologico che chiede ordine, progetto, capacità di rispondere a una voce interiore.

Ma un progressivo ritiro del padre (quello maiuscolo?) comporterebbe, allo stesso tempo, un arresto del flusso della civiltà, non dissimile dalle tirannidi del XX secolo, dominato da tremende autorità maschili. A suo avviso, anzi, i cosiddetti padri terribili rappresentano un caso particolare della crisi del padre sotto forma di affermazione simbolica ed esorcizzata del padre forte.

Quelle regressioni verso padri-dittatori hanno avuto una fine: militare, politica, economica ma i tragici eventi bellici, che hanno inaugurato il terzo millennio, ci costringono a considerare non esaurita una fase storica dominata da 'padri terribili', presenti in contesti nazionali e culturali dalle caratteristiche apparentemente opposte, e ci inducono ad ulteriori riflessioni.

II tema della nostalgia, in particolare, appare cruciale e, allo stesso, tempo irrisolto sul piano concettuale all'interno di un vasto insieme di ricerche che risultano proiettate soprattutto nel dimostrare come, in un lungo arco di tempo, dall'antichità ad oggi, siano stati affidati ai padri compiti prescrittivi dal punto di vista dell'esercizio della patria potestà e, dunque, del potere di decidere sulle vite delle mogli e dei figli, di esercitare una indiscussa funzione di prestigio simbolico connessa al dominio delle politiche patrimoniali, ma di essere stati, allo stesso tempo, esclusi dalla cura e dalla possibilità di esercitare un positivo protagonismo affettivo nella rete delle relazioni familiari. Ci si chiede allora di che cosa si abbia effettivamente nostalgia.

Lavorare criticamente sul concetto di "perdita" e di "nostalgia", in un contesto di ricerche che tenda ad evidenziare i limiti e le contraddizioni della storia di un ruolo paterno risolto nel dominio e le ambiguità del suo declino, è, dunque, un passaggio fondamentale sul piano teorico ed interpretativo.

2. La paternità come utopia

Nella produzione storiografica che, negli ultimi anni, si è sempre con più attenzione occupata di temi relativi alla vita privata (maternità, infanzia, genere) e, oggi, anche di padri, può risultare di un certo interesse, in una storia della paternità successiva al tramonto *dell'Ancien Régime*, prendere in esame casi di padri che potremmo definire "esemplari" dal punto di vista della scelta di occuparsi amorevolmente dell'educazione e della cura di figlie e figli a partire dalla prima infanzia spesso in presenza di madri terribili, assenti o deboli, e, dunque, di esperienze dissonanti rispetto all'enfasi che sul piano ideologico e simbolico viene attribuito, soprattutto nell'Ottocento, al ruolo delle donne come esclusive depositarie di compiti di custodia della vita familiare. Si tratta

di esperienze dissonanti nella misura in cui si discostano dalle innumerevoli testimonianze che documentano una presenza paterna solo legata al ruolo di dominio nella vita familiare e in quanto ci tramandano, soprattutto attraverso fonti epistolari, un desiderio d'accedere a quella sfera della cura comunemente pensata come squisitamente femminile.

Chi sono i padri che amano? Perché occuparsene? Perché a lungo il determinismo biologico ha codificato una discriminazione di genere impedendo ai padri di amare e alle donne di studiare o di esercitare professioni elevate, codificando una rigida distinzione di compiti e funzioni.

A partire dal Settecento l'amore per i figli, sentimento a lungo controverso e comunque contenuto in un dispositivo simbolico dominato dalla pedagogia della severità e del distacco, diviene, in qualche modo un dovere iscritto nel più vasto progetto di ricerca della felicità e di rinnovamento dei costumi. Ancora prima della pubblicazione dell'*Emilio o dell'educazione* (1762) di Rousseau, è significativo che nell'*Enciclopedia delle scienze delle arti e dei mestieri* si registri la presenza della voce Amore per i figli, curata dall'abate Yvon, dove, pur nel permanere di una rigida distinzione di compiti (materni e paterni), teorizza la centralità morale e culturale di un rapporto con i figli fondato sull'affetto.[10]

L'affiorare di un nuovo investimento affettivo nei confronti dell'infanzia, prima misconosciuta e ora, per alcuni versi, celebrata, si collega esplicitamente, in questo caso, ad un preciso intento rivoluzionario e alla fiducia che un nuovo modo d'educare possa rappresentare il germe del cambiamento sociale.

Non è un caso, dunque, che proprio a partire dalla seconda metà del Settecento, si incontrino però esempi di nuove pratiche affettive agite da padri, non solo nei confronti dei figli maschi, ma anche delle figlie, fino ad allora profondamente svalutate sul piano materiale e simbolico.

Secondo Serena Sapegno, d'altra parte, il rapporto padre-figlia «è una figura che parla di rapporti reali, ma anche di ordine simbolico, e ha sempre sullo sfondo, più o meno oscuro, il fantasma dell'incesto. Secondo Lévi-Strauss, del resto, è proprio sul tabù dell'incesto padre-figlia che si fonda l'imposizione sociale dell'esogamia per la quale il padre dà (è costretto a dare) la figlia in matrimonio al di fuori della famiglia: la "cultura umana" in opposizione alla "natura". Quel rapporto parla cioè dell'autorità e dei limiti del Potere, del rapporto tra natura e cultura, della legge e della morale. E attraverso figure di figlie ribelli come Eva, Antigone, Cordelia ecc., parla di resistenza all'autorità, di trasgressione, di altre leggi»[11].

È possibile, tuttavia, in particolare fra '700 e '800, incontrare il verificarsi, nella storia della cultura europea, di esperienze di particolare cura da parte di

[10] Ho trattato più diffusamente questo tema in C. Covato, *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Unicopli, Milano 2002.

[11] M.S. Sapegno, *Figlie del padre. Passione e autorità nella letteratura occidentale*, Feltrinelli Milano 2018, p.13. Vedi anche, M. D'Amelia, *Figli*, in *La famiglia italiana dall'Ottocento ad oggi*, a cura di P. Melograni, Laterza, Roma-Bari 1988 p. 500.

alcuni "padri esemplari" nei confronti dei figli e, segnatamente, contro il senso comune più diffuso, di figlie femmine, di bambine.

Dalle testimonianze epistolari, diaristiche letterarie sulla base delle quali è possibile ricostruire alcune di queste vicende, affiora, senza dubbio, più lo sguardo paterno che il vissuto delle figlie. Ma è sulla rappresentazione dell'immaginario paterno sull'identità delle loro bambine che ci si vuole soffermare.

Infatti, sostiene ancora Serena Sapegno, nell'Ottocento, "secolo del romanzo" si delinea sempre più chiaramente «la nuova figura della figlia del padre: quella figlia prediletta per cui il padre investe emotivamente e a cui può dare il coraggio di andare nel mondo, ma anche colei a cui l'approvazione paterna (e poi maschile) garantisce sicurezza in cambio della difesa dal rischio di "pensare in proprio". Qual è il mandato paterno verso queste figlie adorate? Quale il peso delle aspettative paterne»[12]?

Dal punto di vista dell'instaurarsi di un legame fra scelte affettive, desiderio di paternità, suggestioni politiche e bisogni identitari, una delle testimonianze più significative è rappresentata, nel contesto dell'illuminismo milanese di fine '700, dalla nota esperienza di Pietro Verri, della quale si vogliono qui mettere in evidenza non solo alcuni aspetti dell'esercizio di una specialissima cura paterna, ispirata alle suggestioni del sensismo di John Locke e all'utopia rousseauiana, ma anche le motivazioni che possano aver spinto un intellettuale di quegli anni a vivere, in modo così intenso sul piano affettivo e così ricco dal punto di vista dell'investimento pedagogico, il suo diventare padre, proprio per verificare l'esistenza di un legame fra una scelta di tipo privato e i problemi connessi all'identità pubblica. L'abbandono della vita galante e la scelta di sposare la ventitreenne e orfana nipote Maria avviene in età avanzata, nel 1776, a quarantotto anni. Oltre al naturale desiderio di quiete familiare che si può immaginare egli abbia avvertito alle soglie dei cinquant'anni, affiora, infatti, un sentimento connesso alla deriva delle sue illusioni. Diremmo oggi una sorta di riflusso nel privato.

Oggetto di uno specialissimo investimento affettivo e pedagogico, che Pietro non ripeterà con i figli nati dal secondo matrimonio (per stanchezza? per vecchiaia? per disincanto?), Teresa rappresenta, indubbiamente per il padre non solo l'occasione per sperimentare le sue conoscenze psicologiche ed educative, ma anche un motivo di rigenerazione individuale attraverso l'amore paterno, 'protetto' dalla volontà di trasformare il costume e, dunque, d'anticipare una nuova teoria della vita familiare, dicibile laddove a lungo il contatto fisico fra padri e figli o le manifestazioni d'affetto sono state considerate sconvenienti o pericolose a dirsi, quasi una rinuncia alla virilità stessa. La narrazione di questa specialissima esperienza di paternità è contenuta in un prezioso manoscritto nel quale Verri descrisse le ragioni di questo progetto educativo e le diverse fasi della crescita della figlia da lui minuziosamente descritte[13].

[12] *Ivi*, p. 15.

[13] P. Verri, *"Manoscritto" per Teresa*, a cura di G. Barbarisi, Led, Milano 2000.

Tutto il *Manoscritto* vibra del bisogno di un padre – non di una madre – di rivolgersi alla figlia neonata – donna non uomo – a cominciare dai preparativi, descritti con dovizia di particolari della sua nascita, del parto, il battesimo, l'allattamento materno contro l'uso del baliatico, che documentano una estrema attenzione nei confronti dell'igiene e della roussoiana libertà di movimento. Particolare attenzione è dedicata alla progettazione della culla e si autodefinisce architetto del nido e della sua stanza degli arredi e della disposizione della luce ritenuti più adatti.

La descrizione di Teresa è quella di un padre innamorato, che ricordano per certi versi quelli del citato Selwyn:

> «Mi piace tanto contemplarvi voi non avete quel livido che hanno le altre appena nate perché le fasce strozzano la circolazione, siete di un colore un po' bruno ma sano. La vostra faccia non ha l'impronta del dolore che hanno i bambini fasciati, vi tengo lontana dal freddo ma ancora di più dal caldo [….].6 agosto 1777 avete due incisivi inferiori…oggi per la prima volta avete pronunciato papà»[14].

Può essere significativo, tuttavia, notare che Teresa, bimba amatissima dal padre da bambina, da adulta, diventerà una figlia ribelle, deluderà il padre per aver sposato nel 1795 Giuseppe Langosco, Conte di Gamberana, abituato ad una vita dissipata e dispendiosa, lontana dalle aspettative e dai modelli paterni. Ma questo aspetto richiederebbe ulteriori analisi ed approfondimenti che non è possibile sviluppare in questa sede.

A fronte d'innumerevoli testimonianze di padri assenti dalla vita familiare dei figli e di padri presenti solo in funzione dell'esercizio della patria potestà, è possibile, dunque, allo stesso tempo rintracciare testimonianze di un impegno pedagogico nei confronti della educazione dei figli intesi come il germe della società dell'avvenire. Sono spie di comportamenti paterni amorevolissimi, spesso in presenza fra l'altro di madri terribili o sbiadite; affiorano da indagini che hanno approfondito, sulla base dell'analisi di fonti come la memorialistica, gli epistolari, i racconti autobiografici, pieghe più sotterranee e finora taciute della storia delle trame della vita familiare.

3. George Selwyn fra desiderio di cura e bisogni identitari

Meno protetto dallo spirito scientifico, ma più esplicitamente connesso al bisogno di trovare un senso alla sua vita, è il caso di George Selwyn, aristocratico inglese, membro della Camera dei Comuni, scapolo e probabilmente omosessuale, che all'età di cinquant'anni decide di occuparsi di Mie Mie, figlia d'una coppia di dissoluti aristocratici italiani, Giacomo Fagnani e Costanza

[14] *Ivi,* p. 120. Vedi anche P. Verri, *A mia figlia Teresa*, a cura di G. Manca, Sellerio, Palermo 2013.

Brusati[15]. A rendere più complessa la vicenda è il fatto che Mie Mie, concepita a Londra, nel corso del Grand Tour compiuto dopo il matrimonio, fosse in realtà nata in séguito a una relazione fra Costanza Brusati e lord March, amico di Selwyn. Se in un primo tempo i coniugi Fagnani lasciano volentieri la bambina a Londra affidandola con gratitudine all'amico inglese e ad una esperta balia, qualche anno più tardi, dopo la nascita del primo figlio maschio, che fa scaturire in loro un desiderio di legittimazione sociale in sintonia con i canoni dell'aristocrazia milanese di quegli anni, cercheranno poi ostinatamente, quanto inutilmente, di riottenerla. Le numerose fonti epistolari che documentano la vicenda di questa controversia, durata più di vent'anni, finalizzata al possesso di Mie Mie, rappresentano anche il diario della crescita della bambina, delle cure, dei modelli educativi, dei ricatti affettivi ai quali, da più parti, viene sottoposta.

La scelta di George Selwyn di 'adottare' Mie Mie è quanto meno singolare e anticipa una problematica ancora attuale relativa alla possibilità da parte dei *single* di adottare un figlio o una figlia.[16]

Sono innumerevoli, nelle tracce epistolari, le osservazioni relative alla crescita della bambina.

Scrive, ad esempio, George Selwyn da Londra il 1 gennaio 1772, alla madre di Mie Mie, Costanza Fagnani, nel corso di una corrispondenza che durerà per molti anni.

> «[…] Essa ritorna dalla passeggiata: le sue piccole gote sono arrossate hanno il più bel colorito che potete immaginare. Sono certo che presto potrà pronunciare qualche parola dato i grandi sforzi che fa per tentar di parlare. Son molto contento della balia: voi non avreste potuto esserne una migliore»[17].

E ancora, scrivono Selwyn e Lord March a mamma Fagnani da Londra, il 3 aprile 1772:

> «Essendo persuaso che Lord March non mancasse che raramente di darvi, mia cara marchesa, le notizie della vostra piccola, io non ho voluto aggiun-

[15] La storia è ben riassunta in F. Arese Lucini, G. Bezzola (a cura di*), La piccola Mie Mie. Carteggio inedito fra Milano e Londra alla fine del secolo XVIII*, tr. it. Cariplo-Laterza, Milano 1985. Nel testo sono pubblicate 134 lettere, o estratti di esse, tradotte in italiano in uno scambio fra diversi soggetti, fra i quali prevalgono George Selwyn e Costanza Fagnani. Sulla complessa vicenda, cfr. E. Brambilla, *La storia di Mie Mie. "Spirito" di famiglia e condizione della donna tra Antico regime e Rivoluzione,* in «Acme. Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia degli Sudi di Milano», vol. LII, Fasc. II, maggio-giugno 1999, pp. 63-94.

[16] In un recente volume, viene narrata la scelta di Luca Trapanese, single, di adottare una bambina down rifiutata prima da sette famiglie ribadendo che si tratta non tanto di una scelta altruista quanto di un desiderio di dare un senso alla propria vita (L. Mercadante, L. Trapanese, *Nata per te. Storia di Alba raccontata fra noi*, Einaudi, Torino 2018.

[17] Arese Lucini, Bezzola (a cura di), *La piccola Mie Mie…* cit. p. 21.

gervi la mia importunità ma vi assicuro che io sono sempre felice di scrivervi su di un argomento che mi interessa più teneramente di giorno in giorno. La piccola al presente sta bene, benché non abbia ancora quel colorito fresco e forte che hanno i bambini dei nostri contadini che vivono sempre in campagna: le verrà col tempo. Si è ingrandita molto e guadagna tanta forza che la balia ha difficoltà a trattenerla nelle sue braccia quando si agita in un improvviso movimento di gioia. E lancia tanti gridolini e urletti nelle sue esaltazioni, da persuaderci che sarà ben chiacchierina quando avrà l'uso della piccola lingua. È tanto carina e vi supplico, in attesa che voi la rivediate, di amarla sulla mia parola. Non smetterei più di trattenervi su di lei se volessi dire tutto quello che sento. Cominciamo solo ora ad avere qualche indizio della bella stagione. Ho tardato un po' ad arrivare, per la mia salute, perché ho avuto un raffreddore che mi ha tormentato in mille modi dalla fine del mese di novembre. Vi prego, Signora, di fare mille complimenti per me al signor marchese e di assicurarlo sulla soddisfazione che avremo, lord March ed io, di rivederlo in questo paese. Se non avesse altre attrattive, quella di essere la culla della vostra cara piccina vi offrirebbe a tutti e due dei motivi sufficienti per intraprendere un secondo viaggio al fine di vedere una piccola creatura che avete lasciato ancora in fasce presentarsi ai vostri ginocchi per domandarvi la vostra benedizione. Io mi lusingo di essere in grado di assistere a codesta cerimonia e di approfittarne per assicurarvi del sincero attaccamento col quale ho l'onore di essere, Signora, il vostro umile servo».

(Segue lord March)

«Non aggiungerò che qualche parola per ingraziarvi della vostra lettera che ho ricevuto ieri sera rientrando. Ho fatto tardi ad un ballo e non mi sento più voglia di scrivere. Selwyn vi ha già dato notizie della piccola che noi amiamo tutti e due altrettanto quanto voi possiate amarla. Sono desolato di apprendere che avete avuto dei fastidi, ma coi nostri genitori bisogna avere pazienza più che possibile e colla buona condotta e col buon umore bisogna superare il cattivo umore degli altri. La Lepri è arrivata e con loro Jean Figliazzi. Non l'ho ancora veduta perché non è stata ancora in nessun posto. Millico è arrivato da due giorni. Avremo un'Opera seria sabato a giorni otto. Il piccolo e grande Pianoforte sono stati spediti pochi giorni dopo la vostra partenza e dovresti averli già ricevuti. Siate persuasa che sono sempre interamente vostro»[18].

Due scritture maschili "intorno" ad una bambina rivolte alla madre lontana e per molti versi distante. La prima scrittura quasi materna, premurosa ed affettuosissima, attenta allo sviluppo fisico ed emotivo della piccola; l'altra, del probabile padre natura, più sbrigativa e mondana.

[18] *Ivi*, p. 23.

Ancora una volta il determinismo biologico declinato nell'istinto materno o paterno alla cura sembra essere smentito.

La vicenda del complesso contenzioso che si sviluppa fra George Selwyn e la coppia Fagnani, che, rientrata a Milano e dopo la nascita del primo figlio maschio, riterrà opportuno riavere la piccola è assai complessa; durerà venti anni e vedrà vincente, alla fine, Selwyn perché Mie Mie interpellata sceglierà di restare con lui.

Scrive Mie Mie (Maria) alla madre Costanza Fagnani l'11 febbraio del 1791 da Londra:

> «Mia cara signora, colgo la prima occasione per comunicarvi con tristezza la notizia della morte del Signor Selwyn e della situazione in cui mi ha lasciato. Sono stata molto colpita da questo avvenimento e ho tante cose da fare che mi hanno impedito di darvi prima la notizia. La fortuna che il Signor Selwyn mi ha lasciato ammonta a circa 30 mila sterline, una parte della quale io posso usare nella misura sufficiente al mio sostentamento, finché verrò in possesso del resto quando avrò compiuto 21 anni […]. La varietà degli affari da trattare mi confinerà per molta parte dell'anno nelle vicinanze di Londra, e per questa ragione mi propongo di prendere una piccola casa vicino ai miei amici, quando potrò trovarla. Essi sono stati tutti molto buoni con me, ma mi è impossibile esprimere tutte le gentilezze che ho ricevuto da lord e da lady Carlise.
> Sono stati così buoni da accogliermi nella loro casa dove sono al presente e della loro tenerezza ho avuto molto alleviato il dolore che ho provato per la perdita di un così buon e caro amico quale era il signor Selwyn. Legata come naturalmente sono a questo paese e al rimanervi, spero di essere capace di propormi un ragionevole piano di vita che mi dia il diritto all'approvazione della mia famiglia (e alla vostra in particolare) e m'assicuri la continuazione della stima e del rispetto degli amici che ho la fortuna di avere. Spero mi perdonerete di aver scritto in inglese, che mi è più facile di ogni altra lingua.
> Sono, cara Signora, la vostra affezionatissima e rispettosa figlia»[19].

Non è possibile, in questa sede seguirne le diverse fasi; ma in questo contesto, si è voluto soprattutto sottolineare la singolarissima testimonianza di un uomo che affida ad una paternità putativa la ragione del suo esistere, a tal punto da affermare:

> «Essa è il solo oggetto delle mie cure. Le tengo posto di padre e di madre e il mio affetto per lei è così grande che non ho nessuna difficoltà a farlo. Ma questo non perché io ignori il suo stato e quello dei suoi parenti: so

[19] *Ivi*, pp. 192-193.

che in Italia essa non avrebbe bisogno di nulla, ma sono io che ho bisogno di una figlia, che ho curato con amore per tanto tempo»[20].

Non una confusione di ruoli, dunque ma una convinta "appartenenza" affettiva.

Come ha affermato Elena Brambilla:

«[…] si è scelta qui una storia vera, la storia di Mie Mie: un affascinante romanzo epistolare settecentesco, che inizia negli anni '60 del '700 per terminare sullo spartiacque della Rivoluzione francese, e ci viene narrato in autentiche lettere scambiate fra aristocratici del *monde* cosmopolita e libero, frivolo ed elegante del XVIII secolo. Le battaglie legali ed affettive intorno alla piccola Mie Mie prendono il via da una storia di adulterio, illegittimità e abbandono, da un lato, di paternità d'affetto, educazione e riconoscimento individuale dall'altro; e mettono in questione, ponendone in cruda luce le conseguenze, il modello aristocratico settecentesco di matrimonio aperto e libertino. La tormentata vicenda mette in gioco la reputazione di tutti, e consente di distinguere la deferenza, dovuta alla posizione legale e pubblica dei protagonisti, ancora legata soprattutto alla nascita e ai diritti ereditari, dal rispetto come riconoscimento della persona, fondato sui legami di affetto e su quei meriti morali, d'educazione ed anche di ricchezza, che si possono acquistare, conservare o perdere nel corso di una vita individuale, a prescindere dalle condizioni di famiglia e di nascita»[21].

Questa testimonianza, come altre messe in ombra ora da un malinteso culto della maternità – che si è voluto dominante come destino esclusivo della donna – ora da una storia sociale soggetta a troppo facili schematizzazioni, dà conto di un'aspirazione maschile ad accedere a sfere affettive considerate esclusivamente appannaggio delle cure materne.

Resta dunque da scoprire la complessità del vissuto della figlia nei confronti del padre, che, qualora sia divenuto nell'esperienza della crescita più importante della più consolidata relazione con la madre, ha alluso, nel passato, per le figlie, all'unica possibilità – non priva di ambiguità, limiti e rinunce – di accedere a una nascita simbolica (formativa, culturale, politica) segnata dal codice paterno e, dunque, al riparo da una mera ripetizione dell'identico e dall'identificazione esclusiva con la figura materna, sempre oscillante fra forza affettiva e fragilità sociale.

Molto più tardi, per Sibilla Aleramo, ad esempio, come testimonia nel suo romanzo autobiografico *Una donna*[22], fin da bambina, l'interesse nei confronti

[20] *Ivi*, p. 97.

[21] Brambilla, *La storia di Mie Mie…*, cit. p. 64.

[22] S. Aleramo, *Una donna,* Feltrinelli, Milano 1950.

della lettura e degli studi, mediato da una forte e quasi esclusiva identificazione con la figura del padre, che, giovinetta, decise di aiutare nella sua attività lavorativa in un momento di forte crisi assumendo addirittura in quel periodo abiti maschili, è motivo di diversità rispetto alle coetanee e di preoccupazione da parte della madre: «Ella mi ammirava in silenzio, riportando su di me un poco dell'orgoglio già provato per la balda energia dello sposo, ma non approvava il metodo di educazione a cui mi assoggettavo con tanto fervore; temeva per me, immaginando certo che io crescessi senza sentimento, ch'io fossi destinata a vivere solo col cervello; e non aveva il coraggio di contrastare apertamente l'opera del babbo»[23].

Le bambine, a lungo strette fra l'ordine simbolico materno, come ripetizione dell'identico e l'ordine simbolico paterno, ingombrante alternativa ad un destino predeterminato, il cammino verso l'emancipazione compirà, nel secolo breve, itinerari nuovi e assai complessi[24]. Esse appaiono, spesso, come ha sottolineato Egle Becchi: «[…] incongruenti, opposte che sembrano inconciliabili, o che si equilibrano a fatica in modo paradossale, a mostrare che il modello teorico della bambina è incoerente. Della sua insufficienza epistemologica è segno anche un'altra serie di fatti, non ultimo che la piccola non la troviamo quasi per niente nella storia delle donne»[25].

In molte opere scritte dalle donne sulle donne «la bambina appare assai poco di sfuggita, ché la donna, come Minerva che nasce perfetta, matura e armata dal cervello di Giove, non sembra avere infanzia. Non ha infanzia».[26]

Non si ha un'infanzia quando il futuro è immodificabile?

A questo proposito, lo scrittore Luciano Zuccoli osservava, nei primi anni del '900 che nessuno chiedeva alle sue sorelle cosa avrebbero fatto da grandi, una domanda che a lui veniva posta spessissimo: «pareva che le ragazze non divenissero mai grandi, o non dovessero fare nulla, o che tutti sapessero quello che avrebbero fatto da grandi»[27].

Ma questa è un'altra storia che deve tener conto della conquista da parte delle donne, avvenuta nel corso del Novecento, della capacità di prendere la parola, di acquisire una nuova soggettività pubblica e dunque anche di rinominare il rapporto con le figlie, laddove non permangano nella relazione, irrisolte, le sovrastrutture del passato.

C'è infine un'ultima considerazione che ritengo assolutamente irrinunciabile. Mi riferisco all'importanza di non attribuire alla cosiddetta rarefazione della figura paterna o alla crisi della paternità la valenza di una catastrofe culturale o, al contrario, quando si allude all'avvento di "padri nuovi", di evocare

[23] *Ivi*, p. 30.

[24] Cfr., a questo proposito, S. Ulivieri (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1990; E. Becchi, *Maschietti e bambine. Tre storie con figure*, ETS, Pisa 2011.

[25] *Ivi*, p. 61.

[26] *Ibidem.*

[27] Cit. in O. Roux, *Memorie giovanili autobiografiche*, vol. IV, Bemporad, Firenze 1908, p. 81.

una loro improbabile funzione salvifica e di palingenesi sociale. Si tratta, a mio avviso, di restituire la questione ad una dimensione più ampia, e, dunque, ad auspicabili mutamenti delle relazioni familiari all'interno di rapporti sociali ispirati a una nuova visione democratica anche della vita affettiva, liberata dai retaggi di una secolare tradizione patriarcale.

Autobiografie d'infanzia. Vita privata e modelli educativi nei ricordi d'infanzia della borghesia del «lungo Ottocento»

Francesca Borruso

1. Varcare la soglia della vita privata. Alcune considerazioni epistemologiche.

Il focus di questo contributo è centrato sulla ricostruzione dei modelli educativi riservati all'infanzia – «figura sociale individuata in tempi recenti»[1] e ancora oggi non sufficientemente indagata – presenti nella vita privata dell'Ottocento borghese, secolo di massima espansione della cultura borghese che si pone come nettamente dominante in tutti i campi della vita sociale[2]. Le fonti privilegiate saranno i ricordi d'infanzia contenuti nella memorialistica autobiografica i quali, nonostante si tratti di ricostruzioni a-posteriori realizzate in età adulta[3], possono essere considerate forme di «pedagogia narrata»[4] ad alta densità pedagogica e che ipotizziamo, meglio di tante altre fonti, possano rivelarci nello scorrere della quotidianità, quell'inesplicabile intreccio che esiste fra le idee pedagogiche dominanti nel sociale in un determinato periodo storico e le pratiche educative reali[5]. Cercheremo, così, di inoltrarci all'interno di quell'educazione informale che caratterizza la vita familiare in cui, una pluralità eterogenea di individui – genitori, zii, sorelle e fratelli, amici di famiglia e domestici, più o meno legittimati in base alla loro collocazione nel sistema familiare – esercitano funzioni pedagogico-educative nei confronti dei membri più giovani della famiglia. Bambine e bambini, così, si formano all'interno di quel «romanzo familiare»[6] e di una pragmatica co-

---

[1] E. Becchi, M Ferrari, M. Grandini, S. Micotti, *Per una storia dell'infanzia come figura educativa*, in *Storia dell'educazione*, a cura di E. Becchi, La Nuova Italia, Firenze 1987, p. 181.

[2] Cfr. E.J. Hobsbawm, *Il trionfo della borghesia 1848-1875*, Laterza, Roma-Bari 2006.

[3] Sulla difficoltà di ricostruire la storia dell'infanzia dalla diretta voce degli interessati poiché davvero poche sono le scritture bambine cfr. Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine,* Laterza, Roma-Bari 1995.

[4] Sul concetto di pedagogia narrata come «fiume parallelo di racconti sulle forme dell'educazione e, allo stesso tempo, di narrazioni intrise di norme pedagogiche che descrivono i molti significati e le innumerevoli fatiche del formarsi dei destini individuali», vedi C. Covato*, Introduzione*, in *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, a cura di Covato, Guerini scientifica, Milano, 2006, p. 12.

[5] Questo intreccio fra pubblico e privato, fra i modelli che dominano la scena sociale e la dimensione privata delle vite individuali è ben espresso nel pensiero di Michel Foucault. Cfr. M. Foucault, *L'ordine del discorso*, Einaudi, Torino 1972; Id., *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano, 1978.

[6] Con il termine 'romanzo familiare' intendiamo riferirci a quell'insieme delle relazioni familiari in cui ciascuno è immerso e, al contempo, alle personali costruzioni fantasmatiche. Cfr. F. Olivetti Manoukian, *Morte e vita familiare in quattro romanzi di fine Ottocento*, in *I vincoli familiari in Italia.*

municativa della vita quotidiana[7] nella quale sono immersi 'loro malgrado', e che contiene al proprio interno una congerie complessa di elementi, dalla quale è possibile evincere quel rapporto di latente *spannung* e intreccio che intercorre fra pubblico e privato, tra i modelli educativi e le prassi della vita reale mutuate spesso dalla tradizione, tra le consapevolezze pedagogiche e le latenze educative, tra i modelli culturali interiorizzati e la concretezza dei vissuti reali[8] presi in esame nella realtà degli stili di vita della borghesia in ascesa.

Come scrive Carmela Covato, «dal punto di vista storiografico, varcare le soglie della vita privata è certamente un'impresa affascinante e, allo stesso tempo, assai complessa sia sul piano metodologico sia dal punto di vista interpretativo»[9]. In primo luogo reperire le fonti non è sempre agevole perché si tratta di uno spazio di vita intimo, familiare, spesso occultato intenzionalmente, storicamente protetto da sguardi esterni[10]; inoltre, perché la vita privata è sempre stata avvolta da quegli inestricabili «silenzi» carichi di impliciti comunicativi, di tabù, di divieti, di «non detti», capaci di esercitare una potente e occulta pervasività pedagogica nelle vite individuali[11]. Silenzi che hanno costituito la fitta trama non solo dei frequenti 'segreti di famiglia' di cui è lastricata la storia familiare, capaci di condizionare individui e gruppi anche attraverso le generazioni[12], ma anche di quei 'destini familiari' presenti nei «progetti di famiglia» che, nel corso della storia educativa hanno scoraggiato, nei singoli individui, forme di riprogettazione esistenziale autonoma indicando «quella sorta di percorso obbligato che un nuovo nato deve e dovrà percorrere per il solo fatto di essere nato in un contesto familiare dato»[13].

Inoltre, alla scarsità delle fonti relative alla vita privata di bambini e di bambine si unisce la complessità interpretativa che deve affrontare lo storico dell'edu-

Dal secolo XI al XX, a cura di A. Manoukian, Il Mulino, Bologna 1983, pp. 335-371. Ancora S. Vegetti Finzi, *Il romanzo della famiglia. Passioni e ragioni del vivere insieme*, Oscar Mondadori, Milano 1992.

[7] Sulla complessità della pragmatica comunicativa rimando al classico di P. Watzlawick, P. Helmick Beavin, J. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, tr. It. Astrolabio, Roma 1971.

[8] Sullo scarto esistente tra modelli astratti e vissuti reali cfr. il volume di F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato (a cura di), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Guerini scientifica, Milano 2014.

[9] Covato, *La vita privata nella storia dell'educazione*, «Studi sulla formazione», *La storia sociale dell'educazione*, Anno VII, n.1, 2004, p. 73.

[10] «Nel privato è racchiuso ciò che si possiede di più prezioso, che appartiene solo a noi; ciò che non riguarda gli altri; ciò che è vietato divulgare e mettere in mostra perché troppo diverso da quelle apparenze che l'onore esige si salvino in pubblico». G. Duby, *Prefazione*, in *La vita privata*, a cura di Ph Ariès, G. Duby, vol I, Laterza, Roma-Bari 1988, p. VI.

[11] In relazione al tema degli impliciti nell'educazione cfr. F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di*), I silenzi nell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

[12] Sul «segreto di famiglia» come dimensione capace di attraversare le generazioni condizionando le vite familiari di svariate generazioni cfr. l'analisi condotta sul romanzo di Bacchelli da A. Manoukian e F. Oliveti Manoukian, *L'educazione in famiglia: tra intenzionalità e destino* in *Storia dell'educazione*, a cura di E. Becchi, cit., pp. 51-71.

[13] *Ivi,* p. 51.

cazione, soprattutto quando si scontra con fonti autobiografiche, poiché si tratta di fonti che possono essere fortemente connotate sul piano delle emozioni e degli affetti[14], tali da rivelarsi anche inesplicabili, carichi di contraddizioni, non sempre limpide. Oppure possono essere fonti non autentiche sul piano dei vissuti educativi, come nel celebre caso dei diari infantili che Philippe Lejeune considera non fedeli all'autenticità emotiva dello scrivente, poiché spesso imposte dalle figure di autorità con fini esplicitamente educativo-precettistici[15]. Una pratica pedagogica del controllo del diario infantile diffusa e consigliata ai genitori da una moda cogente e resistente[16], che consentiva loro di leggere e giudicare con sguardo autoritario e panottico la vita «segreta» dei propri figli per meglio farne degli adulti conformi alle attese genitoriali e alle regole dominanti[17].

Una valutazione sulla autenticità delle fonti va condotta anche in relazione ai ricordi d'infanzia, da ritenere fonti autentiche nella misura in cui lo può essere una narrazione filtrata dal ricordo, attraversata dalla cifra del tempo, dagli scarti e dagli inciampi della memoria, così come dal desiderio inconscio di restituire a sé stessi o agli altri una narrazione coerente, compatta, priva di contraddizioni[18]. Tutte esigenze intrapsichiche che caratterizzano la particolare natura della narrazione autobiografica – nel migliore dei casi si tratta di una vera e propria riflessione pedagogica che permette al suo Autore di unire i frammenti dispersi dell'esperienza in un tutto organico e coerente[19] – e che però si scontrano anche con la fallacia della memoria e con le esigenze rappresentative dell'identità individuale[20]. Interpretare la propria stessa vita – dice Paul Ricoeur

[14] Sulla recente frontiera della storia delle emozioni in chiave storico-educativa cfr. Covato, *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione,* Unicopli, Milano 2018. Ancora, un classico S. Vegetti Finzi (a cura di), *Storia delle passioni*, Laterza, Bari-Roma 1995.

[15] Cfr. Ph. Lejeune, *Le moi des demoiselles. Enquete sur le Journal de Jeune fille*, Seuil, Paris 1993.

[16] In tal senso il Tommaseo distingue fra il «diario didattico» su cui il ragazzo deve scrivere ogni giorno, il «diario morale» sul quale scrivere settimanalmente, il «diario storico» che contiene sostanzialmente la cronaca di famiglia e può anche essere aggiornato mensilmente. Cfr. N. Tommaseo, *Sull'educazione*, Desiderii edizioni Le Monnier, Firenze 1846.

[17] «Di questi diari non si sa molto, e ritengo che ne esistano non pochi, nascosti in archivi di famiglia, fra lettere e forse quaderni di scuola. Non si tratta per gran parte di prodotti spontanei; indotti dalla volontà dei genitori, […] essi sono stati a lungo un *must* di ragazzini e ragazzine "bene", come testimoniano anche testi che guidavano la loro composizione». E. Becchi, *La pedagogia del diario infantile*, «Prima persona. Percorsi autobiografici». *Andando a scuola*, n. 9, 2002, p. 62-63.

[18] Su questa esigenza di compattezza e non auto-contraddittorietà interna nell'autobiografia cfr. G. Gusdorf, *Auto-bio-graphie*, O. Jacob, Paris 1991. In relazione al profondo bisogno di narrarsi e di sentirsi narrati come in uno specchio generatore dell'immagine di sé cfr. A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione,* Feltrinelli, Milano 2001; sulla funzione formativa della scrittura di sé nella storia, fra i classici cfr. M. Foucault, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 1985; D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996; F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.

[19] Sulla struttura narrativa dell'identità e sulla necessità di costituire una narrazione coerente della propria esperienza cfr. P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 2002.

[20] Non a caso Giovanni Jervis definisce la narrazione autobiografica come una narrazione materiata di malafede. Cfr. G. Jervis, *Significati e malintesi del concetto di Sé*, in *La nascita del Sé*, a cura di M. Ammaniti, Laterza, Roma-Bari 1996, pp. 29 e ssg.

– pone lo scrivente nella complessa veste di narratore, personaggio e autore (tre in uno), poiché può scegliere e selezionare i ricordi compattandoli in un tutto organico e coerente, occultando alcuni aspetti, travisandone altri perché poco congeniali oppure insostenibili alla coscienza, in una narrazione che finisce per essere inevitabilmente un misto di fabulazione ed esperienza[21].

Ed ancora, vogliamo evidenziare il fatto che la narrazione della primissima infanzia soprattutto è per lo più veicolata dalla memoria e dall'esperienza altrui – genitori, parenti, domestici, fratelli e sorelle più grandi – che rendono, così, i ricordi d'infanzia un ricordo indiretto, di seconda mano, filtrato da altri, tramandato. Si tratta, insomma, di fonti che vanno interpretate con rigore probatorio a causa della torbidezza del vissuto individuale e sempre con la cifra della probabilità ermeneutica, poiché la conoscenza è sempre frutto di una strategia conoscitiva combinativa e indiziaria[22].

Di contro a queste insufficienze o ambivalenze documentarie, alla inevitabile lacunosità del percorso, alla compresenza di fonti dirette e indirette, di autenticità e mistificazione, consapevoli del fatto «che […] non emergono, come si è soliti dire, ma si formano»[23], vogliamo però evidenziare che i ricordi infantili ci consentono di ricostruire alcuni aspetti della condizione educativa di bambini e bambine colte nella loro individualità, nel loro contesto esistenziale e culturale, nella trama delle loro relazioni affettive ed educative, con le loro differenze di genere e di ceto, con i loro vissuti. Piccoli esempi di microstoria – come tutte le storie di vita – forse non sempre significativi sul piano storico-educativo che però possono contenere «il ritorno del rimosso, del represso» proprio grazie a quell'eccedenza emotiva a volte presente e, così, offrire allo storico dell'educazione possibili ed eventuali inedite categorie interpretative, nuove piste di ricerca, far sorgere nuove domande o ipotesi. In modo analogo ad un archeologo che, solo dopo aver scavato a lungo e in posti improbabili, ritrovasse il calco di un fossile mai visto prima.

2. «Je vois encore!». Emozioni e affetti nei ricordi d'infanzia.

Le memorie autobiografiche che ricostruiscono con sguardo analitico e interpretativo i ricordi d'infanzia non sono poi così frequenti sul piano letterario[24]

[21] «Quanto alla nozione di unità narrativa della vita, bisogna anche vedervi un misto instabile tra fabulazione ed esperienza viva. Il carattere evasivo della vita reale è, precisamente, la ragione per cui noi abbiamo bisogno del soccorso della finzione per organizzare quest'ultima retrospettivamente nell'ambito delle cose fatte, a rischio di considerare rivedibile e provvisoria ogni figura di costruzione dell'intreccio, improntata alla finzione o alla storia». Ricoeur, *Sé come un altro*, cit., p. 255-256.

[22] Sul legame fra storia e prova cfr. C. Ginzburg, *Rapporti di forza. Storia, retorica, prova*, Feltrinelli, Milano 2000. Sul paradigma indiziario cfr. Id. *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Einaudi, Torino 1986, p. 164.

[23] S. Freud, *I ricordi di copertura*, in *Opere*, Bollati Boringhieri, Torino 1968, vol. II, pp. 452-453.

[24] Più andiamo indietro nel tempo, ad esempio, più è difficile intercettare narrazioni sulla vita in-

sebbene, soprattutto a partire dal secolo dei Lumi, si sia diffuso sempre di più nella letteratura occidentale il genere letterario autobiografico, caratterizzato da alcune norme retoriche e convenzioni espressive, nonostante tutt'ora questo genere resti fluido, instabile, magmatico proprio per la singolare irripetibilità di ogni esistenza. Questa presa di coscienza «dalla generica pulsione egotistica al dire di sé»[25] sul piano letterario coincide con il sorgere del *novel* moderno[26], quando la trama narrativa riconosce valore e importanza proprio all'esperienza individuale, indipendentemente dalla fama, dal rango del suo Autore o dalla esemplarità dell'esperienza vissuta come, invece, era nel passato. Un diritto al ragionare di sé anche in relazione agli anni della vita infantile, inoltre, che si profila come una graduale conquista all'interno di un complesso processo trasformativo socio-culturale caratterizzato sia dalla nascita dell'«individualismo borghese» – che assume il sé come oggetto di conoscenza facendo così la scoperta dell'identità individuale e della soggettività[27] – sia «dell'individualismo affettivo» – che implica una nuova attenzione alla felicità e al benessere del singolo nella sua specificità esistenziale. Processi questi che si intrecciano, inoltre, alle profonde trasformazioni della vita privata che avvengono soprattutto a partire dal Settecento e che sono relative alla nascita del sentimento dell'infanzia, da intendersi come nuova valorizzazione della vita infantile nella cultura occidentale, rispetto ad un passato di «lunga durata» in cui dominava una sostanziale indifferenza e svalutazione dell'infanzia ritenuta una stagione della vita da superare al più presto[28]; alla trasformazione del matrimonio che inizia ad essere concepito come una scelta dei coniugi di carattere sentimentale e non come semplice accordo di carattere socio-economico tra le famiglie[29]; alle relazioni genitori-figli che evolvono verso assetti maggiormente paritari e inti-

fantile: «Se ad esempio scorriamo le prime pagine delle rispettive autobiografie di italiani come Vico, Giannone, Goldoni, Genovesi, Gozzi, Da Ponte, non personaggi mondani ma uomini di lettere o di studio, troviamo la medesima reticenza o sommarietà per quanto riguarda l'infanzia: in ciascuno dei loro libri il breve discorso su di essa si riduce sempre più o meno a notizie sugli studi compiuti, o su poche altre cose che, al pari degli studi, sono giudicate serie e funzionali come premesse della propria storia». F. Orlando, *Il patto col lettore*, in Idem., *Infanzia, memoria e storia da Rousseau ai romantici*, Pacini, Pisa 2007, p.33. Interessante il numero monografico di «Memoria rivista di storia delle donne», *Bambine, racconti d'infanzia*, n. 28, 1990.

[25] S. Zatti, *Raccontare la propria infanzia*, in F. Orlando, *Infanzia, memoria e storia da Rousseau ai romantici*, cit., p. 276.

[26] Cfr. I. Watt, *Le origini del romanzo borghese*, Bompiani, Milano 1976. Per una interpretazione del romanzo borghese di formazione cfr. M. Bernardi, *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*, Unicopli, Milano 2011.

[27] Cfr. N. Elias, *La civiltà delle buone maniere*, Il Mulino, Bologna 1982-1983.

[28] Sulla nascita del sentimento dell'infanzia cfr. Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 1983. Sulla storia dell'infanzia ancora i classici H. Cunningham, *Storia dell'infanzia. XVI-XX secolo*, Il Mulino, Bologna 1990; L. DeMause, *Storia dell'infanzia*, Emme, Milano 1983; E. Becchi, D. Julia, (a cura di), *Storia dell'infanzia*, voll. II, Laterza, Bari-Roma 1996.

[29] Sulla storia delle trasformazioni del matrimonio cfr. M. De Giorgio, Ch. Klapish-Zuber (a cura di), *Storia del matrimonio*, Laterza, Roma-Bari 1996.

mistici, trasformando profondamente i rapporti di filiazione[30] e inventando, sul piano socio-culturale, nuove forme di genitorialità prima non conosciute: dall'idea di una paternità nuova orientata alla cura – vedi lo studio sull'insorgere di nuovi desideri di paternità nel sociale già a partire dal Settecento[31] – ad una maternità sempre più inscritta nella «natura femminile» e modellata sull'ineluttabilità del destino riproduttivo[32]. Una complessa congerie di processi storico-culturali che, pur manifestandosi in modo più esplicito a partire dal XVIII secolo, sembra che affondino le loro radici nell'umanesimo della tradizione rinascimentale europea[33], così come nelle trasformazioni economico-produttive che si avviano dalla modernità in poi e nel sorgere di una borghesia sempre più laicizzata e imprenditiva, che si rende protagonista della vita sociale e delle trasformazioni culturali e affettive della vita privata.

Come è noto, le *Confessioni*[34] di Jean-Jacques Rousseau, viene considerata la prima autobiografia moderna maschile, sia perché scritta da un borghese che rivendica il diritto di parola – una sorta di manifesto dell'uomo del Terzo Stato secondo Starobinski[35] – sia perché affronta, per la prima volta nella storia dell'autobiografia maschile tematiche intime, esistenziali ed emozionali ritenute fino a quel momento appannaggio soprattutto di una scrittura autobiografica femminile e, quindi, poco valorizzate[36]. Un diritto alla narrazione intima che il filosofo rivendica proprio per la unicità della sua persona, cosicché «gli attri-

[30] Sulla storia dei mutamenti delle relazioni familiari cfr. M. Barbagli, *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XIX secolo*, Il Mulino, Bologna 1984; ancora P. Melograni (a cura di), *La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 1988.

[31] Sulla trasformazione culturale della paternità rinvio a Covato, *Memorie di cure paterne: genere, percorsi educativi e storie d'infanzia,* Unicopli, Milano 2002. Per un'analisi del rapporto padre-figlia nella letteratura segnalo il recente volume M. S. Sapegno, *Figlie del padre. Passione e autorità nella letteratura occidentale*, Feltrinelli, Milano 2018.

[32] In relazione al culto ottocentesco della maternità che radica questa dimensione nella idea di 'natura', piuttosto che nella cultura, con le inevitabili manipolazioni restrittive sul piano delle libertà femminili cfr. E. Badinter, *L'amore in più. Storia dell'amore materno*, Longanesi, Bari 1981. Ancora, Covato, *Identità materna e infanzia,* in Ead. *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano 2014, pp. 68-87.

[33] «La scoperta dell'infanzia, indubbiamente, comincia nel Duecento, e se ne può seguire la graduale affermazione nella storia dell'arte e nell'iconografia nei secoli XV e XVI. Ma le testimonianze diventano particolarmente numerose e significative verso la fine del Cinquecento e in tutto il Seicento. Ne troviamo conferma nel gusto che a quell'epoca si manifesta per i bambini piccoli, per le loro grazie, per il loro linguaggio». Cfr. Ph. Ariès*, Padri e figli*, cit., p. 49.

[34] Redatte dall'Autore fra il 1764 e il 1770, uscirono a stampa solo postume: la prima parte nel 1782 e la seconda nel 1789.Cfr. J.J. Rousseau, *Le confessioni*, Einaudi, Torino 1978.

[35] Cfr. J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, tr.it. Il Mulino, Bologna 1982.

[36] «Un appassionato e analitico ritratto delle personali vicende esistenziali dell'autore, a partire dalla primissima infanzia, in un avvincente e inedito intreccio fra eventi legati alla vita privata (amori, sentimenti, emozioni, malattie, avversità, paternità, persecuzioni, complessità delle relazioni con gli amici) e tappe intellettuali connesse alla descrizione dello sviluppo e della fortuna o sfortuna di ogni suo scritto». Covato, *Jean-Jacques Rousseau: Lumi, verità e finzione autobiografica*, in Ead. (a cura di), *Vizi privati e pubbliche virtù. Le verità nascoste nelle pedagogie narrate*, Guerini scientifica, Milano 2010, p. 95.

buti dell'uomo qualunque diventano progressivamente un vanto da ostentare piuttosto che un limite di cui chiedere scusa»[37].

Non intendiamo analizzare i ricordi d'infanzia del filosofo, bensì evidenziare il fatto che siamo davanti ad una delle prime forme di valorizzazione esplicita del ricordo della vita infantile; ricordi d'infanzia caratterizzati, anche, da un coinvolgimento emotivo da parte del suo Autore mai conosciuto prima nella cultura occidentale, che testimonia non solo la significatività esistenziale rappresentata da questa stagione della vita che Rousseau aveva mostrato di comprendere a differenza dei suoi contemporanei, ma anche la soggezione emotiva dell'Autore al ricordo infantile. Si tratta, infatti, di ricordi carichi di turbamento emotivo e di trepida commozione nonostante la distanza temporale che li caratterizza; ed inoltre relativi a particolari ed eventi che apparvero, agli occhi dei suoi contemporanei, insignificanti, se non addirittura scandalosi per l'audacia di molte delle cose confessate[38].

«Je vois encore!»: «Io vedo ancora!» scrive Rousseau. Una frase semplice e potente con la quale il filosofo rievoca – come se fossero eventi capaci di materializzarsi davanti agli occhi e non solo nello spazio della memoria – quell'insieme di suggestioni rimaste impresse profondamente nella memoria e nel corpo e che, per la prima volta nella storia della letteratura, acquistano dignità narrativa. Ricordi di una vita passata che però Rousseau comprende essere ancora significativi, se non a volte decisivi per la vita adulta, vividi nella loro presenza lungo tutto l'arco dell'esistenza, vitali per il peso delle emozioni e dei conflitti che sono capaci di innestare e di generare ancora. Non è mai assalito dal dubbio che possano essere ricostruzioni a-posteriori, tutt'altro: «l'accesso diretto all'infanzia tramite la memoria è un elemento essenziale della sua strategia poiché gli consente di ripristinare il contatto con l'essere primitivo che la società ha corrotto»[39], con quell'essere umano attraversato ancora dalla bontà naturale, primigenio esempio della natura umana dalla quale attingere per ritrovare il germe del rinnovamento umano e sociale[40]. Aspetti questi di indi-

---

[37] A. Battistini, *Lo specchio di Dedalo. Autobiografia e biografia*, Il Mulino, Bologna 1990, pp. 104-105.

[38] «Emergono così temi che si presenteranno costantemente nella sua autobiografia, come per esempio quello di un'interna contraddizione fra morale e passione e, allo stesso tempo, la difficoltà di aderire a un'identità maschile che sente essere minacciata - come afferma lui stesso - da una componente effeminata del suo carattere». Covato, *Jean-Jacques Rousseau: Lumi, verità e finzione autobiografica*, cit., p. 105.

[39] S. Zatti, *Raccontare la propria infanzia*, cit., p. 303.

[40] Una vita infantile non solo dotata di una sua specificità esistenziale fortemente significante nello sviluppo individuale, ma anche alla quale ancorare le radici culturali ed umane di quel progetto di rinnovamento etico-morale della vita sociale, rispetto alla quale solo un progetto educativo innovativo fondato sull'educazione naturale, ma anche sul rispetto dei tempi, dei bisogni e delle motivazioni del bambino, sull'abolizione di pratiche educative violente e coercitive, avrebbe potuto portare i germi del rinnovamento auspicato. Per una interpretazione del pensiero del filosofo cfr. F. Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo di natura*, Il Nuovo Melangolo, Genova 2011. Ancora T. Todorov, *Una fragile felicità: saggio su Rousseau*, Se, Milano 2002. Ancora, E. Nardi, *Oltre l'Emilio. Scritti di Rousseau sull'educazione*, Franco Angeli, Milano 2005.

scutibile novità e che furono accolti dai suoi contemporanei non senza scalpore, perché destabilizzavano i codici letterari dell'epoca – lo stesso «L'Année littéraire» sottolineava proprio il contrasto tra la gravità del tono assunto dall'Autore e l'indegnità dell'argomento affrontato[41] – l'idea di infanzia come età insignificante proprio per la sua irrazionalità e a-moralità, l'irrilevanza data per secoli alle sfumature emozionali più intime degli individui, il ruolo giocato da questa stagione della vita nei processi formativi della vita adulta.

Una valorizzazione dell'infanzia, invece, che è in linea con il pensiero di Rousseau, considerato dalla tradizione divulgativa come colui che ha scoperto l'infanzia e ne ha rivalutato la specificità identitaria[42], anche se sarebbe più corretto dire come colui che si è reso interprete di una trasformazione già *in fieri* nella cultura occidentale. Già con l'*Emilio* (1762) aveva realizzato un duro attacco alle istituzioni educative e alla cultura educativa del suo tempo[43], evidenziando l'importanza e la specificità della vita infantile che ancora dai suoi contemporanei – denunciava Rousseau – era assolutamente incompresa, niente affatto curata se non addirittura ignorata[44]. Una valorizzazione dell'infanzia non senza contraddizioni anche per lo stesso filosofo, sia perché, secondo alcuni studiosi, sarebbe da decodificare anche alla luce della sua polemica anti-illuminista[45], sia perché sul piano della vita personale si pone in stridente contrasto con la scelta di abbandonare tutti i suoi figli in orfanotrofio[46].

Forse è anche attraverso le emozioni ingenerate dal ricordo, ancora vive e presenti nella vita adulta così come nella vecchiaia – in quanto il ricordo è vitale propulsore di emozioni e pensieri – che Rousseau sembra garantire al lettore l'autenticità del suo racconto. Come se questa emotività palpabile e vitale ingenerata dal ricordo, potesse anche essere una delle tante prove poste a fondamento di quel patto implicito con il lettore sulla veridicità della narrazione che Lejeune ha evidenziato essere una delle caratteristiche essenziali delle scritture autobiografiche[47]. Sebbene, nel caso di Rousseau, il sospetto della mistificazione dei ricordi e del sotteso suo desiderio celebrativo, emergano con

[41] Si tratta di una rivista di critica letteraria fra le più importanti di quegli anni in Francia. Cfr. Orlando, *Il patto col lettore*, cit., pp. 34-35.

[42] «Uomini, siate umani, è il vostro primo dovere; […] Amate l'infanzia; favoritene i giochi, le gioie, le amabili inclinazioni […] Perché volete strappare a questi piccoli innocenti il godimento di un tempo così breve ed effimero, di un bene così prezioso, di cui non potranno davvero abusare?». Rousseau, *Emilio*, Mondadori, Milano 1984, pp. 72-73.

[43] In modo particolare Rousseau critica fortemente la corruzione della società del suo tempo, i collegi dei gesuiti e l'organizzazione educativa della famiglia del suo tempo. Di quest'ultima critica la prassi del baliatico mentre al padre assegna un ruolo educativo nuovo e più centrale rispetto al passato, contribuendo, così, con il suo pensiero al processo di rinnovamento delle relazioni dentro la famiglia borghese. Cfr. Covato, *Infanzia e ruolo materno*, in Ead. *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano 2007, pp. 113 e ssg.

[44] Rousseau, *L'Emilio*, cit., p. 95.

[45] Cfr. Covato, *Jean-Jacques Rousseau. Lumi, verità e finzione autobiografica*, cit., p. 93 e ssg.

[46] Rousseau, *Le Confessioni*, cit., p. 278-279.

[47] Ph. Lejeune, *Il patto autobiografico,* Il Mulino, Milano 1986.

evidenza in numerosi passi[48]. Particolari questi, però, che non sottraggono nulla alla eversività pedagogica della sua scrittura autobiografica, che ha alimentato non solo la valorizzazione dell'infanzia e la trasformazione delle relazioni dentro la famiglia borghese, ma ha anche trasformato il valore euristico del ricordare tramite il processo della scrittura: «non è più tanto l'identità che detta la memoria, quanto la memoria che costruisce l'identità»[49].

3. «L'educazione di noi figliuoli era divenuta per mio padre il primo ed il più grave dei pensieri». Cura della prima infanzia nella famiglia borghese dell'Ottocento italiano

I ricordi d'infanzia sono preziosi, come abbiamo già detto, per ricostruire la fenomenologia delle diverse infanzie, profondamente differenti anche nel medesimo tempo storico sia in base al genere – visto che bambini e bambine hanno avuto per secoli destini educativi nettamente differenti[50] – sia in base al ceto sociale, cosicché crescere nelle classi più ricche significava avere ben altro destino di quello dei bambini delle classi lavoratrici, coinvolti presto nel mondo del lavoro e in processi di adultizzazione precoce.

Massimo Taparelli marchese D'Azeglio[51], ultimo di otto fratelli – 6 maschi e 2 femmine, alcuni dei quali morti in giovanissima età – nasce nel 1798 a Torino, figlio del marchese Cesare Taparelli D'Azeglio, esponente della restaurazione sabauda, e di sua moglie Cristina Morozzo di Bianzé. Uomo colto – pittore e scrittore noto fra i suoi contemporanei – religioso e monarchico come in generale è l'aristocrazia piemontese, si imparenta con la famiglia Manzoni sposando, in prime nozze Giulia, primogenita del grande scrittore. Uomo colto, sofisticato, elegante, sembra che venisse ammirato dallo stesso suocero, Alessandro Manzoni, per «quella disinvoltura mondana, quella baldanza, quella

[48] Cfr. Covato, *Jean-Jacques Rousseau: Lumi, verità e finzione autobiografica*, cit., p. 104.

[49] S. Zatti, *Raccontare la propria infanzia*, cit., p. 298.

[50] Sulle differenze educative declinate in base al genere di appartenenza esiste una vasta letteratura. Mi limito a ricordare Covato, *Educare bambine nell'Ottocento,* in *Le bambine nella storia dell'educazione,* a cura di S. Ulivieri, Laterza, Roma-Bari 1999, pp. 215-246; S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne: scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Franco Angeli, Milano 1989; Covato, *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800,* Archivio Guido Izzi, Roma 1991; A Cagnolati, A.F. Canales Serrano (a cura di), *Women's education in Southern Europe. Historical perspectives (19th-20th centuries*), Aracne, Roma 2019; G. Seveso, *Per una storia dei saperi femminili*, Unicopli, Milano 2003; Ulivieri, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire,* Guerini scientifica, Milano 2007.

[51] Massimo Taparelli D'Azeglio (Torino 1798-1866), patriota, scrittore, pittore e statista, partecipa alla prima guerra d'indipendenza e sarà primo ministro nel regno di Sardegna dal 1849 al 1852. Dimessosi nel 1852, mantenne posizioni antiaustriache e collaborò con Cavour in momenti delicati. Si oppose tuttavia all'unificazione della penisola giudicandola immatura e si scagliò nell'opuscolo *Questioni urgenti* (1861) contro l'idea di portare la capitale a Roma, vedendo in essa un motivo esclusivamente retorico. Cfr. *Dizionario Biografico*, *Enciclopedia Treccani*, https://www.treccani.it/enciclopedia/massimo-taparelli-d-azeglio_(Dizionario-Biografico)/

spigliatezza di attitudini e di contegno»[52], tipici dello stile educativo di certa aristocrazia piemontese[53]. Patriota, esponente di quella destra storica che poi traghetterà l'Italia unita verso le prime riforme istituzionali subito dopo l'Unità, sarà anche primo ministro nel regno di Sardegna per ben due volte, dal 1849 al 1852.

Nell'opera autobiografica *I miei ricordi*, pubblicata postuma nel 1867, D'Azeglio ricostruisce la sua biografia umana ed intellettuale riservando agli anni dell'infanzia e alla vita familiare una parte cospicua del suo lavoro. Quarto nell'ordine della genitura – dopo i fratelli Roberto, Prospero ed Enrico – non viene allattato da una balia secondo la diffusa pratica del tempo, bensì dalla stessa madre: «Mia madre mi servì e di qui cominciò quella catena di benefizi dei quali, finché visse, venni, con instancabile sollecitudine, costantemente colmato da lei»[54]. La critica al baliatico, infatti, iniziata già nel corso del Cinquecento sull'idea che il latte mercenario servisse a trasmettere le qualità del corpo e dell'anima della nutrice[55], ribadita da Rousseau nel suo *Emilio* in quanto annoverata tra le cause di mortalità infantile ma anche della scarsa intimità fra madre e figli[56], sembra sia stata interiorizzata prima dalle classi colte ed elevate, così come testimoniano diverse storie di vita[57]. Nella cultura borghese questo richiamo delle donne alla cura della primissima infanzia connota la madre alla luce di nuove responsabilità educative, sebbene il «culto della maternità», tipico del XIX secolo, sia caratterizzato da una radicale oblatività e dedizione a garanzia della serenità e integrità familiare. Una valorizzazione, come sappiamo, che ha consentito alle donne l'accesso a nuovi canali di formazione, ma che nella cultura borghese le ha rese sempre più subalterne al marito e marginali sotto il profilo della gestione del potere dentro la famiglia e nell'educazione dei figli[58]. Una marginalità della donna-madre che ci sembra evidente anche nella famiglia D'Azeglio, richiamata nei ricordi del figlio solo in relazione al suo ruolo di nutrice e di educatrice del cuore e degli affetti, in analogia alla concezione roussoiana della maternità. Cosicché, «essa poteva poco occuparsi di noi, e poco contribuire alla nostra istruzione, […] ma potè procurarci, sia col precetto, sia coll'esempio, un tesoro più importante dell'istruzione: l'educazione del cuore, la buona direzione degli affetti e dei sentimenti»[59].

---

[52] N. Ginzburg, *La famiglia Manzoni*, Einaudi, Torino 1983, p. 113.

[53] «Dice Cantù nelle *Reminiscenze*: «Manzoni ammirava nel D'Azeglio quella universale abilità che a lui mancava: egli sonare, egli cantare, egli ballare, cavalcar, giocar di scherma, di bigliardo, di carte». *Ibidem.*

[54] M. D'Azeglio, *I miei ricordi*, Barbéra editore, Firenze 1867, p. 66.

[55] Cfr. S. Antoniano, *Dell'educazione christiana dei figliuoli,* Verona, Appresso Sebastiano dalle Donne e Girolamo Stringari, 1584, citato in M. Barbagli, *Sotto lo stesso tetto*, cit., p. 339.

[56] Rousseau*, Emilio,* cit., p. 21.

[57] Cfr. Covato, *Memorie di cure paterne*, cit.

[58] Sulla storia della maternità cfr. M. D'Amelia (a cura di), *Storia della maternità*, Laterza, Roma-Bari 1997; ancora E. Badinter*, L'amore in più*, cit.

Gli anni della primissima infanzia trascorrono a Firenze dove la famiglia è obbligata a trasferirsi a causa dell'occupazione napoleonica del Piemonte: – «Io, come troppo piccino, rimasi in casa»[60] insieme alla sorella Matilde di 5 anni più grande «con cui passava buonissima armonia»[61], mentre i tre fratelli più grandi vengono collocati nel collegio Tolomei di Siena, secondo lo stile educativo delle famiglie aristocratiche che, dopo i primi anni trascorsi in casa con un precettore, proseguiva l'educazione dei figli all'interno dei collegi religiosi, possibilmente gesuitici[62]. Una scelta, quest'ultima, che comportava per i figli un radicale allontanamento dalla famiglia d'origine, in genere a partire dagli anni della pubertà, raccontata da tanta letteratura che ne ha evidenziato la durezza delle sue pratiche educative, la severa gerarchia delle relazioni interpersonali, la radicale separatezza dal mondo e dalla vita precedenti[63].

Un ménage familiare quello dei Taparelli D'Azeglio, in cui i genitori ritengono di dover assolvere ad una forte responsabilità educativa, secondo i racconti del figlio, al punto che per il padre «l'educazione di noi figliuoli era divenuta […] il primo ed il più grave dei suoi pensieri». Una dichiarazione di cure e di attenzioni questa che va interpretata alla luce della progressiva valorizzazione dell'infanzia, purché questa venga messa in rapporto ai modelli educativi e alle idee pedagogiche del tempo. L'Ottocento, infatti, è sostanzialmente definito dalla storiografia come il «secolo della famiglia»[64], dove quest'ultima acquista una importanza e un ruolo nell'ambito della vita sociale quale non aveva mai avuto in passato. Considerata come il cuore della vita ma anche del progresso sociale, è sì lo spazio educativo per eccellenza delle nuove generazioni ma in quanto luogo di riproduzione e trasmissione delle regole sociali che governano il funzionamento della società capitalistica borghese, fondata sulla divisione dei sessi così come dei ceti sociali e su un preciso sistema di valori. Dentro la «casa familiare», così, «che è la quintessenza del mondo borghese»[65] e che rappresenta lo spazio di vita, materiale e simbolico, nel quale il bambino muove i suoi primi passi e apprende le sue prime parole, il progetto educativo della famiglia è caratterizzato da un complesso e sofisticato apparato di regole che inglobano il bambino, addomesticandolo alla futura vita adulta nella comunità più allargata[66]. Cosicché, il progetto perseguito relativo alla continuità

[59] D'Azeglio, *I miei ricordi*, p. 95.

[60] *Ivi,* p. 93.

[61] *Ibidem.*

[62] Sulla formazione nei collegi in età moderna e contemporanea cfr. R. Sani, «*Ad maiorem dei gloriam». Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea,* Eum, Macerata 2009.

[63] Sulla difficile condizione della vita all'interno dei collegi cfr. Cantatore, *Le identità violate dei tre collegiali: Mirbeau, Musil, De Libero*, *in Metamorfosi dell'identità*, cit., pp. 80-111.

[64] Cfr. L. Guttormsson, *I rapporti fra genitori e figli*, in *Storia della famiglia in Europa. Il lungo Ottocento*, a cura di M. Barbagli e D.I. Kertzer, Laterza, Roma-Bari 2003, pp. 355-395.

[65] E.J. Hobsbawm, *Il trionfo della borghesia 1848-1875*, cit., p. 284.

[66] Sull'idea di casa e scuola nella cultura borghese cfr. Cantatore, *Ottocento tra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Unicopli, Milano 2013.

e alla sopravvivenza familiare, contempla la tutela dei figli come una *condicio sine qua non* della sua stessa riuscita. Certamente quest'ordine di valori – quello della famiglia educante – contribuirà a risvegliare progressivamente quel «nuovo sguardo»[67] nei confronti dell'infanzia ma ancora, nel corso dell'Ottocento, il bambino dentro casa deve sostanzialmente aderire ad uno stile di vita, a una religione imposta, a delle regole di classe, ad un ordine prescritto, con il riconoscimento di ben pochi spazi di libertà[68].

«Nell'Ottocento – scrive Perrot – il bambino è più che mai, il centro della famiglia. È oggetto di investimenti di tutti i tipi: affettivo, certo, ma anche economico, educativo, assistenziale. Erede, il bambino, è l'avvenire della famiglia, la sua immagine proiettata e sognata, la sua maniera di lottare contro il tempo e contro la morte. Quest'investimento […] non mira necessariamente al bambino nella sua individualità […] Il gruppo è al di sopra dell'individuo e la nozione di 'interesse del bambino' si svilupperà in Francia solo tardi».[69]

Le regole della famiglia D'Azeglio, infatti, coinvolgono i figli lungo tutto l'arco della giornata scandendola in un succedersi di norme e precetti che, in modo analogo alla celebre *Ratio Studiorum* dei collegi dei gesuiti, non lascia spazi e tempi vuoti, nulla sembra essere lasciato al caso. Si tratta di una imprecisata ma numerosa quantità di regole, quotidianamente stese per iscritto affinché nessuno possa dimenticarle. Fra le prime regole: «ubbidire e non fare aspettare gli adulti per nostro comodo»[70]. Le sanzioni alle trasgressioni mostrano una violenza contenuta, non eclatante, ma sono sanzioni che vogliono essere esemplari. Siamo davanti ad un dispositivo pedagogico che sempre di più va abbandonando l'uso della violenza fisica, spesso brutale come era nel passato – le note punizioni corporali[71] –, ma che ha messo a punto una sottile e pervasiva forma di condizionamento psicologico, centrata su un apparato di sanzioni e di punizioni che fanno leva sui sentimenti di colpevolizzazione, di vergogna, di minaccia abbandonica. Come quella inflitta alla sorella Matilde che, giunta a pranzo in ritardo a causa del protrarsi di una passeggiata con amiche, non avrà accesso alla sala da pranzo ma otterrà la minestra del giorno servita regolarmente dai domestici in terrazzo sotto la neve che cade copiosa. E senza avere nulla che possa proteggerla dal freddo.

---

[67] Fra le recenti produzioni sulla storia dell'infanzia segnaliamo M. Gecchele, P. Dal Toso, S. Polenghi (a cura di*), Il Novecento, il secolo del bambino?*, edizioni Junior, Milano 2017. Mi permetto di rinviare al mio *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*, Franco Angeli, Milano 2019.

[68] Cfr. F. Cambi, *Paradigmi dell'infanzia nell'Italia liberale*, in F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'età liberale*, La Nuova Italia, Firenze 1988, p. 11-52.

[69] M. Perrot, *Figure e compiti della famiglia*, in *La vita privata. L'Ottocento*, a cura di Ph. Ariès e G. Duby, Laterza, Roma-Bari 1988, p. 133.

[70] D'Azeglio, *I miei ricordi,* cit. p. 93.

[71] Sulla violenza nei confronti dell'infanzia cfr. A. Miller, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino 1987. Ancora, studi più recenti cfr. E. Biffi, E. Macinai (a cura di), *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento sui minorenni*, Franco Angeli open acces, Milano, 2019.

Le buone maniere, quelle che connotano l'appartenenza di classe e che sono frutto di un lungo processo di apprendimento, sono anch'esse amministrate con severità dal padre, la cui durezza viene ricordata come «subitanea ed impetuosa[…] oltre misura»[72]. Cosicché a tavola non si apre bocca per parlare, a meno che il bambino non sia espressamente interpellato dall'adulto, né si può far rumore ingerendo il cibo o con le posate, pena il rischio di severe e umilianti punizioni pubbliche, al punto che il bambino trova mille espedienti per «dissimulare la […] presenza»[73]. Inoltre, si mangia tutto ciò che c'è nel piatto altrimenti le punizioni oscillano dalla chiusura in camera senza cibo, all'uso di ripresentare il medesimo piatto al pasto successivo[74]. L'alimentazione, infatti, sia nei ceti agiati sia nei ceti umili, è amministrata con rigore e alla luce di una disciplina alimentare che, se nei ceti umili è connessa alla questione della sopravvivenza, nei ceti agiati è invece frutto di un'idea di disciplinamento del bambino in cui il controllo sul cibo occupa un posto egemonico[75].

Ancora, è proibito alzare la voce in qualunque contesto, interrompere un adulto mentre parla, mettere le mani addosso ad un fratello o sorella anche solo per una carezza o un abbraccio; in gruppo, anche all'interno delle pareti domestiche, ci si muove secondo l'ordine della genitura e del rispetto delle differenze fra i sessi, cosicché «se talvolta nell'andare a tavola, io mi cacciavo innanzi a Matilde mio padre presomi per un braccio mi ricacciava indietro dicendo: 'non c'è ragione d'esser incivili perché è tua sorella!'»[76].

4. L'obbedienza e il controllo delle emozioni nella vita quotidiana

L'educazione dei figli all'interno della vita privata della famiglia borghese ottocentesca, quindi, sembra essere caratterizzata da una presenza forte del *pater familias*, che è il *dominus* per eccellenza nella vita familiare, esclusivo gestore delle scelte educative ed esistenziali di tutti i membri della famiglia[77]. Tra gli obiettivi educativi della famiglia borghese, sin dagli anni della primissima infanzia, sembra esserci l'interiorizzazione dell'ubbidienza, della docilità, della sottomissione nei confronti dell'adulto, secondo quel principio di autorità, la cui tradizione antichissima[78] è stata reinterpretata da Lutero, che ritiene il rap-

---

[72] D'Azeglio, *I miei ricordi*, cit., p. 100.

[73] *Ivi*, p. 102.

[74] *Ibidem*.

[75] Cfr. L. Stone, *Famiglia, sesso e matrimonio in Inghilterra fra cinque e ottocento,* Einaudi, Torino 1983, pp. 757-758.

[76] *Ibidem.*

[77] Jean Delemeau colloca la genesi della crisi del patriarcato proprio nella seconda metà del Settecento. Cfr. J. Delemeau, *Preface*, in Id., *Histoire des pères et de la paternité*, Larousse, Paris 1990, p. 13. Per un'analisi giuridica della patria potestà nel diritto romano cfr. M. Marrone, *Istituzioni di diritto romano,* Palumbo, Palermo 1994. Ed ancora, cfr. M. Cavina, *Il padre spodestato*, Laterza, Roma-Bari 2007.

porto con i genitori (soprattutto con il padre) sacro proprio perché fondativo, generativo di ogni altro rapporto autoritario. Insomma, essa è l'unica relazione idonea a preparare gradualmente il bambino alla sottomissione nei confronti del potere pubblico: «il titolo di Padre, di Dio e di Signore convergono a tal punto che ogni qualvolta udiamo uno di essi il nostro animo deve essere colpito dal sentimento della sua maestà»[79]. Ritenuto da Marcuse uno dei primi teorizzatori del principio borghese dell'autorità, Lutero ne individua lucidamente anche la sua funzione psicologica, dove «cibo, casa, podere, difesa e sicurezza» diventano le rassicurazioni essenziali che Dio fornisce all'uomo, cosicché la dipendenza dall'autorità è resa indispensabile proprio perché rassicura, protegge e salva[80]. Un potere educativo del padre – come abbiamo già detto – che inizia a stemperare la brutalità delle punizioni corporali del passato sostituendole con una durezza temperata e soprattutto psicologica; ma che si caratterizza anche per un atteggiamento di parsimonia delle manifestazioni affettive che devono essere rare, contenute, non esplicite. Il distacco affettivo, insomma, resta il modello di riferimento principale. L'obiettivo di questa forma di controllo è quello di non ingenerare nel bambino non solo desideri di vicinanza affettiva che possano infragilire l'autorità paterna, ma soprattutto forme di vanità. Un modello educativo questo che viene agito attraverso il dispositivo pedagogico della privazione delle conferme, delle gratificazioni o dei riconoscimenti espliciti, i quali potrebbero alimentare forme di narcisismo e di eccessiva sicurezza in sé stessi:

«[…] mai da mio padre e da mia madre mi vidi ammirato, né mi sentìi dire: *quanto sei bellino! Quanto sei carino*! […] ma i miei volevano per prima cosa fare di me un uomo, e sapevano che l'educazione deve cominciare colla vita […] sapevano che i veri germi dell'uomo futuro stanno nelle prime impressioni dell'infanzia; sapevano finalmente che le adulazioni e gli eccitamenti all'orgoglio, alla vanità, possono pe' parenti essere un malaccorto sfogo di tenerezza, ma pè figlioli divengono una pessima lezione ed un pessimo regalo[81]».

Inoltre, va alimentata la forza interiore e l'etica del sacrificio, della responsabilità, della muta sofferenza. Imparare a soffrire silenziosamente e senza arrecare disturbo agli altri si rivela un insegnamento di centrale importanza nella vita del bambino:

«Neppure m'ammollivano o mi intimorivano con troppi: *Bada! Stai attento! Puoi cadere, puoi farti male*! E se cadevo e davo qualche capata, non si mostravano turbati, né si mettevano in tante compassioni; mi dicevano, non però duramente, ma sorridendo affettuosi: *via, via, non sarà nulla.*[…] In una parola

[78] Cfr. E. Cantarella, *Come uccidere il padre. Genitori e figli da Roma a oggi*, Feltrinelli, Milano 2017.

[79] Citato in H. Marcuse, *L'autorità e la famiglia*, Einaudi, Torino 2008, p. 48.

[80] Scrive Lutero: «dove non c'è ubbidienza verso il padre e la madre non ci sono buoni costumi né buon governo, poiché quando l'autorità dei genitori fosse venuta meno lo stesso accadrebbe per tutta la società, poiché senza autorità essa non può sussistere». *Ibidem.*

[81] D'Azeglio, *I miei ricordi*, cit., p. 97-98.

lo scopo dei miei era d'avvezzarmi alla vita quale veramente si presenta poi nel corso degli anni successivi. E quest'avvezzarsi consiste tutto nell'acquistare la forza del sacrificio; nell'imparare a soffrire»[82] .

Il controllo della paura – per l'ignoto così come per il dolore fisico – unite alla necessità che queste emozioni non vengano esternate anche nel caso si presentino, è un altro di quei modelli educativi che sembra caratterizzare la vita quotidiana, soprattutto dei figli maschi. La realizzazione di questa prassi educativa è, inoltre, di esclusivo compito paterno poiché al maschile è storicamente collegata l'idea del dominio delle emozioni[83]. Così, l'estrazione di un dente e la rottura di un braccio sono eventi caratterizzati dalla consegna paterna di non lamentarsi in alcun modo né gemere, poiché «era tra i principali pensieri di nostro padre che è brutta cosa il timore e più brutta il mostrarlo, e lasciarsene vincere»[84]. Un obiettivo che viene perseguito anche attraverso forme disciplinari precise, come quella «di condurci, lui solo con noi due, pei boschi la notte facendo scorgere nelle forme oscure della notte l'inutilità della paura»[85].

I diari dei bambini, già menzionati in relazione agli studi di Lejeune, coinvolgono anche i giovani figli maschi della famiglia D'Azeglio, perché sono soprattutto le passeggiate per i boschi a cui il padre obbliga i figli maschi, che devono essere oggetto di scrittura diaristica. Sono tante, infatti, le informazioni da memorizzare, soprattutto di carattere militare: trovare la strada giusta, indovinare la direzione, riconoscere luoghi, trovare l'acqua, la vicinanza dell'abitato, la misura ad occhio delle distanze. «Erano vere passeggiate militari, d'otto, dieci, dodici miglia piemontesi; e mi ricordo d'una, che fu la più lunga, che durò dalla sera fino alle due del giorno dopo, e fu di 25 miglia nostre, vale a dire circa trentasei italiane; è vero che alla fine non ne potevo più, avendo meno di 14 anni, e dormii vent'ore d'un fiato»[86].

Sono forme di disciplinamento alla fatica di chiara ispirazione militare, molto diffuse nell'educazione riservata ai rampolli delle famiglie elevate, ma rispetto alle quali vogliamo segnalare il desiderio paterno di combattere le paure infantili. Sembra, infatti, che la categoria dello «spavento», storicamente utilizzata come forma di vera e propria prevenzione delle possibili trasgressioni dei ragazzi, dal marchese D'azeglio non venga utilizzata nella sua forma più nota e diffusa, che era quella di indurre la paura nei bambini attraverso racconti terrorizzanti popolati da spauracchi, fantasmi, uomini neri o «barabau», visto che l'obiettivo delle passeggiate notturne imposte ai figli dal padre ha anche l'obiettivo di dimostrare proprio «l'inutilità della paura». Anche nei libri di lettura per bambini delle classi elementari, sono tanti i racconti che vogliono trasmettere un insegnamento morale attraverso esempi raccapriccianti e

[82] *Ivi*, p. 100.
[83] Cfr. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
[84] D'Azeglio, *I miei ricordi*, cit., p. 110.
[85] *Ibidem.*
[86] *Ivi,* p. 146.

angosciosi, in cui il rischio di morire per il bambino a seguito del proprio comportamento trasgressivo è descritto con tale dovizia di particolari da apparire, agli occhi nostri, animato da uno spirito sadico. Ma in realtà la «minaccia di morte (palese o nascosta)» che popola la letteratura precettistica per ragazzi, «rimane un punto centrale della pedagogia illuminista […] analogamente alla medicina scientifica dell'età borghese, nel senso che si tratta di «un programma per ridurre il rischio di morte» infantile, ritenuto un rischio sempre troppo prossimo all'infanzia e sempre più inaccettabile nella sensibilità diffusa[87]. Una forma di prevenzione dal pericolo certamente estrema, che ha però così angustiato la vita infantile del passato da poter essere definita, secondo Edmondo De Amicis, «una vera malattia di paura»[88].

5. Su alcuni destini educativi

Inviato verso i 6 anni a scuola dagli Scolopi di San Giovannino a Firenze, dove avrà come maestro il portiere dello stabile, Massimo D'Azeglio riconosce di avere ricevuto la migliore istruzione solo all'interno della vita domestica per la ricchezza delle biblioteche possedute – «così venni mobigliandomi la mente di molte idee di storia, geografia, mitologia, di lingua francese»[89] – e per la prassi delle letture condivise da tutta la famiglia, relative a brani selezionati da opere di Dante, Tasso, Pulci, Ariosto, scelte e commentate esclusivamente dal padre. Si tratta di una tipica usanza familiare, molto diffusa nei ceti aristocratici e alto borghesi, che assolve ad una funzione ludica, istruttiva, ma anche di selezione, da parte degli adulti, sulle letture accessibili a giovanetti e giovanette. D'altronde, fino a quando la letteratura per l'infanzia non comincia ad avere una certa diffusione, sono i classici i primi libri di lettura che i ragazzi maneggiano[90]. Nella sua autobiografia *La giovinezza*[91] Francesco De Sanctis, ad esempio, racconta che il primo libro incontrato rovistando in un cassone di famiglia, sarà la *Storia romana* di Rollin e di Crévier e che, nonostante il desiderio manifestato di leggerlo, gli sarà impedito dallo zio che gli fa da maestro, perché ritenuto non adatto alla sua giovane età.

Nel corso di tutto l'Ottocento e nonostante esista già la scuola pubblica nel

[87] Cfr. D. Richter, *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, la Nuova Italia, Firenze 1992, p. 88.

[88] E. De Amicis, *Ricordi d'infanzia e di scuola*, Sansoni, Milano 1965, pp. 9-10.

[89] *Ivi,* p. 118.

[90] Sulla storia della lettura cfr. G. Cavallo, R. Chartier, *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Laterza, Roma-Bari 1995. Sulla letteratura per l'infanzia nell'Ottocento cfr. A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Vol II, Franco Angeli, Milano 2017. Ancora M. Negri, *Children and poetry in Italy since the Ninetheenth Century. Historical reconstructions and interpretative hipotheses*, RSE, n. 2, 2020, p. 3-10.

[91] F. De Sanctis, *La giovinezza*, Cav. Antonio Morano editore, Napoli 1889.

resto d'Europa (in Italia arriva solo dopo il 1861[92]), l'istruzione elementare per i ceti agiati continuerà ad essere gestita in gran parte dalle famiglie. Una concezione di stampo liberale, che ribadisce la volontà dei ceti dominanti di non mescolare i propri figli con quelli del popolo nelle scuole pubbliche e che mantiene in vita la figura del precettore retribuito – spesso un uomo di chiesa – quando non si tratta di un parente disponibile come lo zio di Francesco De Sanctis.

A casa D'Azeglio, così, superata la breve parentesi del portiere dello stabile come maestro del quartogenito Massimo, la scelta del precettore ricade su un prete lucchese al quale vengono affidati tutti i cinque fratelli. Questi, scrive il nostro Autore: «in fatto di educazione, di tatto, d'opportunità, di maniera di prendermi ecc, non ne indovinava una; io m'avvedevo delle sue sciocchezze, e gliene facevo dire ogni di più con cento malizie e cento raggiri. Si può quindi immaginare quale stima avessi di lui e quale autorità morale potesse esercitare sull'animo mio»[93]. Parole che ribadiscono così, quella disistima diffusa che esisteva presso i ceti più elevati in relazione alla preparazione degli uomini di chiesa, oggetto di dure critiche e non solo per la durezza dei metodi educativi[94].

All'interno della vita domestica della famiglia D'Azeglio, i ragazzi studiano anche danza, equitazione, nuoto e fioretto per i maschi, abilità ritenute indispensabili per partecipare alla vita sociale della propria classe di appartenenza, irrinunciabili per i ceti aristocratici emulati in parte anche dalla borghesia e che vengono insegnati in casa, alla presenza di precettori ad hoc, già «prima dei dieci anni»[95].

Dure le critiche mosse nei confronti dell'educazione religiosa, scandita da ritmi quotidiani assillanti e che occupa quei pochi spazi di vuoto fra una lezione e l'altra: tutti i figli della famiglia D'Azeglio devono ascoltare la messa all'alba, poi la lettura spirituale a metà mattinata, l'esame di coscienza prima di pranzo, breve rientro in chiesa dopo pranzo, triduo o novena la sera, le orazioni, infine, prima di andare a letto[96]. Costretto, insieme ai suoi fratelli, nell'estate del 1813 a trascorrere alcuni giorni in una casa d'esercizi spirituali di Gesuiti e con un certo abate Guala «fanatico senza ingegno», «che mi fece passare otto giorni de' quali non mi scordo più vivessi mill'anni», il maturo D'Azeglio, come tanti uomini colti della sua epoca, non esita a definire l'educazione all'interno dei Collegi come uno dei problemi maggiori dell'educazione[97]:

«Salvo le ore di pranzo e cena, li passai, o in chiesa a sentir prediche, o in

[92] Sulla scuola pubblica in Italia cfr. R. Sani, *Istruzione, scuola e processi culturali nell'Italia contemporanea*, Eum, Macerata 2018.

[93] D'Azeglio, *I miei ricordi*, cit., p. 90.

[94] L'opinione sui collegi, non sempre stimati dalle famiglie come buoni luoghi di istruzione per i propri figli, bensì come ottimi strumenti di formazione proprio per la durezza dello stile educativo è idea diffusa già nell'800. Cfr. L. Stone, *Famiglia, sesso e matrimonio*, cit., p. 760.

[95] D'Azeglio, *I miei ricordi*, cit., p. 147.

[96] *Ibidem.*

[97] *Ivi*, p. 132.

camera, dove dopo mi mettevano onde ci pensassi su, e persin la notte se mi svegliavo, vedevo sempre a farmi la guardia quel Sant'Ignazio nero, immobile e che, nelle semitenebre che manteneva il debole lumicino della lampada dell'altare, pareva tutt'altro che un abitante del Paradiso. La conclusione fu, che non sapendo proprio come passare le tante ore della giornata, ed anche per sfogare la stizza, feci un sonetto che davvero si potè dire di circostanza; e lo scrissi su uno sportello, col lapis. Mi ricordo della prima quartina, e diceva: Volendo far vedere la Seccatura/quanto tremenda sia sua potestà/Fece dar gli esercizi di Pietà/Da un prete seccator senza misura»[98].

L'usanza dell'educazione collegiale nell'Ottocento è ancora molto diffusa in tutta Europa, sia per i maschi sia per le femmine, ma queste ultime ricevono una istruzione e una educazione ben diversa da quella dei fratelli, sin dalla vita familiare. Educate sin da piccole e in tutti i ceti sociali al loro destino domestico, ossia ad essere mogli e madri, devono comunque emulare il proprio modello materno secondo una rigida separazione dei ruoli sessuali che sembra amplificarsi nel mondo borghese. Le bambine, spesso, apprendono per imitazione o per specularità dalla propria madre e sanno, sin da piccole, che il numero dei divieti è ben più alto di quello dei loro fratelli: dalla libertà di movimento – cosicché è loro proibito correre per i campi o arrampicarsi sugli alberi giocando liberamente – all'apprendimento delle arti donnesche che inizia ben presto, come il ricamo, il cucito o il rammendo, utili per la casa e perché educano alla compostezza del corpo, poiché sono la modestia tranquilla e il lavoro assiduo le virtù che si addicono alle ragazze[99].

L'istruzione loro riservata, come è noto, non è analoga a quella dei fratelli, spesso ridimensionata perché ritenuta inutile o addirittura dannosa per la loro moralità e con una serie di divieti sulle letture consentite[100]. Radicale, ad esempio, la condanna del romanzo da interdire alle fanciulle perché – scrive un giornale milanese nel 1861 – sono «testi che non insegnano nulla di ciò che è reale […] ed esaltano i sentimenti illusori, sotto i quali ben spesso non troveresti che fango»[101]. Si preferisce che esse abbiano per le mani letture religiose e in effetti, fino alla fine del secolo, si assiste «ad una intensa produzione di letture devote […] che suggerisce le continue attenzioni, i pii fioretti attraverso cui le giovinette devono educarsi ad amare Dio»[102].

---

[98] *Ivi*, p. 131.

[99] C. Pigorini Beri, *Le buone maniere*, Torino, 1893, pp.151. Sulla condizione delle bambine all'interno della vita domestica cfr. Covato, *Vivere 'senza corpo'. Bambine e ricordi d'infanzia dall'Otto al Novecento*, in *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, a cura di Covato, Ulivieri, Unicopli, Milano, 2001, pp.147-180.

[100] Cfr. Covato, *Sapere e pregiudizio,* cit. Sulle letture consentite alle fanciulle cfr. A Ascenzi, *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento,* Eum, Macerata 2008; sui periodici riservati all'infanzia cfr. ancora A. Ascenzi, R. Sani, *A history of the periodical press for children in Italy during the 19th century*, in «History of Education & Children's Literature», XIII, 1,1, 2018.

[101] «Le Ore Casalinghe», giugno 1861, riportata da A. Gigli Marchetti, *La stampa lombarda per signorine*, in *L'educazione delle donne*, a cura di S. Soldani, cit., p. 447.

Negli ambienti aristocratici e alto-borghesi si preferisce che le figlie compiano i propri studi in privato con precettori scelti dai padri cosicché, fino alla fine dell'Ottocento, nonostante il tentativo di sensibilizzazione alla scuola pubblica cominci ad apparire sulla stampa periodica, poche sono le famiglie che aderiscono all'appello, preferendo sempre il collegio, l'educandato o il precettore privato alla scuola pubblica. I motivi sono connessi non solo alle condizioni non sempre felici della scuola pubblica, ma anche a quell'immaginario collettivo del tempo che considera la donna letterata, così come quella emancipata, «non più come una donna, ma come un mostro, quasi un orribile terzo sesso»[103]. «Ancora alla fine dell'Ottocento, per moltissime figlie della borghesia l'istruzione si conclude a dieci-undici anni, con la fine della scuola primaria: a quindici-sedici anni, al massimo a diciotto, per le ragazze educate in collegi ed educandati»[104].

Nessuna informazione sessuale viene data alle giovani fanciulle anche quando sono prossime al matrimonio, a parte qualche improbabile galateo (la letteratura in tal senso è affollata di esempi) che le introduce ai doveri di moglie e di madre, mentre la loro vita privata è rigorosamente sorvegliata nella famiglia d'origine da genitori, parenti e anche domestici talvolta, soprattutto in funzione del mantenimento «agli occhi di tutti una specchiata moralità»[105]. Limitata, quindi, anche la libertà sentimentale, poiché come tanti studi hanno evidenziato, il matrimonio resta un affare di famiglia, soprattutto nei ceti più elevati fino alla prima metà del Novecento[106].

Nei *Ricordi* di Massimo D'Azeglio poche sono le informazioni sui rapporti fra fratelli e sorelle, che sappiamo comunque, fino alla prima metà dell'Ottocento, ispirarsi ad un rigido formalismo e al rispetto dei diritti e obblighi sanciti in base al sesso e all'ordine della genitura. D'Azeglio non è un primogenito, ma cresce in un contesto sociale che ha abolito nel 1815 l'istituto della primogenitura e ha previsto la quota ereditaria di legittima per tutti i figli nati in costanza di matrimonio[107]. Una trasformazione giuridica che, come sappiamo, secondo Tocqueville, sarà uno degli elementi determinanti che permetterà di ingenerare rapporti fra fratelli non più dominati da invidia e conflittualità,

---

[102] De Giorgio, *Le italiane dall'Unità ad oggi*, Laterza, Roma-Bari 1993, p. 421.

[103] Covato, *Una bella vestina color caffè. Istruzione, identità femminile e abito negli ultimi decenni dell'800*, in *Abito e identità. Ricerche di storia letteraria e culturale,* a cura di C. Giorcelli, Edizioni Associate, Roma 1995, p. 163.

[104] De Giorgio, *Le italiane*, cit., pp. 430

[105] Y. Knibiehler, M. Bernos, E. Ravoux-Rallo, E. Richard, *De la pucelle à la minette. Les jeunes filles de l'âge classique à nos jours,* Temps Actuel, Paris 1983, p. 123.

[106] Mi riferisco agli studi sull'educazione sentimentale condotti dal gruppo di ricerca al quale appartengo. Fra i tanti segnalo F. Borruso, Cantatore (a cura di), *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie narrate,* Guerini Scientifica, Milano 2012. Ancora, T. Plebani, *Un secolo di sentimenti. Amori e conflitti generazionali nella Venezia del Settecento*, Istituto Veneto di Scienze Lettere ed Art, Venezia 2012.

[107] Sulle trasformazioni del diritto ereditario cfr. A. Pertile, *Il diritto ereditario*, in I *vincoli familiari in Italia. Dal secolo XI al secolo XX,* cit., pp. 247-261.

bensì da una solidarietà e un affetto prima non sperimentati[108]. Infatti, l'Ottocento è il secolo nel quale anche nei rapporti fra sorelle e fratelli si va riducendo quella progressiva distanza tipica di un recente passato se pensiamo, che ancora nel corso del Settecento, tanti sono i conflitti giudiziari fra fratelli proprio a causa delle regole successorie fondate sul lignaggio[109]. Tuttavia, nel corso dell'Ottocento, ai rapporti fra fratelli e sorelle si assegna un ruolo non marginale, «anche proprio in forza di questa netta distinzione e identità sessuale che si è teso ad operare»[110]. Cosicché, se le relazioni fra fratelli sono determinate anche dall'ordine della genitura e dalle differenze di sesso, sappiamo che ai primogeniti – maschi o femmine che siano – spesso si assegna un ruolo di guida, controllo e protezione su fratelli e sorelle minori. Mentre in caso di morte prematura di uno o di entrambi i genitori, alle sorelle maggiori spesso viene chiesto di sacrificare eventuali altri progetti personali, per dedicarsi interamente alla crescita e cura dei più piccoli[111]. Dai ricordi autobiografici di Gustave Flaubert, ad esempio, sappiamo dei suoi rapporti con la piccola Caroline che sarà non solo la sua unica compagna di giochi negli anni dell'infanzia, ma sarà anche da lui amata con opprimente sollecitudine e con manifestazioni giudicate eccessive dal contesto familiare[112], visto che ancora in questo secolo, i genitori non vedono di buon occhio i rapporti troppo stretti fra fratelli e sorelle, probabilmente perché si tratta di rapporti che incappano nelle maglie dei divieti religiosi e sociali. Il timore della promiscuità fra i sessi, infatti, è talmente avvertito come un problema emergente dalla borghesia ottocentesca che l'uso dell'allocutivo 'tu' è ritenuto non adeguato – secondo i consigli di Margherita Colombi nel suo galateo *La gente per bene* (1877) – a partire dagli undicidodici anni di età fra amici di sesso diverso, ed è concesso fra fratelli solo come residuale vezzeggiativo del linguaggio infantile (vale a dire, in circostanze particolari)[113].

In questo contesto educativo carico di contraddizioni e divieti, vogliamo

[108] Cfr. A. Tocqueville, *La democrazia in America*, in Id., *Scritti politici*, a cura di N. Matteucci, UTET, Torino 1968, pp. 685-690.

[109] In merito agli studi sul lignaggio cfr. G. Duby, J. Le Goff (a cura di), *Famiglia e parentela nell'Italia medievale,* Il Mulino, Bologna 1984; ancora, A. Manoukian, *Famiglia e matrimonio nel capitalismo europeo*, Il Mulino, Bologna 1974. Secondo gli studiosi Olivetti e Manoukian, infatti, la famiglia può essere raffigurata come un albero su cui una volta saliti non si scende più, ma ci si sposta verso l'alto per far posto ai nuovi venuti, in cui vi sono rami cadùchi sulla base delle convenzioni sociali che tramandano solo il cognome del padre e sopprimono tacitamente quello della madre. Infatti, sulla base di queste convenzioni se il figlio succede al padre, ai secondi nati o alla figlia non tocca tale sorte. Cfr. A. Manoukian, F. Manoukian Olivetti*, L'educazione in famiglia tra intenzionalità e destino,* in *Storia dell'educazione,* cit.

[110] G. Genovesi, *L'educazione dei figli. L'Ottocento*, La Nuova Italia, Firenze 1999, p. 61.

[111] Cfr. Perrot, *Figure e compiti*, cit., pp. 148-150.

[112] Un affetto che resta, almeno in apparenza, anche quando la sorella sceglierà di sposare contro la volontà paterna il modesto Hamard, che Gustave trattava con sprezzante condiscendenza. Cfr. Sartre, *L'idiota della famiglia. Gustave Flaubert dal 1821 al 1857*, Introduzione di M. Recalcati, Il Saggiatore, Milano 2019, p. 835.

[113] De Giorgio, *Buone maniere in famiglia*, in *La famiglia italiana dall'Ottocento ad oggi*, cit., p. 272.

menzionare un episodio che ha colpito la nostra immaginazione. Francesco De Sanctis nelle sue memorie si dilunga nel ricordo dell'amata sorella Genoveffa, morta in tenera età durante la permanenza di lui presso il collegio dei Gesuiti di Napoli. L'evento non gli sarà comunicato dai genitori nonostante le reciproche lettere intercorse fra di loro fossero numerose e la notizia giungerà al fratello, casualmente, e dopo più di un anno dal tragico evento. Un evento che viene raccontato dal suo Autore senza una critica esplicita nei confronti dei genitori omertosi, ma che viene evidenziata per lo sconcerto che genera.

«Quando narravo tra molti vanti le mie memorie scolastiche, pensavo spesso: lo saprà Genoveffa e le farà piacere. La sua immagine riempiva la mia fantasia, e si mescolava con la mia vita quotidiana. Ero giunto verso la fine del quinto anno di studio; avevo sempre tra mano *Le notti* di Young che mi facevano piangere, stupire, ammutire secondo la materia; mi percotevano e mi commovevano […] un dì verso sera, accompagnavo all'uscio un mio paesano, che andava via, e mi fermai a chiacchierare con lui. Sai, dicevo, tu m'hai da fare tanti cari saluti a Genoveffa. 'Ca chella è morta', disse lui sbalordito, e facendo gli occhi grandi. Io rimasi stupido. Era proprio così. Genoveffa era morta ch'era quasi un anno, e non mi fu detto nulla. Morta nel fiore dell'età, con tante allegre idee in testa»[114].

Ci siamo chiesti se questo evento possa essere interpretato alla luce di una generica svalutazione dell'infanzia in cui la morte prematura è un evento diffuso e accettato, oppure come irrilevanza data al legame fra fratelli, menzionato in astratto ma poco conosciuto nella quotidianità della vita privata. Probabilmente, entrambe le spiegazioni, potrebbero convivere. Ci sembra comunque di essere davanti ad un esempio emblematico della rete complessa di permanenze e novità, di ripetizioni e innovazioni nelle quali è inscritta l'educazione familiare, che non è facile decifrare perché sono istanze che per lo più vivono nel silenzio nelle vite individuali, ma che caratterizzano la densità pedagogica dei «romanzi familiari».

[114] De Sanctis, *La giovinezza,* cit., p. 22.

L'infanzia in convento. Alcuni dati sulla diocesi di Sora, Aquino e Pontecorvo nell'Ottocento[*]

Irene Palombo

1. Premessa

Quando si pensa a un convento, la prima immagine che normalmente la memoria evoca è quella di una religiosa; ben di rado in quell'immagine saranno compresi dei bambini, piuttosto vi incomberanno come una logica assenza e non come una presenza invece consistente del mondo monastico. In effetti il convento è – ancora in età contemporanea e dunque in piena secolarizzazione – luogo privilegiato dell'educazione femminile, specialmente infantile, attraverso la scuola che vi è annessa: l'educandato.

Il presente lavoro si propone di offrire una panoramica sulla realtà dell'infanzia all'interno degli istituti religiosi, circoscrivendo l'indagine a una diocesi periferica del Regno di Napoli, ma strategica per la sua posizione al confine con lo Stato della Chiesa: la diocesi di Sora, Aquino e Pontecorvo, nata nel 1818 dall'unione delle due antiche circoscrizioni vescovili di Sora e Aquino con l'enclave pontificia di Pontecorvo[1].

Malgrado la frammentarietà delle fonti a disposizione, si cercherà di deli-

[*] Ringrazio sentitamente Francesca Borruso, per avermi spinto a riprendere le mie ricerche e per avermi dato la possibilità di pubblicare qui i risultati del mio lavoro. Dedico questo saggio a mio figlio Gabriele, con l'augurio che la sua infanzia possa essere quanto più possibile felice e che possa costituire una solida base sulla quale edificare un avvenire luminoso, nella piena realizzazione di sé.

Elenco delle abbreviazioni:

Archivio di Stato di Caserta	ASCe
Archivio di Stato di Napoli	ASNa
Archivio Segreto Vaticano	ASV
Archivio storico del comune di Arpino	ASCA
Archivio storico del comune di Sora	ASCS
Archivio storico del monastero di S. Chiara	ASMC
Archivio storico della diocesi di Sora, Aquino, Pontecorvo	ASDS
Dizionario degli Istituti di Perfezione	DIP

[1] La Bolla papale *De utiliore dominicae* del 27 giugno 1818 unificava ufficialmente le tre diocesi, benché già nel 1813 il vescovo di Sora del tempo, Agostino Colaianni, venisse designato vicario capitolare di Aquino e Pontecorvo, raggruppando in pratica, sotto la propria giurisdizione, i territori delle tre circoscrizioni. Alla morte di Colaianni, dopo quattro anni di reggenza del vicario capitolare Cassiodoro Margarita, nel 1819 venne eletto vescovo della neonata diocesi Andrea Lucibello. Cfr. *Bullarii romani continuatio*, VII, Aldina, Prato 1852, pp. 1771-1776; L. Alonzi, *Il vescovo-prefetto. La diocesi di Sora nel periodo napoleonico. 1796-1818*, Centro di Studi Sorani "Vincenzo Patriarca", Printhouse, Sora 1998, p. 202; C. Marsella, *I vescovi di Sora*, D'Amico, Sora 1934, pp. 221-222.

neare l'opera pedagogica svolta dalle monache, di analizzare gli interventi dall'alto volti a regolamentare la stessa e di comprendere le condizioni in cui si trovavano le piccole allieve dentro i cenobi, in un periodo storico segnato, sia in apertura che in chiusura, da due eventi traumatici per il monachesimo: la soppressione napoleonica, all'inizio dell'Ottocento, e quella post-unitaria, nella seconda metà del secolo.

La ricostruzione di un quadro preciso non potrà ovviamente prescindere dall'esame degli istituiti di vita attiva, che proliferarono particolarmente nel corso di questo periodo storico e che pure rivolsero la propria azione educativa alle bambine, anche se non in maniera esclusiva: a loro si deve, come vedremo, la creazione della prima classe mista della zona. Si noterà però che, ad eccezione di alcuni elementi di novità, il modello predominante rimase ancora quello di impronta monastica.

Per dirla con Francoise Mayeur, il XIX secolo fu caratterizzato dal prolungamento, se non dalla restaurazione, delle medesime condizioni del passato[2].

2. L'Educandato: scuola d'élite e palestra delle future monache

Generalmente, l'educandato viene considerato "l'anticamera" della clausura[3]. Se è vero che molte passavano, senza soluzione di continuità, da qui al noviziato e finivano per prendere il velo, è anche vero che non sempre e non per tutte le cose andavano in questo modo. In molte zone d'Italia, ancora nell'Ottocento, questo istituto restava l'unica «scuola fuori dalla famiglia», aperta non solo alle bambine ma anche alle giovani donne, rivestendo pertanto una funzione sociale importantissima[4].

È proprio in virtù di tale funzione che alcuni conventi riuscirono a sopravvivere alla soppressione napoleonica: dal momento che non contraddicevano l'ideale di religione socialmente utile, anzi rappresentavano talvolta le uniche strutture educative femminili presenti su un territorio, i francesi decidevano di lasciarli aperti. Così il monastero benedettino di S. Andrea Apostolo, ad Arpino, il monastero cisterciense di S. Chiara, a Sora, e il monastero benedettino di S. Maria della Ripa, a Pontecorvo, non sarebbero rientrati tra quelli aboliti

[2] F. Mayeur, *L'educazione delle ragazze: il modello laico*, in *Storia delle donne. L'Ottocento*, a cura di G. Fraisse, M. Perrot, Laterza, Roma-Bari 2002, pp. 227-245.

[3] Cfr. M. Sonnet, *L'educazione di una giovane*, in *Storia delle donne in Occidente. Dal Rinascimento all'età moderna*, a cura di N. Zemon Davis, A. Farge, Laterza, Roma-Bari1991, pp. 119-155.

[4] La definizione si trova in *La vita consacrata*, Jaca Book, Milano 2004, p. 50. In proposito, si veda anche M. L. Trebiliani, *Tra casa e convento: esperienze educative della «giovinetta» negli Stati preunitari*, in *Problèmes de l'histoire de l'éducation. Actes des séminaires organisés par l'École française de Rome et l'Università di Roma - la Sapienza (janvier-mai 1985)*, a cura di École Française de Rome, Università di Roma La Sapienza, École Française de Rome, Roma 1988, pp. 91-108, in particolare a p. 94: «La vita della giovinetta del pieno '800 si svolge per lo più tra casa e convento; il convento ha una funzione complementare alla famiglia, alla casa; una funzione importante, che estende sempre più il suo raggio d'azione, che interessa via via giovinette di più ampi ceti sociali».

nel 1807 da Giuseppe Bonaparte in tutto il regno, né sarebbero stati colpiti dal successivo decreto di chiusura del 1810[5].

In realtà, il duca d'Alanno, intendente della provincia di Terra di Lavoro (l'attuale Caserta), inseriva il solo monastero di Sora in un elenco delle case non soppresse, redatto nel 1810[6]. Ma il consigliere provinciale Angelo Incagnoli riferiva, in una sua lettera, che anche il monastero di Arpino, oltre a quello di Sora, sarebbe stato serbato in grazia dei propri meriti[7]. Il solo di cui non si sappia se fosse incorso o meno nella soppressione è il monastero di Pontecorvo, non essendo stata reperita – almeno finora – alcuna testimonianza al riguardo. Quel che è certo, è che i tre cenobi misero in atto analoghe strategie di sopravvivenza: eludendo le leggi, accolsero nuove postulanti ed effettuarono nuove vestizioni di nascosto, così da riuscire a scongiurare l'estinzione e superare sostanzialmente indenni il decennio francese, continuando ciascuno a gestire il proprio educandato.

L'usanza di accogliere bambine in clausura è molto antica, quasi quanto il monachesimo stesso[8]. È quindi plausibile che nei monasteri presi in esame questa risalga, se non all'epoca della loro fondazione basso medievale, a un periodo di poco successivo, seppure in forme non ancora ben regolamentate[9].

---

[5] Se diverse comunità furono risparmiate, nel 1807, in virtù della loro utilità sociale, tuttavia fu loro vietato di effettuare nuove professioni, condannandole in tal modo all'estinzione; nel 1810, subirono un'ulteriore sfoltita, essendo stato stabilito di abolire quelle composte da meno di 12 membri, sicché solamente le più prospere riuscirono a salvarsi. Sull'argomento, si vedano in particolare: M. Miele, *Ricerche sulla soppressione dei religiosi nel regno di Napoli (1806-1815)*, «Campania Sacra», n. 4, 1973, pp. 1-144; C. A. Naselli, *Soppressione napoleonica delle corporazioni religiose. Contributo alla storia religiosa del primo Ottocento italiano. 1808-1814*, Pontificia Università Gregoriana, Roma 1986 (Miscellanea Historiae Pontificiae, 52); e D. Menozzi, *L'organizzazione della Chiesa italiana in età napoleonica*, «Cristianesimo nella storia», 14, I, 1993, pp. 69-97.

[6] ASNa, *Ministero per gli Affari Esteri*, B. 5427, fasc. 1545: «Quadro dimostrativo de' Monisteri, e Luoghi pii non soppressi, che posseggono beni nel Regno Italico, nello Stato Romano, e ne' due Principati di Benevento, e Pontecorvo». Questo territorio fece parte della provincia di Terra di Lavoro fino al 1927, quando venne accorpato alla neonata provincia di Frosinone.

[7] Cfr. *Archivio del monastero di Santa Chiara di Sora. Inventario (1421-1901)*, a cura di G. Coppola, Diocesi di Sora-Aquino-Pontecorvo, Sora 2005, p. 24, dove è citata la lettera di Incagnoli, datata 11 marzo 1861, con la quale il consigliere si oppose alla chiusura delle due case religiose, sostenendo che «anche al tempo dei Francesi furono rispettate e non soppresse». Del resto, presso l'Archivio di Stato di Caserta non esistono verbali che attestino l'avvenuta soppressione, bensì soltanto una relazione, in cui si sottolinea come le benedettine avessero «sotto la loro cura le fanciulle», lasciando intendere che questa funzione potesse aver consentito loro di essere risparmiate: ASCe, *Intendenza Borbonica, Affari comunali*, B. 2423, fasc. 1.

[8] Cfr. G. Zarri, *Novizie ed educande nei monasteri italiani post-tridentini*, «Via Spiritus», 18, 2011, pp.7-23; in particolare a p. 11: «l'uso di inviare le fanciulle in monastero ancora bambine è assai antico. L'educazione conventuale era dapprima finalizzata esclusivamente alla professione monastica, in progressione di tempo si impose l'uso di istituire educandati per la istruzione delle fanciulle appartenenti ai ceti aristocratico e patrizio e in funzione anche del reclutamento delle nuove professe. Ma vi era anche una parallela ed importante funzione rivestita dalle scuole monastiche: quella della «serbanza», ossia della custodia delle fanciulle fin dalla più tenera età al fine di preservarne l'onore e la verginità».

[9] Per approfondimenti circa la storia dei monasteri in questione, rimando a: I. Palombo, *Il sistema dei monasteri femminili in una terra di confine. La diocesi di Sora, Aquino e Pontecorvo*, Università Ca'

Per il monastero di S. Maria della Ripa, tuttavia, l'usanza è documentata solo a partire dalla metà del XVI secolo: le prime educande di cui si abbia notizia sono due sorelle, Lucia e Lucrezia Lucernari, le quali vennero ammesse in convento il 6 ottobre 1550[10]. Molto probabilmente, solo la distruzione di una parte dell'archivio monastico (causata da un incendio avvenuto nel XVII secolo) non permette di risalire a ingressi di educande antecedenti a quella data, mentre gli storici locali rimarcano come l'istituto pontecorvese accolse ininterrottamente nei secoli le figlie del notabilato locale[11].

Anche per quanto riguarda il monastero di S. Andrea Apostolo, l'usanza di aprire le porte della clausura alle educande è attestata soltanto a partire dalla seconda metà del XVI secolo: la prima a noi nota fu Grazia Clavelli, autorizzata a entrare nel chiostro il 20 febbraio 1561[12]. Prima di tale data, però, altre ammissioni sono presumibilmente avvenute e solo la mancanza di fonti (andate disperse, anche in questo caso, a causa di incendi e saccheggi ai danni dell'archivio monastico) non permette di risalire all'epoca precisa in cui l'educandato arpinate divenne attivo e poté ricevere le ragazzine provenienti dalle famiglie più importanti del posto.

L'archivio del monastero di S. Chiara infine, anch'esso gravemente compromesso dalle vicende subite, conserva alcune testimonianze relative unicamente alle allieve accolte nel cenobio nel corso del XIX secolo; i nomi che ricorrono sono, ancora una volta, quelli della piccola aristocrazia e borghesia

Foscari di Venezia, tesi di dottorato, 22° ciclo, Venezia 2010, consultabile al link: http://hdl.handle.net/10579/956; e, sempre della sottoscritta, *Prudenza e persuasione. La Congregazione dei Vescovi e Regolari e i monasteri femminili in una diocesi di periferia (Sora, XVII-XIX sec.)*, «Giornale di storia», 9, 2012, consultabile al link: https:/www.giornaledistoria.net/saggi/articoli/congregazione-dei-vescovi-regolari-monasteri-femminili-a-sora/

[10] T. Sdoja, *Pons-curvus. Fascino e storia religiosa di Pontecorvo*, Pontecorvo 1938, ristampa anastatica a cura di C. Minchiatti, Pasquarelli, Sora 1975, p. 257. Nel ricostruire la storia del monastero benedettino di S. Maria *ad Ripas*, Sdoja poté consultare i documenti che l'ultima badessa, Benedetta Lucernari, fuoriuscita dalla clausura a seguito delle soppressioni post-unitarie e tornata in seno alla sua famiglia, trafugò dall'archivio monastico e portò via con sé. In particolare, Sdoja fa riferimento a un «Libro delle memorie», iniziato nel 1769 dalla badessa Lucia (appartenente al medesimo casato pontecorvese dei Lucernari) e che raccoglieva notizie sulla comunità religiosa a partire dal 1550. La prima parte del Libro risultava essere interamente dedicata all'educandato, a riprova della sua notevole importanza. L'archivio privato della famiglia Lucernari, in cui confluirono le carte del monastero, sarebbe andato disperso a causa dei bombardamenti, durante la Seconda Guerra Mondiale.

[11] Cfr. *Ivi*, pp. 254-258; e G.M. Fusconi, *Pontecorvo. Appunti e documentazione per una storia della città e della chiesa di Pontecorvo dalle origini alla fine del medioevo*, Pubblicazioni Cassinesi, Montecassino 1998, p. 412.

[12] L. Ippoliti, *Il Monastero delle Benedettine di S. Andrea al Colle in Arpino*, Soc. Tip. A. Macioce & Pisani, Isola del Liri 1931, pp. 19-20. Il sacerdote arpinate Ippoliti ebbe l'opportunità di accedere al monastero benedettino insieme a un ingegnere del genio civile, al fine di verificare i danni cagionati all'edificio dal terremoto della Marsica del 1915. Fu in quella fortuita occasione che Ippoliti poté visionare la documentazione conservata nell'archivio monastico e se ne servì per il suo libro dedicato alla storia della fondazione. Tra le fonti che ebbe modo di consultare, vi era un «Libro delli vitti delle Novitie e dell'Educande», da cui trasse un elenco – anche se incompleto – delle fanciulle ammesse a S. Andrea Apostolo a partire dal 1561. L'archivio monastico, benché riordinato in tempi recenti, non è aperto al pubblico.

locali[13]. Sappiamo però che, tra il XV e il XVI secolo, all'originaria comunità di clarisse si sostituirono le cistercensi ed è possibile che l'educandato avesse preso (o ripreso) a funzionare pressappoco da tale epoca, grazie all'arrivo delle nuove religiose. In effetti, una pergamena del 1613 riferisce della dote di 30 ducati versata al monastero da Cristoforo Ruggero per sua nipote, Flavia Domitilla, facendo supporre che la fanciulla fosse stata accolta come educanda, essendo le doti delle converse e, soprattutto, delle coriste molto più elevate[14].

L'educandato era insomma una scuola elitaria, in cui generalmente solo le famiglie benestanti potevano permettersi di inviare le proprie figlie. La retta annuale da pagare rappresentava un deterrente per i ceti meno abbienti che, d'altronde, non mostravano interesse alcuno all'istruzione della propria prole, anzi la ritenevano una cosa assolutamente non necessaria e in special modo per le bambine, del resto abituate precocemente come i maschietti ai lavori in campagna[15].

Come ribadiva il vescovo Giuseppe Montieri, nei decreti da lui emanati per il monastero di Sora nel 1855 (riprendendo quanto già deliberato dal suo predecessore, Andrea Lucibello, nel 1820), le educande non dovevano assolutamente «essere di aggravio agl'interessi temporali» della comunità religiosa e, pertanto, erano tenute a versare una quota per il vitto. A S. Chiara, si era arrivati a pagare 48 ducati annui e non risulta vi fosse distinzione tra quelle che provenivano da Sora o da altre città[16].

A S. Andrea Apostolo, invece, le cittadine arpinati corrispondevano 25 ducati annui e le «forestiere» 30 ducati annui, cifre che non risultano avere subito variazioni nel tempo[17]. Medesima diversificazione si riscontra a S. Maria della Ripa, dove le cittadine pontecorvesi pagavano 36 ducati annui e tutte le altre

[13] Cfr. ASMC, *Monache*, B. 5, fasc. 5, Educande. L'edificio claustrale fu quasi completamente raso al suolo dal terremoto della Marsica del 1915. I documenti dell'archivio monastico, che fu possibile reperire tra le macerie, furono portati al sicuro nella vicina curia vescovile e sono tuttora qui conservati, nei locali dell'archivio storico diocesano.

[14] Cfr. ASMC, *Contratti di dote*, Pergamena n. 12, 4 giugno 1613. Circa l'ingresso delle cistercensi nel cenobio sorano, si vedano: Filippo della S. Famiglia, *Presenza e testimonianza degli ordini e congregazioni religiose a Sora*, Abbazia di Casamari, Veroli 1974, pp. 169 e ss.; D. Antonelli, *Abbazie, prepositure e priorati benedettini nella diocesi di Sora nel Medioevo (secc. VIII-XV),* Pasquarelli, Sora 1986, p. 253; e G. Latempa, *Il monastero di S. Chiara in Sora*, in *Il monachesimo benedettino femminile in Ciociaria*, a cura di G. D'Onorio, «Atti del convegno di studi per il XXV della beatificazione di suor Maria Fortunata Viti», Veroli (3-4 ottobre 1992), Monastero di S. Maria dei Franconi, Veroli 1994, pp. 391-404.

[15] In proposito, si veda O. Cicchinelli, *La scuola primaria nella Diocesi di Sora, Aquino e Pontecorvo durante il Regno Borbonico*, Consorzio di Bonifica «Conca di Sora», Sora 2007, in particolare alle pp. 18-19, in cui si citano le lettere dell'intendente di Caserta e del sottintendente di Sora, che fotografano bene proprio questa situazione.

[16] ASMC, *Statuti e Regole*, R. 4, «Statuto di Vita Comune da praticarsi Nel Monastero di S. Chiara in Sora», c. 19: «Decreti del vescovo Montieri», 16 marzo 1855. Per quanto riguarda gli ordini emanati dal vescovo Lucibello, cui Montieri si rifaceva, cfr. ivi, *Visite pastorali*, R. 8, «Copia della Santa Visita dell'anno 1820».

[17] ASDS, *Visite pastorali*, R. 32: *Visitatio Monasterj Monialium Sub Titulo S. Andrea Ordinis Benedictini Civitatis Arpini*, 28-29 gennaio 1766.

40 ducati annui; ma, nella seconda metà del secolo, tali somme furono portate rispettivamente a 50 e 56 ducati annui[18].

Il cardinale Carlo Odescalchi, nel 1833, aveva confermato di nuovo le disposizioni date in passato dalla Congregazione dei vescovi e regolari relativamente agli educandati. Tra queste, vi era l'obbligo per le famiglie di corrispondere la retta delle proprie figlie direttamente alla badessa, anticipatamente e in contanti, ogni semestre. Al massimo, poteva essere concessa una proroga al pagamento della durata di un mese, trascorso il quale, però, il conto andava saldato o le ragazze sarebbero state espulse dal convento[19].

Nel 1820, il vescovo Lucibello aveva stabilito, per il monastero di Sora, che la pigione dovesse essere versata mensilmente; una prassi che il vescovo Montieri riconfermò nel 1855[20]. Non risultano analoghe disposizioni per i conventi di Arpino e Pontecorvo, in cui invece si rispettava quanto ordinato dalla Congregazione dei vescovi e regolari.

Il numero delle educande che era possibile accogliere era prefissato, esattamente come quello delle monache, a seconda della capacità del luogo, ma non doveva comunque superare la metà delle coriste, sia per evitare che un'esuberanza incidesse sulle rendite monastiche sia per mantenere inalterato il carattere elitario dell'istituto; con la debita licenza, tuttavia, potevano esserne accolte in soprannumero[21].

Per essere ammesse, bisognava avere determinati requisiti. La regola settecentesca del monastero di S. Andrea Apostolo, al capitolo XII, *Del modo di ricevere, e diriggere le Educande*, specificava:

> che veruna Fanciulla del Secolo Cittadina, o pur Forastiera sia ricevuta nella Religione senza consenso dell'Abbadessa, e Capitolo, quale dovrà specialmente convocarsi a tal riflesso. Prima però d'ogni altra cosa, quando una di queste tali faccia istanza di entrare, l'Abbadessa con le Seniori prendano segreta, e veridica informazione, se la Postulante sia di onesti, e Civili natali, se di ottimi costumi, che non abbia difetti nel corpo, né vizij nell'anima, e trovato, che ella non abbia li descritti requisiti, non sia proposta in Capitolo, come non meritevole di essere accettata[22].

---

[18] ASDS, *Vescovi*, *Mons. Paolo De Niquesa*, B. 10, fasc. 3, Corrispondenza: Lettera della badessa Benedetta Lucernari e della priora Maria Teresa Bergamaschi, 6 gennaio 1873. Sdoja invece riporta che la retta, inizialmente di 20 ducati annui per le cittadine e di 25 ducati annui per le forestiere, fu elevata di 5 ducati per entrambe le categorie, nel 1793, dal vescovo Antonio Siciliani; dopo successivi aumenti, fu infine portata a 50 ducati proprio dal vescovo De Niquesa, il quale accolse la richiesta della badessa e della priora a tal proposito. Cfr. Sdoja, *Pons-curvus*, cit., p. 258.

[19] ASMC, *Monache*, B. 5, fasc. 5, Educande: Anna Tronconi, 1833. Nell'atto del 13 febbraio 1833, con cui il cardinale Carlo Odescalchi consente alla ragazza di entrare a S. Chiara «ad effetto di educarvisi», sono elencate le disposizioni della Congregazione dei vescovi e regolari in materia di educande.

[20] Cfr. ASMC, *Statuti e Regole*, R. 4, c. 19; e ivi, *Visite pastorali*, R. 8.

[21] ASMC, *Monache*, B. 5, fasc. 5, Educande: Atto del cardinale Carlo Odescalchi, 13 febbraio 1833.

[22] ASDS, *Atti per luogo*, *Arpino*, B. 32, fasc. 1: *Regola del padre San Benedetto Compendiata per quella*

Il fatto che una mente e un corpo in salute rappresentassero dei criteri di selezione potrebbe sembrare una forma di discriminazione, nondimeno serviva a evitare che le famiglie cercassero di sgravarsi del peso di una figlia malata o mentalmente instabile, rinchiudendola in un convento.

È quanto presumibilmente avvenne, ad esempio, con Vittoria Castrucci, la quale, nel 1832, aveva raggiunto i 28 anni e, nonostante tutto, continuava a dimorare a S. Andrea Apostolo in qualità di educanda dal giorno in cui vi era entrata bambina. Cedendo alle pressioni dei Castrucci (i quali, chiaramente, non volevano riprenderla in casa), le benedettine continuavano a ospitare la donna, però si opponevano fermamente a una sua monacazione per via del suo temperamento difficile: come scriveva la badessa Colomba Cossa, in una lettera al vescovo Lucibello del 12 marzo 1833, Vittoria era «inetta nell'agire, e molte inquietezze, e disturbi a recati nella nostra Communità. Oltre altri giusti motivi che non posso dare a un foglio». Solo l'intervento del presule ne ottenne infine la fuoriuscita dal chiostro[23].

La Congregazione dei vescovi e regolari consentiva a un'educanda di restare in convento al massimo fino ai 25 anni

> e pervenendo alli venticinque, debba uscir subito sotto pena di violata clausura da incorrersi ipso facto senza altra dichiarazione, con obligar i parenti più prossimi a riceverla così ne l'età suddetta, come anco in ogni altro caso, che dall'Ordinario, o dalle Monache fosse giudicato espediente di mandarla fuori[24].

Talvolta, come nel caso di Vittoria Castrucci, si concedevano delle deroghe, fintantoché non divenivano improrogabili. Era inconsueto, comunque, che le educande rimanessero in monastero oltre i limiti di età prefissati, anche se vi trascorrevano indubbiamente molti lunghi anni: infatti, per lo più vi entravano da piccole e ne fuoriuscivano soltanto per essere giunto il momento di sposarsi oppure, intorno ai 16 anni (età minima per accedere al noviziato), iniziavano il periodo di probazione prima della solenne vestizione. In sostanza, erano le decisioni familiari a sancire la durata degli studi e l'esito[25].

L'età minima di 7 anni, richiesta per l'ammissione in educandato, era stata

parte solamente, che spetta alle Monache del Ven. Monastero di Sant'Andrea della città di Arpino Secondo i loro particolari Statuti, e consuetudini Divisa in due parti…, Stamperia del Capponi, Roma 1774.

[23] Cfr. ASDS, *Atti per luogo*, *Arpino*, B. 33, fasc. 1, Educande: Vittoria Castrucci, 1832-1833; ASV, *Congregazione dei Vescovi e Regolari*, *Positiones Monialium*, Gennaio 1832, Sora, Vittoria Castrucci; e ivi, Marzo 1833, Sora, Vittoria Castrucci.

[24] ASMC, *Monache*, B. 5, fasc. 5, Educande: Atto del cardinale Carlo Odescalchi, 13 febbraio 1833.

[25] Cfr. G. Rocca, *Educandati in Italia*, in *Per carità e per giustizia. Il contributo degli istituti religiosi alla costruzione del welfare italiano*, a cura della Fondazione «Emanuela Zancan», Fondazione Zancan, Padova 2011, pp. 61-73, in particolare a p. 62: «le educande uscivano quando lo decidevano i loro genitori (magari perché avevano deciso di far sposare la figlia), non quando avevano concluso il curricolo dei loro studi».

stabilita allo scopo di scongiurare i casi in cui le bambine fossero introdotte prima in convento (a un'età, appunto, troppo tenera) e venissero così più facilmente plagiate a farsi monache, sottostando in tal modo tanto alla volontà delle famiglie – che appunto, in base alle proprie esigenze, ne stabilivano l'esclusione o meno dal mercato matrimoniale – tanto agli intenti delle comunità claustrali – sempre in cerca di nuove adepte e ancor più in un momento storico caratterizzato dal graduale ma costante calo delle vocazioni[26].

Le eccezioni, per quanto rare (almeno quelle attestate), non mancavano: bimbe di età inferiore ai 7 anni venivano normalmente ammesse con la debita licenza della Congregazione dei vescovi e regolari. Rosalinda Carrocci, per esempio, entrò nell'educandato di Pontecorvo all'età di 4 anni nel 1886; ma a questo, vanno aggiunti altri precedenti casi di "putte" ammesse nell'istituto all'età di 5 anni, di cui però sono rimaste scarse testimonianze[27]. Nel monastero di Arpino, invece, furono accolte come educande, all'età di 6 anni: Giulia Marini, nel 1841; Elodia Mariani, nel 1843, per giunta in soprannumero; e Cristina Tocci, nel 1856[28].

Non necessariamente si trattava di rendere queste bimbe avvezze, quanto prima possibile, a una futura vita claustrale ma, a prescindere da quello che sarebbero diventate da grandi (mogli e madri oppure suore, senza altre alternative), la questione era provvederle comunque di un'educazione adeguata: innanzitutto, era indispensabile renderle consapevoli della fragilità del proprio sesso e dell'importanza di salvaguardare la propria reputazione, istruendole alla docilità e alla compostezza non solo negli atteggiamenti, bensì nel modo di vestire e di adornarsi; inoltre, era essenziale addestrarle nei cosiddetti "esercizi donneschi", quali il ricamo, il cucito, l'arte culinaria e i lavori domestici. Questo, come è noto, era il sapere impartito alle donne, il solo di cui si riteneva avessero bisogno, ancora in pieno Ottocento.

Secondo la regola delle benedettine di S. Andrea Apostolo, le fanciulle, oltre a tutto quanto confaceva al loro stato, dovevano anche imparare «a ben leggere»: ciò era dovuto al fatto che, se avessero preso il velo – come per lo più si auspicava – avrebbero dovuto essere in grado di comprendere e utilizzare i libri sacri. Quasi certamente, però, non si insegnava loro a scrivere: una perizia che

[26] Cfr. ASMC, *Monache*, B. 5, fasc. 5, Educande: Atto del cardinale Carlo Odescalchi, 13 febbraio 1833. In proposito, si veda anche G. Zarri, *Recinti*, cit., p. 174: «Per evitare che le "putte" venissero inviate in convento ancora infanti o vi fossero lasciate oltre il termine in cui una "zitella" poteva acquisire una propria collocazione sociale, si determinò la fascia d'età secondo cui una giovane era legittimamente considerata "putta per educazione", cioè dal settimo al diciottesimo anno».

[27] Cfr. Sdoja, *Pons-curvus*, cit., pp. 257-258. Lo storico locale segnala come «alcune, con licenza, erano accettate perfino a 5 anni», senza però premurarsi di esplicitare i casi in questione, che egli sicuramente aveva avuto modo di rilevare dal «Libro delle memorie» del monastero. Il caso di Rosalinda Carrocci, invece, è riportato in quanto si trattò dell'ultima educanda a entrare nell'istituto pontecorvese, prima che venisse chiuso nel 1907.

[28] Cfr. ASDS, *Atti per luogo*, *Arpino*, B. 33, fasc. 1, Educande: Elodia Mariani, 1843; ASV, *Congregazione dei Vescovi e Regolari*, *Positiones Monialium*, Giugno 1841, Sora, Giulia Marini; e ivi, Dicembre 1856, Sora, Cristina Tocci.

rientrava tra i requisiti fondamentali di una monaca, ma che veniva impartita solamente alle giovani del noviziato[29].

Mentre le benedettine di S. Maria della Ripa ricordavano che:

> è sempre stato in uso in questo Venerabile Monastero di tenere in educazione delle fanciulle appartenenti alle primarie famiglie della città. Il motivo perché si sono tenute e si tengono tuttora è per dar loro una educazione cristiana, e per avvezzarle gradatamente alla vita monacale, affinché volendo esse abbracciare lo stato Religioso, ne conoscano più da vicino le obbligazioni, e si dispongano con piacere ad addossarsene il peso[30].

Gli edifici monastici dovevano essere dotati di uno spazio apposito per le educande, separato da quello abitato dalle altre religiose, ma pur sempre compreso entro le mura claustrali: in questo spazio le piccole allieve dimoravano sotto la direzione della maestra e della sua aiutante o sotto-maestra, seguivano le lezioni e dormivano rigorosamente da sole[31]. Dalla visita pastorale del 1769, si evince che a S. Andrea Apostolo «il luogo per le Educande» era al terzo piano dell'edificio[32].

A S. Chiara (come risulta da una pianta del fabbricato e dalla relazione di una visita, entrambe realizzate a fine Ottocento) gli alloggi delle educande erano al secondo piano e affacciavano sul giardino[33]. In precedenza, però, tali alloggi dovevano essere collocati altrove: in occasione della visita pastorale del 1802, si rilevò infatti che si trovavano «in un sito senz'aria, e per conseguenza nocivo alla sanità delle ragazze», per cui si dispose al più presto il trasferimento in un luogo più consono[34].

A S. Maria della Ripa, invece, era stato adibito a educandato un edificio isolato, ma vicino al nuovo complesso claustrale che fu costruito nel XVIII secolo, in seguito a cedimenti strutturali dell'antico monastero[35]. Al primo piano dell'edificio si trovava il refettorio e ciò evidentemente stava a significare che erano le benedettine a lasciare la propria dimora per raggiungere la mensa comune, mentre era preferibile che fossero le educande a restare confinate nello stabile ad esse deputato. Molto probabilmente, alle alunne era consentito uscire unicamente per raggiungere l'annessa chiesa, allo scopo di assistere alle funzioni religiose.

---

[29] ASDS, *Atti per luogo*, *Arpino*, B. 32, fasc. 1: *Regola del padre San Benedetto*.

[30] Ivi, *Vescovi*, *Mons. Paolo De Niquesa*, B. 10, fasc. 3, Corrispondenza: Lettera della badessa Benedetta Lucernari e della priora Maria Teresa Bergamaschi, 6 gennaio 1873.

[31] ASMC, *Monache*, B. 5, fasc. 5, Educande: Atto del cardinale Carlo Odescalchi, 13 febbraio 1833.

[32] ASDS, *Visite pastorali*, R. 38: *Costrittura del Monistero di S. Andrea*, 1769.

[33] Ivi, R. 64: «Relazione e risposte alle domande formolate nelle istruzioni per la Santa Visita», 28 febbraio 1874. La pianta, realizzata nel 1896 dall'ingegnere Montella, è conservata presso l'Archivio storico del comune di Sora e se ne riporta una copia in *Archivio del monastero di Santa Chiara*, a cura di Coppola, cit., pp. 30-31.

[34] ASDS, *Visite pastorali*, R. 49: visita al monastero di S. Chiara del 7 giugno 1802.

[35] Cfr. Sdoja, *Pons-curvus*, cit., p. 251; e Fusconi, *Pontecorvo*, cit., p. 412.

Ma come vivevano queste bambine all'interno dei monasteri? In pratica, erano del tutto assimilate a delle piccole monache e dovevano quindi sottostare anch'esse alle leggi della stretta clausura, con tutto quello che emotivamente poteva comportare il trascorrere un'infanzia rinchiuse, sottomesse a una rigida disciplina e lontane dalla propria famiglia, che invero potevano rivedere di rado e sempre e solo attraverso le grate.

Come ribadito nel sinodo diocesano del 1828, *Sessio* III, *Caput* VII, *De Sanctimonialibus*, solamente ai congiunti di primo o secondo grado, con l'autorizzazione delle autorità ecclesiastiche, era permesso accedere ai parlatori dei monasteri[36]. E, si badi bene, solo a tali spazi appositamente designati; in nessun caso, per quanto grave, era consentito violare la clausura.

A S. Chiara, il vescovo Montieri concesse alle educande e ai loro familiari la possibilità di incontrarsi al parlatorio una volta al mese, ma sempre in presenza della maestra o della sua aiutante[37]. Allo stesso modo, a S. Andrea Apostolo la maestra o, in alternativa, una monaca ascoltatrice dovevano assistere ai colloqui in parlatorio, senza specificare quante volte fosse possibile recarvisi, ma rimarcando solamente come la durata di tali colloqui dovesse essere breve[38]. Ciò si traduceva, evidentemente, nell'impossibilità di avere conversazioni libere e franche e si può facilmente immaginare il disagio delle ragazzine, frenate dall'esternare i propri sentimenti ai genitori.

In linea di massima, alle educande non era permesso nemmeno ricevere lettere. Tuttavia, a S. Chiara si dava loro questa possibilità se esse stesse se ne addossavano il costo[39]; mentre a S. Andrea Apostolo l'eventuale posta doveva essere attentamente ispezionata dalla maestra[40]. Restrizioni che, di fatto, scoraggiavano dall'intraprendere un carteggio e, soprattutto, dal rivelare troppo nelle missive.

Le piccole allieve dovevano essere sorvegliate assiduamente, mai lasciate sole. Se per qualche ragione lasciavano l'educandato per recarsi in un'altra parte del monastero come, per esempio, a cercare sollievo nel giardino, dovevano essere sempre scortate[41]. Vengono in mente, allora, le parole di George Sand che, nel raccontare la sua esperienza di educanda presso il convento delle agostiniane inglesi a Parigi (dove sua nonna la spedì nel 1817, affinché ricevesse un'istruzione adeguata), scrisse: «c'était bien réellement la prison, mais la prison avec un grand jardin et une nombreuse société»[42].

---

[36] ASDS, *Sinodi diocesani*, R. 4: *Synodus Diaecesana Sorana ab Illustrissimo et Reverendissimo Domino D. Andrea Lucibello… A. D. 1828*, ex Typographia Angeli Coda, Neapolis 1829.

[37] ASMC, *Statuti e Regole*, R. 4, c. 19.

[38] ASDS, *Visite pastorali*, R. 50: «Stabilimenti per le Educande del Ven. Monastero di S. Andrea emanati dall'Ill.mo, e R.mo Monsig.e D. Agostino Colajanni Vescovo di Sora, e confermati dal medesimo nella prima Visita fatta del d.o Monastero a 29 Novembre 1801».

[39] ASMC, *Statuti e Regole*, R. 4, c. 19.

[40] ASDS, *Visite pastorali*, R. 50.

[41] ASMC, *Statuti e Regole*, R. 4, c. 19.

[42] G. Sand, *Histoire de ma vie*, VI, La Simarre, Saint-Cyr_sur-Loire 1999, p. 115.

Un motivo di conforto poteva derivare dall'essere mandata in monastero insieme a una sorella: si è già visto come le prime educande accolte a S. Maria della Ripa nel Cinquecento fossero proprio due sorelle di un nobile casato della città (i Lucernari), ma anche da elenchi ottocenteschi delle comunità, sia di Pontecorvo che di Sora e di Arpino, è possibile riscontrare la presenza di più sorelle come una costante. In particolare, si segnala come nel 1802, a S. Chiara, tra le educande vi fossero ben cinque discendenti della nobile famiglia Tronconi[43].

Fino a quando rimanevano in attesa di conoscere il proprio destino, le sorelle potevano contare l'una sull'altra; il momento, però, in cui una di loro lasciava il convento per il matrimonio era plausibilmente molto duro per quella che vi restava a farsi monaca. È quanto forse sperimentò Angela Perigli, entrata nel monastero di Sora come educanda nel 1843 insieme alla sorella Luisa, per ritrovarsi poi da sola, giusto sei anni dopo, tra le novizie. In religione, Angela avrebbe assunto il nome di Maria Benedetta e avrebbe almeno trovato ad accoglierla, tra le consorelle, una zia paterna: suor Maria Gabriele Perigli[44].

Un altro motivo di consolazione era appunto rappresentato dal fatto di avere parenti all'interno della comunità monastica: queste bambine venivano infatti inviate in conventi di retaggio delle proprie famiglie, dove spesso trovavano già qualche zia monaca. È la ragione per cui, ad esempio, nel 1848, Raffaele Gioia desiderava inviare a S. Andrea Apostolo le sue due figlie orfane di madre, Giuseppa e Giovanna, malgrado la loro tenera età di 4 e 5 anni: come egli stesso scriveva, «ritrovandosi [nel monastero] de' parenti della defunta, possano esse ricevere qualche sguardo di pietà e aiuto»[45].

Tuttavia, i regolamenti proibivano o comunque limitavano i contatti tra le educande e le altre religiose, sia perché queste ultime avrebbero rischiato di essere distratte dalla perfetta osservanza della vita claustrale, sia perché le bimbe avrebbero potuto subire eccessive pressioni da parte delle loro congiunte ad abbracciare la medesima vita[46]. È pur vero che avevano modo di vedersi quotidianamente sia in refettorio che in chiesa ma, in entrambi i luoghi, dovevano mantenersi rigorosamente le distanze e il silenzio.

A S. Chiara si concedeva alle monache la facoltà di comunicare con le proprie nipoti educande una volta alla settimana, previo permesso della badessa[47].

---

[43] Si trattava di: Paola, Angela, Restituta, Antonia e Carmela Tronconi. Cfr. ASDS, *Visite pastorali*, R. 49: «Nota di tutte le Rev. Monache Professe, Converse, ed Educande Esistenti nel Ven. Monistero di S.a Chiara di Sora», 7 giugno 1802.

[44] ASMC, *Monache*, B. 5, fasc. 5, Educande: Luisa e Angela Perigli, 1843; e ivi, fasc. 4, Novizie: Angelina Perigli, 1849.

[45] ASDS, *Atti per luogo*, *Arpino*, B. 33, fasc. 3, Varie: Supplica di Raffaele Gioia alle benedettine di S. Andrea Apostolo, 1848. Il capitolo si pronunciò contrariamente all'ingresso delle due sorelline «in forza della Regola professata» e, soprattutto, per via di alcuni dubbi sulla loro condotta.

[46] Sulla questione, si veda in particolare *Lo spazio del silenzio. Monacazioni forzate, clausura e proposte di vita religiosa femminile nell'età moderna*, a cura di G. Paolin, Biblioteca dell'Immagine, Pordenone 1996, pp. 25-33.

[47] ASMC, *Statuti e Regole*, R. 4, c. 19.

A S. Andrea Apostolo, invece, esclusivamente nei casi di estrema necessità o di malattia e con il consenso della superiora era possibile alle religiose prestare aiuto alle loro nipoti educande; altrimenti, di tutto quanto potessero avere bisogno le ragazzine, doveva incaricarsene la maestra e si raccomandava che le «altre Monache nulla se ne intrighino»[48].

Dietro le normative emesse dalle autorità ecclesiastiche, è possibile scorgere quei comportamenti che si cercava di correggere e che invece rappresentavano la normalità: in effetti, tra le mura claustrali, si tendeva naturalmente a mantenere intatti quei legami di sangue che la vita contemplativa esigeva piuttosto che venissero, se non annullati, almeno allentati; legami che però garantivano affetto e solidarietà reciproci, aiutando a sopportare meglio la reclusione in convento tanto per le monache quanto per le piccole allieve.

Così il vescovo Montieri, nel 1855, si trovava a dover raccomandare alle cisterciensi di Sora di non fare «provviste» per le loro nipoti educande né di improvvisarsi ambasciatrici, dando notizie delle ragazzine alla famiglia e viceversa[49]. Evidentemente, se alle educande non era permesso tenere cibarie presso di sé, né prenderne dalla mensa o dalla cucina (neppure se si trattava di avanzi), allora erano le zie monache che fornivano loro qualcosa in più da mangiare al di fuori degli orari stabiliti dei pasti; e se in parlatorio la presenza della maestra o delle ascoltatrici inibiva la libertà di esprimersi tanto delle fanciulle quanto dei loro familiari, né era possibile uno scambio epistolare tra loro, erano ancora le zie monache a cercare di aggirare gli ostacoli facendo esse stesse da tramiti, per informare i genitori sullo stato d'animo delle figlie e sui loro reali bisogni.

Questi modi di agire, in fin dei conti, non erano che atti di premura verso le ragazzine da parte delle loro parenti religiose. Ciò nonostante, erano giudicati come violazioni delle norme da parte delle autorità ecclesiastiche che ne venivano al corrente e che erano tenute, di conseguenza, a mettere in atto degli interventi correttivi.

A S. Andrea Apostolo vi era maggiore rigidità al riguardo: le educande che non osservavano le normative e che menavano una condotta giudicata inopportuna andavano punite e perfino espulse, nel caso in cui perseverassero in tali comportamenti[50]. Secondo la regola, l'entità del castigo andava commensurata alla gravità della colpa, per cui si cominciava dai semplici ammonimenti e dai pubblici rimproveri, passando attraverso varie forme di esclusione della rea dalla mensa o dalle altre attività con le compagne, fino ad arrivare alle pene corporali e alla reclusione nel carcere del monastero[51].

Tanta severità era dettata da un'opinione diffusa, che le parole del vescovo Agostino Colaianni esprimono molto chiaramente: si riteneva che la donna

[48] ASDS, *Visite pastorali*, R. 50.
[49] ASMC, *Statuti e Regole*, R. 4, c. 19.
[50] ASDS, *Visite pastorali*, R. 50.
[51] Ivi, *Atti per luogo*, *Arpino*, B. 32, fasc. 1.

non fosse affatto propensa alla «diligenza, che basti per mantenerla nel buon Cammino», a causa della naturale debolezza del proprio sesso; perciò, il prelato raccomandava che si vigilasse molto attentamente sull'educazione delle fanciulle «onde ne abbiano da Chiostri ad uscire Oneste, e Sante Donne pel Secolo, ovvero osservanti, ed illibate Religiose da rimanere ne' Chiostri»[52].

Non doveva essere affatto facile, per delle bambine, sottostare a certe punizioni, anche le più lievi, soprattutto perché erano cagionate da atteggiamenti che, in fondo, avrebbero potuto essere comprensibili (come, ad esempio, l'aver preso del cibo avanzato in mensa, morse dalla fame). I caratteri più ostinati finivano senz'altro con l'essere i più vessati. Del resto il risultato finale, cui questo tipo di educazione più di ogni altra cosa mirava, era piegare le volontà e formare delle future donne docili e sottomesse.

A ragion veduta, la scrittrice Agatha Christie affermava che una delle più grandi fortune che potesse capitare a una persona nella propria vita fosse quella di trascorrere un'infanzia felice[53]; una fortuna che difficilmente riguardava le bambine destinate ai chiostri o che comunque le abbandonava sulle soglie di questi.

A Ottocento inoltrato, l'educandato – anzi, l'intero universo monastico – continuava a presentarsi come un mondo perfettamente cristallizzato, saldamente ancorato a usi e costumi del passato, dal sentore chiaramente androcentrico[54]. Eppure le soppressioni post-unitarie riuscirono a mandare quel mondo in gran parte in frantumi: le cosiddette "leggi eversive" degli anni 1866-67 – più drastiche di quelle emanate dal governo napoleonico – tolsero il riconoscimento legale a tutte le comunità claustrali della penisola, requisendone i beni a favore del demanio e non lasciando loro che esigue possibilità di sopravvivenza[55].

Per un certo lasso di tempo, gli educandati continuarono clandestinamente a funzionare e, per giunta, con il consueto rigore. Nel 1879, ad esempio, le benedettine di Arpino non accettarono Vincenza Roccatani come educanda: nel verbale si dice solamente che non si era raggiunta «unanimità di voti» da parte delle monache riunite in assemblea capitolare, senza fornire ulteriori chiarimenti, ma è molto probabile che la ragazza non soddisfacesse qualcuno dei

[52] Ivi, *Visite pastorali*, R. 50.

[53] L'affermazione costituisce l'incipit dell'autobiografia della scrittrice: A. Christie, *La mia vita*, Mondadori, Milano 2013.

[54] Il monastero costituisce «un terreno particolare, capace di favorire la "contemporaneità del non contemporaneo", l'accadere, cioè, di fenomeni che complessivamente si ritengono di per sé esauriti […] un nucleo conservativo, nel quale si serbavano attitudini, costumi e tradizioni che altrove avevano raggiunto il loro culmine un secolo prima»: A. Burkardt, «*Il Convento stregato». Il caso di Maria Renata Singer alla luce delle recenti indagini storiografiche*, in *Aufklärung cattolica ed età delle riforme. Giovanni Battista Graser nella cultura europea del Settecento*, a cura di S. Luzzi, Accademia roveretana degli Agiati, Rovereto 2004, pp. 111-131.

[55] Cfr. I. M. Laracca, *Il patrimonio degli ordini religiosi in Italia. Soppressione e incameramento dei loro beni (1848-1873)*, Zampetti, Roma 1936; C. La Rosa, *Le leggi eversive del 1866*, «Politica Domani», 81/82, 2008.

requisiti richiesti dai regolamenti[56]. L'episodio dimostra come, nonostante la situazione di grave difficoltà che stavano attraversando, le religiose non adottarono affatto atteggiamenti più lassisti.

Comunque, non doveva essere particolarmente difficile eludere le leggi e ricevere educande in monastero o, quantomeno, impedire che ne venissero espulse per ordine delle autorità governative e ciò proprio grazie ai legami di parentela. A S. Maria della Ripa, infatti, un ispettore scolastico non fu in grado di prendere provvedimento alcuno contro le benedettine, le quali avevano potuto dimostrare come le ragazzine dimoranti nel chiostro fossero semplicemente le nipoti di alcune monache e asserire che venivano ospitate per ragioni di pura carità[57].

Tuttavia, per le condizioni di indigenza cui furono ridotte con la spoliazione dei propri beni e per il mancato ricambio generazionale, le comunità monastiche della diocesi si avviarono inesorabilmente verso l'estinzione. Con la sola eccezione di Arpino, grazie alla più giovane età e all'intraprendenza dei propri membri i quali, esattamente come durante il decennio francese, non smisero di accogliere nuove postulanti e di effettuare nuove vestizioni in segreto e, infine, riuscirono anche a riacquistare all'asta l'edificio claustrale, tornando ad esserne legittimi proprietari[58].

A Sora, pur consentendo alle poche cistercensi superstiti di continuare a dimorare in un'ala del loro ex monastero, il comune dispose che l'immobile fosse ceduto alla congregazione delle suore della carità, per adibirlo ad asilo e a scuola elementare[59]. Allo stesso modo, a Pontecorvo si pensò di far traslocare la congregazione delle figlie del sacro cuore, con il proprio orfanotrofio e la propria scuola, nell'ex convento di S. Maria della Ripa, in cui non era rimasta che qualche benedettina ormai anziana[60].

Le nuove congregazioni finivano così per prendere anche materialmente il posto degli antichi cenobi, ma assicuravano in tal modo continuità a istituti storici cittadini e alla loro secolare funzione di poli educativi.

---

[56] ASDS, *Atti per luogo*, *Arpino*, B. 33, fasc. 1, Educande: Vincenza Roccatani, 1878.

[57] Ivi, *Vescovi, Ignazio Persico*, B. 11, fasc. 1.2: Lettera del canonico Bergamaschi al vescovo Persico, 6 giugno 1879.

[58] Cfr. Ippoliti, *Il Monastero delle Benedettine*, cit., pp. 85-92.

[59] Cfr. ASCS, *Beni comunali, catasto, mutui*, B. 13, fasc. 4: Delibera comunale, 14 Ottobre 1899; e ivi, *Lavori pubblici*, B. 154: «Progetto di Adattamento ad uso di edificio scolastico dell'ex monastero di Santa Chiara. Relazione, Disegni, Computo metrico e stima dei lavori, Capitolato d'appalto», 1899.

[60] ASDS, *Vescovi, Ignazio Persico*, B. 11, fasc. 1.2: Lettere del canonico Bergamaschi al vescovo Persico, 27 marzo – 16 maggio 1882. L'auspicato trasloco non sarebbe più avvenuto: la superiora generale delle figlie del sacro cuore non accolse la proposta, a causa – sembra – della spesa eccessiva che sarebbe stata necessaria per adeguare il monastero.

3. Le congregazioni ottocentesche: un nuovo modello pedagogico?

Sebbene mantenessero ancora un'importanza fondamentale, i monasteri, nel corso del XIX secolo, dovettero subire la concorrenza di nuovi istituti[61]. Come nota Alessandra Bartolomei Romagnoli,

«Si tratta di organismi spesso di piccole dimensioni e a carattere locale (diocesano e cittadino), con prevalente indirizzo attivo, che specializzano le proprie molteplici attività assistenziali anche in rapporto alle esigenze del territorio»[62].

Proprio tali caratteristiche, di evidente utilità pubblica, ne avrebbero determinato l'affermazione e una diffusione sempre più ampia. A ciò concorse anche il fatto di poter contare sull'ampio appoggio del clero, il quale se ne servì come strumenti di "ricristianizzazione" della società[63].

Di tutti i vescovi succedutisi al governo della diocesi di Sora, Aquino e Pontecorvo durante l'Ottocento, Giuseppe Montieri fu senz'altro il principale fautore di queste comunità religiose non claustrali: come egli stesso scriveva al nunzio apostolico nel 1839, le suore di vita attiva, grazie al loro fondamentale operato non solo nell'ambito dell'istruzione infantile, ma anche in quello dell'assistenza sociale, potevano cooperare in modo determinante a risollevare una realtà «imbruttita» e degradata come quella che il prelato diceva di trovarsi sotto gli occhi[64].

Tra le prime e più importanti congregazioni, che Montieri interpellò affinché aprissero nuove case sul territorio di sua giurisdizione, vi fu quella delle adoratrici del preziosissimo sangue. Fondata da Maria De Mattias nel 1834 ad Acuto (nella vicina diocesi di Anagni), questa congregazione aveva come scopo

---

[61] Zarri, *Recinti*, cit., p. 199. Sulle nuove fondazioni ottocentesche, si vedano in particolare gli studi di: C. Langlois, P. Wagret *Structures religieuses et célibat féminin au XIXe siècle*, Centre d'histoire du catholicisme, Lione 1971; C. Langlois, *Le catholicisme au féminin. Les congrégations francaises à supérieure générale au XIXe siècle*, Cerf, Parigi 1984; G. Rocca, *Le nuove fondazioni religiose femminili in Italia dal 1800 al 1860*, in *Problemi di storia della Chiesa dalla Restaurazione all'Unità d'Italia*, a cura dell'Associazione Italiana dei professori di Storia della Chiesa, Dehoniane, Napoli 1985, pp. 107-176; C. Clear, *Nuns in 19th Century Ireland*, Gill and Macmillan, Dublino 1987; Y. Turin, *Femmes et religieuses au XIXe siècle. Le Féminisme «en religion»*, Nouvelle Cité, Parigi 1989; G. Rocca, *Donne religiose. Contributo a una storia della condizione femminile in Italia nei secoli XIX – XX,* Città Nuova, Roma 1993; e M. Caffiero, *Dall'esplosione mistica all'apostolato sociale (1650-1850)*, in *Donne e fede. Santità e vita religiosa in Italia*, a cura di L. Scaraffia, G. Zarri, Laterza, Roma-Bari 1994, pp. 327-373.

[62] A. Bartolomei Romagnoli, *«Compagna affettuosa, educatrice saggia e profonda, regina del focolare». L'insegnamento della Chiesa cattolica sulla donna da papa Leone XIII a papa Pio XII*, in *La donna: memoria e attualità*. III. *Donna e religioni cristiane*, a cura di L. Borriello, E. Caruana, M. R. del Genio, M. Tiraboschi, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2002, pp. 11-97. La citazione è a p. 56.

[63] Sulla questione, si vedano in particolare: M. Caffiero, *Un santo per le donne. Benedetto Giuseppe Labre e la femminilizzazione del cattolicesimo tra Settecento e Ottocento*, «Memoria. Rivista di storia delle donne», 30, III, 1990, pp. 89-106; e G. M. Vian, *Papi e santi fra rivoluzione francese e primo dopoguerra. Per una storia delle canonizzazioni tra Pio VII e Benedetto XV (1800 – 1922)*, «Cristianesimo nella storia», 18, III, 1997, pp. 579-606. Secondo Vian, vi sarebbe stato un «disegno preciso dei vertici romani», volto a contrastare una «modernità avvertita come diversa e ostile».

[64] ASV, *Archivio della Nunziatura Apostolica di Napoli*, Scat. 77: «Il vescovo dimostra la necessità di case religiose nella sua diocesi», 28 novembre 1839.

precipuo l'educazione morale e religiosa delle fanciulle e installò le proprie case preferibilmente nei piccoli paesi, andando così a supplire alla mancanza di istituti educativi nelle zone rurali. La prima casa della diocesi fu infatti aperta a Morino, nel 1841. A questa, seguirono le case di: San Donato Val Comino, nel 1852; Balsorano, nel 1857; Casalvieri, Picinisco e Civitella Roveto, nel 1860; e, infine, Alvito e Santopadre, nel 1866[65].

Come Maria De Mattias, anche Teresa Verzeri diede vita, nel 1831 a Bergamo, a una congregazione intitolata al sacro cuore di Gesù e si occupò personalmente dell'insediamento di diverse case in tutta la penisola, tra le quali quella di Arpino, nel 1852, dove si attendeva all'insegnamento delle fanciulle e, dal 1872, grazie al lascito di un benefattore, si accoglievano bambine povere e orfane. Nel 1875, un nuovo lascito permise di aprire un brefotrofio anche a Pontecorvo[66]. Le figlie del sacro cuore andavano così ad affiancarsi alle benedettine nelle medesime realtà cittadine, ma il servizio offerto dalle nuove arrivate si distingueva perché era rivolto alle fasce sociali più deboli.

Nel 1842, a Pontecorvo, erano giunte pure le suore di s. Luigi Gonzaga (dette "luigine"), fondate dal canonico Luigi Locatelli di Terracina, in diocesi di Gaeta. Le luigine aprirono una scuola pubblica per le ragazze nei locali dell'antico palazzo vescovile[67]: il gonfaloniere di Pontecorvo si era infatti lamentato con il vescovo Montieri della «mancanza d'educazione più specialmente del sesso femminile» e aveva sostenuto il progetto del presule di istituire un conservatorio in città, al fine di migliorare la condotta delle pontecorvesi[68].

Dalle parole delle autorità, sembra quasi di capire che l'educandato delle benedettine non fosse più attivo già prima della metà del secolo. Sappiamo che in realtà non era così e l'apparente dimenticanza nei riguardi di un'istituzione storica della città celava probabilmente solo l'intento di occuparsi di quegli strati della popolazione che non potevano permettersi di mandare le loro figlie a S. Maria della Ripa e pagare la retta annuale richiesta.

---

[65] Cfr. Ivi, *Congregazione del Concilio*, *Relationes Diocecesium*, B. 67b, Aquino-Sora-Pontecorvo: relazioni del vescovo Giuseppe Montieri del 29 aprile 1855, 26 luglio 1858 e 11 marzo 1861; M. Iommetti, *Adoratrici del Sangue di Cristo*, in DIP, I, Paoline, Roma 1974, coll. 115-118; M. Paniccia, *La spiritualità e l'opera di Maria De Mattias. Le origini e gli sviluppi della comunità di Acuto*, Tip. Poliglotta, Roma 1983; A. Di Spirito, L. Coluzzi, *Santa Maria De Mattias. Lettere*, I. Detti, Roma 2005; e G. Musolino, *Storia religiosa di Civitella*, Tip. A. Corsi, Sora 2006, in particolare le pp. 205-210.

[66] Cfr. ASDS, *Visite ad Limina Apostolorum*, B. 1, fasc. 5: relazione del vescovo Paolo De Niquesa, 24 novembre 1875; L. Ippoliti, *Cenni storici intorno all'Istituto delle Figlie del S. Cuore sito nel rione "Civita" in Arpino*, Soc. Tip. A. Macioce & Pisani, Isola del Liri 1933; e P. Calliari, D. T. Donadoni, *Figlie del Sacro Cuore di Gesù*, in DIP, III, Paoline, Roma 1976, coll. 1681-1683.

[67] La notizia è riportata dallo stesso vescovo Montieri nella sua relazione del 1842. Cfr. ASDS, *Visite ad Limina Apostolorum*, B. 1, fasc. 4; e ASV, *Congregazione del Concilio*, *Relationes Diocecesium*, B. 67b, Aquino-Sora-Pontecorvo. Le luigine di cui qui si parla non vanno confuse con le omonime oblate, di cui era stato promotore Giovanni Battista Rubino nel 1815 e alle quali forse il canonico Locatelli si ispirò.

[68] ASDS, *Atti per luogo*, *Pontecorvo*, B. 97, fasc. 1/d, Corrispondenza: Lettera del gonfaloniere di Pontecorvo al vescovo Giuseppe Montieri, 5 ottobre 1840.

La presenza delle luigine è attestata a Pontecorvo fino al 1847[69]; in seguito, il loro istituto andò quasi certamente incontro all'estinzione, per la morte del fondatore e per non aver ottenuto l'approvazione pontificia. Pertanto, anche la comunità di luigine installatasi nel 1842 a S. Donato Val Comino venne sostituita, nel 1852, da quella delle adoratrici del preziosissimo sangue[70].

Ad aprire una nuova scuola femminile a Pontecorvo, nel 1854, giunsero invece le suore del Montecalvario (dette "brignoline" dal nome del loro protettore, Emanuele Brignole), delle quali era stata iniziatrice Virginia Centurione Bracelli nel 1631 a Genova: unica congregazione religiosa di *Ancien Régime* a insediarsi in questo periodo nella diocesi[71].

Accogliendo l'invito del vescovo Montieri, si stabilirono a Sora pure le figlie delle sacre stimmate di s. Francesco (popolarmente note come "stimmatine"), le quali erano nate a Firenze nel 1846 ed erano votate particolarmente all'educazione dell'infanzia. La loro stessa fondatrice, Anna Maria Fiorelli Lapini, si occupò dell'istituzione di un orfanotrofio in città nel 1858 e, poco tempo dopo, di un asilo[72].

Si deve invece al canonico Tommaso Lanna, ispettore delle scuole del distretto di Sora, la venuta nella diocesi delle suore della carità. Nate nel 1799 a Besançon, in Francia, per opera di Giovanna Antida Thouret (che si ispirò alla seicentesca società delle figlie della carità, di cui ella stessa fece parte fino al 1793), queste religiose aprirono asili e scuole femminili: a Sora, nel 1844; ad Arpino, nel 1846; a Roccasecca e ad Isola del Liri, nel 1853[73].

Sembra trovare conferma, dunque, lo schema avanzato da Maria Luisa Trebiliani, stando al quale, nel corso del XIX secolo, prevalse inizialmente l'istruzione aristocratica in convento o in casa; mentre, soprattutto verso la metà del secolo, si prese coscienza del problema dell'istruzione per le figlie del popolo e, di conseguenza, si assistette alla nascita (ma anche alla rinascita) di congregazioni religiose dedite all'educazione delle fanciulle povere[74].

---

[69] ASV, *Congregazione dei vescovi e regolari*, *Positiones Monialium*, Settembre 1846, Pontecorvo: «Le Religiose di S. Luigi»; ivi, Dicembre 1846, Pontecorvo: «Le Religiose di S. Luigi»; e ivi, Maggio 1847, Pontecorvo: «Monache di S. Luigi».

[70] Paniccia, *La spiritualità e l'opera di Maria De Mattias*, cit., p. 221.

[71] ASDS, *Visite ad Limina Apostolorum*, B. 1, fasc. 5: relazione del vescovo Paolo De Niquesa, 24 novembre 1875; ivi, fasc. 6: relazione del vescovo Ignazio Persico, 31 maggio 1885; ivi, B. 1, fasc. 7: relazione del vescovo Raffaele Sirolli, 13 novembre 1894. Cfr. inoltre: G. Rocca, *Figlie di Nostra Signora al Monte Calvario, Suore di*, in DIP, VI, Paoline, Roma 1976, coll. 1654-1656.

[72] ASV, *Congregazione del Concilio*, *Relationes Diocecesium*, B. 67b, Aquino-Sora-Pontecorvo: relazione del vescovo Giuseppe Montieri, 26 luglio 1858. Cfr. inoltre G. Rocca, *Povere Figlie delle Sacre Stimmate di S. Francesco*, in DIP, VII, Paoline, Roma 1983, coll. 207-208.

[73] Cfr. M. C. Rogati, *Carità sotto la protezione di S. Vincenzo De' Paoli (S. Giovanna Antida Thouret), Suore di*, in DIP, II, Paoline, Roma 1975, coll. 352-354; *Suore di S. Giovanna Antida. 150 anni di presenza a Sora (1844-1994)*, a cura delle Suore della Carità di Sora, Istituto di Carità S. Giovanna Antida, Sora 1994; P. Arosio, R. Sani, *Sulle orme di Vincenzo de' Paoli: Jeanne-Antide Thouret e le Suore della Carità dalla Francia rivoluzionaria alla Napoli della Restaurazione (1765-1826)*, Vita e Pensiero, Milano 2001; e A. Moccia, *Assistenza, istruzione e carità a Napoli e in terra di lavoro*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 2010.

[74] Trebiliani, *Tra casa e convento*, cit., p. 102.

Non mancavano, naturalmente, le iniziative individuali, purché potessero contare sull'approvazione del clero locale. A Sora, ad esempio, con il sostegno del parroco di S. Silvestro, Luisa Lolli e sua madre Pasqua gestivano una scuola privata, in cui le fanciulle venivano addestrate «in che concerne a religione, e lavorio donnesco»[75]. Mentre a Pescosolido è attestata, dal 1847, l'esistenza di una scuola femminile, in cui prestavano servizio come maestre Panfilia e Liberata Ciccolini e si erano adottati dei regolamenti redatti dallo stesso vescovo Montieri[76].

Si è più volte rimarcato come, rispetto agli educandati monastici, i nuovi istituti si fossero affermati proprio per il loro carattere non elitario, dal momento che accoglievano bambine di qualunque classe sociale. Lo studioso Emilio Giorgi, in effetti, esalta le fondatrici ottocentesche come la De Mattias, per aver rinnovato i sistemi educativi e abolito le discriminazioni, a differenza di quanto avveniva nelle congregazioni seicentesche e settecentesche, nelle quali vigeva ancora la distinzione tra le figlie di famiglie altolocate e le figlie del popolo, cui si riservavano scuole diverse[77].

Nella realtà, però, le cose non stavano proprio in questi termini, anzi si continuavano a lasciare aperti dei canali privilegiati per le giovani della nobiltà e dell'alta borghesia, probabilmente nel tentativo di adattarsi a quelle che erano le esigenze locali e di affermarsi in maniera più stabile sul territorio.

A Morino, per esempio, rispondendo alle richieste delle famiglie più importanti del posto, le adoratrici del preziosissimo sangue ne avevano accolto le figlie come educande presso la loro comunità. Il parroco del paese, don Felice Finocchi, si prodigò per la costruzione di un nuovo convento, dove le suore potessero dimorare insieme alle allieve, ma pretese che nella «scuola comune», aperta alle bimbe di ogni ceto, venissero inviate religiose diverse da quelle che già si occupavano delle bambine di origini altolocate, come se a queste ultime si volesse offrire una sorta di esclusiva e si cercassero di evitare "contaminazioni"[78].

Ad Alvito riscontriamo una situazione del tutto analoga, avendo le adoratrici due scuole: una pubblica, a spese del comune, e una privata che – per dirla con le medesime parole della presidente, suor Giacinta Palombi – era riservata a «ragazze di famiglia agiate e signorile»; non vi erano commistioni e differenti erano (anche in questo caso) le suore che insegnavano nell'una o nell'altra[79].

---

[75] Cfr. ASDS, *Visite pastorali*, R. 65: Atti della visita del vescovo Paolo De Niquesa a Sora, febbraio-giugno 1874.

[76] La notizia è desunta da una lettera del parroco Giuseppe Piazzoli per il vescovo Montieri del 9 marzo 1847, che si conserva nell'archivio parrocchiale di Pescosolido ed è fedelmente riportata da Cicchinelli, *La scuola primaria nella Diocesi*, cit., pp. 39-40.

[77] E. Giorgi, *«Donne forti» tra il XVIII e il XIX sec. in Ciociaria. Da suor Claudia De Angelis l'origine e lo sviluppo dei conservatori femminili*, in *Personaggi e vicende storiche dell'Ottocento in Ciociaria*, Atti del convegno di Ferentino (25-26 novembre 1989), Abbazia di Casamari, Veroli 1990, pp. 25-33.

[78] Paniccia, *La spiritualità e l'opera di Maria De Mattias*, cit., p. 126.

[79] ASDS, *Visite pastorali*, R. 64: «Suore del Preziosissimo Sangue di Alvito», 1874.

Anche a Picinisco, le adoratrici lavoravano come maestre nella scuola primaria, sovvenzionata dal comune, e avevano accolto nella loro casa delle educande, le quali arrivarono a pagare una retta annuale di 200£, quantunque la regola professata disponesse che la scuola fosse totalmente gratuita, anzi era inammissibile – come lo stesso Giovanni Merlin scriveva a Maria De Mattias nel 1856 – che si dovesse pagare per ricevere un'istruzione[80]. Con tutta evidenza, il principio veniva fatto valere unicamente per le scuole pubbliche, mentre si ritenne opportuno far pagare una quota per le scuole private, creando un'entrata sicura sulla quale la comunità religiosa potesse contare.

Senz'altro, l'istituzione di scuole gratuite rivolte alle figlie del popolo costituiva una novità importante nel panorama dell'istruzione femminile della diocesi, ma si trattava di una forma di «carità educatrice» – per dirla con Giorgio Chiosso[81] – che sostanzialmente non andava a minare l'ordine costituito, anzi contribuiva per certi versi a mantenerlo in auge.

Le adoratrici del preziosissimo sangue non erano certamente l'unica congregazione a conservare inalterate le divisioni di classe. Le suore della carità, per esempio, pur rimarcando come il loro compito precipuo fosse «l'istruzione delle fanciulle di ogni condizione», gestivano sia a Sora che ad Arpino: un pensionato esclusivo per le giovinette della nobiltà; più due scuole esterne e gratuite, di cui una per le sole «civili donzelle» e l'altra per le bambine povere[82].

Allo stesso modo, le figlie del sacro cuore di Arpino avevano due scuole: una privata, a pagamento, riservata alle signorine dell'aristocrazia, e una pubblica, gratuita e aperta a tutte le fasce sociali. Inoltre, all'istituto arpinate legarono da subito il proprio nome i Quadrini, una nobile famiglia della città: era stato proprio un sacerdote appartenente a questo casato, Michelangelo Quadrini, il principale promotore della fondazione e tra le prime novizie accolte dalla neonata comunità religiosa vi fu proprio una giovane discendente dei Quadrini, di nome Marianna[83].

Il fatto che questa famiglia, che per secoli aveva inviato le proprie figlie a S. Andrea Apostolo, avesse deciso di sostenere la congregazione delle figlie del sacro cuore non era semplicemente un segno di apertura o di lungimiranza verso i cambiamenti in atto nella religiosità femminile del tempo, quanto la risposta immediata a un contenzioso di natura economica, che aveva visto le benedettine opposte a Luigi Quadrini, (all'epoca procuratore del monastero)

[80] Cfr. ivi: «Suore del Preziosissimo Sangue di Picinisco», 1874; e Paniccia, *La spiritualità e l'opera di Maria De Mattias*, cit., p. 292 (la lettera del Merlin è citata nella nota 23). All'epoca della visita risultavano esservi tre educande: Antonietta e Maddalena Battista, rispettivamente di 8 e 10 anni, e Marietta Curtis di 15 anni.

[81] G. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, Società Editrice Internazionale, Torino 2007.

[82] Cfr. ASCA, *Sezione preunitaria*, *Incarti originali*, B. 69, fasc. 685, Suore della Carità: «Notizie relative all'Educandato delle Suore della Carità», 23 Aprile 1853; ASDS, *Visite pastorali*, R. 63: «Istituto delle Suore della Carità», 1874; e Moccia, *Assistenza, istruzione e carità*, p. 45.

[83] Cfr. Ippoliti, *Cenni storici intorno all'Istituto*, cit., in particolare le pp. 19, 26 e 31.

e allo stesso Michelangelo Quadrini. La vicenda finì per compromettere i rapporti tra le monache e il casato arpinate e concorse probabilmente alla formazione della nuova alleanza tra quest'ultimo e le suore di vita attiva[84].

In genere, però, il notabilato locale non mantenne posizioni distanti dalle congregazioni insediatesi nella diocesi in questo arco di tempo: infatti, pur continuando preferibilmente a mandare le proprie figlie negli educandati monastici, non perse l'occasione di accrescere il proprio prestigio attraverso varie forme di sostegno nei confronti delle nuove fondazioni. Angela Groppi ha giustamente parlato, in proposito, di «carità strumentale»[85].

Si è già visto come gli istituti di Arpino e Pontecorvo, gestiti dalle figlie del sacro cuore, fossero stati aperti grazie a generose donazioni di privati cittadini, né si trattò di casi isolati. La famiglia Tuzi di Sora, per esempio, acquistò a proprie spese il fabbricato dove le stimmatine poterono trasferire il proprio orfanotrofio, inizialmente alloggiato in un edificio umido e angusto in cui le bambine si ammalavano spesso[86].

La questione dei locali destinati a educandato, scuola od orfanotrofio è, d'altronde, questione non secondaria, verso la quale tanto le autorità ecclesiastiche e civili quanto la popolazione dimostravano comunque attenzione, impegnandosi a intervenire con migliorie e traslochi in siti più opportuni; ma non si può non considerare il malessere delle bambine, costrette a stare a lungo in luoghi cupi e malsani, prima del sopraggiungere di qualunque azione risolutiva.

Un elemento di modernità e un aspetto senz'altro positivo risiedevano nel fatto che l'attività pedagogica svolta nei nuovi istituti non sembrava affatto improntata alla durezza che invece sperimentavano le studentesse degli educandati monastici. Come si affermava nella regola delle adoratrici del preziosissimo sangue, la maestra doveva «rendere piacevole la via della virtù», per cui le veniva richiesto un atteggiamento premuroso, quasi materno, nei confronti delle alunne e una severità più dolce, per così dire, che non facesse ricorso ad alcun tipo di castigo nel correggere le pecche delle bambine[87].

---

[84] ASV, *Congregazione dei Vescovi e Regolari*, *Positiones Monialium*, Novembre 1848, Sora, «Monache benedettine di Arpino». Sembra che Luigi Quadrini avesse preteso un aumento di salario, che le benedettine non vollero concedergli. Ne nacque una contesa, terminata con una sentenza a favore del Quadrini, per la quale le monache chiesero, nel 1848, una revisione, insinuando favoreggiamenti da parte di Michelangelo Quadrini, incaricato a suo tempo della risoluzione della questione. A causa della mancanza di documentazione, non è dato sapere se la richiesta delle benedettine fosse stata poi accolta e se la sentenza favorevole al Quadrini fosse stata eventualmente confermata o annullata.

[85] A. Groppi, *Una gestione collettiva di equilibri e materiali. La reclusione delle donne nella Roma dell'Ottocento*, in *Ragnatele di rapporti. Patronage e reti di relazioni nella storia delle donne,* a cura di L. Ferrante, M. Palazzi, G. Pomata, Rosenberg & Sellier, Torino 1988, pp. 130-147, in particolare pp. 136-137: «Mediante il dono caritativo si acquisiva credito presso le autorità politico-religiose, coadiuvandone l'opera di mantenimento del buon ordine morale e sociale, e nello stesso tempo si moltiplicava la propria autorevolezza nei confronti dei sottoposti, sollecitandone la riconoscenza, il rispetto, la deferenza».

[86] Filippo della S. Famiglia, *Presenza e testimonianza*, cit., p. 198.

[87] Paniccia, *La spiritualità e l'opera di Maria De Mattias*, cit., p. 293. Alla nota 24 si riportano per

Non per nulla, come sostiene Carmela Covato, l'Ottocento può essere considerato il secolo della scoperta e dell'esaltazione della figura della madre e della sua fondamentale funzione educativa, al punto che la figura della maestra non ne rappresentò che un prolungamento[88].

Sebbene l'età minima per le ammissioni fosse stata generalmente prefissata a 4 anni, la frequenza della scuola era prevista per alcune ore al mattino e al pomeriggio, per cui le ragazzine potevano rimanere in seno alle proprie famiglie. Ma anche quando dimoravano nell'istituto religioso, esse avevano la possibilità di ricevere le visite di genitori e parenti o di tornare nelle proprie case in determinate occasioni. Senza contare che la durata degli studi non poteva più essere prolungata a oltranza. Insomma, le piccole allieve non erano più costrette a sperimentare il dolore della separazione e dell'isolamento, cui la vita nel monastero invece le obbligava per diversi lunghi anni.

Si continuava però a vigilare attentamente sulla condotta delle fanciulle: per esempio, non si permetteva loro di lasciare le aule per nessuna ragione, salvo casi di necessità e, presentandosi questi casi, dovevano essere accompagnate dalla maestra; inoltre, si raccomandava di controllare che il loro modo di vestire o di adornarsi fosse sempre improntato alla sobrietà, specialmente per quanto riguardava l'acconciatura dei capelli[89]. L'onore restava pur sempre il capitale più importante da proteggere.

Per le medesime ragioni di decoro, la separazione tra i sessi si manteneva rigorosamente: infatti, nelle scuole pubbliche sovvenzionate dai comuni e aperte anche ad alunni maschi, non si contemplava affatto la possibilità di mettere bambine e bambini insieme nella stessa classe; per di più, una maestra poteva insegnare esclusivamente in una classe femminile, mentre i maschietti potevano essere affidati soltanto a un maestro. Eppure, nella scuola di Picinisco, le adoratrici istituirono una classa preparatoria mista (forse a motivo del basso numero di iscritte e di iscritti), nella quale venne inviata come maestra suor Amalia Lauretti. Nella scuola di Morino, invece, suor Colomba Iacobelli fu mandata a insegnare in una classe di soli maschi, non trovandosi all'uopo un maestro[90].

Veniva così infranto un tabù secolare, ma destinato a protrarsi ancora per molto, perché:

intero gli articoli cui le suore dovevano attenersi nell'educazione delle bambine; in particolare, l'articolo 17 raccomandava: «Le Maestre si guarderanno dall'obbligare con mezzi violenti le scolare ad intervenire alla scuola, e di punire i difetti con minacce, ingiurie o soverchio rigore, ma useranno invece, per correggerle, tutte le industrie di carità e zelo usate dai santi, inducendole all'emendazione per amor della virtù e per timor di Dio».

[88] C. Covato, *Educata ad educare: ruolo materno ed itinerari formativi*, in *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, a cura di S. Soldani, Franco Angeli, Milano 1989, pp. 131-146.

[89] Paniccia, *La spiritualità e l'opera di Maria De Mattias*, cit., pp. 33-34.

[90] Ivi, pp. 442-443.

> «la segregazione fra i sessi – in continuità con quella degli educandati – è la garanzia a cui le organizzazioni femminili cattoliche affidano il controllo della purezza femminile. È una linea di comportamento che in Italia durerà fino alla metà del Novecento»[91].

Gli elementi di novità apportati, in sostanza, furono pochi e circoscritti a specifiche situazioni, mentre il modello monastico resisteva tenacemente e continuava a rappresentare il modello per eccellenza cui uniformarsi. Seppure negli intenti delle fondatrici ottocentesche vi fosse stata la propensione a una maggiore elasticità, probabilmente il controllo ecclesiastico maschile risospinse invece verso una certa rigidità sia nelle forme che nei contenuti didattici.

I programmi di insegnamento non differivano molto da quelli vigenti negli educandati dei monasteri: prima di tutto, si insegnavano il catechismo e gli "esercizi donneschi"; poi anche a leggere, a scrivere e a far di conto, ma al solo scopo di fornire le allieve dei rudimenti essenziali a una corretta amministrazione domestica.

La regola delle adoratrici del preziosissimo sangue prevedeva, a seconda delle capacità delle bambine o del desiderio dei genitori, che si impartissero eventualmente anche lezioni di lingua straniera, di musica e canto, proibendo però rigorosamente quelle di ballo[92]. Allo stesso modo, le costituzioni delle suore della carità includevano la possibilità di insegnare lingua francese e, con un aumento della retta, anche musica e canto[93]. Il principio era che si apprendessero innanzitutto le nozioni necessarie, solo in seguito qualche competenza accessoria, purché non avesse il sentore di peccato.

Non diversamente, le Istruzioni emanate dal Regno borbonico per le scuole primarie femminili prevedevano, per la prima classe (ossia per il primo biennio), i seguenti insegnamenti:

1°) Arti donnesche convenienti all'età ed alla condizione delle fanciulle
2°) Nozioni preliminari del leggere e dello scrivere
3°) Nozioni preliminari dell'Aritmetica pratica
4°) Catechismo di dottrina cristiana, e dei doveri

Mentre, per la seconda classe femminile (ossia per il secondo biennio), le lezioni vertevano su:

1°) Arti donnesche
2°) Leggere e scrivere secondo il metodo normale
3°) Le principali operazioni dell'Aritmetica

---

[91] M. De Giorgio, *Il modello cattolico*, in *Storia delle don*ne, a cura di Fraisse, Perrot, cit., pp. 155-191. La citazione è a p. 179.

[92] Paniccia, *La spiritualità e l'opera di Maria De Mattias*, cit., p. 293.

[93] Cfr. Arosio, Sani, *Sulle orme di Vincenzo de' Paoli*, cit., pp. 209 e ss.

4°) Catechismo di dottrina cristiana, e le principali cognizioni della Bibbia
5°) Catechismo di doveri e di economia donnesca[94]

Colpisce, in tutti questi programmi, la mancanza di materie come la storia e la geografia che in genere, invece, figuravano nei programmi degli istituti religiosi localizzati nelle grandi città come Roma, a riprova di una mancanza di apertura o, più semplicemente, di quella che era la domanda locale: le famiglie della zona esigevano che le proprie figlie imparassero in particolare a custodire il proprio onore, poi a ben governare la casa e la famiglia; la necessità di una formazione più ampia non era avvertita, poiché non sarebbe servita al ruolo limitato che avrebbero avuto da donne adulte nella società, o piuttosto era avvertita come pericolosa[95].

All'indomani dell'Unità d'Italia, le cose non cambiarono molto, poiché la questione più importante era porre rimedio alla scarsissima alfabetizzazione degli italiani, sicché i programmi scolastici continuarono a essere incentrati prevalentemente sulla lettura e sulla scrittura[96].

Al problema dell'alfabetizzazione, si saldava quello di trasmettere i valori nazionali e la storia patria, al fine di ottenere un'unificazione culturale, oltre che linguistica, della popolazione[97]. Dal momento che – come nota Giorgio Chiosso – era frequente «il sospetto, più o meno fondato, che le suore inculcassero l'antipatriottismo», un utile strumento di controllo fu rappresentato dalle ispezioni governative[98].

A questo proposito, nel 1885, il provveditore degli studi della provincia di Terra di Lavoro volle comminare l'interdizione perpetua a una maestra elementare di Pontecorvo, appartenente alla congregazione delle figlie del sacro cuore, per non aver edotto le sue alunne circa le vite di Vittorio Emanuele, del conte di Cavour o di Garibaldi e per aver sostenuto che Silvio Pellico fosse stato «pervertito da perfidi amici» ad aderire alla setta carbonara[99].

L'episodio è indicativo delle divergenze che opposero le suore di vita attiva

---

[94] ASDS, *Pubblica Istruzione*, B. 2, fasc. 1: «Istruzioni per le scuole primarie maschili e feminee del Regno pel le Provincie al di qua del Faro», 20 settembre 1850.

[95] Si veda, in proposito, M.A. Manacorda, *Istruzione ed emancipazione della donna nel Risorgimento. Riletture e considerazioni*, in *L'educazione delle donne*, a cura di Soldani, cit., pp. 1-33.

[96] Cfr. in particolare: T.De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, I, Laterza, Bari-Roma 1979; e H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana. Profilo storico dello sviluppo della Scuola materna ed elementare dalla legge Casati ad oggi*, Ed. Magistero, Bologna 1988.

[97] Sulla questione, si vedano in particolare: *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, a cura di S. Soldani, G. Turi, Il Mulino, Bologna 1993; G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Società Editrice Internazionale, Torino 2011; e *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, a cura di V. Fiorelli, Rubettino, Soveria Mannelli 2012.

[98] Cfr. Chiosso, *Alfabeti d'Italia*, cit., p. 249.

[99] ASDS, *Vescovi, Ignazio Persico*, B. 11, fasc. 1.2: Lettera del canonico Bergamaschi al vescovo Persico, 14 settembre 1885. Della suora interdetta dall'insegnamento vengono fornite solamente le iniziali: G.M.

allo stato unitario. Sebbene le congregazioni fossero state risparmiate dalle soppressioni, le loro scuole pubbliche vennero generalmente sostituite da scuole statali e le religiose poterono continuare a lavorarvi come insegnanti solo dopo il superamento di un esame di abilitazione e l'ottenimento di una patente (che non tutte furono in grado di conseguire con successo). Al di là di queste difficoltà, però, esse poterono continuare a operare nella completa legalità, mostrando – quasi sempre – un'adesione meramente formale al nuovo governo.

Così le suore della carità di Sora dicevano di aver adottato il metodo di insegnamento stabilito dalla legge, ma rimarcavano che ciò doveva valere esclusivamente per l'insegnamento «letterario»; per il resto, continuavano a mettere in pratica quanto prescritto dalla loro regola e a impartire un'educazione prettamente religiosa alle bambine della scuola elementare[100]. Allo stesso modo, le adoratrici di Alvito sostenevano che, pur seguendo il metodo governativo, insegnavano ogni giorno dottrina cristiana, con l'avallo del catechismo di Bellarmino in uso nella diocesi[101].

La situazione veniva largamente tollerata dalle autorità, salvo poche eccezioni che imponevano provvedimenti, ed è una delle ragioni per cui l'istruzione infantile, specialmente femminile, continuò a lungo a ristagnare in forme antiquate. Per dirla con Silvia Franchini,

> a frenare l'azione riformatrice contribuì l'esigenza di non approfondire la rottura con la Chiesa e di cercare il consenso sia di oligarchie locali che coltivavano un rapporto di intesa e di collaborazione col clero, sia di ceti medi fortemente regionalizzati e poco propensi a una cultura moderna, le une e gli altri favorevoli in genere a confidare l'educazione delle ragazze a suore e oblate. Grazie alle tradizionali garanzie che si pensava venissero offerte dall'educazione confessionale per la formazione morale delle giovani, a rette relativamente basse e al ruolo di primo piano assegnato ai lavori d'ago e di ricamo – unico ma apprezzato patrimonio "tecnologico" delle monache – le associazioni religiose godevano di un'ottima reputazione[102].

Secondo Angelo Gaudio, invece, la condizione di arretratezza discendeva non tanto dagli sforzi "conciliatoristi" evidenziati da Franchini, quanto dall'incapacità di aggiornare il corpo docente e di costruire un'idonea rete di scuole[103]. Se da un lato, infatti, l'esame di abilitazione aveva contribuito a mi-

---

[100] Ivi, *Visite pastorali*, R. 63.

[101] Ivi, R. 64.

[102] S. Franchini, *Educandati, conservatori, istituti di beneficenza femminili: il difficile compito del Ministero della pubblica istruzione*, in *Gli istituti femminili di educazione e di istruzione (1861-1910)*, a cura di S. Franchini, P. Puzzuoli, Ministero per i beni e le attività culturali, Dipartimento per i beni archivistici e librari, Direzione generale per gli archivi, Roma 2005, pp. 21-89. La citazione è tratta da p. 26.

[103] Cfr. A Gaudio, *Scuole cattoliche e formazione di base*, in *Cristiani d'Italia. Chiese, Stato e società.*

gliorare la formazione delle suore-maestre, dall'altro non le aveva affatto affrancate dagli schemi tradizionali.

Educare, in definitiva, seguitò a rimanere un «sinonimo di moralizzare, di infondere retti costumi, di rendere accettabile agli individui un ruolo sociale predefinito e coerente con la provenienza familiare»[104]. La suora-maestra rappresentava la perfetta incarnazione di questo modello educativo e, pertanto, la sua figura subì un durevole processo di idealizzazione, al punto che alle volte, ancora oggi, viene ritenuta tra le poche in grado di trasmettere i giusti valori alle giovanissime generazioni.

1861-2011, a cura di A. Melloni, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, Roma 2011, pp. 755-766.

[104] P. Bianchini, *Educare all'obbedienza. Pedagogia e politica in Piemonte tra Antico Regime e Restaurazione*, Società Editrice Internazionale, Torino 2008, p. XIII.

Memoria, infanzia, famiglia e società nelle *Lezioni di didattica* di Giuseppe Lombardo Radice.
Con un tema inedito di Lucio Lombardo Radice

Lorenzo Cantatore

1. Premessa

Tutta la produzione saggistica di Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938) è attraversata da una fondamentale tensione fra la necessità di sintetizzare il pensiero pedagogico traducendolo in una sia pur provvisoria astrazione teorica e l'urgenza improrogabile di agganciare le idee educative ai fatti concreti della realtà, alla vita scolastica, ai volti, alle intuizioni, alle espressioni dei bambini e dei maestri, osservati da vicino lungo lo svolgersi della loro esperienza quotidiana. Questi due opposti convergono nelle pagine di *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, il trattato del 1913 dove egli arricchì la sua ascendenza culturale d'impronta neoidealistica con l'energia proveniente da una profonda conoscenza della scuola, dell'infanzia, delle condizioni di vita della società italiana, in particolare delle fasce di popolazione più svantaggiate, alla vigilia della Prima Guerra Mondiale. Per un intellettuale militante che aveva fondato la costruzione della propria cultura educativa in opposizione alla rigidità dei sistemi preconfezionati diffusi dagli epigoni del positivismo, non fu facile concepire un testo di didattica destinato alla formazione di maestre e maestri. L'idea stessa di un manuale che dispensasse le regole del come fare scuola doveva senz'altro risultargli scomoda. Occorreva, al contrario, esemplificare, documentare e, soprattutto, stimolare il pensiero critico in autonomia da leggi e precetti. La sfida si risolse nella stesura di uno straordinario repertorio di riflessioni, ricordi, casi di studio e approfondimenti bibliografici, che Lombardo Radice estrapolò dalla sua esperienza di uomo, di insegnante e padre di famiglia, dal saper essere un intellettuale europeo prima di molti altri del suo ambiente di lavoro e dal desiderio di interrogare, ascoltare e indagare testimonianze e documenti provenienti dal basso, da quello stesso mondo della scuola su cui in tanti discettavano senza essersi mai "sporcati le mani". Ne derivarono quelle pagine di «pedagogia combattente»[1] appassionate e appassionanti, serene e inquiete allo stesso tempo, dense di ideali e di vissuto, dallo «stile antimanualistico»[2], che oggi consideriamo un classico del primo Novecento, segnate

[1] G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913), Firenze, Sandron 1961, p. 243. Segnalo la recente edizione delle *Lezioni di didattica*, a cura di M. Volpicelli, Anicia, Roma 2020.

[2] G. Chiosso, *L'educazione degli italiani: laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il mulino,

da un costante equilibrismo fra le maglie infinite della «critica didattica» (il caso, il documento, l'osservazione, il mondo che circonda il bambino in casa, a scuola, in strada e il desiderio del bambino stesso di essere attore di quel mondo) e la «didattica speculativa» (la necessità di arrivare a conclusioni teoriche, sia pur provvisorie, utili per il radicale rinnovamento politico e culturale della scuola nazionale e, quindi, della società italiana)[3]: una «simbiosi operativa tra filosofia come ispirazione basilare e didattica come pratica intelligente»[4].

È in questo fondamentale nodo concettuale e a quest'altezza cronologica che Lombardo Radice delinea il suo metodo di lavoro, di ricerca e di studio. L'esperienza della Grande Guerra ne perfezionerà l'intenso impegno esistenziale e scientifico, innescando in lui una vera e propria caccia al «documento umano»[5] che cesserà solo con la sua morte. Egli imposta in questo periodo quella grande impresa di raccolta documentaria che, soprattutto negli anni romani, a partire dal 1924, vedrà convergere la docenza universitaria al Magistero, la direzione della rivista «L'educazione nazionale», la collaborazione con l'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia e, soprattutto, l'instancabile invito rivolto a maestre e maestri italiani affinché inviassero la documentazione relativa al loro operato scolastico: i quaderni dei bambini e i diari didattici degli insegnanti stessi[6]. Queste carte, giunte con buona puntualità in casa del Professore e nelle stanze del suo istituto universitario, costituirono l'Archivio Didattico Lombardo Radice, ieri «tesoro»[7] a disposizione degli apprendisti maestri desiderosi di «ispezionare a distanza»[8] la vita della scuola, oggi prezioso giacimento di fonti per gli storici della scuola, dell'educazione, della vita italiana fra gli anni Venti e Trenta del Novecento, ovvero di una realtà profondamente disomogenea, terribilmente scissa fra ricchezza e povertà, città e campagna, salute e malattia, scuola e lavoro, religione e politica, infanzia e adultità[9]. Nelle scritture

Bologna 2019, p. 124.

[3] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., pp. 496-497.

[4] Chiosso, *L'educazione degli italiani*, cit., p. 122.

[5] G. Harasim, *La grammatica nelle scuole popolari* (1906), in Ead., *L'impegno educativo: antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, introduzione e cura di N. Sistoli Paoli, Aracne, Roma 2009, pp. 148, 151.

[6] Nel 1970, dedicando il volume *Il paese sbagliato: diario di un'esperienza didattica* (Einaudi, Torino) a una futura maestra, Mario Lodi ribadirà, con parole ancora percepite all'avanguardia nell'abitudinaria scuola italiana, l'importanza della «documentazione del lavoro nella mia classe» per «affiancare allo studio teorico sui libri lo studio dei bambini come sono a scuola» (p. 16). A proposito dei diari degli insegnanti raccolti da Lombardo Radice cfr. F. Borruso, *Le memorie di una maestra. Il diario di Rina Nigrisoli e il suo esperimento di scuola attiva (1920-1924*), in R. Nigrisoli*, La mia scuola,* edizione critica e cura di F. Borruso, Unicopli, Milano 2011, pp. 9-46.

[7] G. Lombardo Radice, *Congedo*, in Id., *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad, Firenze 1925, p. [431].

[8] «Ispezione a distanza» è la formula coniata da Lombardo Radice per indicare il lavoro di studio condotto sulle classi scolastiche attraverso i documenti inviati dagli insegnanti, i quaderni appunto, cfr. G. Lombardo Radice, *Lettera alla signorina Rotten*, in Id., *Saggi di critica didattica, antologia,* con introduzione e note di L. Stefanini, SEI, Torino 1927, p. 91.

[9] Sulla formazione dell'Archivio Didattico Lombardo Radice cfr. L. Cantatore, *The MuSEd of Roma*

di quei bambini e di quei maestri, vergate con apparente uniformità lungo le pagine modulari del quaderno scolastico, scorrono sia la storia ufficiale del nostro Paese sia le storie di tante infanzie e famiglie che, ciascuna a suo modo, restituiscono i segnali di una «stratificazione di soggettività e di culture»[10] che arrivano da un'Italia in movimento, ora proiettata verso il progresso, ora incredibilmente indigena e arretrata, ora insopportabilmente bloccata in un'impalcatura retorica di carta pesta di cui la scuola, nella maggior parte dei casi, fu prodotto e fabbrica nello stesso tempo. Costantemente alla ricerca di sincerità educativa, Lombardo Radice diede vita a questo «poetico archivio»[11] proprio per mettere in guardia i suoi allievi, reali e ideali, dalla cronica tendenza della scuola a «uccidere le anime»[12] e, d'altra parte, per valorizzare le buone pratiche di maestre e maestri che seppero distaccarsi dal coro, cercando e trovando nell'aula scolastica il bambino in carne e ossa, non una forma vuota da riempire e modellare. Animato da un'attenzione capillare alla realtà educativa del suo tempo, forse non del tutto inconsapevolmente e in tempi non sospetti, Lombardo Radice promosse al rango di beni culturali dell'umanità le tracce materiali del vissuto scolastico-educativo e donò ai posteri una serie di indizi che, in anni recenti, si sono rivelati assai utili per il rinnovamento degli indirizzi storiografici e per la dilatazione dell'idea stessa di fonte storica[13]. Va ricordato che Lombardo Radice fu tra i primi in Italia ad approcciare scientificamente le scritture e le esperienze grafiche infantili, ponendole al centro della sua riflessione pedagogica e della sua scrittura saggistica, pubblicando e commentando puntualmente, all'interno dei suoi studi e della sua rivista, brani di testo e immagini tratte dai quaderni dei bambini[14]. Questo approccio metodologico richiedeva allo studioso di educazione un atteggiamento filologico rispetto ai linguaggi scritti del-

Tre between past and present. With unpublished writings by Giuseppe Lombardo Radice and Mauro Laeng, in «History of Education & Children's Literature», XIV, n. 2, 2019, pp. 861-884.

[10] C. Rosati, *«Bocche della verità». Pratiche di scrittura scolastica alla fine degli anni Venti*, in Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine: testi infantili tra passato e presente*, Laterza, Roma-Bari 1995, p. 182.

[11] G. Isnardi, *In memoria di Giuseppe Lombardo Radice*, in Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, *Relazione sull'attività dell'Associazione nel triennio 1936-1938*, Roma s.d., p. 57.

[12] Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime* (1915), edizione critica a cura di L. Cantatore, ETS, Pisa 2021. In questo *pamphlet* Lombardo Radice sviluppava molte suggestioni provenienti dalla lettura della raccolta di saggi della scrittrice emancipazionista svedese Ellen Key *Il secolo dei fanciulli*, tradotta in lingua italiana da Maria Ettlinger Fano per i fratelli Bocca di Milano nel 1906. Il testo di Lombardo Radice riprendeva in particolare il secondo capitolo, *Come a scuola si uccidono le anime* (pp. 141-158). Del volume della Key oggi si dispone di una nuova traduzione, *Il secolo del bambino*, nuova edizione italiana a cura di T. Pironi e L. Ceccarelli, Edizioni Junior, Parma 2019.

[13] Per un inquadramento generale sul quaderno scolastico come fonte storica cfr. Antonelli, Becchi (a cura di), *Scritture bambine*, cit. e *School Exercise Book: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, edited by J. Meda, D. Montino, R. Sani, 2 voll., Polistampa, Firenze 2010.

[14] Cfr. L. Cantatore, *Giuseppe Lombardo Radice: per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria*, in *School Exercise Book: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, cit., pp. 1325-1338.

l'infanzia (si pensi ad *Athena fanciulla*, *La buona messe*[15] e ai molti supplementi de «L'educazione nazionale» dedicati alla documentazione di singole esperienze didattiche), nella convinzione che qualsiasi discorso pedagogico-educativo dovesse partire dalla parola del bambino e non da quella prevaricatrice dell'adulto. Oggi, dal punto di vista storiografico, la filologia dell'infanzia promossa da Lombardo Radice rappresenta ancora un utile suggerimento per favorire il rispetto e la valorizzazione di una testualità ricca di significati culturali, psicopedagogici, storici e antropologici[16].

In questa prospettiva le *Lezioni di didattica* possono essere lette già come uno sforzo di documentare la «vita minuscola»[17] dell'infanzia e, per lo storico dell'educazione, costituiscono un iniziale repertorio di fonti, embrionale rispetto a quanto Lombardo Radice avrebbe prodotto nel venticinquennio successivo. O, ancora meglio, le *Lezioni* sono una indicazione di metodo per la raccolta di fonti sulla vita e, dunque, in prospettiva, sulla storia dell'infanzia. Alla luce di queste riflessioni, si può senz'altro sostenere che la raccolta di fonti scritte provenienti dalla vita scolastica fu per lo studioso siciliano una prassi lungimirante che, dal nostro punto di vista, può essere letta come un felice tentativo di vincere quella cronica

> «impossibilità del soggetto bambino a dire di sé e integrare in tal modo la conoscenza che si ha di lui. *Infans* è appunto colui che non ha ancora l'uso della parola […]. Non parlare, tacere, non dire di sé, e quindi non integrare quel capitale di memorie che serva a una conoscenza di quello che il bambino era stato, che testimoni dei modi della sua esistenza, impedirebbe una sua storia meno parcellizzata, la renderebbe irrimediabilmente incompleta. Non basta: il tacere o, meglio, il non poter – e soprattutto dover – parlare è condizione attestata nei luoghi autorizzati, vale a dire in casa e a scuola»[18].

In fondo potremmo dire che Lombardo Radice ha speso tutta l'esistenza per restituire voce e parola all'infanzia, ai bambini veri più che a quelli ideali. Il lavoro degli storici dell'educazione di oggi non può che giovarsi di questo straordinario intuito scientifico, metodologico e, per così dire, archivistico che ha al centro il quaderno come oggetto di ricerca, ieri ispezionato per osservare la vita della scuola italiana, oggi utilissimo per condurre indagini storiografiche

---

[15] Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit.; Id., *La buona messe*, Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, Roma 1926; Id., *Dal mio archivio didattico*, I. *Vestigia di anime*, primo supplemento a «L'educazione nazionale», Roma 1928.

[16] Cfr. L. Cantatore, *Critica didattica e filologia dell'infanzia in Giuseppe Lombardo-Radice*, in *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi: contributi per una storia della didattica*, a cura di M. Ferrari, M. Morandi, Scholé, Brescia 2020, pp. 167-187.

[17] Lombardo Radice, *Lettera alla signorina Rotten*, cit., p. 90.

[18] E. Becchi, *Una storiografia dell'infanzia, una storiografia nell'infanzia*, in *Il Novecento: il secolo del bambino?,* a cura di M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso, Edizioni Junior, Parma 2017, p. 25.

sulla storia della scuola e sulla storia dell'infanzia: un crocevia affollato di indizi, talvolta ambigui, che non sempre palesano lo stacco fra il pubblico e il privato, fra l'indotto e lo spontaneo, fra l'autocensura del bambino alle prese con un compito scolastico controllato e il suo desiderio di raccontare se stesso e il reale che lo circonda[19].

Torniamo dunque al 1913, alla prima edizione delle *Lezioni di didattica*. Mentre nel Regno Unito le suffragette di Emmeline Pankhurst combattono con manifestazioni e scioperi della fame, per l'Italia il 1913 è anche l'anno delle prime elezioni a suffragio universale maschile e, di conseguenza, del Patto Gentiloni e della paura del socialismo; Grazia Deledda pubblica *Canne al vento*, Giovanni Papini *Un uomo finito*, Thomas Mann *La morte a Venezia*, Guillaume Apollinaire gli *Alcools*; Marcel Proust inaugura *La Recherche* con *La strada di Swann*, Sigmund Freud esce con *Totem e tabù*, Edmund Husserl stampa *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Benedetto Croce il *Breviario di estetica*; Umberto Boccioni modella le *Forme uniche nella continuità dello spazio*, Igor Stravinskij compone *La sagra della primavera*, a Firenze esce la rivista «Lacerba» di Papini e Ardengo Soffici; Niels Bohr sviluppa la teoria dell'atomo, Ferdinand de Saussure scrive il *Corso di linguistica generale*, Rudolph Steiner fonda la Società antroposofica.

Fatti, nomi e opere che, già a una scorsa veloce, offrono un panorama di scelte ampie e diversificate che hanno come minimo comun denominatore il rinnovamento dei paradigmi sociali, culturali e artistici, filosofici e scientifici. La crisi profonda dell'uomo novecentesco è ampiamente argomentata da queste prime "battute" che culmineranno nel "bagno di sangue" della Grande Guerra. Giuseppe Lombardo Radice, idealista socialista vociano interventista, è pienamente inserito in questa temperie tesa e spregiudicata, segnata dall'insofferenza per la vecchia civiltà liberal-positivista, con tutte le sue certezze predeterminate, e protesa verso una ridefinizione degli equilibri fra l'io e il mondo. In questo contesto l'interesse di Lombardo Radice per il bambino ha da subito il tono di una radicale ridistribuzione dei valori e delle responsabilità, dei ruoli e delle funzioni, dei metodi e degli obbiettivi, delle prove di vita e delle fonti di conoscenza, dei segni e dei significati. L'idea stessa di avanguardia, in tutti i campi delle arti, non può più fare a meno di guardare al linguaggio infantile come a un sublime traguardo compreso fra il recupero del primitivo e la sfida dell'inconscio. L'autorevolezza dell'infanzia e la dignità culturale del maestro sono al centro di questo nuovo modo di ragionare in pedagogia. Il definitivo sdoganamento del puerocentrismo si coagula in molte riflessioni ed esperienze primonovecentesche, da Maria Montessori alle molteplici correnti riconducibili alla grande idea dell'attivismo, rispetto alla quale Lombardo Radice rivendica: «Ci piace ricordare per far tacere sciocchi giudizii sulla pretesa nostra estraneità al problema generale della educazione attiva, che in Italia il movimento fu fatto

[19] Cfr. Rosati, *«Bocche della verità». Pratiche di scrittura scolastica alla fine degli anni Venti*, cit., pp. 177-198.

conoscere soprattutto da me, idealista, senza badare all'etichetta dei sistemi»[20]. In tutto ciò la scuola non può che diventare un corollario del vissuto extrascolastico, poiché «con un bambino entra a scuola il linguaggio, la religione, la filosofia storica di una moltitudine umana organata in vita comune»[21]. È come se il bambino e il maestro diventassero i personaggi di un nuovo romanzo di formazione scandito da segnali e simboli finora inauditi, reperiti nella vita quotidiana, fra le «idee morali»[22] e le parole dell'infanzia. Cercare dentro questa vita e recuperarne le tracce diventa un imperativo:

> «Chi insegna non ha innanzi a sé alunni convenzionali tutti eguali per ipotesi […]. Ha dinanzi nientemeno che la vita, nella sua meravigliosa ricchezza di anime, mai identiche, ciascuna delle quali ha un suo problema, diverso da tutti i problemi delle altre […]. Gli alunni vanno considerati nella loro vita, in tutte le manifestazioni sue. Essi hanno una multiforme cultura, che non rientra nei quadri del sapere scolastico, fatta di consuetudini domestiche, di usanze, di tradizioni paesane, di verità e di pregiudizii della "scienza popolare", di discorsi sentiti dalla gente che li circonda e di spettacoli veduti con occhi attenti ed avidi, di esperienze altrui e proprie. Questa cultura è la più reale, la più presente nel loro spirito»[23].

Le *Lezioni di didattica* offrono diverse possibilità di esplorare questo nuovo scenario al centro del quale, prima di tutto, si dipana il rapporto fra scuola e casa inteso come improrogabile vettore di rivoluzione sociale. Su questa base concreta, che è contemporaneamente necessità di conoscenza e di azione, interviene la forza concettuale e metodologica della memoria educativa le cui tracce costituiscono il materiale di lavoro con il quale, quotidianamente, l'educatore deve confrontarsi per riflettere, modificare, ipotizzare, adattare, poiché «tutto ciò che è vivo cangia, e niente di ciò che è vivo si può irreggimentare e uniformare»[24].

2. Casa, scuola e questione sociale

Dunque, un primo campo d'indagine su cui le *Lezioni di didattica* presentano spunti significativi riguarda il nesso casa-scuola, al quale anche Lombardo

[20] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 41, nota. L'osservazione fu aggiunta da Lombardo Radice nell'edizione 1936 del trattato, con riferimento, in particolare, all'edizione di J. Dewey, *Scuola e società*, Battiato, Catania 1915. Il volumetto, tradotto da Giuseppina Di Laghi, era uscito nella collana «Scuola e vita» diretta dallo stesso Lombardo Radice. Cfr. Chiosso, *L'educazione degli italiani*, cit., p. 119 e sgg.

[21] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 54.

[22] *Ivi*, p 134.

[23] *Ivi*, pp. 118-119.

[24] La frase, di Benedetto Croce, tratta dal vol. IX de «La critica» (1911), è posta in esergo alla prima edizione delle *Lezioni di didattica*.

Radice porta il suo contributo di riflessione, in sintonia con diverse voci provenienti in quegli anni dalla stessa pedagogia, ma anche dall'urbanistica, dalla medicina, dalle altre scienze sociali, dalla politica progressista[25]. Per Lombardo Radice l'ambiente domestico e familiare dovrebbe essere il primo interlocutore del maestro desideroso di accostarsi al bambino con la speranza del successo educativo, ma è necessario tenere ben presenti alcuni rischi. Se, in generale, si può dare per scontata «la curiosità […] dei varii componenti della famiglia dell'alunno, di sapere che cosa egli acquisti dalla scuola» come per «desiderio d'apprendere insieme con lui», poiché «più o meno chiaramente, c'è nella coscienza dei parenti dell'alunno una idea del valore della scuola»[26], tuttavia il contesto famigliare può rivelarsi talvolta ostile. Lombardo Radice aveva una profonda conoscenza delle condizioni di vita dei ceti sociali più umili, soprattutto nel sud del Paese, dove spesso la scuola e il maestro erano percepiti come estranei o addirittura nemici della popolazione, in quanto disturbatori di abitudini educative sedimentate. Le riflessioni di Lombardo Radice collimano con molta memorialistica popolare del tempo che ci parla della scuola come esperienza «fortemente condizionata dalla vita familiare che la subordina ad altre esigenze»[27]. In questi contesti storico-sociali si annidano le cosiddette «infanzie "altre" [che] sfidano approcci di studio apparentemente collaudati ed esaustivi e invitano a cercarne di nuovi, più congruenti con la realtà del bambino»[28]. A fronte di questa frattura fra Stato e società, dove l'infanzia finiva per essere strattonata da forze opposte, venivano meno anche quei casi di bambini che, sotto l'influenza del maestro e della scuola, riuscivano a correggere errati costumi familiari[29]. In questi brani il testo lombardiano si apre alla forma della denuncia, con impennate stilistiche dove il linguaggio si carica dell'espressività tipica della militanza sociale e politica:

> «La possibile, anzi la frequentissima, inferiorità morale della famiglia, soprattutto nelle classi popolari, dove la vita è più bruta (pensi il maestro alla anarchia morale, alle tristi promiscuità, ai vizi nefandi di tanti agglomerati umani, anche in grandi città civili; al torpore, alla grossolanità di vita, allo sfruttamento e abbandono del bambino in paesi rurali, isolati dal mondo; e pensi in genere alla miseria, che non è solo di pane,

[25] Per il dibattito sul rapporto fra casa, famiglia e educazione cfr. L. Cantatore, *Dimmi dove abiti e ti dirò chi sei*, in Id., *Parva sed apta mihi: studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, ETS, Pisa 2015.

[26] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 54.

[27] Rosati, *«Bocche della verità». Pratiche di scrittura scolastica alla fine degli anni Venti*, cit., p. 196, nota 23.

[28] E. Becchi, *Il nostro secolo*, in *Storia dell'infanzia*, II. *Dal Settecento a oggi* , a cura di E. Becchi, D. Julia, Laterza, Roma-Bari 1995, p. 343.

[29] Cfr. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., pp. 56-57 dove è un elenco (una forma testuale adottata spesso dal nostro Autore quando deve esemplificare con abbondanza pratiche e fenomeni educativi) di casi in cui il bambino, sulla base di ciò che ha appreso a scuola, educa i suoi familiari.

negli strati sociali più poveri, dovunque!), deve renderci cauti nel servirci di essa come di tramite per influire sul bambino nella scuola»[30].

Il passaggio appena citato è molto importante. Tutta la riflessione pedagogica di Lombardo Radice procede da questa sensibilità per gli ultimi, per i contesti materialmente e moralmente più degradati, dove i bambini, fra le mura di casa, non trovano alcun tipo di appoggio che ne sostenga l'impegno scolastico-educativo. Scuola e questione sociale sono profondamente connesse, così come sono coesi i concetti di istruzione elementare e di istruzione popolare perché «il punto di partenza del vero maestro non deve essere l'alunno che è privatamente assistito, ma quello che non può fare assegnamento sui suoi di casa, quando non capisca ciò che trova nel libro, ed anzi incontra nella famiglia piuttosto impedimento che soccorso»[31].

Questo quadro d'insieme va oltre la proverbiale distanza fra città e campagna, tema ricorrente nella pubblicistica di quegli anni, soprattutto in relazione alle differenze fra scuole urbane e scuole rurali[32]. Anzi, qui è piuttosto l'attenzione ai rischi delle grandi città contemporanee che acquista spessore, il timore degli inurbamenti incontrollati e delle urbanizzazioni a forte impatto sociale (una realtà che affrontano anche Maria Montessori nella periferia di Roma e Giuseppina Pizzigoni in quella di Milano), la paura delle città ridotte a «deserti di pietra»[33] disseminati di gravi forme di povertà educativa e dove, al contrario di quanto avviene in campagna, manca anche il sostegno "didattico" e consolatorio della natura[34].

Qui la difesa degli ultimi, intesa come sfida e obbiettivo politico-morale del maestro, anticipa aspirazioni che, nel secondo dopoguerra, saranno ampiamente riprese dalle punte più avanzate della sperimentazione scolastico-

[30] *Ivi*, pp. 61-62.

[31] *Ivi*, p. 138.

[32] Cfr. D. Marchesini, *Città e campagna nello specchio dell'analfabetismo (1921-1951)*, in *Fare gli italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, II. *Una società di massa*, a cura di S. Soldani, G. Turi, Il mulino, Bologna 1993. Per un quadro generale del conflitto fra città e campagna nella storia dell'educazione cfr. C. Covato, *Città e campagna. Figure e luoghi delle differenze*, in Ead., *Memorie discordanti: identità e differenze nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano 2007.

[33] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 367.

[34] In altri luoghi delle *Lezioni di didattica* Lombardo Radice riflette sui danni educativi apportati da un'industrializzazione rispetto alla quale la scuola e l'educazione familiare non sono riuscite a tenere il passo: «Prima della moderna civiltà industriale quando ancora il lavoro si svolgeva nelle case o in piccoli ambienti intimamente legati alla casa, i bimbi partecipavano sul serio a un lavoro, quello del padre. […] La scuola moderna si è trovata in obbligo di dare ai fanciulli quella partecipazione sommamente educativa che la grande fabbrica toglieva dalle possibilità di ogni casa: il seguire, in tutte le sue fasi, una lavorazione. Solo il lavoro della terra si è, in gran parte, salvato (in senso educativo) dai danni dell'industrialismo, e i bimbi dei contadini fruiscono, anche senza la scuola, dell'educazione fattiva che è la partecipazione personale, con propria responsabilità, all'opera della famiglia. Ma ai lavoratori delle città il sorgere della grande industria fu, nel primo tempo, un arretramento educativo», Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit. pp. 479-480.

educativa italiana[35]. Il problema della diseguaglianza sociale è per Lombardo Radice il primo scoglio da superare ed è compito della scuola e del maestro lavorare in tale direzione, tentando di demolire la comoda abitudine di un'istituzione pigra e meccanicista, classista fin dal primo giorno di scuola della prima elementare. Ecco la descrizione-denuncia della situazione-tipo:

> «se in tutte le classi ci sono sempre dislivelli di cultura fra scolaro e scolaro, tra quelli che hanno guida ed aiuto dalla famiglia e dall'ambiente più elevato in cui vivono, e quelli a cui tutto o quasi deve dare solo la scuola; qui nella prima classe questa disuguaglianza è più forte ed evidente che in nessun'altra. Ci sono tutte le specie di allievi possibili; da quelli che entrano già sapendo leggere benino, giù giù, attraverso tutti i gradi di cognizione e abilità parziale, sino al gruppo degli allievi completamente ignari del grande mistero, che non sanno tenere in mano la matita, né aprire dal giusto lato un quaderno; gruppo, questo, più o meno numeroso a seconda della specie di scuola, se di campagna o di città, se di un rione o di un altro della medesima città. Questi ultimi sono frequentemente destinati a funzionare da "buoni a nulla", da "immodificabili", da "banco degli asini", da "ultimi banchi. […] I veri scolari di prima classe sono gli analfabeti […] per essi il maestro fu chiamato al suo ufficio; e il maestro questo ufficio lo tradisce se non li prende come base del suo insegnamento, anche se li dimentica per un solo istante, lasciandosi vincere dalla naturale ma ingiusta tendenza di curare e segnalare subito in classe i ragazzini più svelti e destri. […] sono pur tante le forme di furto, che non vengono chiamate con questo nome!»[36].

Colpisce la lucidità con cui Lombardo Radice rende testimonianza viva della drammatica simmetria fra la disposizione dei bambini nello spazio dell'aula, il giudizio morale e la discriminazione sociale che ad essa corrispondono. È come se alla casa povera e sporca nella quale il bambino vive (pur amandola, perché «c'è qualcosa di dolce e affettuoso nel chiaro sentimento espresso dalla solita frase dei bambini "la mia casa", "verrai a casa mia"; e questo perfino nei ragazzetti poverissimi […]. Anche la casa poverissima è sempre "qualche cosa" nella mente del bambino che la abita e che vi sente dentro palpitare la vita sua e dei suoi»[37]) corrispondesse automaticamente il "ghetto" dell'ultimo banco,

---

[35] Penso soprattutto a da don Lorenzo Milani, in particolare nella *Lettera a una professoressa* del 1967, e ad altri grandi maestri come Maria Maltoni (già attiva negli anni Venti ma riscoperta dall'editore Einaudi che, nel 1959, ripubblica *I quaderni di San Gersolè*), Albino Bernardini (*Un anno a Pietralata*, La nuova Italia, Firenze 1968 e *Le bacchette di Lula*, La nuova Italia, Firenze 1969), Mario Lodi (*C'è speranza se questo accade al Vho: pagine di diario*, Edizioni Avanti!, Milano 1963 e *Il paese sbagliato*, cit.), Loris Malaguzzi con il suo lavoro a Reggio Emilia, Giuseppe Tamagnini e Maria Luisa Bigiaretti con il Movimento di Cooperazione Educativa.

[36] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., pp. 273-274.

[37] *Ivi*, p. 464.

come se al destino delle umili origini si sovrapponesse la "colpa" del non sapere, maschera ipocrita della condanna al non sapere. Sono questi i bimbi che occorre pedinare e «affiatare»[38] a sé con più urgenza, quelli che «han corso i campi e le rive, e avuto la scuola della piazza e della strada, e architettato tutte le diavolerie e le cattiverie dei ragazzi lasciati a sé»[39].

In tale direzione andrà interpretato anche l'appassionato fiancheggiamento pedagogico, da parte di Lombardo Radice, dell'attività dell'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia[40], più volte richiamata nelle *Lezioni di didattica*, così come l'impresa delle Scuole per i contadini dell'Agro Romano, altro caso in cui la militanza educativa coniuga il riscatto dell'infanzia da una scuola che fondamentalmente la ignora e il riscatto sociale degli adulti analfabeti. Ecco la coincidenza fra istruzione elementare e istruzione popolare. Le parole di Lombardo Radice, su queste situazioni, sono dense di indignazione ma anche di un lirismo che caratterizza molti passaggi di questo trattato, nei quali l'autore arricchisce la tensione intellettuale, culturale e politica con la sua inconfondibile carica emotiva:

> «Si pensi ai "guitti" della campagna romana, popolazione seminomade, primitiva, incoltissima, che la scuola non aveva mai potuto raggiungere. Alcuni cittadini nei primi anni del '900, vollero, sentendo quelle condizioni come un rimprovero muto e tremendo alla civiltà egoistica di chi viveva una vita migliore e non s'accorgeva di esse, vollero affrontare le aspre difficoltà: e nacquero le scuole ambulanti fondate e dirette da un piccolo nucleo di volontarii dell'educazione. Per fossi e pantani, nella desolata landa rotta solo dalle capanne miserabili, passò finalmente qualcuno a portare novelle della vita lontana, a sollevare l'animo dei reietti del mondo nel desiderio d'un miglioramento spirituale, nel conforto di essere trattati da uomini e di sentirsi uomini; – e il vecchio pastore si unì al bambino nelle fatiche gioiose della scuola; e per contagio della scuola la capanna ch'era prima una sconcia comunione di vita, diventò più larga, più decente, più gaia, e ospitò creature umane, consapevoli: fu scuola»[41].

Dagli informi «agglomerati umani» di città alle «capanne miserabili» delle campagne, sono queste le case verso cui è orientata l'attenzione di Lombardo

---

[38] Al concetto di «affiatamento» fra maestro e alunno, fra maestro e famiglia dell'alunno e fra maestro e territorio nel quale si lavora sono dedicati i primi paragrafi delle *Lezioni di didattica*.

[39] *Ivi*, p. 29.

[40] Cfr. B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'ANIMI: per una storia dell'educazione nel Mezzogiorno*, Jonia Editrice, Cosenza 2004; L. Cantatore, *Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia*, in *TESEO '900: editori scolastico-educativi del primo Novecento*, a cura di G. Chiosso, Editrice bibliografica, Milano 2008, pp. 38-42; F. Mattei, *ANIMI: il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-45)*, Anicia, Roma 2012.

[41] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 103.

Radice, è lì che egli vuol far entrare il "suo" maestro e la "sua" scuola. Il pedinamento del bambino ha senso solo se si riesce a penetrare in queste realtà vere e tragiche, ignobilmente censurate dagli oleografici stereotipi della vita domestica diffusi nella scuola del tempo, dalla letteratura per l'infanzia, dai sussidi didattici, dall'ipocrita cartellonistica educativa:

> «Nelle scuole complementari accorrono le figliuole dei piccoli borghesi, degli operai, degli agricoltori; molte di esse traggono tuttora una vita aspra e triste tra gli stenti, la povertà grande, il sudiciume del natìo villaggio. Ma se debbono descrivere la capanna del contadino, la casetta di Maria, l'abituro della domestica montanina o della balia, ecco sorgere come per incanto tante casette povere sì, ma linde, graziose o bianche, con le persiane verdi e il giardinetto fiorito davanti, dove i mobili riluccono di nettezza e le tele odorano di lavanda. In dieser Armut, welche Fülle! In diesem Kerker, welche Seligkeit! […] le immaginano così, perché così si ammirano in tutti i giornalini, in tutti i libri pei fanciulli, nei cartelloni del Paravia e nelle poesiole infantili […] "gli orribili cartelloni che (per educare il senso estetico!) ornano le pareti delle scuole elementari (quando le ornano)": quadri convenzionali, del gusto delle oleografie da bettole di campagna, salvo che il bersagliere sorpreso dalla padrona di casa a corteggiare la cuoca, è sostituito da "Pierino", sorpreso dalla madre a rubare la torta dalla credenza o a litigare con la sorellina»[42].

Il rapporto del maestro e della scuola con il territorio, la necessità di conoscere le condizioni di vita materiale e morale della popolazione da cui provengono i bambini, il significato culturale e simbolico della casa e, più in generale, dell'abitare, portano Lombardo Radice a dedicare a questi temi uno dei paragrafi conclusivi delle *Lezioni di didattica*: *La scuola come "casa"*. «Per noi la scuola, come edifizio, luogo di dimora temporanea della scolaresca e del maestro è identica, nel suo significato umano, alla casa. È la "casa della scuola"»[43]. Si ritrovano qui tracce delle coeve discussioni sui problemi dell'edilizia scolastica[44], dell'igiene degli spazi educativi, del rapporto fisico e mo-

[42] *Ivi*, pp. 245-247, 255. La citazione all'interno del brano di Lombardo Radice è tratta da A. Manis, *Il componimento nella scuola complementare: risposta ad A. Mozzinelli*, in «Rivista pedagogica», III, 1909, fasc. 2.

[43] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., pp. 462-463.

[44] Sul problema dell'edilizia scolastica si era soffermata con particolare attenzione l'inchiesta promossa dal direttore generale Camillo Corradini nel 1908, cfr. *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908, I. Relazione presentata a S.E. il ministro della Pubblica Istruzione dal direttore generale per la istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini*, Tip. operaia romana coop., Roma 1910. Si trattava di problema annoso, già emerso come bruciante emergenza all'indomani dell'Unità e ancora denunciato da Mario Lodi nel 1970, *Il paese sbagliato*, cit., p. 16: l'aula «misura m 4,70 per 5. Pensavo a quante aule simili a questa ci sono ancora nel mondo per farci vivere i bambini nell'età che più di ogni altra ha bisogno di spazio, di verde, di sole e di moto. Scatole di mattoni. C'è una terribile somiglianza fra le celle di una vecchia prigione e le

rale fra corpo e ambiente, delle profonde discrepanze fra la «catapecchia lurida» o lo «stanzone disadorno» che incorniciano «il dolore e la stanchezza» del maestro[45] e le esperienze architettoniche più all'avanguardia, sia nelle grandi città che in alcune zone rurali come, ad esempio, nell'Agro Romano cui era legato l'operoso contributo di Giovanni Cena, Duilio Cambellotti e Alessandro Marcucci per dotare la scuola di edifici in muratura adeguatamente decorati[46]. Attorno al discorso sugli spazi educativi, della cui importanza c'è in queste pagine una percezione pienamente matura, si coagulano l'analisi lombardiana delle singole realtà locali e la sua più generale visione della scuola come organismo vivo di promozione sociale o, meglio, di «sociabilità del fanciullo»[47]. Lo spazio della casa, quello della classe e quello della strada educano e preparano l'essere sociale del bambino. La costruzione di un ambiente accogliente, l'assimilazione della casa alla scuola, l'idea che entrambi questi spazi possano essere per il bambino insieme luoghi di espressione e di conquista d'identità, come fossero l'uno appendice dell'altro, la necessità di educare al rispetto degli spazi e degli oggetti in essi contenuti annullando la differenza tra proprietà privata e beni pubblici, il problema degli atti vandalici e dei graffiti sulle pareti e sugli arredi della scuola, i «luoghi abusivi»[48] della scrittura infantile e giovanile, tutto ciò fa di queste pagine un vero e proprio manifesto di materialità educativa:

> «Qualunque sia la scuola in cui entriamo, dobbiamo portarvi con noi la stessa disposizione di affettuoso interessamento che abbiamo per la casa in cui viviamo; infondere negli scolari questo medesimo sentimento, questa partecipazione. Occorre dare alla vita scolastica, in questa parte, tutto il naturale andamento della vita di casa.
> La piccola folla di fanciulli che giorno per giorno viene ad abitare per alcune ore nella casa della scuola porta con sé abitudini, difetti o virtù domestiche; anzi, purtroppo, appunto per un malinteso concetto dell'ambiente scolastico, più spesso anche i migliori alunni si comportano peggio assai a scuola che in casa propria, o vanno peggiorandosi per contagio della massa.
> Perché spesso quei medesimi che a casa, nel "salotto buono", in stanza da pranzo, nella camera di mamma e babbo non si permetterebbero di gettare in giro carte e scuotere la penna inzuppata d'inchiostro, vanno permettendosi a scuola, specialmente se questa per disgrazia non è ele-

aule delle scuole: c'è la stessa terribile fissità delle strutture percettive (colori, forme, superfici), la stessa monotonia psicologica».

[45] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 462.

[46] Cfr. G. Alatri, *Una vita per educare, tra arte e socialità: Alessandro Marcucci (1876-1968)*, Unicopli, Milano 2006.

[47] Lombardo Radice, *Lettera alla signorina Rotten*, cit., p. 77.

[48] Q. Antonelli, E. Becchi, *Nota introduttiva*, in *Scritture bambine*, a cura di Antonelli, Becchi, cit., p. VI.

> gante e nuova, ogni specie di disordini e sudicierie: perché la scuola resta purtroppo qualcosa di diverso, di estraneo: l'edifizio che non è nostro, che è di nessuno, la stanza provvisoria, dove non si riflette direttamente la fatica di chi la ripulisce, dove il bambino non vede la persona che poi cercherà di rimediare o si adirerà dei suoi disordini. Gli va mancando a scuola il senso della responsabilità rispetto al luogo abitato.
> […] Chi non ha visto in scuola (e non solo in quelle, ma in molti pubblici edifizi, nei tribunali, alle poste, nei municipi, etc.) muri rabescati, scrostati, istoriati: porte e banchi tagliuzzati e carichi di firme, di frasi inconcludenti e qualche volta indecenti: pavimenti costellati di pezzetti di carta e di ogni genere di piccoli rifiuti delle tasche; latrine inverosimilmente sozze? Piccole cose? Ma quando gl'Italiani non le faranno più sarà un infallibile segno di maturità umana in loro! Umanità infatti è il sentire nelle cose lo spirito che le ha prodotte, e il collaborare, almeno col rispetto, all'opera che altri ha creato per tutti; sia porta o banco, o muro, o magari un'umile latrina di scuola!»[49].

Tuttavia il rispetto per gli spazi comuni, l'ordine e la pulizia, così come la bellezza di una nuova architettura scolastica non devono dar corso a forme di asettica omogeneità, imbalsamando la relazione fra vita e spazio educativo. Al contrario, ogni maestro, insieme alla sua scolaresca, dovrà personalizzarlo, esattamente come accade alla casa in cui si vive. Qui interviene un ricordo personale di Lombardo Radice, probabilmente la memoria di un sopralluogo o ispezione:

> «Ci torna a mente con monotonia quasi dolorosa quel solito moto che faceva la guida che ci accompagnava, o direttore o insegnante: apriva un'*aula*, decantava banchi modello, lavagna, ecc.: poi dava una larga occhiata alle solite tabelle intuitive, alle solite carte geografiche, appese col solito ordine, alla dovuta altezza, al solito posto (la stanza *scolastica*, rigorosamente *scolastica*!) – e infine aggiungeva: "Basta vedere questa; *così sono tutte*; non c'è bisogno di farla girare, già lo sa" –; e rimetteva in tasca le chiavi. Ci è rimasto un desiderio (con rimpianto), di vedere un edifizio scolastico dove *tutte* le stanze avessero meritato di essere visitate per qualche impronta personale di maestro ed alunni. Noi abbiamo sempre cercato il piccolo segno rivelatore, il piccolo *gesto* di un'aula. Ne abbiamo pur veduto, di aule che *esprimevano* l'attività dei loro ospiti, ma così rare! Ce le teniamo nel ricordo, più care di ogni sontuoso "palazzo" scolastico»[50].

Le *Lezioni di didattica* sono costellate di brani dello stesso tono di quello appena citato, dove l'autore menziona un episodio di vita, attinge a un ricordo, riporta esperienze sue o altrui, recupera, insomma, dall'immenso serbatoio

[49] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 463.
[50] *Ivi*, p. 465.

della memoria, situazioni, volti, gesti e parole, scene d'infanzia che ritiene efficaci per mettere in atto la «critica didattica» come riflessione costruttiva su esperienze e documenti vivi: «senza i "ricordi" non si capiscono le *Lezioni*»[51].

3. Memorie di scuola e di casa

Con la sua tipica modestia, nella *Lettera alla signorina Rotten* (1926) Lombardo Radice dichiarava di non sentirsi «ancora così vecchio da dovere entrare nel rifugio dei ricordi, o, peggio, dell'autobiografia», anche perché la sua sarebbe stata «l'autobiografia di un "uomo qualunque" come pedagogista»[52]. Un'affermazione importante, che getta luce sulla centralità della memoria nella riflessione e nella scrittura lombardiane. Nessuna retorica, niente ricordi eroici, solo molta attenzione alle minute tracce lasciate dalla vita nello svolgersi della quotidianità, in particolare quando si tratta di bambini, pedagogia, educazione. Questa prospettiva non poté che tradursi anche nella pratica del ricordo personale (a cominciare dal frequente richiamo delle esperienze condotte negli anni di docenza presso la scuola normale di Catania, soprattutto in qualità di direttore del tirocinio[53]) o nella raccolta di ricordi altrui, di altri insegnanti (penso ai casi di Amalia Mozzinelli e di Dino Provenzal di cui vengono riportate due lunghe testimonianze). Lo stesso sottotitolo delle *Lezioni di didattica* è molto chiaro in proposito: *ricordi di esperienza magistrale*. È proprio al «ricordo dell'esperienza» che viene attribuita la funzione fondamentale di innescare il processo della «critica didattica», ovvero della riflessione su ciò che si è fatto e che si potrà fare. Del resto che cosa erano le ultime battute del *Congedo* dai lettori delle *Lezioni di didattica* se non una richiesta di documenti e di ricordi? «Infine, chi studierà da alunno o da libero lettore questa didattica, sappia che per essa potrà contrarre un'amicizia nuova, devota. Ci scriva, ci racconti le sue esperienze, le sue delusioni e le sue vittorie. Noi ne terremo contro»[54]. Dunque, si trattava di un libro ancora in gran parte da costruirsi, ed era ciò che Lombardo Radice avrebbe fatto per il resto della vita, dando seguito alle parole del *Congedo* nel sollecitare e nello studiare quei materiali di scuola e ricordi di esperienze magistrali a partire dai quali scrisse i saggi e gli articoli che sappiamo. In questo senso le *Lezioni di didattica* possono essere lette come un incunabolo di molti scritti successivi, «è la mia personale esperienza, teorizzata nelle *Lezioni di didattica*, che da queste è passata alle scuole

[51] Chiosso, *L'educazione degli italiani*, cit., p. 123.

[52] Lombardo Radice, *Lettera alla signorina Rotten*, cit., p. 65.

[53] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., pp. 185, 192, 272, 353-354, 414. Cfr. Lombardo Radice, *Lettera alla signorina Rotten*, cit., pp. 79-80: «posso dire che tutte le mie *Lezioni di didattica*, del 1913, sono fondate su quella esperienza interessantissima» (p. 80).

[54] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., pp. 497-498.

e dalle scuole, mi ritorna, rafforzata e direi quasi *ribadita* dalla esperienza degli altri»[55].

Qui merita soffermarsi su due categorie particolari di ricordo. Il ricordo d'infanzia di Lombardo Radice stesso, e il ricordo della sua esperienza di padre.

Nelle pagine in cui si contesta la presunzione degli adulti nell'attribuire vocazioni ai bambini, indirizzandoli verso una specializzazione precoce, predeterminando i loro destini e compromettendone la possibilità di crescita in diverse direzioni («a *tardare* non si sbaglia mai»[56]), egli riporta il suo personale ricordo di scuola, dimostrando un'improrogabile necessità di ricorrere al vissuto per trasferire energia e forza comunicativa alle idee pedagogiche destinate alla formazione dei futuri maestri:

> «Nelle prime classi ginnasiali io non avevo vocazione (così dicevano tutti concordemente) per il latino: lo gridano le mie pagelle scolastiche con le note addirittura pessime che meritavo (io?); mi venne in terza la passione del latino; in quarta e quinta fui (Iddio mi perdoni) poeta; storico mi sentii solo in sesta, dopo aver sempre aborrito per sei anni le ore di storia; grecista, per così dire, appena in settima, dopo tanto tormento scolastico che aveva fatto gridare anche a me "abbasso Senofonte!".
> Se i miei avessero badato alle vocazioni avrebbero dovuto togliermi subito dagli studii classici; se ci fosse stata ai miei tempi la facoltà di scegliere, io mi sarei deciso, dopo la sesta, a lasciare l'uggiosissimo greco, che diventò dopo, per qualche tempo, la mia passione maggiore.
> Ho precisissimi ricordi: amai lo studio del greco un giorno che sentii da un insegnante commozione, alcune scene di Euripide, che poi ci fece recitare fra le rovine del teatro greco di Taormina; amai la storia da quando un insegnante mi suggerì di leggere i *Vespri Siciliani* dell'Amari e mi incaricò di riferirne in classe.
> Mi rivedo nei begli anni, rivedo i compagni, la classe, il luogo preciso dov'ero a conferire, quando scattò la mia simpatia per gli studi prima avversati o indifferenti. Ricordo le vere intemperanze che ne furono conseguenza, perché il lungo digiuno le provocava.
> Pure non feci né il filologo, né lo storico, né il poeta, perché all'Università mi scoppiò una malattia nuova già in incubazione da tempo: la filosofia»[57].

Lo stesso meccanismo scatta nel corso di passaggi particolarmente importanti del trattato, dove si parla di educazione linguistica e di insegnamento della matematica. Sappiamo che le *Lezioni di didattica* sono state composte fra il 1912 e le prime settimane del 1913. L'8 settembre 1911 era nata Giu-

[55] Lombardo Radice, *Lettera alla signorina Rotten*, cit., p. 90.
[56] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 295.
[57] *Ivi*, pp. 76-77.

seppina, la primogenita di Lombardo Radice e di sua moglie Gemma Harasim. È fuori di dubbio che il pedagogista ricorra agli apprendimenti maturati dalla bambina sotto la guida attenta della madre, ex maestra e originale studiosa di educazione linguistica e matematica[58], per esemplificare ai lettori l'efficacia di alcune pratiche educative. A tale proposito è assai eloquente la dedica della prima edizione delle *Lezioni*: «A mia moglie, Gemma Harasim, offro il libro che scrissi quasi con la sua anima, pensando all'educazione della nostra dolce creatura, Giuseppina. Catania, 20 novembre 1912». È senz'altro Giuseppina la «creaturina balbettante» (di sedici mesi al momento della pubblicazione del libro, febbraio 1913) attraverso la quale l'autore dimostra come il bambino «assorba il pensiero della famiglia, nella comunanza di vita (e c'è una lingua di famiglia che ha segni non meno caratteristici della fisionomia e del portamento simili nei varii suoi membri), ma la impronta di sé. Con ogni figlio nasce in casa in certo modo una nuova lingua, perché nasce uno spirito nuovo»[59]. È ancora «la stessa creaturina di meno di due anni, della quale discorremmo parlando della natura del linguaggio e del suo apprendimento»[60] la bambina che si cimenta nel primo apprendimento della matematica:

> «Essa sente la quantità, la proporzione, la grandezza, etc., oscuramente; un giorno però scatta, dopo chi sa quale intimo lavorio della mente, in una giuliva esclamazione: "grande!" vedendo una sua bambola nuova, di proporzioni maggiori di quella colla quale prima giuocava. È la gioia d'una prima scoperta matematica. Poi, dopo altre fatiche e ricerche, un giorno seguendo dalla finestra una lunga fila di carri, essa crea (è la parola) la sua numerazione: "carro, altro, altro, altro…", e così via sino all'ultimo. Già conta: con un solo… numero. E crea così anche la sua geometria, per continuo suo intimo lavoro di confronto. "Palline" scopre nel limone, nell'arancia, nel globo che vede su una incisione, in una collana di coralli, in una medaglietta; è la sua prima idea di figura a forma circolare e sferica. Così sente i primi "problemi", e quelli soli che "scopre" hanno un valore nel suo spirito, perché frutto del suo raccoglimento»[61].

Piccoli-grandi eventi fra le mura di casa raccontati da Gemma per lettera e da lei stessa sintetizzati in forma di esempi per la *Didattica* del "suo" Peppino («Sento intorno a me sempre il tuo pensiero: lo respiro; sono con te, sempre: lascia per me il capitolo della didattica "aritmetica e geometria nelle classi in-

[58] Alcuni scritti della Harasim sull'educazione linguistica, sull'insegnamento della matematica e sul disegno infantile sono stati antologizzati in G. Harasim, *L'impegno educativo: antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, introduzione e cura di N. Sistoli Paoli, Aracne, Roma 2009.

[59] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 174.

[60] *Ivi*, p. 435, nota 2.

[61] *Ivi*, pp. 435-436.

feriori" – ed altro che ti dirò se mi restasse il tempo»[62]) confermano non solo il valore del ricordo ma anche quel clima di laboratorio pedagogico domestico che, negli anni successivi e con la nascita degli altri due figli (Laura nel 1913 e Lucio nel 1916) andrà definendosi sempre più: «Attorno al focolare, nel cerchio di una lampada, accosto alla tovaglia dove c'è il pane di tutti, i figli si raccolgono insieme, parlano, ascoltano, accendono discussioni, 'dicon la loro'. Preparano, ogni giorno, il domani della vita comune»[63]. A questo proposito occorre riflettere anche sul fatto che nessuno dei tre bambini Lombardo Radice frequentò le scuole elementari, sostituite dalla scuola della madre. Fu questa una scelta consapevole e responsabile, portata avanti sulla scia di una radicale contestazione dei metodi di studio antiquati e meccanici diffusi nella scuola italiana. Lo stesso Lombardo Radice, aprendo il celebre studio sui *Tre bimbi di città, dai sei ai dieci anni*, celebrava così il suo laboratorio pedagogico familiare: «Questi autori, di cui illustro qualche *testo di lingua fanciullesca*, sono piccoli bambini di città. La loro maestra è stata la mamma durante tutte le elementari; però una mamma che aveva fatto la maestra, per molti anni, insegnando in ogni varietà di scuole popolari […]. Posso dunque assumere questo materiale di scritti infantili, come pertinente alla scuola. […] "Bimbi autori", allevati in ambiente di eccezione, non mi interessano. Lo scopo di queste pagine è di persuadere i maestri a *fare un po' di credito ai fanciulli comuni*»[64]. In questo senso il carteggio fra Gemma e Giuseppe è assai rivelatore e, naturalmente, tradisce un ambiente di assoluta eccezione educativa. Le lettere intercorse fra i due, nei momenti di lontananza a causa del lavoro di lui, sono tempestate di richieste di notizie da parte del padre sulla crescita dei figli e di dettagliate informazioni inviate dalla madre e, negli anni, dai figli stessi, sulla conquista di un vocabolo, di un segno e di un'abilità, sullo spuntare dei primi dentini, sull'amore per i giocattoli e per i giochi d'intelligenza, sul giocare con le parole, sulla pratica del disegno libero. Materiale importante che oggi si può ascrivere alla categoria dei «diari d'infanzia» concepita da Egle Becchi[65], di cui tanto Lombardo Radice che Gemma Harasim tennero conto

[62] Lettera di G. Harasim a G. Lombardo Radice, da Fiume a Catania, 9 novembre 1912 (Roma, MuSEd-Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng", Archivio Lombardo Radice)

[63] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 33. «La mia casa è stato il mio principale campo sperimentale dal 1911 ad oggi. Sui miei figli e sugli amichetti dei miei figli ho potuto compiere – insieme colla mia consorte e collaboratrice, anzi maestra – le prime esplorazioni accurate dello sviluppo spirituale del fanciullo. Ho il solo merito della *fede*; ho creduto nei bambini ed ho anche fatto loro larghissimo credito, persuaso di non poter ottenere da loro nulla fuori tempo, così come non si può ottenere che un bimbo metta i denti quando vogliamo noi! Abbiamo dato loro una educazione semplice e quasi rurale, priva assolutamente di mondanità cittadina. La casa è stata loro; allargavamo le nostre relazioni solo per merito loro, stringendoci alle famiglie dei bimbi di cui essi diventavano amici; abbiamo *alimentato* i loro individuali interessi, *a misura che si manifestavano*», Lombardo Radice, *Lettera alla signorina Rotten*, cit., p. 88.

[64] G. Lombardo Radice, *Tre bimbi di città, dai sei ai dieci anni*, in Id., *Athena fanciulla*, cit., p. 65.

[65] E. Becchi, *Diari d'infanzia: proposte per l'organizzazione di un archivio*, in *Archivi d'infanzia: per una storiografia della prima età*, a cura di E. Becchi, A. Semeraro, RCS Libri – La nuova Italia, Milano 2001, pp. 289-301; cfr. pure Becchi, *Una storiografia dell'infanzia, una storiografia nell'infanzia*, cit., pp. 26-27.

nei loro scritti, in particolare quelli raccolti in *Athena fanciulla*[66]. Le *Lezioni di didattica* sono l'avantesto metodologico e stilistico di questo modo di lavorare, inaugurano una chiara visione della famiglia come laboratorio di educazione[67] e, d'ora in poi, il nesso famiglia-memoria-riflessione pedagogica attraverserà gran parte della produzione lombardiana. Un indirizzo di ricerca che, come vedremo fra poco, seguirà anche suo figlio Lucio negli scritti sull'educazione. Del resto, anche parlando della propria famiglia di origine, Lombardo Radice ricordava:

> «Già la famiglia mia stessa (vera famiglia *italiana* per numero di figliuoli e per assoluta mancanza di pedanteria nell'educazione) mi era ricchissimo campo di formazione spirituale. Un padre che […] trattava me con la cordialità di un amico, e aveva sempre il tono di consigliarsi con me, e discorreva e discuteva con me come fossi un suo uguale, e partecipava con ingenuo entusiasmo ai miei sogni e progetti […] una madre che faceva eroiche economie e penava certo a lavorare come poche donne del popolo […] la quale sapeva, miracolosamente, darci l'impressione che nulla mancasse alla felicità della casa; onde io non ho nemmeno il ricordo di essere stato tanti anni *poverissimo*»[68].

A partire dall'edizione del 1934 di *Lezioni di didattica*, alla dedica già citata se ne aggiungerà una nuova: «A Giuseppina, a Lauretta e a Lucio, cresciuti buoni per virtù di Lei, che le idee di questo libro seppe in loro attuare. Roma, 18 gennaio 1934». Ritengo che questa dedica sia la consacrazione di un clima familiare che i Lombardo Radice seppero mantenere attraverso gli anni, dettato da una profonda coerenza di ideali e di pratiche educative che ebbero conseguenze determinanti nella formazione dei figli.

Molti anni più tardi, Lucio, oramai divenuto un intellettuale di spicco del Partito Comunista Italiano, docente universitario di matematica, fondatore e direttore, con Dina Bertoni Jovine, della rivista «Riforma della scuola», riconoscerà: «Non me ne sono reso conto se non molto più tardi, ma io sono stato un "esperimento pedagogico". La matematica e le osservazioni scientifiche della mia scuola familiare sono state esattamente quelle dei "programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari" del 1° ottobre 1923, scritti sostanzialmente da mio padre, forse non senza la collaborazione di mia madre (almeno per la matematica). Quei programmi si ispiravano infatti alle lezioni di didattica (1912), nella quali si diceva che "la matematica è organo della cul-

[66] Cfr. in particolare Lombardo Radice, *Tre bimbi di città*, cit. e G. Harasim, *Il disegno infantile (appunti di una madre)*, in Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit., 2020, pp. 143-220.

[67] Cfr. L. Cantatore, *La "poesia dell'intelligenza". L'educazione dei figli in casa Lombardo Radice. Con lettere inedite*, in «Formazione lavoro persona», X, 32, 2020, pp. 10-24.

[68] Lombardo Radice, *Lettera alla signorina Rotten*, cit, pp. 67-68.

tura, necessario intrinsecamente a tutta la cultura, e in ogni grado di essa, sia pur rudimentale"»[69].

C'è un passo delle *Lezioni di didattica*, nella sezione dedicata al primo insegnamento delle scienze naturali, i cui effetti educativi, a distanza di decenni, ritroveremo nel ricordo di Lucio. Scrive il padre a proposito della curiosità infantile nell'osservazione dei fenomeni della natura:

> « Già il bambinello, che ancora non muove da solo i primi passi, si protende con gioia e slancio di simpatia alla gallina che becca il pane sminuzzato ch'esso le butta, al cane che corre abbaiando, al cavallo che scalpita: e spinge le manine verso l'albero che agita le fronde, e ride alla mosca irrequieta, e si bea dell'acqua che scorre luccicando al sole con un tumulto di piccoli balenii; sono queste, dopo la mamma e il babbo, le conoscenze più vicine e più note al piccolo essere che s'avanza curioso nel mondo.
> Più tardi resterà per ore ad ammirare le formiche, raccontandosi in testa la storia del loro affaccendarsi, o a seguir le farfalle, o a giuocare col cucciolo ch'è sempre in vena di ruzzare, o a fantasticare guardando la luna e le nubi – "spettacolo" in cielo, di luci ed ombre, di cangianti mostri in fuga –, o a raccogliere, con strilli di gioia, sulla spiaggia stelle marine e conchiglie»[70].

E Lucio, in due momenti diversi della vita, ci ha offerto la versione a posteriori di questa descrizione paterna, quasi predittiva perché precedente alla nascita del figlio. Il primo ricordo è del 1962, a proposito dell'importanza dell'insegnamento delle scienze naturali nella scuola media italiana:

> «Occorre sottolineare che una tradizione, in questo senso, esiste in Italia solo nelle scuole elementari (e mi piace ricordare che Giuseppe Lombardo Radice, filosofo ispirato all'idealismo sì, ma pieno di comprensione per il valore conoscitivo e formativo delle scienze naturali, si fece ai suoi tempi propagandista dell'ideale dei "piccoli Fabre", degli scolari attenti osservatori della vita degli insetti, sperimentatori in vivo) […]. Ricordo, con gioia e commozione, le ore che mio padre passava con me bambino alla ricerca di grilli, di farfalle, di "mantidi religiose", le spiegazioni che mi dava sulla loro vita e i loro singolari costumi; certe serate luminose estive sulle pendici dell'Etna o sulle rive del Tirreno, quando egli mi insegnava a riconoscere le costellazioni, mi spiegava l'origine dei loro antichi nomi, mi faceva seguire e comprendere di notte in notte,

[69] L. Lombardo Radice, *Sessanta anni di studio con scienza e senza scienza*, in Id., *Taccuino pedagogico*, a cura di L. Benini Mussi, La nuova Italia, Firenze 1983, p. 77.
[70] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 365.

> di mese in mese, il moto apparente della volta stellata con l'aiuto di una mobile "mappa celeste" che mi aveva regalato»[71].
>
> Il secondo ricordo è del 1977, sulle pagine di «Riforma della scuola»: «Mio padre cercò, sin da quando ero molto piccolo, di appassionarmi al cielo stellato sopra di me e alla "bella d'erbe famiglia e di animali" attorno a me. E non solo culturalmente, proponendomi tra i primi libri da guardare, e poi da leggere, il Brehme e il Fabre, ma anche guidandomi nella sperimentazione. Già nel 1921, quando avevo 5 anni, nell'agosto trascorso a Pedara, sulle falde dell'Etna, mi indicava le costellazioni e mi insegnava a determinare i punti cardinali. In quella stessa vacanza, e in successive, mi aiutava a diventare un "piccolo Fabre", a studiare la vita degli insetti, narrandomi i tenebrosi segreti dell'alcova della crudele mantide religiosa o le luminose meraviglie della nascita di una farfalla dal bruco»[72].

Come la «visione» dei libri illustrati di Jean-Henri Fabre, la cui «lettura incanta e rapisce grandi e piccoli studiosi»[73] era già consigliata nelle *Lezioni di didattica*, così il rispetto dell'adulto educatore per l'«istinto della collezione [...] fanciullesca mania»[74] nell'osservazione della natura ritorna nelle pagine pedagogiche di Lucio: «Incoraggiate il piccolo studioso quando vuol fare "enciclopedie"; incoraggiatelo quando, un poco più maturo, vuole fare quelle piccole enciclopedie, già più specializzate, che sono le collezioni. Di francobolli, di pietre, di insetti, di cartoline, di quello che vuole»[75]. È evidente che siamo di fronte a una serie di indizi che rivelano non solo la lunga tenuta di idee pedagogiche che hanno orientato in modo decisivo la vita della scuola italiana (anche considerando che *Lezioni di didattica* è stato un testo dalla fortuna ultra cinquantennale, tanto negli istituti magistrali quanto nelle facoltà universitarie di Magistero, basti pensare che nel 1961 era giunto alla XXXIV edizione), ma anche a un ambiente familiare particolarmente attento non tanto ad astratte questioni pedagogiche bensì allo sviluppo e alla propaganda (parola squisitamente lombardiana) di una nuova cultura dell'infanzia che sosteneva l'autorevole centralità del bambino nella società contemporanea. Questo nuovo modo di pensare l'infanzia e di osservarne i linguaggi, verbalizzato al principio del Novecento, ha dato forse i suoi frutti più maturi proprio a cavallo fra i Sessanta e i Settanta, quando l'infanzia, l'educazione e la scuola italiane hanno cominciato a liberarsi di pigrizie, stereotipi, pregiudizi e schemi retorici sulla scia di

[71] L. Lombardo Radice, *L'educazione della mente* (1962), Editori Riuniti, Roma 1965, pp. 56-57.
[72] Lombardo Radice, *Sessanta anni di studio con scienza e senza scienza*, cit., pp. 76-77.
[73] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 196.
[74] *Ivi*, p. 381. L'incoraggiamento del «collezionismo dei fanciulli» era già nelle prime esperienze didattiche del giovane Giuseppe Lombardo Radice in una scuola rurale di Adernò, cfr. Lombardo Radice, *Lettera alla signorina Rotten*, cit., p. 77.
[75] Lombardo Radice, *L'educazione della mente*, cit., pp. 38-39.

una visione antiautoritaria, laica e collaborativa della cultura che Lombardo Radice aveva già ampiamente delineato nelle sue *Lezioni di didattica.*

4. Per concludere: il *Quaderno d'italiano* del piccolo Lucio

Il nesso profondo che abbiamo voluto stabilire, fin dalle *Lezioni di didattica*, fra pensiero pedagogico, esperienza, documento d'infanzia, memoria autobiografica, battaglia politica e sociale, ci porta, ancora una volta, a fare i conti con Lucio Lombardo Radice (1916-1982). Dicevamo di quanto, anche nella sua lunga riflessione sull'educazione e sulla scuola, abbiano contato le esperienze vissute in famiglia. In uno dei suoi ultimi volumi, *Il giocattolo più grande* (1979), nel capitolo dedicato a *I poeti estemporanei: gare di versi su tema obbligato*, in pieno stile paterno, offre al giovane lettore una quartina, scritta in sei minuti «come se fossi ancora bambino o ragazzo, con i miei cari tutti insieme, e tutti in vita».

«Siamo in cinque: papà, mamma, due figlie,
Un solo maschio, che sarei poi io:
È la nostra – d'accordo, a parer mio! –
La più cara di tutte le famiglie»[76].

Dietro questi quattro versi c'è tutto quel mondo familiare che in parte abbiamo descritto, il laboratorio per il quale Lucio fu uno dei tre «esperimenti pedagogici». Se è vero che la scuola domestica di Gemma Harasim secondo le intenzioni del marito doveva essere considerata né più né meno di una scuola comune, e se è vero che nel giro di pochi anni, a partire dalle *Lezioni di didattica*, in casa Lombardo Radice si era accumulato «un tesoro: una scelta produzione infantile d'ogni regione d'Italia»[77], non ci resta che andare a controllare che cosa Lombardo Radice conservò della scuola creata fra le mura di casa. Esiste ancora un *Quaderno d'italiano* del piccolo Lucio, la cui scrittura risale alla primavera del 1924, probabilmente al mese di aprile[78]. Lucio ha quasi otto anni. Sono settimane di fuoco per l'Italia e, in particolare, per questa famiglia borghese che vive in via Ruffini, una piccola strada di un nuovo quartiere di Roma nato dove si era svolta l'Esposizione Universale del 1911. Siamo alla vigilia del delitto Matteotti, l'evento che sancirà definitivamente l'inizio della dittatura fascista, e Lombardo Radice è alle ultime battute del suo incarico di Direttore generale dell'istruzione elementare e popolare al fianco di Giovanni Gentile, ministro della Pubblica istruzione. Maturerà la decisione definitiva di dimettersi dopo il delitto Matteotti, in giugno. Ma tutto questo ancora non è

[76] L. Lombardo Radice, *Il giocattolo più grande: tante proposte aguzzaingegno*, Giunti, Firenze 1979, p. 29.
[77] Lombardo Radice, *Athena fanciulla*, cit., p. [431].
[78] Il quaderno è attualmente conservato dagli eredi Lombardo Radice.

accaduto. La vita in via Ruffini è apparentemente serena e scandita da ritmi che lo stesso Lucio descrive con particolare attenzione in un tema dal titolo *La mia famiglia* che, a scorrerlo oggi, appare, se possibile, come il primo abbozzo delle quartine del 1979. Leggiamo[79]:

Tema
La mia famiglia

Noi siamo in 5.
Le mie sorelle sono Lauretta e Giuseppina. In questo compito a me non mi descrivo perché non saprei cosa dire.

Papà

Aspetto intelligente. Barbone grigio chiaro. Molto alto, caso strano per essere Siciliano.
Porta occhiali.
La Giuseppina gli ha fatto una bella poesia e la sò a memoria.
Eccola:

Papà

La bella barba di mio Papà
Anche se è grigia bene gli sta
Perché gli dona quell'espressione
di pedagogo pro~~ff~~essorone
e ci [fa] molto arra[b]biare
quando minaccia farla tagliare.
Ma non per questo solo l'amiamo
~~ma~~ non per ~~questo~~ [la barba] ben gli vogliamo
ma per la sua grande bontà
che [mai] nessuno supererà.

***

Papà è veramente un gran pedagogo. À fatto molti libri per grandi. Sta all'ufficio dalle sei di mattina fino alle otto di sera. Allora quando mangiamo gli mostriamo gli enigmi che abbiamo sciolti e i compiti. Poi papà va a letto molto stanco, e si addormenta qualche volta col "Travaso" in mano.

***

Vorrei che Papà st~~a~~[e]sse tutto il giorno a casa, o almeno il dopopranzo.

Mamma

Volto bello, intelligente. Capelli non proprio grigi, ecco la Mamma. À dei bei

[79] La trascrizione è fedele all'originale e dà conto delle cancellature e integrazioni (qui introdotte fra parentesi quadre) prodotte in fase di revisione genitoriale.

occhi grigi. Di mattina si mette una bella re~~tt~~icella caffè fatta da lei. Si alza alle 7, rare volte, e alle 6 quasi sempre. Dà la sveglia alle mie sorelle e va a preparare il ~~C~~[c]acao. Facciamo colazione, e poi io e la mamma facciamo il letto grande. Vanno via le mie sorelle e restiamo noi due soli. La mattina io ~~sto~~ studio e la mamma fa le faccende di casa. Poi verso mezzogiorno le mie sorelle tornano. Di dopopranzo la mamma aiuta la Lauretta o la Giuseppina a fare la matematica. Di Domenica ci porta a spasso per Roma. Ci ~~ai~~ porta ai musei o al Palatino o a Villa Borghe[se]. [e] Ci spiega tutto. Ieri siamo andati a pigliare un gelato, ma lei è rimasta a casa e à detto che glielo portiamo. Le piace molto lavorare e anche sciogliere gli enigmi con me. Ci fa tutti i vestiti.

***

A me pare che sia buona, bellina, assai brava di conti e molto Culinaria.

***

Io le voglio assai bene.

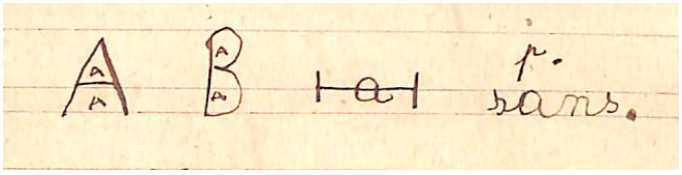
***

Giuseppina.

Capelli biondi. Occhi celesti. Fiocchi rossi messi su due treccie assai lunghe, ecco ~~G~~ la Giuseppina. À 12 anni. ~~G~~ È assai brava in disegno, è guardia d'onore, ma ha dei piccoli difetti.

Ecco un esempio: aver perso due volte la merenda per strada: dimenticare qualche quaderno a casa, e una sola volta aver fatto un ~~rebas~~ rebus francese sul quaderno di brutta copia di matematica.

Eccolo:



(un abate pien appetito)
(traversò Parigi senza mangiare)

Non à però solamente questi difetti ma è anche molto buona, e intelligente, studiosa bellina, ma giuoca poche volte con me. Io le voglio assai bene.

***

Lauretta.

Faccettina bellina un poco magra. Sguardo buono, occhi neri, ecco la Lauretta.

Va in I ginnasio. À 10 anni. È la più alta di tutta la classe. È guardia d'onore. Sa disegnare bene. È un poco golosetta specialmente nello zucchero. Sa bene la storia ma ~~g~~le secca la matematica. Quando à finito di studiare, giuoca con me. Fa dei giu[o]chi stravaganti come questo: attaccava una sciarpa ai capelli, (la sciarpa sarebbe il codino) poi lei prende un ombrello ed ecco fatto un Cinese.
Non sa bene l'orario, e il Giovedì studia la Geografia invece che la storia.
Le piace assai il Latino e ~~ne~~ à fatto un "Parvus Liber" (piccolo libro) per la festa del Papà.

***

È spiritosa. Io la amo assai.

***

Nelle pagine di questo tema, che si risolve in un piccolo catalogo di modelli educativi, ci sono gli esiti di molte considerazioni svolte già nelle *Lezioni di didattica*. Colpisce senz'altro il lavoro sulla lingua, la costruzione di testi e di giochi con le parole (la poesia di Giuseppina sul padre, i rebus con i quali Lucio continuerà a divertirsi per tutta la vita) e le osservazioni sulla bravura delle sorelle nel disegnare che confermano l'importanza attribuita a questa attività in famiglia; vengono descritte le diverse abilità della madre Gemma: la matematica (i «conti»), le faccende domestiche, la preparazione del cibo (con l'originalissimo uso dell'aggettivo «culinaria»!), Lucio aiuta Gemma a rifare il letto, un aspetto, quest'ultimo, che ricorda alcune osservazioni sul ruolo della donna in *Lezioni di didattica*, là dove «il senso della casa, che è il contrassegno della donna, angelo domestico anche in questo, non deve mancare ai maschi, i quali dovranno almeno apprezzarlo in lei, aiutandola»[80]. Il bambino, che ancora non è mai andato a scuola, è molto ammirato per gli impegni scolastici delle sorelle (entrambe ricoprono il ruolo di Guardia d'onore), rappresentanti di un mondo che gli è estraneo, che lo incuriosisce e inorgoglisce e che guarda dall'esterno con rispetto. È chiaro, nel sistema di valori e modelli seguiti dal piccolo Lucio all'interno del suo "gineceo" familiare, il carisma esercitato dalle sorelle maggiori che riflettono in pieno la *revanche* delle bambine sostenuta con vigore dal padre nelle *Lezioni di didattica*:

> «Più buffa ancora è la strana limitazione che spesso vincola i libri per le scuole femminili. È già discretamente assurdo, intanto, che dei libri di lettura ci sian quasi sempre due edizioni, per le scuole maschili e per le scuole femminili; ma più assurdo che i libri di lettura speciali per le ragazze parlino principalmente di bambine e di piccolo mondo femminile.

[80] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 466.

> Come se le ragazze di scuola non potessero aver padre, fratelli, parenti, amici; come se le bambine non fossero anch'esse spettatrici della stessa vita domestica e sociale di cui sono spettatori i maschietti; come se allargare l'orizzonte mentale e morale della bambina non fosse lo stessissimo problema educativo che approfondire la consapevolezza del bambino»[81].

C'è poi l'allusione al rito più importante di casa Lombardo Radice, la preparazione dei cosiddetti libri di San Giuseppe, i quaderni a tema che i tre figli, ogni anno per la festa onomastica del padre, scrivono e illustrano di loro pugno, singolarmente o tutti e tre insieme. Infine le visite a musei e luoghi storici con il puntuale ed esaustivo commento materno.

La scrittura di Lucio bambino, campione emblematico di quei «capitali domestici»[82] così preziosi per la storia dell'infanzia e dell'educazione, ci porta a scrutare l'intimità di casa Lombardo Radice con sguardo dal "basso". Al centro di questa intimità, nell'i*ncipit*, campeggia la figura del padre che scrive libri «per i grandi», che, alla fine della giornata, si addormenta nel letto mentre legge un celebre giornale umoristico, oppure che è giocosamente celebrato nei versi della sorella maggiore. L'allusione all'«ufficio», luogo di lavoro paterno, probabilmente si riferisce al noto incarico ministeriale, non ancora cessato nell'aprile del 1924. L'occhio attento e scanzonato del più piccolo di casa, pur concentrato su un soggetto tradizionale come "la mia famiglia", ma libero dai condizionamenti formali della vecchia pedagogica del "componimento" contro la quale Lombardo Radice aveva combattuto e che nelle *Lezioni di didattica* è definitivamente condannata[83], è oggi per noi una lente importante per scrutare la *privacy* di questa famiglia pedagogica, per indagare i ruoli dei suoi membri, i loro caratteri, i piccoli riti, le tenerezze, gli scherzi. Anche questo è un quaderno scolastico. Benché composto fra le mura di casa, in esso sono ben chiare le funzioni docenti del padre che intervista i figli durante la cena sui compiti e i giochi d'intelligenza svolti durante la giornata, e della madre, vera e propria pedagoga *multitasking*, brava in tutto, massaia, guida turistica, ripetitrice di matematica. Non poteva che uscire dalla scuola domestica di via Ruffini questo quaderno su cui intervengono, regolari, i visti con il monogramma della maestra («GH») e le incoraggianti osservazioni paterne: «Molto bene, Papà». Una cornice umile e del tutto *understatement* (si consideri il ruolo apicale ricoperto in quel periodo da Lombardo Radice) per preparare «l'assetto della casa in vista della scuola»[84]. Del piccolo Lucio, che appare come annullato dalle eccellenze familiari (sottolinea che «di sé non saprebbe cosa dire» ma, in fondo, anche scrivere dei "suoi" è per lui un modo per produrre un «ego-documento»[85]),

---

[81] *Ivi*, pp. 217-218.

[82] Becchi, *Una storiografia dell'infanzia, una storiografia nell'infanzia*, cit., p. 27

[83] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., pp. 231-269.

[84] *Ivi*, p. 55.

[85] S. Polenghi, *La ricerca storico-educativa sull'infanzia del XX secolo*, in *Il Novecento: il secolo del bam-*

emerge un'immagine affettuosa e sincera, di vero «esperimento pedagogico»[86], di scolaro lontano da quella immorale insincerità «della scuola, quando questa [lo] voglia passivo ripetitore del manuale o degli appunti»[87]. Su questa scia, di lì a pochi anni casa Lombardo Radice si sarebbe trasformata in una delle più importanti scuole romane di antifascismo. Uno spazio di idee libere che, in gran parte, erano state avviate dall'anticonformismo delle *Lezioni di didattica*[88]. Ma questo è l'inizio di una nuova storia.

bino?, a cura di Gecchele, Polenghi, Dal Toso, cit., p. 35.

[86] Lombardo Radice, *Sessanta anni di studio con scienza e senza scienza*, cit., p. 77.

[87] Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 140

[88] Lucio descrisse bene questo clima culturale condiviso e progressivamente evolutosi anche in direzione antifascista nell'intervista *All'anagrafe sono Lucio Lombardo*, in «Riforma della scuola», XXIX, 1, 1983, p. 15: «Essendo io nato nel 1916 ho iniziato fin da piccolo a seguire politica, cultura, problemi della scuola. C'è un grande merito educativo di mio padre e di mia madre: quello di averci tenuto noi tre ragazzi, io e le mie sorelle […] ad assistere, buoni e zitti, a tutte le discussioni che facevano i grandi. Quindi io ricordo del delitto Matteotti, e tutti gli eventi di quegli anni; anche se avevo solo otto anni le ho vissute come esperienze di vita». Sulla nascita dell'antifascismo in Lucio Lombardo Radice cfr. C. Natoli, *La formazione antifascista di Lucio Lombardo Radice*, in «Studi storici», LIX, n.1, 2018, pp. 63-91. Cfr. pure G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice: "critica didattica" o "didattica critica"?*, La nuova Italia, Firenze 1983.

Marx ed Engels e l'educazione dell'infanzia operaia nell'Ottocento

Luca Silvestri

1. Marx e Engels e la storia dell'infanzia

È indubbio che la data del 18 maggio 1960, quando in Francia, all'età di 46 anni, lo storico Philippe Ariès dà alle stampe *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*[1], rappresenti un punto di riferimento per chi si occupa di storia dell'infanzia. Per la prima volta nella storia della storiografia, non solo è riconosciuto l'infante come oggetto autonomo dell'indagine storica, ma viene teorizzata una periodizzazione e una metodologia specifica per la storia dell'infanzia[2]. Tuttavia, il grande merito riconosciuto ad Ariès non lo ha esonerato da importanti critiche, tra le quali quella di aver identificato la storia dell'infanzia con la storia dell'infanzia delle *élites*[3]. A questa mancanza hanno cercato di rispondere in Italia alcuni studiosi, i quali, pur condividendo con Ariès i principi della storia sociale dell'educazione, hanno reputato fondamentale evidenziare lo scarto prodotto dalle differenze tra i ceti e le classi sociali nella vita reale dei bambini: era necessario distinguere la storia dell'infanzia aristocratico-borghese dei ceti dominanti dalla storia dell'infanzia del 'popolo'[4] e, all'interno di quest'ultima, con l'avvento dell'era moderna, tra l'infanzia operaia e l'infanzia contadina[5]. Per quanto riguarda la storia dell'infanzia delle classi subalterne, sono tanti oggi i percorsi di ricerca realizzati. Nel panorama italiano voglio ricordare, fra i tanti, i nomi soprattutto di Dina Bertoni Jovine[6], Carlo Pancera[7], Angelo Semeraro[8] Franco Cambi e Simonetta Ulivieri[9]. Ad

---

[1] Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, trad. it. Laterza, Bari 1989[4] [1968].

[2] Cfr. F. Cambi, *La storia dell'infanzia. Questioni di metodo*, in A.M. Bernardinis *et al.*, *Storiografia dell'infanzia. Problemi e metodi*, presentazione di G. Genovesi, [s.n.], [s.l.] [1990?], p. 33.

[3] Cfr. *Ibidem.*

[4] Cfr. E. Becchi, *Molte infanzie, poche storie*, «Ricerche pedagogiche», nn. 68-69, 1983, pp. 1-15.

[5] Cfr. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1988, p. 12-15.

[6] Cfr. D. Bertoni Jovine, *L'alienazione dell'infanzia. Il lavoro minorile nella società moderna*, Editori Riuniti, Roma 1963.

[7] Cfr. C. Pancera, *La socializzazione dell'infanzia lavoratrice nell'età preindustriale*, in *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, a cura di C. Covato, S. Ulivieri, Unicopli, Milano 2001, pp. 125-145.

[8] Cfr. A. Semeraro, *Tracce d'infanzia. Bambine e bambini tra storia e cronaca*, Edizioni Unicopli, Milano 1994, pp. 163-192. Fra i recenti lavori sui bambini dei ceti subalterni voglio segnalare il recente volume di L. Luatti, *Adulti si nasceva. Immagini e metafore letterarie sull'emigrazione minorile girovaga e di lavoro dall'Ottocento ai giorni nostri*, Iannone, Isernia 2016.

[9] Mi riferisco al classico F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia,

essi si vuole riallacciare idealmente la prima parte del presente lavoro[10], rivolta all'analisi e alla ricostruzione dei vissuti educativi reali dell'infanzia operaia nell'Inghilterra della prima metà del XIX secolo, un tema che permette di cogliere l'origine di problemi e possibilità che investiranno, *mutatis mutandis*, la storia dell'infanzia operaia in Europa e nel mondo con il diffondersi della rivoluzione industriale.

Pur inserendosi in un filone di ricerca già avviato, il presente contributo si confronta con uno specifico ambito non ancora sufficientemente studiato, relativo alla presenza della storia dell'infanzia operaia nelle opere di Marx e Engels. Suonano emblematiche a questo proposito le parole con le quali lo studioso Buonaventura Delgado sintetizza la sua visione del ruolo ricoperto dagli scritti marxiani nella storia dell'infanzia: «Negli scritti di Marx, l'educazione ha sempre occupato un posto secondario, rispetto agli interessi politici del momento, ma significativo per la conoscenza della condizione dei bambini operai in Germania verso la metà del secolo»[11].

Da una parte, infatti, l'Autore ammette il ricorso alle opere di Marx come fonte storica, senza però approfondirne criticamente le potenzialità o i limiti. Dall'altra, però, sottovaluta il ruolo che la teorizzazione sull'educazione ha avuto nel pensiero marxiano, come è del resto confermato dal resto del discorso di Delgado: «Per Marx […] soltanto "lo stretto e precoce legame tra lavoro produttivo ed intellettuale costituisce il più potente mezzo di trasformazione della società attuale". Tali affermazioni erano assai poco progressiste, dal nostro attuale punto di vista, visto che finirono per ratificare la situazione imposta dalle leggi di mercato che preferivano impiegare bambini, bambine e donne con salari molto più bassi rispetto a quelli che esigevano gli uomini»[12].

Il fine di questo contributo è di affrontare il rapporto tra marxismo e infanzia operaia allo scopo di rivalutare gli scritti di Marx e Engels sia come fonti per la ricostruzione di una storia sociale dell'educazione attenta alle differenze di classe (cfr. par. 2), sia come ambito di un'originale teorizzazione sull'infanzia con intenti non solamente progressisti ma rivoluzionari, a cui è davvero difficile ascrivere la responsabilità di aver ratificato lo sfruttamento minorile dell'epoca, come sostiene Delgado (cfr. par. 3).

Prima di avviare il discorso sull'infanzia operaia, è tuttavia necessario fare una premessa di ordine linguistico. Il termine infanzia ha avuto un significato mutevole nella storia rispetto non solo alle sue qualità essenziali ma anche alla sua corrispondenza con una precisa età. Ciò è dovuto probabilmente al fatto che esso, come sostiene Egle Becchi, è un concetto intrinsecamente relazionale: «si è bambini sempre relativamente a qualcuno che tale è – una generazione,

Firenze 1988.

[10] Cfr., *infra*, par. 2.

[11] B. Delgado, *Storia dell'infanzia*, prefazione di A. Giallongo, trad. it., Edizioni Dedalo, Bari 2002, p. 240.

[12] *Ibidem.*

una coorte di altri bambini – oppure non è, un giovane, un adulto, un anziano»[13]. Anche nel XIX secolo, il concetto d'infanzia e specialmente quello di infanzia operaia, era sottoposto ad una oscillazione di significato, che, lungi dall'avere motivazioni esclusivamente euristiche o mediche[14], dipendeva in buona parte dall'acceso dibattito svolto intorno alle prime forme di legislazione sul lavoro minorile. Come testimonia lo stesso Marx, nel momento in cui le leggi cominciavano a proteggere l'infanzia dallo sfruttamento nelle fabbriche, allora diveniva fondamentale per i fabbricanti, che invece avevano bisogno di quella manodopera a basso costo, dare al termine il significato più confacente alle loro esigenze:

> «Il parlamento decretò che dopo l'1 marzo 1834 nessun bambino [*Kind*] minore di 11 anni potesse lavorare in fabbrica oltre le 8 ore, dopo l'1 marzo 1835 nessun bambino minore di 12 anni e dopo l'1 marzo 1836 nessun bambino minore di 13 […]. Ma il capitale, per nulla acquietato, iniziò allora un'agitazione rumorosa protrattasi per diversi anni. Essa s'imperniava specialmente sull'età delle categorie, che sotto il nome di bambini [*Kinder*] s'erano visto il loro lavoro limitato ad 8 ore e avevano dovuto adempiere a un certo obbligo scolastico. Per l'antropologia capitalistica l'infanzia [*Kindesalter*] terminava con i 10, e al più cogli 11 anni»[15].

Per quanto riguarda i testi di Marx e Engels, essi non sembrano riservare una particolare attenzione alla precisa definizione dell'età in relazione al termine *Kind* (bambino o fanciullo) o *Kindesalter* (infanzia), anche se si può dire che grossomodo comprende il periodo che va dalla nascita fino ad un'età che oscilla tra i 10 e i 13 anni. È lecito immaginare che ciò dipenda almeno in parte dall'influenza dei dibattiti dell'epoca, i quali, venendo spesso riportati e commentati nei testi di Marx e Engels, costringevano il lessico dei due autori a sottostare ad un'inevitabile fluidità nell'uso del termine. Uno sguardo più approfondito ai testi di Marx e Engels suggerisce però un'ulteriore spiegazione legata ad un ricorsivo uso del termine *Kind* in coppia con quello di *jungen Personen* (adolescente), che copre la fascia d'età dalla fine dell'infanzia ai 17 anni[16]. Questo dato è particolarmente interessante perché rivela che Marx e Engels quando scrivono contro lo sfruttamento nelle fabbriche non hanno in mente l'infanzia ma una macrocategoria molto simile a quella che noi oggi comune-

---

[13] Becchi, *Quali grandi per quali piccoli a inizio 2000*, in *Nascere a inizio millennio. Processi educativi e prospettive pedagogiche*, a cura di T. Grange Sergi, Pensa, Lecce 2005, p. 43.

[14] Sulla definizione medica dell'infanzia nel XIX secolo, cfr. J.-N. Luc, *I primi asili infantili e l'invenzione del bambino*, in *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*, a cura di E. Becchi, D. Julia, Laterza, Roma-Bari 1996, pp. 286-288.

[15] K. Marx, *Il Capitale. Critica dell'economia politica. Libro I*, a cura di E. Sbardella, Newton Compton, Milano 1974, p. 349.

[16] Molti dei passi che presentano questa caratteristica verranno analizzati *infra* nel par. 3.

mente chiamiamo della minore età. In questo contesto risulta chiaro che una rigida demarcazione del limite d'età tra la categoria di bambino e quella di adolescente perda in buona parte la sua ragion d'essere. Per questo motivo la ricostruzione che segue, pur incentrata sull'età dell'infanzia, farà inevitabilmente riferimento anche ai passi rivolti all'età più avanzata dell'adolescenza, senza i quali non è possibile capire il discorso unitario che Marx e Engels portano avanti rispetto all'intera categoria formata da infanti e adolescenti.

2. L'infanzia operaia nelle fabbriche inglesi dell'800 attraverso gli occhi di Engels: tra sfruttamento e progetti di riforma.

Si possono supporre almeno due motivi che hanno messo in ombra il nesso esistente tra il marxismo delle origini e la storia dell'infanzia. In primo luogo, bisogna rilevare che nessuno degli scritti di Marx e Engels è destinato in modo specifico al tema dell'infanzia. In secondo luogo, i passi in cui il tema è trattato presentano due caratteristiche, ossia la struttura filosofica del materialismo storico e la forte connotazione politica, le quali possono dissuadere gli studiosi dall'utilizzare i testi di Marx e Engels come fonti storiche. Tuttavia, accanto a questi legittimi deterrenti esistono degli aspetti altrettanto decisivi dei quali vale la pena tener conto.

Anzitutto, a favore del vivo interesse di Marx e Engels per l'infanzia, segnatamente per l'infanzia operaia piuttosto che borghese, non è stato mai posto in evidenza un dato suggestivo che riguarda la diffusa presenza del tema all'interno del corpus delle opere dei due padri del marxismo[17]: è possibile rintracciare il primo riferimento nel lontano 1839, quando Engels non ha ancora compiuto 19 anni ed è alle prese con la sua prima esperienza giornalistica[18]; da questo momento in poi il tema dell'infanzia, a volte diffusamente altre volte per brevissimi accenni, ricorrerà in molti altri scritti, rimanendo oggetto di dibattito fin nell'ultima opera pubblicata in vita da Marx (*Critica al programma di Gotha* del 1875[19]) e lasciando traccia ancora nella tarda corrispondenza privata di Engels degli anni '80[20].

---

[17] Per rintracciare e seguire la presenza della storia dell'infanzia nelle opere marxiane è stato fondamentale consultare tre opere antologiche riguardanti il rapporto generale tra marxismo e educazione: M.A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione. Testi e documenti: 1843-1964. Primo volume. I classici: Marx, Engels, Lenin*, Armando Armando, Roma 1964; Marx, *L'uomo fa l'uomo*, antologia a cura di A. Santoni Rugiu, La Nuova Italia, Firenze 1976; Marx, F. Engels, *Critique de l'èducation et de l'einsegnement*, Introduction, traduction et notes de R. Dangeville, François Maspero, Paris V[e] 1976.

[18] Engels, *Lettere dal Wuppertal*, in Marx e Engels, *Opere complete*, trad. it., Editori Riuniti, Roma anno, p. 10.

[19] Cfr. Marx, *Glosse marginali al programma del Partito operaio tedesco*, in Id., *Critica al programma di Gotha e testi sulla transizione democratica al socialismo*, a cura di U. Cerroni e introduzione di S. Petrucciani, Editori Riuniti, Roma 2020, pp. 56-57.

[20] Cfr., ad esempio, Engels, *Lettera alla signora M.K. Gorbunova-Kablukova del 22 luglio 1880*, trad. it., in Manacorda, *Il marxismo e l'educazione. Testi e documenti: 1843-1964. Primo volume. I classici:*

Per quel che concerne l'affidabilità della testimonianza di Marx e Engels rispetto al materialismo storico, come ha ben messo in luce Stefano Petrucciani, è vero che Marx e Engels si oppongono «a un puro empirismo narrativo»[21] e dunque non si può pretendere di trovare nelle loro opere dati assolutamente neutri (ammesso che sia davvero possibile trovarne in altri autori), poiché per loro comprendere la storia in modo scientifico significa strutturarla secondo un'intelaiatura concettuale. D'altra parte, fa notare Petrucciani, la loro critica si rivolge anche alla filosofia della storia di Hegel e dei suoi epigoni, la quale, sovraccaricando l'intelaiatura teorica a scapito del dato empirico, «scade nell'aprioristico o addirittura nel caricaturale»[22]. Si può concludere che, anche per ciò che riguarda la trattazione dell'infanzia operaia, Marx e Engels cercano una terza via metodologica, la quale leghi concetti e dati empirici al fine di ottenere un'analisi più aderente possibile alla realtà e per elaborare, a partire da questa, un'alternativa educativa che rifugga il vizio d'utopismo, che caratterizzava solitamene i pensatori socialisti a cavallo tra il XVIII e il XIX secolo[23]. Nondimeno, si deve concedere che, a dispetto della diffusione del tema, non sono molte le opere di Marx e Engels nelle quali sono riportati esplicitamente i dati che stanno alla base delle loro ricerche sull'infanzia operaia. È dunque prioritario per lo storico dell'educazione individuare e lavorare primariamente sulle opere in cui, pur all'interno di strutture concettuali forti, i dati empirici sono abbondanti e vengono riportati con dovizia di particolari. A tal fine, per ricostruire la condizione dell'infanzia operaia nell'Inghilterra della prima metà del XIX secolo, si è individuato in questa sede *La situazione della classe operaia in Inghilterra* di Engels. Ma lo stesso lavoro potrebbe essere condotto a partire dal primo libro de *Il Capitale* di Marx per il periodo che va dal 1845 al 1867.

Non è mancato, ovviamente, chi ha messo in discussione anche la stessa validità dei dati empirici riportati nelle loro opere di Marx e Engels, tacciati di fornire una testimonianza del tempo corrotta dalla loro forte connotazione politica[24]. Tuttavia, prendendo in analisi il caso dei due scritti succitati, se è indubitabile la loro finalità politica, meno condivisibile è la negazione del valore della testimonianza che questi offrono dell'infanzia operaia del tempo. Anzitutto, è riscontrabile in essi un consapevole uso integrato delle fonti allora a disposizione. Da una parte, sono menzionati a più riprese i *Factory Acts*, leggi che furono emanate dal parlamento del Regno Unito nel corso dell'Ottocento per tutelare la salute e i diritti dei lavoratori, spesso con una specifica

Marx, Engels, Lenin, cit., pp. 138-140.

[21] S. Petrucciani, *Marx*, Carocci, Roma 2009, p. 102.

[22] *Ibidem.*

[23] Cfr. Marx, Engels, *Manifesto del partito comunista*, traduzione e introduzione di D. Losurdo, Editori Laterza, Roma-Bari 2005[5], pp. 49-53.

[24] Cfr. W.H. Chaloner, W.O. Henderson, *Engels' Condition of the Working Class*, Basil Blackwell, Oxford 1958, p. XXXI. Una confutazione delle critiche di Chaloner e Henderson a Engels è stata elaborata in E.J. Hobsbawm, *Studi di storia del movimento operaio*, trad. it., Einaudi, Torino 1972, pp. 126-142.

attenzione all'infanzia operaia, dagli eccessi dello sfruttamento che era conseguito alla prima rivoluzione industriale. Dall'altra, Marx e Engels affiancano alla fonte legislativa un notevole numero di *Reports* ovvero di relazioni parlamentari, le quali si basavano sui risultati delle indagini svolte da apposite commissioni per verificare gli effetti reali dei *Factory Acts*. Attraverso questo secondo tipo di fonti, che riportano non solo le impressioni dirette degli ispettori sulle condizioni reali della classe operaia ma anche le testimonianze degli stessi operai, sia adulti che bambini, raccolte per mezzo di interviste sul campo, la ricostruzione di Marx e Engels si arricchisce indubbiamente di immagini vive della realtà dell'epoca. In secondo luogo, anche un interprete come Clark Nardelli, critico della testimonianza troppo fosca offerta dai *Reports* ottocenteschi inglesi e avverso agli storici novecenteschi che su tali rapporti basano le loro ricostruzioni, elogia Engels per il critico ed equilibrato uso che fa di questo tipo di testimonianze[25]. Infine, la ricostruzione offerta da Marx e Engels è senz'altro avvalorata dall'esperienza diretta che essi fecero della realtà inglese mentre progettavano o scrivevano le loro opere: *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, pubblicata in Germania nel 1845, è il frutto del soggiorno di Engels a Manchester tra il 1842 e il 1844[26]; *Il Capitale*, pubblicato nel 1867, è preceduto da quasi un ventennio di vita di Marx a Londra[27].

Prima di analizzare in dettaglio la testimonianza offerta da Engels nello scritto del 1845, vanno precisate due questioni. Per quanto riguarda la categoria dell'infanzia operaia, verranno tralasciati i casi dell'infanzia impiegata nelle miniere e nel settore agricolo, per soffermarsi sulla dimensione della fabbrica, di cui il testo di Engels offre più larga testimonianza. Inoltre, ricalcando uno schema ricorrente nella stessa opera engelsiana, l'analisi si svolgerà prendendo in esame il tema dell'infanzia operaia da 4 punti di vista: lo stato fisico, lo stato intellettuale, lo stato morale e la differenza di genere all'interno dell'infanzia e l'adolescenza operaia.

Il primo aspetto su cui la testimonianza di Engels si concentra riguarda lo stato fisico ovvero il corpo dell'infanzia proletaria della prima metà del XIX secolo, che porta su di sé gli effetti più negativi della prima rivoluzione industriale: una maggiore predisposizione alle malattie rispetto al passato e un persistente alto tasso di mortalità[28]. Anche se alcuni odierni studi parlano di una generale diminuzione della mortalità infantile[29], Engels, statistiche dell'epoca

[25] C. Nardelli, *Child Labor and the Factory Acts*, in «The journal of Economic History», n. 4, 1980, p. 740.

[26] Cfr. Hobsbawm, *Introduzione*, in F. Engels, *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, trad. it., Editori Riuniti, Roma 1978[4], pp. 16-17.

[27] Cfr. N. Merker, *Karl Marx. Vita e opere*, Laterza, Roma-Bari 2011, p. 7.

[28] Sull'importanza del valore della testimonianza di Engels nella prospettiva dell'odierna sociologia della salute, cfr. A. Maturo, *I precedenti nella storia del pensiero sociologico*, in C. Cipolla (a cura di), *Manuale di sociologia della salute. I. Teoria*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 25-30.

[29] J. Chastenet, *La vita quotidiana in Inghilterra ai tempi della regina Vittoria*, trad. it., BUR Rizzoli,

alla mano, testimonia che gli effetti del sistema di fabbrica producono un cospicuo divario tra l'aspettativa di vita dell'infanzia della classe proletaria e di quella borghese: «[…] non c'è da meravigliarsi se ad esempio a Manchester, secondo l'ultimo rapporto che abbiamo citato, più del 57 per cento dei figli di operai muoiono prima del quinto anno, mentre tra i bambini delle classi più elevate questi sono soltanto il 20 per cento»[30].

Secondo Engels, ciò avviene per tre motivi. In primo luogo, le disagiate condizioni di vita dell'intera classe operaia (legate al vitto e all'alloggio) sono così dure che se negli adulti causano l'insorgere di un'ampia varietà di malattie croniche, sul corpo del bambino, più fragile di costituzione, non possono che portare in più di un caso alla morte[31]. Una seconda causa è individuata nell'assenza di cure genitoriali:

> «In molte famiglie la donna lavora fuori casa come l'uomo, e di conseguenza i bambini vengono completamente trascurati: essi devono rimanere rinchiusi o essere dati in custodia dietro pagamento. Non v'è quindi da meravigliarsi se centinaia di questi bambini perdono la vita a causa di disgrazie svariatissime. In nessun luogo come nelle grandi città inglesi tanti bambini vengono investiti da carrozze o cavalli, sono vittime di cadute mortali, annegano o muoiono per ustioni. Particolarmente frequenti sono i casi di morte in seguito a ustioni di acqua bollente»[32].

Mentre la classe dominante inglese è alle prese con la realizzazione dell'idea della donna come moglie e madre 'per natura', secondo un ideale pedagogico che circolava in Europa già a partire da Rousseau[33], Engels, che pur non condivide l'idea di una separazione di ruoli tra uomo e donna nella gestione dei figli[34], non può che segnalare le conseguenze negative che il coinvolgimento di entrambi i genitori nel lavoro industriale ha sull'organizzazione della famiglia tradizionale delle classi subalterne e sulla cura dell'infanzia proletaria. Infine, la terza causa riguarda l'ambito della diseducazione medica della classe operaia. Privi dell'assistenza medica statale, gli operai curano i mali fisici ingerendo grandi quantità di pillole, vendute da ciarlatani' che ne assicurano l'efficacia

Milano 2018[2] [1998], p. 14.

[30] Engels, *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, trad. it., Edizioni Lotta Comunista, Milano 2011, p. 176.

[31] *Ibidem.*

[32] *Ivi*, p. 178.

[33] Su questo tema, cfr. Covato, *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano 2014, spec. pp. 15-18 e 67-78.

[34] «[…] dobbiamo ammettere che fino ad oggi la società umana ha cercato la propria felicità per vie sbagliate; dobbiamo ammettere che un così totale capovolgimento nella posizione dei sessi può derivare unicamente dal fatto che, fin da principio, i sessi sono stati posti uno di fronte all'altro in una posizione sbagliata. Se la supremazia della sull'uomo, che inevitabilmente è provocata dal sistema di fabbrica, è inumana, anche l'originaria supremazia dell'uomo sulla donna doveva essere inumana». Engels, *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, cit., p. 218.

contro «tutti i mali possibili e impossibili»[35]. La stessa disinvoltura farmacologica viene usata per i propri figli:

> «Uno dei più dannosi, tra questi rimedi brevettati, è una pozione composta da sostanze oppiacee, particolarmente laudano, che viene venduta col nome di *Godfrey's cordial*. Donne che lavorano in casa e devono custodire i propri figli o quelli altrui, danno loro questa bevanda perché se ne stiano tranquilli e, come molte ritengono, diventano più robusti. Spesso cominciano già subito dopo la nascita a somministrare loro tali medicine, senza conoscere le dannose conseguenze di questo *cardiotonico*, fino a che i bambini muoiono»[36].

I bambini della classe operaia che sopravvivono ai primissimi anni di vita hanno davanti a loro un'esistenza non meno dura, caratterizzata da un cronico stato di vulnerabilità a malattie legate alle trasformazioni prodotte dalla rivoluzione industriale. Essi vivono, con le loro famiglie, in città dove l'inquinamento e le norme igieniche fino allora usate sono divenute insufficienti per affrontare il fenomeno dell'inurbamento di larghe masse di lavoratori, che arrivano dalle campagne e dall'Irlanda[37]. Inoltre, dormono in stanze sovraffollate e umide, «scantinati nei quali l'acqua penetra dal basso, o soffitte nelle quali penetra dall'alto»[38], situati nei quartieri più poveri e malsani della città[39]. Secondo il famoso *Report on the sanitary condition of the labouring population of great Britain* di Edwin Chadwick, citato a più riprese da Engels a sostegno delle sue argomentazioni[40], le condizioni urbanistiche e abitative descritte sono la causa di malattie polmonari che colpivano la classe operaia fin dalla più tenera età, quali l'etisia o la scarlattina, e del diffondersi delle più svariate epidemie[41]. Un'altra serie di malattie che colpiscono l'infanzia proletaria, divenendo croniche in età adulta, è legata all'apparato digerente, come la scrofola e il rachitismo. Ciò è dovuto non solo alla povertà del vitto di cui possono disporre gli operai, scarso tanto qualitativamente che quantitativamente, ma alla mancanza di un'educazione medico-nutrizionale dei genitori: «Il vitto degli operai, già indigesto di per sé, è del tutto inadatto ai bambini piccoli; e tuttavia all'operaio mancano i mezzi ed il tempo per procurare un vitto adeguato ai suoi figli. Si aggiunga a ciò il costume diffuso di dare ai bambini acquavite o addirittura oppio»[42].

---

[35] *Ivi*, p. 172.
[36] *Ivi*, p. 173.
[37] *Ivi*, pp. 164-165. Sull'immigrazione irlandese cfr. *ivi*, pp. 157-161.
[38] *Ivi*, p. 166.
[39] *Ivi*, p. 165.
[40] *Ivi*, pp. 97 e 167.
[41] *Ivi*, pp. 167-169.
[42] *Ivi*, p. 172.

Raggiunta infine l'età lavorativa, che nel corso del XIX secolo cambia a seconda della legislazione vigente[43], una nuova causa di indebolimento fisico e di conseguenti malattie si lega al corpo dell'infanzia proletaria: il lavoro in fabbrica, che (de)forma il corpo del bambino a seconda della specifica branca di produzione in cui è impiegato. A questo destino il bambino non può sottrarsi perché l'inserimento precoce nel mondo del lavoro è richiesto dagli stessi genitori, che vedono nei figli un aiuto economico, spesso per migliorare la condizione dell'intera famiglia, altre volte perché la fabbrica ha talmente logorato il loro corpo da averli resi inabili al lavoro e dunque privi di un proprio reddito[44]. D'altra parte, incalza la pressione degli industriali, i quali, dissimulando la propria necessità di impiegare manodopera infantile a basso costo nelle fabbriche, sostengono il valore educativo-morale che il lavoro ha sul bambino operaio[45]. Engels riporta le parole con le quali il medico Ure, portavoce degli ideali degli industriali inglesi dell'epoca, commenta il *Factory Act* del 1833, che imponeva l'obbligo d'istruzione di due ore al giorno per i fanciulli al di sotto dei 14 anni e che proibiva il lavoro dei fanciulli al di sotto dei 9 anni e il lavoro notturno al di sotto dei 18 anni[46]: «E con quali conseguenze? I fanciulli, sottratti così al loro facile e utile lavoro, non ricevono ora alcuna educazione; dalla calda sala di filatura ricacciati nel freddo mondo, vivono solo di elemosine e di furti: una vita che contrasta tristemente con la loro condizione in fabbrica, in via di continuo miglioramento, e con la scuola domenicale!»[47].

L'iniziale mancanza di cure famigliari e il seguente precoce lavoro di fabbrica rendono difficile anche un pieno sviluppo intellettuale e morale dei bambini della classe operaia. Engels riporta tre modalità predisposte dalla società inglese a favore dell'istruzione popolare: le scuole feriali, le scuole serali e le scuole domenicali[48]. Tutte e tre risultano per motivi diversi infrequentabili o frequentabili con scarso profitto dai bambini operai. La maggior parte di loro, ad esempio, è impiegata nel lavoro in fabbrica per tutta la settimana e dunque non può frequentare le scuole feriali per il sovrapporsi delle ore destinate alle due attività[49]. L'alternativa delle scuole serali non è meno complicata: come è

[43] Engels testimonia che fino al 1833 nessuna legge aveva avuto la forza di limitare l'età lavorativa, ma con il *Factory Act* del 1833 si proibiva, non sempre ma spesso con successo, l'impiego di bambini al di sotto dei 9 anni, seppur limitatamente all'ambito nell'industria tessile. Tuttavia, il *Factory Act* del 1844 abbassava ulteriormente il limite agli 8 anni di età. Cfr. Engels, *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, cit., p. 242, 244, 247-248.

[44] *Ivi*, pp. 216 e 218. Sullo stesso tema tornerà anni dopo Marx in Id., *Il Capitale. Libro primo*, cit., p. 536.

[45] Sul tema dell'ideologia borghese del lavoro come mezzo di espiazione offerto ai poveri, cfr. A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Principato editore, Milano 1979, pp. 348-350.

[46] Cfr. J. Bowen, *Storia dell'educazione occidentale. Volume terzo. L'Occidente moderno, l'Europa e il Nuovo Mondo*, trad. it., Arnoldo Mondadori, Milano 1983, p. 343.

[47] Engels, *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, cit., p. 241.

[48] *Ivi*, p. 179. Sulle difficoltà dell'affermarsi dell'istruzione popolare nell'Inghilterra del XIX, cfr., Bowen, *Storia dell'educazione occidentale. Volume terzo. L'Occidente moderno*, *l'Europa e il Nuovo Mondo*, cit., pp. 342-349.

possibile – si chiede Engels – «pretendere seriamente che i giovani operai, dopo dodici ore di lavoro logorante, vadano ancora a scuola dalle otto alle dieci di sera»[50]? Le varie deposizioni contenute nei *Reports* delle commissioni d'indagine dell'epoca riportano infatti un bassissimo livello di frequenza e la diffusa situazione di bambini addormentati in aula per la stanchezza della giornata lavorativa[51]. Anche l'alternativa offerta dalle scuole domenicali risulta insufficiente per la difficoltà di apprendere nozioni impartite a distanza di una settimana l'una dall'altra[52]. Infine, la situazione rimase abbastanza immutata anche con l'emanazione del *Factory Act* del 1833, che obbligava i fabbricanti a far lavorare solo i fanciulli dotati di un certificato che attestasse la loro frequenza per almeno due ore al giorno all'interno di scuole poste direttamente in fabbrica. Senza che si provvedesse, però, alla contemporanea creazione di scuole apposite da parte dello Stato, la questione fu lasciata nelle mani dei fabbricanti. Questi, trattenendo per legge una parte del salario dei fanciulli per pagare i maestri[53], si ingegnarono per creare scuole di fabbrica dove l'incarico dell'insegnamento era dato non di rado ad un operaio a riposo alfabetizzato, il quale, non dovendo avere alcuna qualifica certificata per ricoprire il ruolo, era, nella maggior parte dei casi, del tutto inadatto a provvedere all'educazione dei fanciulli[54].

Secondo la testimonianza di Engels, l'insufficienza del sistema d'istruzione provoca i suoi effetti anche sullo stato morale dell'infanzia operaia: «Dalla stessa fonte [*Children's Employment Report* del 1833] risulta anche quali insegnanti si impieghino in queste scuole; una maestra, alla domanda se il suo insegnamento si estendesse anche alla morale, rispose di no, che non lo si poteva pretendere per una tassa scolastica di 3 *pence* la settimana; molte altre non comprendevano neppure tale domanda»[55].

L'infanzia della classe operaia, priva di un modello alternativo che avrebbe potuto offrire la scuola, si assimila ben presto agli usi e ai costumi degli operai adulti con i quali condivide in stretto contatto il posto di lavoro e da cui apprende una precoce promiscuità sessuale e l'abuso di sostanze alcoliche. Tuttavia, quando i vizi divengono un pericolo per l'ordine pubblico, lo Stato educa nuovamente i giovani operai:

> «L'unica attenzione che viene loro prestata è data dalla legge, che li ghermisce non appena fanno un torto alla borghesia; come per gli animali irragionevoli, uno solo è il mezzo di educazione che si usa nei loro con-

[49] Engels, *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, cit., p. 179.
[50] *Ibidem.*
[51] *Ibidem.*
[52] *Ivi*, pp. 179-180.
[53] *Ivi*, p. 245.
[54] *Ivi*, p. 246.
[55] *Ivi*, p. 276.

fronti: la frusta, la violenza brutale che non persuade, che solo intimorisce»[56].

Uno spazio autonomo è riservato da Engels alla realtà delle bambine e delle adolescenti operaie, le quali costituiscono un quarto dell'intera forza lavorativa impiegata nelle fabbriche inglesi dell'epoca[57]. Engels rivela in modo analitico i peculiari effetti che la fabbrica ha sul corpo femminile nel passaggio dall'età infantile a quella adolescenziale:

> «Il lavoro provoca […] una serie di anomalie durante il periodo di sviluppo delle fanciulle. […] spesso si dà il caso di uno sviluppo sessuale ritardato dell'organismo femminile; i seni si formano tardi o non si formano affatto, […] ovvero le mestruazioni in parecchi casi si presentano soltanto verso i diciassette o diciotto anni, talvolta addirittura a venti, e spesso non si presentano affatto […]. Le mestruazioni irregolari, congiunte a forti dolori e altri mali, particolarmente anemia, sono assai frequenti, come affermano concordemente tutte le relazioni dei medici»[58].

Gli effetti della condizione lavorativa che influiscono sul corpo femminile finiscono per ripercuotersi anche sulle condizioni morali delle giovanissime operaie. In alcuni casi, per guadagnare il proprio salario, alle ragazze non basta dare il proprio corpo alla fabbrica, ma sono costrette sotto ricatto a concederlo al fabbricante:

> «Del resto è comprensibile che la servitù della fabbrica al pari e più ancora di ogni altra, conferisca ai padroni lo *jus primae noctis*. Anche sotto questo aspetto, il fabbricante è signore del corpo e delle attrattive delle sue operaie. Il licenziamento è un castigo sufficiente in nove casi su dieci, se non addirittura novantanove su cento, ad abbattere ogni resistenza […]. Se il fabbricante non ha scrupoli – e il rapporto della commissione cita parecchi casi – la sua fabbrica è insieme il suo harem»[59].

Infine, il lavoro di fabbrica mette paradossalmente in discussione anche la più tradizionale educazione delle fanciulle:

> «Naturalmente, una fanciulla che dall'età di nove anni lavora in fabbrica, non ha la possibilità di impratichirsi dei lavori domestici, e perciò tutte

[56] *Ivi*, p.183.

[57] *Ivi*, p. 214. In generale, sul rapporto tra marxismo e questione femminile, cfr. Covato, *Marxismo e femminismo: una questione educativa?*, in «History of Education & Children's Literature», n. 2, 2020, pp. 811-823.

[58] Engels, *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, cit., p. 235.

[59] *Ivi*, p. 221.

> le operaie di fabbrica sono in questo campo assolutamente inesperte [...]. Non sanno cucire né fare la calza, cucinare o lavare […] e non hanno la minima idea di come si debbano trattare i bambini piccoli»[60].

Nonostante il quadro tracciato da Engels nel 1845 verrà in parte mitigato dagli effetti dei *Factory Acts*, il tema dell'insufficienza e della formalità delle misure legislative della prima metà dell'Ottocento[61], già presente in Engels a proposito degli effetti dei *Factory Acts* emanati tra il 1801 e il 1833, tornerà un ventennio dopo anche nel *Capitale* di Marx, il quale riassumerà il suo giudizio sui contraddittori sforzi della legislazione inglese, divisa tra la scelta di dare priorità all'economia o ai diritti umani, come segue: «nulla serve a definire lo spirito del capitale meglio della storia della legislazione inglese sulle fabbriche dal 1833 al 1864!»[62].

3. L'abolizione del «lavoro dei fanciulli nelle fabbriche nella sua forma attuale». Istruzione e lavoro in Marx ed Engels

Dopo aver esaminato il punto di vista critico di Engels sulla situazione dell'infanzia operaia, che verrà ripreso anni dopo da Marx nel *Capitale*, completa il quadro del rapporto tra storia dell'infanzia e primo marxismo l'alternativa educativa elaborata dai due studiosi. Pertanto, si analizzerà di seguito sia la natura della loro proposta educativa sia la modalità prevista per attuarla. Partendo dalla seconda delle due questioni, la critica mossa alla legislazione inglese del tempo non deve indurre a pensare che per Marx e Engels l'instaurazione di un'educazione alternativa passi necessariamente attraverso la negazione dell'intera dimensione legislativa:

> «[…] la parte più illuminata degli operai comprende perfettamente che il futuro della sua classe, e perciò l'umanità, dipende totalmente dalla formazione delle nuove generazioni. Essa sa che prima di tutto bisogna salvare i fanciulli e i giovani operai dall'opprimente influsso del sistema attuale. Ciò si può ottenere soltanto trasformando la ragione sociale in potere politico, e nelle condizioni date non possiamo farlo con nessun altro metodo se non mediante leggi generali imposte con la forza dello stato. Nell'imporre queste leggi la classe operaia non rafforza il potere imperante. Al contrario, essa trasforma quel potere, che ora viene usato contro di lei, nel proprio esecutore»[63].

---

[60] *Ivi*, p. 219.

[61] Lo stesso parare negativo è condiviso nell'ambito della moderna storiografia da Becchi, *L'Ottocento*, in *Storia dell'infanzia. Dal Settecento ad oggi*, a cura di E. Becchi, D. Julia, cit., p. 176.

[62] Marx, *Il Capitale. Libro primo*, traduzione di D. Cantimori e introduzione di M. Dobb, Editori Riuniti, Roma 1980[9] [1968], p. 315.

[63] Marx, *Istruzione ai delegati del Consiglio generale provvisorio su singole questioni*, in Manacorda, *Il marxismo e l'educazione. Testi e documenti: 1843-1964. Primo volume. I classici: Marx, Engels, Lenin*,

Il passo appena citato, oltre a confermare la percorribilità della via legislativa, mette in luce un'ulteriore questione, riguardante l'identità del soggetto preposto ad emanare leggi in grado di cambiare il sistema educativo. Questo è probabilmente uno dei punti più caratteristici con cui Marx e Engels cercano di differenziarsi dai progetti educativi 'utopistici' di Henri-Claude de Saint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen. Le analisi di questi ultimi colgono bene, secondo Marx e Engels, gli effetti negativi che il primo sviluppo industriale e l'inasprimento della divisione del lavoro esercitano sulla classe operaia[64]. Tuttavia, i loro progetti di trasformazione non prevedono un ruolo attivo della classe operaia[65], relegata al ruolo di classe sfruttata e da educare secondo i nuovi modelli da loro delineati. Essi, in altre parole, cadono nel vizio di «un'illusione pedagogica»[66], che, giudicando il cambiamento educativo condizione sufficiente per la trasformazione dell'intera società, trascura la necessità di un pari cambiamento politico e il ruolo che in esso può svolgere la classe proletaria[67].

Per quanto concerne il contenuto dell'alternativa educativa che Marx e Engels legano alla classe proletaria, risulta particolarmente chiaro un passo del *Capitale*: «Dal sistema della fabbrica, come si può seguire nei particolari negli scritti di Robert Owen, è nato il germe [*Keim*] della educazione dell'avvenire, che collegherà, per tutti i bambini oltre una certa età, il lavoro produttivo con l'istruzione e la ginnastica, non solo come metodo per aumentare la produzione sociale, ma anche come unico metodo per produrre uomini di pieno e armonico sviluppo»[68].

A dispetto della feroce critica che riservano al sistema di fabbrica, Marx e Engels, come Owen prima di loro, non cercano in un passato pre-industriale l'educazione dell'avvenire, ma colgono in esso il *Keim*, il principio di un nuovo tipo di educazione che è ancora tutto da sviluppare: il nesso tra lavoro e istruzione (che in questo ma non in altri casi viene distinta dall'istruzione ginnica). Contrariamente a ciò che approverà il neonato Partito Socialista dei Lavoratori a Gotha nel 1875, Marx e Engels sono contrari all'abolizione del lavoro dei fanciulli nelle fabbriche, giudicato un «vano, pio desiderio» o in altri termini un'utopia[69]. Ma, d'altra parte, non sono disposti neppure a concedere che il lavoro avvenga nelle condizioni disumane allora vigenti. In questo senso va interpretato il sintetico passo del *Manifesto del partito comunista* che dichiara

cit., p. 83.

[64] Cfr. Marx, Engels, *Manifesto del partito comunista*, cit., p. 50.

[65] Cfr. *Ibidem.*

[66] Manacorda, *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*, ERI/Edizioni Rai Radiotelevisione Italiana, Torino 1983, p. 278.

[67] Cfr. Santoni Rugiu, *Introduzione*, in Marx, *L'uomo fa l'uomo*, cit., pp. 22-25.

[68] Marx, *Il Capitale. Libro primo*, cit., p. 530.

[69] Id., *Glosse marginali al programma del Partito operaio tedesco*, cit., p. 57.

come misura da attuare da parte del proletariato al potere «l'abolizione del lavoro infantile nelle fabbriche nella sua forma attuale. Unificazione fra istruzione e produzione materiale ecc.» [70].

La citazione tratta dal *Capitale* si chiude con la previsione di un duplice effetto positivo che deriverà da un'educazione basata sull'integrazione di lavoro e istruzione: un maggiore sviluppo economico e lo sviluppo completo delle nuove generazioni, da cui nasceranno uomini pienamente sviluppati, o, per usare un'espressione ricorrente nel *corpus* marxiano, onnilaterali[71]. Sorge, tuttavia, spontanea la domanda sul perché Marx giudichi come «vano e pio desiderio» la proposta di abolire completamente il lavoro infantile, mentre non reputa altrettanto utopico né l'integrazione regolamentata di lavoro infantile e istruzione né i suoi futuri effetti economici e umani. Nel resto del *Capitale* è possibile trovare almeno due motivazioni. Si potrebbe definire la prima come prova fattuale, ovvero legata ai risultati positivi che era possibile ritrovare nell'esperienza concreta del tempo, segnata, ad esempio, dai primi effetti dell'istruzione obbligatoria sancita dai *Factory Acts*:

> «Per quanto nel complesso appaiano misere, le clausole sull'educazione dell'Atto sulle fabbriche proclamavano che l'istruzione elementare è una condizione obbligatoria del lavoro. Il loro successo dimostrò per la prima volta la possibilità di collegare l'istruzione e la ginnastica col lavoro manuale, e quindi anche il lavoro manuale con l'istruzione e la ginnastica. Presto gli ispettori di fabbrica scoprirono dalle deposizioni dei maestri di scuola che i ragazzi di fabbrica, benché usufruiscano solo di metà delle lezioni ricevute dagli scolari regolari delle scuole diurne, imparano quanto loro, e spesso di più. La cosa è semplice. Quelli che stanno a scuola solo mezza giornata son sempre freschi e quasi sempre sono atti e ben disposti a ricevere l'istruzione loro impartita. Il sistema metà lavoro e metà scuola fa sì che ognuna delle due occupazioni sia riposo e ristoro dall'altra, ed è quindi molto più adatto per il bambino che l'ininterrotta continuazione dell'uno o dell'altro lavoro […]»[72].

Non era la prima esperienza concreta su cui Marx poteva contare per poter affermare la reale validità della sua idea. Infatti, all'inizio dell'800, Robert Owen, che Marx presenta nel *Capitale* come il primo fautore dell'educazione dell'avvenire[73], aveva messo in pratica il principio del nesso istruzione-lavoro nella fabbrica che allora gestiva in Scozia: «Quando Robert Owen, poco dopo il primo decennio del secolo presente, non solo sostenne teoricamente la ne-

[70] Id., *Manifesto del partito comunista*, cit., p. 37.

[71] Cfr. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Roma 1966, pp. 53-71.

[72] Marx, *Il Capitale. Libro primo*, cit., pp. 530-531. La frase tra virgolette non è di Marx, ma è la citazione del resoconto della diretta esperienza fatta da un ispettore di fabbrica nel 1865.

[73] *Ivi*, p. 530.

cessità di una limitazione della giornata lavorativa, ma introdusse realmente nella sua fabbrica, a New Lanark, la giornata di dieci ore, si irrise a ciò come utopia comunista, proprio come alla sua 'combinazione di lavoro produttivo e educazione dei bambini' […]. Oggi la prima utopia è legge sulle fabbriche, la seconda figura come frase *ufficiale* in tutti gli Atti sulle fabbriche»[74].

L'altra prova che Marx pone a fondamento della sua proposta educativa è legata allo studio dell'economia politica, che, non a caso, trova nel *Capitale* la sua più sistematica trattazione[75]. Il ragionamento sviluppato da Marx per dimostrare il carattere 'oggettivo' e scientifico alla sua proposta può essere sintetizzato nel modo seguente. Mentre il lavoro di tipo artigianale e manifatturiero tipico del XVII secolo aveva richiesto una divisione del lavoro in cui era necessario specializzarsi per ottenere il massimo risultato produttivo[76], il lavoro imposto dal sistema della fabbrica capitalistica del XIX secolo prevede una divisione del lavoro così radicale che la singola attività finisce per essere tanto semplice da non richiedere alcun tipo di specializzazione e riduce l'operaio in «accessorio consapevole e cosciente d'una macchina parziale»[77]. Tuttavia, tale forma di produzione presenta una contraddizione interna derivata da una duplice necessità a cui è sottoposta: adeguarsi sia alle diverse e fluttuanti esigenze del mercato sia alle imprevedibili scoperte tecnico-scientifiche, che sovvertono la base delle modalità produttive[78]. Da tali necessità consegue un continuo spostamento del capitale e della manodopera operaia da una branca di produzione all'altra. E dunque, diventa «una questione di vita o di morte» per la produzione capitalistica avere a disposizione uomini 'versatili', capaci cioè di applicarsi in più rami produttivi nel minor tempo possibile[79]. Per la loro formazione, che prevede un primo grado basilare di integrazione tra teoria e pratica, sono sorte le prime scuole politecniche:

> «Un elemento di questo processo di sovvertimento, sviluppatosi spontaneamente sulla base della grande industria, sono le scuole politecniche e agronomiche, un altro elemento sono le *écoles d'enseignement professionnel* nelle quali i figli degli operai ricevono qualche istruzione in tecnologia e nel maneggio pratico dei differenti strumenti di produzione»[80].

Non si deve dimenticare che per Marx l'educazione 'politecnica' è però solo il germe dell'educazione dell'avvenire e che per realizzarla pienamente occorre

[74] *Ivi*, p. 336, n.191.
[75] Cfr. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., pp. 22-23.
[76] Marx, *Il Capitale. Libro primo*, cit., pp. 410-411.
[77] *Ivi*, p. 531.
[78] *Ivi*, pp. 533-534.
[79] *Ivi*, p. 534.
[80] *Ivi*, p. 535.

che le istanze nate in ambito economico siano tradotte in azione politica. Non è forse una mera casualità che l'opera in cui l'alternativa educativa del primo marxismo è formulata più sistematicamente sia nata da un'occasione politica[81]: le *Istruzioni ai delegati del Consiglio generale provvisorio su singole questioni* non solo furono scritte da Marx nel 1866 per il I Congresso dell'Associazione Internazionale dei Lavoratori, ma vennero anche approvate dall'Associazione come propria risoluzione[82]. Dal nostro punto di vista, il testo è particolarmente prezioso perché pone al centro i fanciulli e i ragazzi di ambo i sessi e di ogni classe sociale, in quanto, per Marx, «l'umanità dipende totalmente dalla formazione delle nuove generazioni»[83]: «In una situazione razionale della società, ogni fanciullo, *senza distinzione* a partire dai nove anni dovrebbe diventare un operaio produttivo; alla stessa maniera nessuna persona adulta dovrebbe essere esclusa dalla legge generale della natura; cioè di lavorare per essere in condizione di mangiare, e di lavorare non soltanto col cervello, ma anche con le mani»[84].

Quanto Marx scrive in altre opere sull'alienazione dell'adulto borghese, vale anche per il bambino borghese: il sistema educativo gli impone un'educazione unilaterale, basata sull'esclusiva crescita intellettuale, che lo condurrà verso un lavoro in cui non sarà necessario avere competenze manuali, così che, in definitiva, «essendo diviso il lavoro, anche l'uomo è diviso. Tutte le altre capacità fisiche e spirituali sono sacrificate alla formazione di una sola attività»[85]. Sarà necessario, quindi, che tutti i fanciulli siano educati alla crescita intellettuale così come al lavoro manuale. Tuttavia, né l'istruzione né il lavoro potranno più essere impartiti secondo i tradizionali modelli.

In primo luogo, bisognerà diversificare il tipo di educazione per età, contro l'uso di insegnare in classi di età mista diffuso nelle scuole popolari del tempo[86]: «La prima classe deve estendersi ai fanciulli dai 9 ai 12 anni, la seconda dai 13 ai 15 anni e la terza deve comprendere i giovanetti e le ragazze dai 16 ai 17 anni»[87].

Per quanto concerne il lavoro, esso sarà regolato in modo rigoroso affinché abbia come fine la formazione dell'alunno anziché il suo sfruttamento: «Noi proponiamo che l'occupazione della prima classe […] sia limitata a due ore, quella della seconda a quattro e quella della terza a sei ore. […] Si comprende da sé che l'occupazione di tutte le persone dai 9 ai 17 anni (inclusi) nel lavoro notturno e nei mestieri dannosi alla salute deve essere proibita entro breve tempo»[88].

---

[81] Cfr. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 14.

[82] Cfr. *Ibidem.*

[83] Marx, *Istruzioni ai delegati del Consiglio generale provvisorio su singole questioni*, cit., p. 83.

[84] *Ivi*, p. 82.

[85] Engels, *Antidüring*, a cura di V. Gerratana, Editori Riuniti, Roma 1968[2] [1950], p. 312. Sul tema della divisione tra educazione manuale e educazione intellettuale, cfr. Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1995.

[86] Marx, *Il Capitale. Libro primo*, cit., pp. 444-445.

[87] Marx, *Istruzioni ai delegati del Consiglio generale provvisorio su singole questioni*, cit. pp. 82-83.

[88] *Ivi*, pp. 83-84.

Infine, l'istruzione, a differenza di quella impartita sia nelle scuole popolari che in quelle dei ceti borghesi, prevederà tre ambiti d'insegnamento per la formazione completa delle future generazioni:

> «Prima: Formazione spirituale. Seconda: Educazione fisica, qual viene impartita nelle scuole di ginnastica e attraverso gli esercizi militari. Terza: Istruzione politecnica, che trasmetta i fondamenti scientifici generali [*allgemeinen Prinzipien*] di tutti i processi di produzione, e che contemporaneamente introduca il fanciullo e l'adolescente nell'uso pratico e nella capacità di maneggiare gli strumenti elementari di tutti i mestieri»[89].

L'uomo onnilaterale della società futura dovrà anzitutto connettere il lavoro con l'istruzione politecnica (o tecnologica, come Marx la definirà più tardi nel *Capitale*[90]): il lavoro, pur regolamentato, non potrà da solo che produrre gli stessi uomini unilaterali dei secoli passati vessati dagli effetti negativi della divisione del lavoro; mentre, solo affiancando all'abilità di maneggiare diversi strumenti anche la comprensione dei 'principi generali', ovvero della teoria che lega tutte le branche della produzione, sarà possibile creare uomini nuovi, capaci di conciliare nell'atto lavorativo l'attività manuale e quella intellettuale, di riunificare ciò che la divisione del lavoro ha scisso.

Tuttavia, il connubio lavoro-istruzione tecnologica non è sufficiente al pieno sviluppo umano, che dovrà comprendere in aggiunta sia l'educazione fisica per lo sviluppo corporeo sia l'educazione spirituale. Secondo Mario Alighiero Manacorda, quest'ultima non è approfondita da Marx perché corrisponderebbe in linea di massima con l'insegnamento intellettuale tipico dell'epoca[91]. Tuttavia, non bisogna trascurare il peso della sua presenza nel passo citato. Un illustre interprete marxista, Gaetano Della Volpe, ha sostenuto infatti che per Marx la libertà dell'uomo, la sua piena esplicazione, si identifica nella società socialista con il suo lavoro produttivo[92]. Se si dovesse assumere questo punto di partenza come vero, a livello educativo conseguirebbe che alla formazione del fanciullo marxiano basti il binomio lavoro-educazione tecnologica. Al contrario, il passo costringe ad ammettere una dimensione ulteriore che Marx riserva all'uomo e che Manacorda definisce come dimensione spirituale o regno della libertà[93]. In termini educativi, la formazione dell'uomo completo non è dunque assimilabile né al lavoro né alla sola educazione tecnologica, che sono

[89] *Ivi*, p. 85.

[90] Marx, *Il Capitale. Libro primo*, p. 535. Per un'analisi dell'uso asistematico che Marx fa delle espressioni istruzione tecnologica e istruzione politecnica, cfr. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 19.

[91] Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 16.

[92] G. Della Volpe, *La libertà comunista, Edizioni Avanti!*, Milano 1963, pp. 117-118.

[93] Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., pp. 43-52.

«la condizione dell'umano, ma non il suo pieno sviluppo»[94], ma necessita dell'apporto dell'educazione spirituale ovvero della formazione culturale disinteressata, non direttamente funzionale al lavoro produttivo[95]. Educare l'infanzia futura significherà quindi educarla anche ad un tempo diverso dal regno della necessità lavorativa:

> «Un tempo per l'educazione da esseri umani, per lo sviluppo intellettuale, per l'adempimento di funzioni sociali, per rapporti socievoli, per il libero giuoco delle energie vitali fisiche e mentali, perfino per il tempo festivo domenicale – e sia pure nella terra dei sabbari –: fronzoli puri e semplici!»[96].

[94] *Ivi*, p. 136.
[95] *Ibidem.*
[96] Marx, *Il Capitale. Libro primo*, cit., p. 300.

Memorie d'infanzia migrante tra Otto e Novecento

Maura Di Giacinto

1. Infanzie dimenticate tra ricerca e memoria

Dal 9 luglio al 14 settembre 2020 il Salone Borghini dell'Istituto Innocenti di Firenze, ha ospitato la mostra dal titolo *Bambini per sempre! Infanzia e illustrazione nell'arte del primo Novecento*; al Museo degli Innocenti sono state esposte opere di diverso genere e di numerosi artisti italiani del primo

Novecento tra cui Balla, Carrà, Soffici, Rosai, Viani che hanno tratto ispirazione dall'universo dell'infanzia per le loro pitture, sculture e grafiche; a queste si aggiungono diverse illustrazioni create per le pubblicazioni dedicate ai libri e ai periodici per l'infanzia, tra cui «Il giornalino della Domenica». La mostra ha inaugurato il nuovo ciclo espositivo avviato dal Museo nell'ambito del programma di valorizzazione e di promozione delle attività del Museo degli Innocenti; la selezione delle opere, «che evoca e riunisce arte, infanzia, assistenza, scolarizzazione, impegno civile»[1] e molto altro, ha straordinariamente documentato una immagine dell'infanzia pienamente rispondente al profondo rinnovamento sociale e culturale che, tra la fine dell'Ottocento e primi decenni del Novecento, ha attraversato il dibattito culturale e pedagogico ma anche sociale, politico e normativo, non solo italiano[2].

Il XX secolo viene battezzato da più voci come «il secolo del fanciullo» rievocando il titolo del famoso libro pubblicato nel 1906 dalla scrittrice svedese Ellen Key[3]; le prospettive ottimistiche nei confronti dell'infanzia favorite dai risultati ottenuti dal progresso medico-scientifico, da un maggior, anche se non diffuso, benessere socio-economico, dagli studi e dalle ricerche pedagogiche, psicologiche e in altri numerosi campi delle scienze sociali, sono però rintracciabili già nell'Ottocento e alcuni mutamenti nella rappresentazione dell'infanzia risalgono sin all'età dell'Illuminismo; mutamenti che, seppure con una forte discontinuità, emergono sempre più chiaramente rivelando l'affermarsi di modelli sociali più rispettosi della condizione dell'infanzia[4].

La mutata sensibilità maturata nei confronti dell'infanzia, all'interno del

---

[1] N. Marchioni, A.S. Natalini (a cura di), *Bambini per sempre! Infanzia e illustrazione nell'arte del primo Novecento. Catalogo*, Bandecchi & Vivaldi, Pontedera 2020, p. 18.

[2] Per una recente riflessione sullo stato della storiografia dell'infanzia si rimanda a C. Covato, S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano 2001.

[3] E. Key, *Il secolo del fanciullo*, Fratelli Boca, Torino 1906.

[4] E. Becchi, *L'Ottocento*, in *Storia dell'infanzia*, a cura di E. Becchi, D. Julia, vol. II, Laterza, Roma-Bari 1996.

dibattito culturale e sociale non solo italiano, non si è dimostrata tuttavia sufficiente a tutelarla nella sua totalità: «la violenza sui bambini, nella molteplicità delle forme con cui si esprime, non è uno stadio superato un volta per tutte»[5]; forme remote di sfruttamento nella schiavitù, nella vendita e nel lavoro precoce sono piaghe ancora molto diffuse, ancora oggi, soprattutto tra gli strati della popolazione più povera in Italia, in Europa e nel mondo[6]. Nel periodo compreso tra i primi dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento tantissimi bambini e fanciulli[7] sono finiti nelle reti dello sfruttamento del lavoro minorile in Italia e all'estero; tra questi bambini vi erano esposti alla nascita e raccolti nei brefotrofi, orfani, fanciulli abbandonati dai genitori, piccoli mendicanti e vagabondi, ladruncoli, ragazzi i cui genitori erano in carcere, orfani di guerra, ecc.

A partire da questi brevi cenni introduttivi il presente contributo intende indagare i percorsi di sfruttamento e di privazione di quell'infanzia migrante abbandonata che, durante il periodo preunitario e postunitario ha assunto proporzioni notevoli, ed è stata costretta a svolgere lavori duri e pericolosi mettendo a serio rischio la propria salute e la propria sicurezza, con gravi ripercussioni anche dal punto di vista psicologico; un'infanzia migrante privata anche della scuola e dello studio e pertanto ancor più vulnerabile; l'obiettivo di questa indagine storiografica[8] è quello di mettere in luce gli aspetti, complessi e contraddittori, sottesi a queste esperienze, cercando da un lato di evidenziare le sofferenze inflitte a un'infanzia "tradita" e dall'altro di cogliere alcuni elementi socialmente e pedagogicamente rilevanti.

Il tema della «tratta dei minori italiani», come è stata definita da alcune studiose[9], per circa un secolo ha registrato dimensioni impressionanti e tuttavia è una realtà storica ancora poco indagata[10]; affrontare questo tema pone, tra l'al-

---

[5] E. Becchi, A. Semeraro (a cura di), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, La Nuova Italia, Firenze 2001, pag. X.

[6] Save the Children, *Changing Lives in our Lifetime, Global Childhood Report 2019*. Rapporto sulla condizione dei bambini nel mondo, in https://www.savethechildren.it/blog-notizie/lavoro-minorile-nel-mondo-152-milioni-di-bambini-vittime-di-sfruttamento.

[7] A partire dalle fonti consultate in cui si parla più spesso di fanciulli che di bambini, nel saggio si prendono in considerazione gli anni a cavallo tra l'infanzia e l'adolescenza e cioè, secondo l'uso dell'epoca, la fascia di età compresa tra i sei e i quindici anni.

[8] Il percorso di ricerca è stato realizzato nell'ambito del Progetto di Ricerca dal titolo *Per una storia dell'infanzia. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento* (referente scientifico è la prof.ssa Francesca Borruso) finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre.

[9] G. Di Bello, V. Nuti, *Soli per il mondo. Bambine e bambini emigrati tra Otto e Novecento*, Unicopli, Milano 2001, p. 23; D. Freda, *"Tratta dei fanciulli" e onor di patria: la regolamentazione dell'emigrazione minorile tra l'Unità e la legge del 1901*, Italian Review of Legal History, 5, 2019.

[10] Per le ricerche più recenti si rinvia, tra l'altro, a S. Polenghi, *"Figli della patria". L'educazione militare di esposti, orfani e figli di truppa tra Sette e Ottocento,* ISU- Università Cattolica, Milano, 1999; G. Di Bello, V. Nuti, *Soli per il mondo. Bambine e bambini emigrati tra Otto e Novecento,* cit.; D. Freda, *"Tratta dei fanciulli" e onor di patria: la regolamentazione dell'emigrazione minorile tra l'Unità e la legge del 1901*, cit. pp. 285-317.

tro, alcune questioni metodologiche poiché attraversa trasversalmente diversi rami del sapere storico: storia dell'infanzia, storia della famiglia e della maternità, storia dell'assistenza, storia dell'esposizione, storia della mentalità e storia sociale, storia della pedagogia e dell'educazione. Si è cercato, pertanto, di dare voce a testimonianze non solo di un'idea, quella dell'infanzia tradita, ma anche della sua realtà, recuperando i tasselli di un mosaico nel quale, in particolare, storia della mentalità e storia sociale si intrecciano e si compenetrano. L'indagine – nel privilegiare una prospettiva indirizzata a cogliere le «ripercussioni d'eco»[11] che le sfide tra emancipazione e conformazione, disciplinamento e autonomia, liberazione e controllo continuano a produrre[12] – ha intrapreso un percorso complesso e articolato, nel tentativo di ripercorrere l'immaginario sociale e politico che è venuto maturandosi tra fine Ottocento e inizio Novecento nei confronti dell'infanzia emigrata e tradita; di ripercorre le forme di esclusione e di marginalità – quando non di violenza anche fisica – che hanno fortemente condizionato i destini educativi in «migrazione» di migliaia di bambini e di bambine. Raccogliere tracce e indizi di modelli pedagogici e pratiche educative ha reso possibile il tentativo di recuperare idee e credenze, «immagini e piste culturali racchiuse a livello dell'immaginario trasmesso di generazione in generazione»[13] al fine di poter collegare la storia dell'educazione familiare, delle istituzioni, delle teorie pedagogiche «alle forme d'egemonia imposte nella storia o di nuovi domini ancora operanti nel presente […] una storia dei destini educativi a lungo segnata da una normatività pedagogica fondata sulla riproduzione dalla disuguaglianza di classe e di 'genere'»[14]. Dall'affiorare di 'memorie discordanti' è stato dunque possibile rintracciare quelle forme di egemonia e di dominio che hanno a lungo contrassegnato la storia delle relazioni educative e scolastiche.

L'insegnamento crociano di una narrazione storica che parte dal documento per farsi storiografia attraverso l'analisi e l'interpretazione del documento stesso[15], ha orientato la ricerca delle fonti utilizzate durante la presente ricerca: storiografiche, archivistiche, atti parlamentari e di gruppi politici e sociali, riviste, pubblicazioni prodotte dal Commissariato Generale dell'Emigrazione, tra cui il «Bollettino della Emigrazione».

I risultati della presente ricerca vorrebbero aggiungere un tassello alla discussione e, in ogni caso, hanno confermato, ancora una volta che la storia dell'infanzia non si esaurisce nella storia della famiglia o della scuola, poiché

[11] J.L. Moreno, *Who Shall Survive*? (1934), trad. it. Di Renzo, Roma 2007.

[12] M. Di Giacinto, *Lontano da dove. Generazioni e modelli educativi nelle famiglie italiane emigrate tra Ottocento e Novecento*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 10.

[13] M.G. Riva, *Mal d'amore e rapporti tra le generazioni*, in *Il sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*, a cura di I. Loiodice, Quaderni di Metis, Progedit, Bari 2013, p. 5.

[14] C. Covato, *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano 2007, p. 19.

[15] B. Croce, *Teoria e storia della storiografia. Seconda Edizione Riveduta*, Gius. Laterza & Figli, Bari 1920.

numeri consistenti di bambine e di bambini sono rimasti esclusi da entrambe e hanno vissuto per anni in strada, in istituti assistenziali, in ricoveri.

2. Infanzie negate: qualche riflessione introduttiva

Il crinale che segna il passaggio verso una concezione moderna dell'infanzia, in riferimento soprattutto alla classe borghese, coincide temporalmente con la seconda metà del Settecento anche in virtù della diffusione della cultura illuministica e degli ideali pedagogici roussoiani, nel mentre la situazione riguardante l'infanzia abbandonata e povera si presenta con tratti discontinui e attraversati da persistenti retaggi della mentalità precedente, connotata prevalentemente da modelli utilitaristici e da condizioni di indifferenza del mondo adulto nei suoi confronti. In una società fortemente «cetuale» come quella dei secoli XVIII e XIX, gli esposti, i trovatelli, i piccoli vagabondi e mendici, gli orfani poveri «non solo erano trattati come adulti, ma adulti dei ceti inferiori»[16]; per loro non era ipotizzabile alcuna mobilità sociale e dunque nessuna istruzione «se non quella, di stampo religioso-militare-mercantilistico» impegnata a farne «sudditi e cristiani ossequienti e umili, ai quali era riservata una funzione subordinata, quali soldati, contadini o lavoratori in bottega o negli opifici»[17].

Come già introdotto, a cavallo tra Otto e Novecento a livello europeo si diffonde una rinnovata sensibilità nei confronti dell'infanzia che viene percepita in modo nuovo, si comincia a rispettare la personalità del bambino, a riconoscere i suoi bisogni e i suoi diritti; si diffonde una nuova attenzione per la sua educazione anche nella fascia di età prescolare fino a comprendere la fascia di età tra i tre e i sei anni fino a quel momento esclusa dal dibattito educativo sia rispetto alla scuola di base, rivolta ai fanciulli più grandi, che alle istituzioni igienico sanitarie rivolte soprattutto all'assistenza dei neonati e dei lattanti: «per la fascia dei bambini dai tre ai sei anni di età, per troppo tempo non sono esistiti che i ricoveri di carità o le sale di custodia, dove non li attendeva alcuna cura […] né educazione»[18]. Nell'Italia della prima metà dell'Ottocento, economicamente e socialmente arretrata, gli asili infantili erano stati istituiti a fronte di una funzione prevalentemente caritatevole volta ad alleviare le condizioni drammatiche e penose dei bambini appartenenti alle classi più povere, ossia di «fanciulli dell'età dai due anni e mezzo ai sei anni […] figli di vedove, o di artigiani carichi di numerosa prole, che restano abbandonati a se stessi e privi di ogni educazione, o per eccesso della miseria, o per difetto di salute, o per mancanza di tempo o di attitudine dei loro genitori»[19].

---

[16] S. Polenghi, *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*, Carocci, Roma 2003, p. 17.

[17] *Ibidem*.

[18] G. Alatri, *Gli asili d'infanzia a Roma tra Otto e Novecento*, Unicopli, Milano 2013, p. 13.

La questione dell'educazione infantile si presentava in tutta la sua difficoltà e urgenza soprattutto quando le famiglie non erano in grado di accudire i propri figli, né sotto il profilo economico né sotto quello educativo a causa di svariati motivi (miseria, incapacità, ignoranza, o altro ancora); per contro le istituzioni pubbliche, ma anche quelle private assistenziali (laiche e religiose) a causa della scarsità di fondi, di strutture e di personale, non riuscivano a provvedere in modo soddisfacente alla tutela e alla educazione dei tanti bambini «a rischio». Le condizioni di povertà, di fatica, di abbrutimento, d'ignoranza di queste famiglie era tale da rendere comprensibile non tanto il sentimento di indifferenza o di «assenza dell'amore parentale», come spesso è stato descritto[20], quanto quello di rassegnazione nei confronti della sorte dei loro figli che non riuscivano ad accudire né a sfamare e che, spesso, abbandonavano alla nascita o, ancora più tragicamente, dopo qualche anno di vita; bambini poveri, senza famiglia, con un genitore solo oppure con genitori assenti sotto il profilo assistenziale ed educativo, ricevevano assistenza negli orfanotrofi o negli istituti civili o religiosi oppure andavano ad alimentare la nutrita schiera di quell'infanzia abbandonata, povera e girovaga.

Doveva trascorrere molto tempo affinché questi bambini, esposti o trovatelli, fossero percepiti nella mentalità corrente come "figli del popolo" anziché "figli di nessuno", non più condannati all'emarginazione e allo sfruttamento (quando ovviamente non erano decimati dalla malnutrizione e dalle malattie infettive: i tassi di mortalità nei brefotrofi – com'è tristemente noto – raggiungevano cifre spaventose) ma degni di cure e di tutela come tutti gli altri bambini «nella fratellanza laica illuminista e giacobina»[21] e in sintonia con il sorgere nel Sei e soprattutto nel Settecento del famoso *sentimento dell'infanzia* inteso quale manifestazione dell'affetto dei genitori dei ceti alti e borghesi nei confronti dei loro figli e celebrato dalle note tesi di Philippe Ariès[22].

3. Memorie di infanzie migranti

Avvalersi dei figli nelle attività lavorative familiari ha costituito, fin dall'età moderna, una consuetudine radicata, soprattutto all'interno della società contadina e operaia in cui i bambini venivano inseriti precocemente nel mondo del lavoro anche in luoghi lontani da casa, nei centri urbani o all'estero[23]. Nel

[19] P. Eusebietti, *Le origini italiane dell'asilo d'infanzia*, in *Educazione Nazionale*, fascicolo dicembre 1927, Tipografia Editrice Laziale Marchesi, Roma 1927, p. 8.

[20] E. Shorter, *Famiglia e civiltà. L'evoluzione del matrimonio e il destino della famiglia nella società occidentale*, trad. it., Rizzoli, Milano 1978 e da E. Badinter, *L'amore in più. Storia dell'amore materno*, trad. it. Longanesi, Milano 1981.

[21] S. Polenghi, *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*, cit., p. 21.

[22] P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, trad. it. Laterza, Roma-Bari 1968.

[23] Sul fenomeno delle emigrazioni all'estero P. Corti, *Percorsi familiari e grande emigrazione transo-*

corso dell'Ottocento tra gli artigiani, gli operai e i lavoratori stagionali, che si spostavano da una città all'altra per offrire il proprio lavoro (muratori, scalpellini, boscaioli, braccianti, arrotini, ramai, impagliatori di sedie, vetrai, sarti, fabbri) erano numerosi i bambini e gli adolescenti che spesso venivano avviati al mondo del lavoro come apprendisti[24].

Il lavoro minorile, caldeggiato anche dalle famiglie, è stato una delle caratteristiche anche della nostra emigrazione: dagli spazzacamini ai venditori di statuine di gesso; dai suonatori ambulanti ai venditori di figurine, di fiammiferi e di fiori; ma nel corso del secolo questi mestieri affidati anche ai più piccoli cedono il passo alla nuova realtà delle industrie e delle manifatture che cominciano a diffondersi in tutta Europa: manifatture varie, filande e miniere utilizzano sempre di più la manodopera infantile alla quale erano generalmente affidati compiti faticosi, nocivi per la salute e pericolosi. All'interno di uno scenario sociale in cui era considerato normale che anche i figli più piccoli contribuissero all'economia familiare, solitamente venivano «venduti o affittati dai genitori a compaesani o conoscenti, a cui i ragazzi venivano consegnati in base a un contratto della durata di almeno due anni e mezzo, il che spesso dava vita a forme di asservimento e di sfruttamento da parte di padroni non sempre affidabili e onesti»[25] diffondendosi sempre di più la presenza di intermediari e approfittatori senza scrupoli.

La grande depressione mondiale, esplosa soprattutto tra il 1873 e il 1879, e la conseguente crisi agraria determinano l'ulteriore impoverimento del Mezzogiorno contribuendo ad alimentare considerevolmente i flussi emigratori verso l'estero; dall'Italia partono non solo adulti ma anche bambini e ragazzi; in questo nuovo scenario l'impiego di minori aumentò vertiginosamente aprendo la strada a forme di sfruttamento continuo e a veri e propri maltrattamenti; «l'impiego dei bambini italiani per le vetrerie, francesi e belghe ma non solo, assume le forme di uno sfruttamento brutale e in alcune zone d'Italia di una vera e propria tratta»[26].

Intorno agli anni Sessanta dell'Ottocento si comincia a diffondere tra l'opinione pubblica italiana, sollecitata anche dalla stampa estera che denuncia le condizioni di vagabondaggio dei nostri "monelli", una sensibilità umanitaria nei confronti della tratta dei fanciulli e sulle condizioni di vita dei bambini italiani all'estero. In particolare durante la seconda Esposizione Universale di Parigi del 1867, evento simbolo delle celebrazioni in nome del progresso della scienza e della tecnica, desta grande scalpore tra la stampa e l'opinione pubblica

ceanica nel primo trentennio del Novecento, in *L'Italia del Novecento. Le fotografie e la storia*, a cura di G. De Luna, G. D'Autilia, L. Criscenti, III, Einaudi, Torino 2006; M. Colucci, M. Sanfilippo, *Le migrazioni. Una introduzione storica,* Carocci, Roma 2009.

[24] P. Corti, *Paesi d'emigranti. Mestieri, itinerari, identità collettive*, Franco Angeli, Milano 1990.

[25] D. Freda, *"Tratta dei fanciulli" e onor di patria: la regolamentazione dell'emigrazione minorile tra l'Unità e la legge del 1901,* cit. pp. 288-289.

[26] G. Di Bello, V. Nuti, *Soli per il mondo. Bambine e bambini emigrati tra Otto e Novecento,* cit., p. 12.

la presenza di numerosi bambini italiani che, vivendo di continui espedienti, mostrano la loro condizione di miseria e di abbandono. Di riflesso il fenomeno suscita indignazione anche in Italia, vengono avviate una serie di inchieste che, a partire dalle relazioni consolari, indicano che nella sola città di Parigi viene stimata la presenza di almeno un migliaio di bambini italiani girovaghi e mendicanti.

In proposito c'è da dire che la forte indignazione manifestata dall'opinione pubblica, italiana e straniera, coniugata ai sentimenti di compassione e di commozione per i piccoli suonatori ambulanti che – dai paesi dell'Appennino prima e dalle zone meridionali poi – emigravano verso le principali città europee con l'organetto e l'animale ammaestrato, non riuscì a generare nei confronti della classe politica italiana pressioni sufficienti a produrre misure normative in grado di contrastare lo sfruttamento lavorativo dei minori[27].

Il tema della tratta dei bambini e dei ragazzi italiani venduti ai trafficanti viene affrontato per la prima volta dal Parlamento italiano il 30 gennaio 1868; in quella seduta il dibattito parlamentare si concentra sulla condizione dei bambini italiani emigranti all'estero e sullo sfruttamento dell'emigrazione minorile ed evidenzia che la miseria, la vendita, la tratta e l'emigrazione risultano inseparabilmente intrecciate condizionando tragicamente la vita dei bambini provenienti soprattutto dalle aree più povere del Regno[28].

In seguito a questo mutato clima politico e sociale intorno alla gravissima questione della tratta dei fanciulli, il governo italiano emana la Legge n. 1733 del 1873 che, pur vietando l'impiego dei minori di anni diciotto nelle professioni girovaghe, si sarebbe presto rivelato inefficace. Sta di fatto che fino al 1886 in Italia non sarà varata alcune misura normativa in grado di porre un freno allo sfruttamento del lavoro minorile, a causa sia dell'incapacità e dell'ambivalenza della classe dirigente nei confronti del fenomeno, ma anche «dell'ostilità espressa da parte di imprenditori e industriali nei confronti di ogni intervento statale che riducesse la loro autonomia e, dunque, di qualsiasi limitazione al lavoro dei fanciulli, ritenuto indispensabile allo sviluppo industriale»[29]. Soltanto l'avvio del programma di tutela dell'emigrazione previsto dalla Legge 1901, avrebbe rappresentato una svolta concreta nella disciplina degli espatri minorili.

Dall'esame dei vari atti parlamentati e delle relazioni che li accompagnano emerge che nel dibattito politico di quegli anni, la questione sociale sottesa al fenomeno migratorio riguardante anche i piccoli suonatori ambulanti e i fanciulli tutti – che chiama in causa le condizioni di estrema povertà delle regioni del Meridione d'Italia, lo sfruttamento del lavoro minorile, la scarsa efficienza dell'apparato scolastico – non viene affrontata in alcun modo lasciando largo

[27] *Atti Parlamentari*, Senato, Legislatura X, *Raccolta di Progetti di legge e Relazioni*, 1869-1870.

[28] *Atti parlamentari*, Camera dei Deputati, Legislatura X, *Discussioni*, 30 gennaio 1868.

[29] D. Freda, *"Tratta dei fanciulli" e onor di patria: la regolamentazione dell'emigrazione minorile tra l'Unità e la legge del 1901,* cit., p. 296.

spazio ad interpretazioni pretestuose e moraliste, tendenzialmente strumentali a dissimulare sia il disinteresse della classe politica nei confronti delle condizioni di vita della classi popolari che il tornaconto economico della borghesia industriale contraria all'emanazione di norme finalizzate all'innalzamento dell'età consentita per il lavoro minorile[30]; di fatto «l'attenzione veniva spostata sia sul deplorevole comportamento dei minori stessi, sia sull'avidità delle famiglie e sulla brutalità dei reclutatori […]. Gli osservatori sociali e i riformatori mancarono, dunque, di cogliere le cause dello sfruttamento dei bambini, incrementato dalle condizioni di impoverimento successive all'unificazione e dal disagio economico e sociale del Meridione, limitandosi a compiangere, non senza note di sterile sentimentalismo, i fanciulli per lo sfruttamento cui erano sottoposti, per la loro mancanza di istruzione, per la loro condizione di abbandono»[31].

Alla luce di queste considerazione emerge altresì che l'attenzione nei confronti dell'infanzia italiana emigrata all'estero, sollecitata sia dall'opinione pubblica che dalle relazioni delle ambasciate e dei consolati italiani all'estero, viene avvertita dalla classe dirigente del giovane Regno non solo come una richiesta di tutela nei confronti dell'infanzia emigrata, ma anche come la necessità di salvaguardare l'onore nazionale "minacciato" dall'imbarazzante spettacolo dei bambini emigrati nelle città europee e statunitensi, testimoni involontari delle condizioni di grave povertà e di arretratezza del neonato Regno. Conseguentemente l'attenzione pedagogica e sociale nei confronti di quell'infanzia abbandonata e tradita si accompagna per lo più alla preoccupazione per il buon nome del Paese, in un momento cruciale in cui si stava definendo l'identità nazionale; questa evidente ambivalenza da parte della classe dirigente italiana nei confronti delle ragioni umanitarie e sociali da un lato e di quelle nazionali dall'altro, attraverserà costantemente il dibattito politico sullo sfruttamento del lavoro minorile e sulla tratta infantile.

In ogni caso non è possibile affrontare il tema della regolamentazione del lavoro minorile senza affrontare il tema dell'assolvimento dell'obbligo scolastico; mentre nei paesi europei industrializzati fin dagli anni '80 dell'Ottocento l'istruzione obbligatoria era prevista fino a tredici o quattordici anni, in Italia fino agli inizi del Novecento l'obbligo scolastico è fissato all'età di dieci anni e soltanto nel 1904 viene esteso fino a dodici anni; in realtà le prime iniziative legislative volte a regolamentare il lavoro minorile sono antecedenti all'unità d'Italia: il governo austriaco nel 1844 e il regno di Sardegna nel 1859 adottano i primi provvedimenti vietando ai minori di nove anni il lavoro nelle miniere;

[30] *Atti Parlamentari*, Senato, legislatura X, *Raccolta di Progetti di legge e Relazioni*, 26 febbraio 1870; *Discussioni*, 9 maggio 1870 e 23 marzo 1873. *Relazione sul progetto di legge del Ministro di Grazia, Giustizia e Culti e d'accordo con il Ministro degli Affari Esteri, per la proibizione dell'impiego dei fanciulli in professioni girovaghe*, *Atti Parlamentari, Camera dei Deputati*, XVIII Legislatura, I Sessione 1873-74, *Discussioni*, tornata del 15 dicembre 1873.

[31] D. Freda, *"Tratta dei fanciulli" e onor di patria: la regolamentazione dell'emigrazione minorile tra l'Unità e la legge del 1901,* cit., pp. 296-297.

il problema dello sfruttamento del lavoro minorile è ben lungi dall'essere risolto poiché i provvedimenti si limitavano a ridurre i carichi di lavoro dei bambini e ad alternare l'uso dei macchinari. Nel 1866 viene promulgata la prima legge organica dello Stato italiano (n. 3657 dell'11 febbraio), con questa normativa viene ribadito il limite di nove anni; viene aggiunto quello di dieci anni per il lavoro nelle cave e nelle miniere e il limite di quindici anni per i lavori insalubri o pericolosi. Tuttavia la gravità dello sfruttamento del lavoro minorile si stava rapidamente diffondendo tra l'opinione pubblica e negli ambienti culturali e politici tant'è che nel 1869 il ministro Marco Minghetti dispone un'inchiesta governativa sul lavoro delle donne e dei minori. A seguire una serie di iniziative e di provvedimenti non sempre efficaci, con la legge n. 242 del 19 giugno 1902, il limite di età minima per accedere al mondo del lavoro viene elevata a dodici anni (tredici per il lavoro nelle cave e nelle miniere), viene confermato il massimo di otto ore lavorative per bambini fino ai dodici anni e di undici ore per quelli dai dodici ai quindici; infine viene vietato il lavoro notturno per i minori di sedici anni.

Nel frattempo, le leggi emanate durante la seconda metà dell'Ottocento, si avviano a riconoscere, ma non sempre a garantire, i nuovi diritti dell'infanzia in tema di scolarizzazione, con le leggi del 1859 e del 1877, ma soltanto con la legge Orlando, dal nome del ministro Vittorio Emanuele Orlando che la emana, l'8 luglio 1904 l'obbligo scolastico viene esteso dai nove ai dodici anni. Diversi studi in proposito sono concordi nel sostenere che la mancanza di ogni forma di tutela e di contrasto all'espatrio dei piccoli da parte del governo italiano, unitamente a un obbligo scolastico limitato alla terza elementare e ai nove anni per l'ingresso nel mercato del lavoro, hanno contribuito di fatto ad alimentare ulteriormente lo sfruttamento lavorativo minorile europeo.

All'inizio del Novecento (il famoso «secolo del fanciullo»[32]), continua l'opera di denuncia da parte della stampa nazionale e francese sul fenomeno dello sfruttamento dei piccoli lavoratori italiani – provenienti soprattutto dalle province di Caserta e di Campobasso – impiegati nelle industrie francesi del vetro[33]; il quotidiano di Parigi, *Le petit Parisien*[34], il 2 giugno del 1901 pubblica un articolo scritto dal giornalista Jean Frollo nel quale si denuncia la presenza di migliaia di bambini italiani vittime della tratta e dello sfruttamento:

> «La speranza è che un giorno questo mostruoso sfruttamento dei piccoli italiani finirà o, quanto meno, che sarà combattuto con fermezza. I parigini, in particolare, conoscono questa situazione e ne sono indignati. In passato, i loro carnefici mollavano questi bambini per le strade in

[32] M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (a cura di), *Il Novecento il secolo del bambino*? Edizioni Junior, Bergamo 2017.

[33] *Bollettino del Ministero degli Affari Esteri*, 1898, fascicolo 136.

[34] «Le petit Parisien» è stato uno dei principali quotidiani francesi durante la terza repubblica; fondato nel 1876 ha cessato la sua attività nel 1944.

> mezzo a piccole bande di musicisti ambulanti e li costringevano a consegnare ogni sera una somma fissa, altrimenti li picchiavano e li lasciavano senza cibo. La polizia è intervenuta, ha scoperto gli organizzatori di questo piccolo esercito di mendicanti, li ha obbligati ad abbandonare il loro odioso lavoro e ne ha espulsi in gran numero, tutti di nazionalità italiana. Da allora questi sfruttatori di bambini hanno cambiato il loro modo di agire: […] li fanno lavorare in fabbrica e vivono di rendita prendendo il salario dei bambini. […] Ovviamente la magistratura francese è molto dura con questi sfruttatori di bambini. Ma può davvero eliminarli tutti? Molti di questi personaggi affermano che i bambini che sfruttano sono i loro, mostrando documenti difficilmente verificabili. […] I piccoli siciliani che lavorano nelle miniere di zolfo sono ceduti dai genitori quando hanno tra gli otto e i dieci anni […] Questi bambini lavorano 14 ore al giorno per 5 centesimi e risalgono le gallerie sotterranee portando carichi pesantissimi»[35].

Questo articolo segue di pochi mesi l'entrata in vigore della nuova legge sull'immigrazione[36] che segna l'avvio di una fase di regolamentazione del grande esodo contrassegnata da una espressa volontà di tutela pubblica del fenomeno emigratorio e si presenta come il primo provvedimento che tenta di combinare le garanzie di tutela con le esigenze di promozione dell'emigrazione. In questa prospettiva la nuova legislazione sull'emigrazione, comporta un duplice cambiamento di rotta: il passaggio dalla gestione dell'emergenza migratoria affrontata come tema di pubblica sicurezza ad una legislazione di matrice sociale nel senso che si prefigge, almeno negli intenti dichiarati, la protezione degli emigrati[37]. Il programma di tutela dell'emigrazione avviato dalla Legge del 1901 inaugura la fase di passaggio da una politica di controllo ad una politica di promozione dei flussi emigratori e sancisce la nascita di quella «cultura dell'emigrazione che venne vista e considerata, nelle aree di partenza, come il mezzo più efficace di riscatto individuale»[38]; la legge del 1901, modificata e integrata da successive disposizioni fino a giungere al Testo Unico n. 2205 del 1919[39], di fatto costituisce il riferimento di tutta la legislazione successiva in materia ed è rappresentativa del «nuovo clima liberale e riformista dell'età giolittiana […] caratterizzato dall'introduzione delle prime norme a tutela della manodopera femminile, delle restrizioni al lavoro dei fanciulli nell'industria e

[35] J. Frollo, *L'infanzia rubata*, Le Petit Parisien, Parigi, 2 giungo 1901; trad. it. *In cerca di fortuna. L'emigrazione italiana dall'ottocento a oggi sulla stampa di tutto il mondo*, Internazionale Storia, 1, novembre 2020, pp. 49-52.

[36] Legge 31 gennaio 1901, n. 23.

[37] L. De Matteo, *Dal controllo di polizia alla tutela sociale: una svolta nella legislazione sull'emigrazione*, in «Rassegna economica», XXXVII n. 6, 1973.

[38] C. Bonifazi, *L'Italia delle migrazioni*, il Mulino, Bologna 2013, p. 113.

[39] Regio Decreto 13 novembre 1919, n. 2205, che approva il Testo Unico della legge sull'emigrazione

dall'approvazione di una disciplina speciale volta al miglioramento delle condizioni di lavoro degli operai e dei braccianti»[40]. Nel 1903, sulla scia del nuovo clima di rinnovamento sociale e culturale inaugurato dalla legislazione sull'emigrazione, viene promulgata anche la nuova legge sulla regolamentazione del lavoro femminile e minorile[41].

Nel 1912, quasi alla vigilia della prima guerra mondiale e nonostante la normativa nazionale e internazionale in materia, bambine e bambini con età inferiore ai tredici anni continuano ad essere inseriti nel mondo del lavoro, anche se gli abusi, quando vengono scoperti, sono sempre perseguiti; le disposizioni sovente sono osservate, soprattutto quelle in materia di tutela del lavoro femminile e minorile, che continuano a rappresentare la metà della mano d'opera occupata[42]. L'attuazione e il rispetto della normativa vigente in tema di emigrazione era stata demandata dalla legge del 1901 alle ambasciate e ai consolati sia rispetto al controllo dell'età che relativamente all'approvazione dei contratti di lavoro, secondo la normativa, obbligatori per i minorenni[43].

Nel 1919 a Washington si è svolta la prima conferenza internazionale del lavoro; tra i temi affrontati rispetto al lavoro minorile tre sono stati comunemente individuati: l'età minima; i lavori notturni e i luoghi nocivi.

Rimane il fatto che la povertà delle famiglie cancella tutti i diritti dei minori e le misure ispirate alla protezione e alla cura dell'infanzia non sono sufficienti a risolvere il problema della povertà.

Attualmente sono 152 milioni i minori – tra i 5 e i 17 anni – un bambino su dieci, vittime di sfruttamento lavorativo; se vivessero in un unico Paese costituirebbero il nono Stato più popoloso al mondo. Quasi la metà – ossia 73 milioni – sono costretti a svolgere lavori duri e pericolosi che mettono a rischio la salute e la sicurezza, con gravi ripercussioni anche dal punto di vista psicologico[44].

[40] D. Freda, *Governare i migranti. La legge sull'emigrazione del 1901 e la giurisprudenza del Tribunale di Napoli*, Giappichelli, Torino 2017, pp. 69-70.

[41] Legge 29 marzo 1903, n. 103, sul lavoro delle donne e dei fanciulli.

[42] S. Rinauro, *Le statistiche ufficiali dell'emigrazione italiana tra propaganda politica e inafferrabilità dei flussi*, cit.

[43] A. Annino, *La politica migratoria dello Stato postunitario. Origini e controversie della Legge 31 gennaio 1901*, in «Il Ponte», 30, n. 11/12, 1974.

[44] Save the Children, *Changing Lives in our Lifetime, Global Childhood Report 2019*. Rapporto sulla condizione dei bambini nel mondo, in https://www.savethechildren.it/blog-notizie/lavoro-minorile-nel-mondo-152-milioni-di-bambini-vittime-di-sfruttamento.

«Bambinate» collodiane: alcune immagini d'infanzia ottocentesche

Teresa Gargano

1. Premessa

> «Non voleva sentirsi fare complimenti, elogi, e tanti gliene hanno fatti, ma si son dette anche tante corbellerie sul conto suo, e di quelle avrebbe riso sinceramente. C'è chi me lo ha sezionato in due parti ricavandone un Collodi per adulti e un Collodi per ragazzi. C'è chi lo trascura come giornalista, ne dice corna come scrittore, e lo porta ai sette cieli come pedagogo. Parecchi ne fanno un giocatore arrabbiato, pieno di debiti fino alla punta dei capelli costretto a diventar pennaiolo dalle insistenze del suo sovventore signor Felice Paggi che trovò modo di rimborsarsi, con i suoi scritti a ordinazione, del denaro prestatogli. Qualcuno poi, bontà sua, riconosce tanti e poi tanti di quei pregi in quelle *Avventure di Pinocchio* da non potersi capacitare come possano essere uscite da una testa così bislacca, e da uno scettico spregiudicato che aveva commesso il delitto di scrivere novelle immorali e delle stupide commedie. Mettiamo le cose bene a posto, e sia finita una buona volta la manìa di romanzare sul Collodi[1]».

Proseguendo lungo il sentiero tracciato da suo nipote, Paolo Lorenzini, pur con umilissime pretese e minor spirito battagliero, in queste pagine si vuol cercare di non aggiungere "corbellerie" sul conto di un autore di grande spessore come Collodi; quanto piuttosto di approfondire la vastità degli orizzonti culturali per rintracciare le radici della sua peculiare attitudine a captare l'essenza dell'essere umano, soprattutto e sin dall'infanzia. Protagonista indiscussa dei suoi scritti, quest'ultima, quanto in quelli narrativi e per la scuola che negli articoli di giornale, riflette la condizione sociale dell'Italia ottocentesca segnata dalla divisione in classi, sublimata dallo spirito critico dell'autore maturato sin dalla sua di infanzia e arricchito dalla passione letteraria e politica e da ciascuna delle esperienze personali e professionali vissute nel corso della sua esistenza.

[1] P. Lorenzini [Collodi Nipote], *Collodi e «Pinocchio»* in *Omaggio a Pinocchio*, Quaderni della fondazione "Carlo Collodi", Industria Tipografica Fiorentina, Firenze 1967, pp. 12-13.

2. L'infanzia e le immagini d'infanzia ottocentesche

Il «sentimento dell'infanzia»[2], la "scoperta" del mondo infantile è un atteggiamento che matura in età moderna e che si realizza sull'onda dello sviluppo dell'individuo dal punto di vista oltre che giuridico, anche sociale ed economico. Il diciannovesimo secolo accende i riflettori su una struttura portante della società, la famiglia[3], per far luce anche sulle condizioni di vita dei bambini, fino ad allora un aspetto trascurato all'interno delle mura domestiche, al centro di un quotidiano tradizionalmente sconosciuto o molto spesso marginalizzato[4]. L'affermazione di una nuova economia e una nuova cultura trova le radici più forti nella nascita del Regno d'Italia, con la quale si realizzò non solo una svolta istituzionale, ma si assistette ad una serie di trasformazioni innescate dalla diffusione di una consistente industrializzazione, dalla seppur debole promozione della scolarità e da una ridefinizione dell'assetto sociale[5]. Il mondo del lavoro subì un profondo mutamento, l'affermazione dell'economia di mercato e l'alimentata diffusione di un sistema capitalistico, incisero notevolmente oltre che sull'organizzazione del lavoro, anche sulla raffigurazione della nuova fisionomia della società moderna caratterizzata dalla contrapposizione delle classi sociali. Ciascuna di queste, mediante l'adesione ai medesimi sistemi valoriali e l'adozione di modelli di comportamento diffusi, inevitabilmente ci rimanda ad immagini di infanzia differenti e appartenenti ad ambienti sociali difformi e variegati. In netto contrasto alla nota infanzia governata dalla regola del "lignaggio"[6]e del privilegio caratteristica del patriziato, c'è un'infanzia tipica delle aree agricole e quelle urbane e industrializzate, che seppur con alcune differenze tra Nord e Sud, riflette le condizioni di vita del popolo, connotate dalla miseria, dallo sfruttamento e dal duro lavoro[7]. La profonda trasformazione produttiva, infatti, favorirà la nascita del proletariato, una nuova classe sociale legata al sistema della fabbrica, al rinnovamento delle attività manifatturiere e della produzione agricola su tutto il territorio nazionale[8]. La dipendenza di questi lavoratori dalle oscillazioni del mercato moderno produce condizioni di vita al limite della sussistenza, scandite dalla fame e dalla pessima alimentazione. I figli degli operai e dei contadini vivono un'infanzia

[2] Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 1968.

[3] Cfr. M. Barbagli, *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, Il Mulino, Bologna 1984; L. De Mause (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano 1983; E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano 1979.

[4] Cfr. F. Bacchetti, *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Le lettere, Firenze 1997, p. 9.

[5] Cfr R. Fedi, *Cultura letteraria e società civile nell'Italia unita*, Nistri-Lischi, Pisa 1984.

[6] F. Cambi, *Esser bambini ai Tempi di Collodi: attraverso Collodi*, «Studi Sulla Formazione», XVI, n. 1, 2013, p. 77.

[7] Cfr. P. Sylos Labini, *Saggio sulle classi sociali,* Laterza, Roma-Bari 1975.

[8] Cfr G. Mori*, L'industrializzazione in Italia (1861-1900)*, il Mulino, Bologna 1977.

all'insegna del lavoro come il resto della famiglia, reietta, segnata da maltrattamenti e sfruttamenti, rinunce, malattia e possibile devianza[9]. A causa di condizioni igieniche, nutritive e abitative del tutto inadeguate, il tasso di mortalità infantile, incrementato anche dalla pratica dell'abbandono diffusa tra i ceti umili, risulta elevato[10]. Un'infanzia trascurata o forse del tutto mancata, emarginata, segregata dalle sole leggi della fatica e del dovere, del tutto libera da vincoli autoritari di sapore conformistico ed educativo. Quelli che, al contrario, furono l'assillo e il collante dell'infanzia e della vita familiare dei vari ceti borghesi, «*élites* e borghesie numerose»[11], votati al principio del legnoso conformismo del fanciullo esplicato mediante smodata cura e sorveglianza, dominio e subordinazione. Un'infanzia "privatizzata"[12], appartenente alla sola direzione della famiglia, che opera un continuo controllo mirato alla costruzione di un bambino dalla personalità sociale, priva di connotati individuali, aboliti da regole e valori uniformanti. La progressiva ascesa della borghesia, nodo cruciale economico-politico della società inglese prima e dalla seconda metà dell'Ottocento in tutta la società europea coincide con un nuovo investimento sull'educazione e sull'alfabetizzazione.

> «All'immaginario educativo borghese, teso a orientare l'infanzia verso un modello di bambino "morale", ossia plasmato sui principi di un'etica subalterna e conformistica, ben si addice – quale strumento di formazione – tutto quel ricco filone di letteratura infantile che pone in rilievo, confronta – con un'accentuazione, ossessivamente e persuasivamente quasi manichea – i modelli di comportamento, gli stili di vita e i paradigmi etici di un'infanzia – fondamentalmente – repressa e subalterna»[13].

La letteratura per l'infanzia diviene così il luogo privilegiato dalla borghesia per la costruzione di un immaginario che per il tramite di una codificazione manualistica e canoni pedagogici imposti, assurge a progetto educativo e performante. Interpreti e testi chiave di questa educazione al «dover essere» si ritrovano in una prima fase nel padre Soave, il Parravicini e il Cantù. Già nelle

---

[9] L'unica vera scuola che conoscono questi bambini è quella dell'addestramento al furto e alla disonestà, spinti dalla miseria. Un quadro del tutto differente rispetto alla formazione eretta sulla rigidità di regole mutuate anche dalla religione e dal galateo dell'ideologia borghese e dell'aristocrazia. Quest'ultimi sin da piccoli «dovranno dimostrare di saper cavalcare, tirare di scherma, avere "buone maniere", sapersi abbigliare, vestire, parlare e comportarsi in pubblico secondo il modello della classe da cui provengono. Da dei bambini che avevano appena iniziato gli studi ci si aspettavano comportamenti da persone adulte» (F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze, 1994, p. 149).

[10] Cfr. S. Somogyi, *La mortalità infantile nei primi cinque anni di età in Italia (1863- 1962),* Edizioni Igrana, Palermo 1967.

[11] Cambi, Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, cit., p. 23.

[12] *Ivi*, p. 26.

[13] Bacchetti, *I bambini e la famiglia nell'Ottocento*, cit., p. 20.

Novelle morali del Soave e ancor di più nel *Giannetto*[14] del Parravicini, testo scolastico impregnato di didascalismo, il protagonista incarna notevolmente l'ideale educativo del risorgimento italiano e guarda ad una determinata tipologia di fanciullo: «consapevole dei doveri, amorosamente dipendente dalla famiglia, obbediente, amante del lavoro e dello studio, conscio del bene».[15] I medesimi temi si ritrovano nelle opere del Thouar, della Baccini e della Franceschi Ferrucci, tutti facenti parte del cenacolo di amici che ruotava intorno alla bottega dei fratelli Paggi a Firenze, promotrice di una gran quantità di libri scolastici e non solo; sarà, inoltre, la casa editrice che curerà le opere di letteratura per ragazzi di Collodi fino al suo capolavoro, come si vedrà in seguito. Sulla scia del modello parraviciniano, ancora di tono moraleggiante e forzatamente plasmante, partendo dagli scritti del Thouar è possibile notare delle distinzioni tematiche e a livello stilistico, una più limpida differenziazione tra l'infanzia borghese e quella popolare favorita dallo sfondo di una Toscana fortemente rurale e intrisa di modelli che trovano posto proprio nel tessuto sociale agrario, a disegnare un quadro fortemente realistico, imbevuto di precettismo, ma mitigato dalle armoniche ambientazioni. Accanto al messaggio educativo intessuto di norme e regole quasi "castranti" ben presente sullo sfondo, comincia a dipanarsi una sensibilità sociale, che sebbene ancor minima nella Franceschi Ferrucci con i suoi scritti dalla tramatura fortemente istitutoria e precettiva, cede maggior terreno al *divertissement* nella scrittura della Baccini, pur restando ancorato alla virtù dell'obbedienza. Nel suo celebre testo *Le memorie di un pulcino*, la disobbedienza si incarna nella fuga del protagonista seguita dagli inevitabili castighi, che proiettano anche se da lontano la fuga pinocchiesca. Nonostante sia posto ancora un rilevante accento sulle istanze conformistiche, la fusione con alcuni elementi innovativi, fa sì che queste sbiadiscano leggermente per lasciar posto ad un'infanzia più concreta[16]. Quella che, abbracciando ogni sfaccettatura della realtà, muovendosi dagli interni borghesi al solco della strada, proietta con grande maestria Carlo Collodi, il quale, attraverso il filtro dell'ironia propone una parabola evolutiva nuova, simbolo di una cesura rispetto ai canoni letterari precedenti.

3. La svolta collodiana

«L'infanzia è uno dei motori dell'universo collodiano»[17]. La fenomenologia dell'infanzia che l'autore ha rappresentato si dipana a partire dalle pagine di giornale per assumere una fisionomia più netta negli scritti per la scuola e nei

[14] Cfr. L.A. Parravicini, *Giannetto*, Maisner, Milano 1870.

[15] Cambi, Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, cit., p. 30.

[16] Per una prospettiva più dettagliata circa le figure e la narrativa del Thouar, Franceschi Ferrucci e Baccini si veda Bacchetti, *I bambini e la famiglia nell'Ottocento*, cit., pp. 77-81.

[17] Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini d'infanzia*, Dedalo, Bari 1985, p. 14.

racconti per fanciulli, delineando figure di ragazzi che racchiudono innumerevoli prospettive ed elementi strettamente correlati. Come si è anticipato, Collodi opera un rinnovamento audace e radicale rispetto allo stereotipo letterario borghese, sia tematicamente che stilisticamente, rivelando un'acuta capacità di penetrazione del reale, filtrata dal sottile gioco del riso e dell'umorismo. La sua elaborazione creativa non si distacca mai dalla realtà, i suoi fanciulli abitano nelle case borghesi ben arredate, in campagna o per strada, interagiscono con i precettori o sono destinati al duro lavoro e alla delinquenza, incarnando ad un tempo la stratificazione della società moderna, della sua Toscana post-granducale per poi occupare una dimensione universale, aliena dal conformismo, libera e atemporale. L'infanzia popolare contrassegnata dalla miseria, dall'emarginazione e il duro lavoro trova spazio già in *Un romanzo in vapore. Da Firenze a Livorno. Guida storico-umoristica* [18] del 1856, che recava le sembianze del "birichino di strada": «Il ragazzo fiorentino, e particolarmente il birichino di strada, è un tipo *sui generis*, che meriterebbe una fisiologia a parte. Svelto, arguto, rompicollo, grazioso, caratterista per movenze e per certe scappatelle originali, il biricchino di Firenze rappresenta la parte viva e militante del paese. Peccato che egli si rende spregevolissimo per un turpiloquio continuo e quasi succhiato con il latte». Una fisionomia molto cara allo scrittore, tanto che diventa «ben presto uno dei *miti personali* di Lorenzini»[19] riproposto in più occasioni sulle pagine di giornale, poi alcune raccolte in *Il ragazzo di strada*. Nella "figurina" di *Occhi e Nasi* a lui dedicata il ragazzo di strada rappresenta perfettamente l'infanzia reietta, misera: «Il ragazzo di strada, perché possiate riconoscerlo alla prima e non sbagliarlo coi falsi ragazzi (ogni confraternita artistica ha i suoi guastamestieri) presenta questi connotati o segni particolari: viso sudicio: mani sudicie: tutto il resto sudicio»[20], una condizione che rispecchia un candore interiore, non "sporcato" dal sudiciume dell'ipocrisia della società, egli è un «figlio genuino della natura»[21] che non conosce le leggi del "Mio e del Tuo"[22], perché «quando la mattina si sveglia non ha che un solo pensiero;

[18] *Un romanzo in vapore* è una guida *sui generis* della strada ferrata Leopolda che univa Firenze a Livorno via Pisa, pubblicato presso l'editore Mariani nel 1856. Un testo raccoglitore di una serie di articoli sul tema apparsi su «La Lente» ed alcune pagine del romanzo nello «Scaramuccia» ma anche di una serie di indicazioni turistiche, episodi umoristici alimentati da incontri di compagni di viaggio con i quali l'autore immagina di percorrere il tragitto da Firenze a Livorno. Una guida e un gioco comico del romanzo, parodia dei modelli del tempo all'insegna del rovesciamento come era solito fare Lorenzini. Cfr D. Marcheschi, *Collodi ritrovato*, ETS, Pisa, 1990, pp. 37-48.

[19] D. Marcheschi, *Note ai testi* in C. Collodi*, Opere*, a cura di D. Marcheschi, Mondadori, Milano 1995, p. 867.

[20] Collodi, *Il ragazzo di strada* in C. Collodi, *Opere*, cit., p 179.

[21] *Ivi*, p. 180.

[22] *Il mio e il tuo* è anche il titolo di un articolo apparso sul «Fanfulla» il 6 novembre 1873. Indirizzato all'allora ministro della pubblica istruzione Antonio Scialoja: «Signor ministro, Da qualche tempo mi è venuto un sospetto nell'anima. Che Iddio me lo perdoni, mi son messo per il capo che qui, nelle scuole del Regno, non si sappia insegnare con sufficiente chiarezza il significato preciso dei pronomi possessivi *mio* e *tuo*. Due pronomi possessivi signor ministro, che a vederli scritti nella grammatica paiono così facili a intendersi, a tenersi a memoria: e invece…» con il solito brio umo-

quello di trovare la sera. Come riuscirà a trovarla? Ecco un quesito che non gli fa né caldo né freddo. L'imprevisto è il suo elemento: mangia quando trova da mangiare e dorme dove piglia sonno»[23]. Non conosce la sua roba sin dalla nascita e si sente "autorizzato" ad appropriarsi di quella altrui, vivendo all'insegna della trasgressione[24] e dell'ostilità al lavoro. Questa ricostruzione collodiana mostra un atteggiamento derisorio nei confronti dell'ideologia del controllo, un rifiuto della miseria conformistica espressa da un animo ribelle e libertario, che spinge il ragazzo di strada a diventare subito adulto, ma un'adultità che prende nettamente le distanze da quella prescritta per il tipico ragazzo borghese, quelli che «hanno la giacchettina quasi nuova e le mani quasi pulite»[25]. Una tipologia di ragazzino, questa, al centro della serie di libri collodiani per l'infanzia, a testimonianza di un interesse culturale variegato e frutto del sodalizio con la casa editrice dei fratelli Alessandro e Felice Paggi, nato nel 1876 con l'incarico di traduzione dei racconti di fiabe francesi, pubblicate con il titolo *I racconti delle fate*. Un anno dopo vede la luce il suo primo libro per l'infanzia *Giannettino. Libro per i ragazzi* che lo indirizza verso il "mestiere" di pedagogo-educatore letterario, esplicato con l'insieme di pubblicazioni che andarono ad arricchire la collana «Biblioteca scolastica» inaugurata dai fratelli Paggi. Quest'ultima aveva come motto «educare divertendo»[26] e, negli anni della Sinistra Storica, sull'onda del movimento italiano per l'alfabetizzazione e la promulgazione della legge Coppino (1877) che sanciva l'obbligo scolastico[27], si poneva come uno dei veicoli della letteratura infantile. Partendo dal presupposto che, secondo Collodi, scrivere per ragazzi è tra le cose più difficili, per la compilazione dei suoi manuali, ritorna anch'egli tra i banchi di scuola come i destinatari dei suoi testi. Le carte manoscritte[28], infatti, recano testimonianza di una

ristico, Collodi intavola una critica sociale sul concetto di proprietà, ricalcando sui cattivi insegnamenti scolastici a riguardo: «Mi lasci dire: questi pronomi o i maestri non li sanno insegnare per bene, o gli scolari non sanno ficcarseli per bene nella testa» (Collodi, *Il mio e il tuo*, in C. Collodi, *Opere*, cit., pp. 801-804).

[23] Collodi, *Il ragazzo di strada* in C. Collodi, *Opere*, cit., p. 181.

[24] «Una trasgressione ai Regolamenti municipali, per il ragazzo di strada, è sempre più igienica e più rinfrescativa dell'acqua corrente» (*Ivi*, p. 180).

[25] *Ivi*, p. 179.

[26] In questa collana furono pubblicate molte opere di Pietro Thouar, più di una trentina e anche *Le memorie di un pulcino* di Ida Baccini.

[27] Istruzione elementare gratuita triennale per fanciulli e fanciulle, dai sei ai nove anni, riforma tema di un capitolo di *Giannettino.* Inoltre in un articolo del 1881 intitolato *Come studiavano i fiorentini*, parte degli *Ultimi fiorentini*, inserito nella raccolta *Occhi e nasi* viene indirizzata una lettera al ministro della Pubblica istruzione Coppino: «Eccellenza! Se qui non mettiamo un tappo alla rotta dell'argine, con tutto questo straripamento continuo di leggi obbligatorie finiremo un giorno o l'altro coll'affogare la nostra vantata libertà», dipingendo parodisticamente questa legge come un «sopruso per gli analfabeti», dal momento che «il saper leggere è una vanità che ha pur troppo i suoi pericoli» e al contempo lo scrivere «anche l'arte dello scrivere è un'arte insidiosa, la quale, volere o no, ha riempito il mondo di eresie, di spropositi e libri noiosi». Collodi, *Gli ultimi fiorentini*, in C. Collodi, *Opere*, cit., pp. 315-320.

[28] Cfr. M.J. Minicucci, *Tra l'inedito e l'edito delle carte manoscritte di Carlo Lorenzini*, in *Studi Col-*

sequela di appunti desunti dalle sue personali letture di testi educativi, ordinati per tematica e propedeutici alla redazione di opere che rispondessero alle esigenze di apprendimento dei ragazzini lasciando anche lo spazio ad un'innovativa ventata di libertà e *divertissement*. Il suo *Giannettino*, pur ispirandosi al celebre *Giannetto* di Luigi Alessandro Parravicini, lo riscrive distanziandosene per molti aspetti. Un distacco rilevabile sin dalle prime pagine: il piccolo Giannetto si presenta volenteroso di imparare a leggere e istruirsi, al contrario Giannettino, veste i panni di un ragazzino borghese di ottima famiglia e che, come tale vive, in una casa agiata. Nonostante *l'habitat* borghese, si intravede già una morbida cesura, riscontrabile nell'immagine di un ragazzino dal carattere irrequieto e vivace e che per le sue biricchinate preoccupa la madre tutta concentrata sull'apparenza e la buona riuscita dei suoi ricevimenti. Ormai rassegnata, quest'ultima, affida l'educazione del figlio all'anziano dottor Boccadoro, colto e rispettabile, il quale, non si limita solo al trasferimento di nozioni storiche e scientifiche o regole di comportamento, ma concede al suo allievo anche premi e viaggi istruttivi[29]. In questa prospettiva già emerge una smorzatura rispetto all'ideale educativo artificioso propagato della borghesia, ancor di più enfatizzata dalla presenza dello zio Ferrante, portavoce di una minima istanza di libertà, connessa al fascino d'avventura maturato dai suoi viaggi[30] e alla sua ricca esperienza di vita, serbatoio importante per la formazione di Giannettino. Il quadro di questo primo assaggio della rivoluzione collodiana si completa con l'adozione di una cornice narrativa del tutto rinnovata, capace di saldare al suo interno più livelli. L'autore non nasconde la sua poliedrica cifra stilistica, assolutamente decifrabile nel tono ironico del testo, alimentato dalle locuzioni gergali, atte ad enfatizzare i modi dell'oralità e a suscitare il riso. Collodi mira a stimolare la fantasia e ad avvicinarsi a un paradigma evolutivo che, rispetto a quelli allora in voga, contraddistinti dalla rassegna dei modelli e delle istanze

lodiani, Atti del I Convegno internazionale (Pescia, 5-7 Ottobre 1974), Cassa di Risparmio di Pistoia e Pescia, Pistoia 1976, pp. 381-403.

[29] A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento* (Vol. 2), Franco Angeli, Milano 2017, p. 126.

[30] A questo proposito si può far riferimento ad esempio al capitolo *Scelta di una professione*, nel quale lo zio chiede a Giannettino quale professione intendesse intraprendere e Giannettino: «La mamma vorrebbe che facessi l'avvocato», a questo punto emerge la critica del Collodi alla società del tempo affidata alle parole dello zio: «Tutte a un modo queste benedette mamme! [..] Basta che abbiano un figliuolo, e non sono contente fino a che non lo vedono avvocato, medico o ingegnere. Non dico che queste professioni siano brutte, tutt'altro; possiamo farci una strada, e anche bella, nel mondo; ma al giorno d'oggi di avvocati, medici, ingegneri, ce ne sono tanti e poi tanti che…, son troppi insomma!». Alla successiva domanda ad opera di Giannettino riguardo una possibile professione da svolgere, lo zio risponde mettendo in campo il concetto di vocazione, altra stoccata collodiana al precettismo borghese, arricchita dalla canzonatura alla vocazione di Giannettino a fare il signore: «Caro mio, l'arte di fare il signore come costumava una volta ora è in disuso. Ai nostri tempi, in mezzo alla società presente, tutti abbiamo bisogno di lavorare; ricchi e poveri, artigiani e possidenti. Un uomo al giorno d'oggi, che per l'unica e sola ragione di essere ricco non sapesse far nulla o non volesse far nulla, non sarebbe nemmeno più un uomo, ma diverrebbe uno zero, un chinese di gesso, da mettersi per figura sopra un caminetto» (Collodi, *Giannettino Libro per I Ragazzi*, a cura di G. Scortecci, Salani, Firenze 1932, pp. 62-63).

delle nuove classi dirigenti postunitarie, arrivi fino alle classi popolari, mediante l'adozione di un linguaggio semplice e una scioltezza di procedimenti mutuati dal giornalismo, quali il dialogo e l'intervista. Proseguendo su questa strada, il suo progetto educativo si arricchisce di un secondo libro di lettura per bambini *Minuzzolo* e una serie di libri scolastici che vedranno ancora come protagonista Giannettino, «eroe pedagogico»[31] alle prese con una sequela di divertenti avventure[32]. «Con quei libri il Collodi giornalista divenne l'idolo di tutti i ragazzi che a scuola si annoiavano di meno, e si divertivano un mondo perché vedevano che i maestri si divertivano anche loro»[33]. Alla luce di questo successo, il suo sguardo continua a scavare a fondo nella dimensione del divenire, per restituire ai suoi lettori l'entusiasmo e l'ingenuità della sperimentazione tipica dell'età infantile, sottraendola all'alienazione familiare ed educativa propria della borghesia. La famiglia riveste un ruolo meno ingombrante e oppressivo, lasciando spazio all'espressione della personalità del bambino e ad una dimensione ludica e formativa più tollerante. Se da una parte continua a liberare dalle maglie del precettismo i suoi ragazzi borghesi, protagonisti dell'opera *Storie Allegre*[34], concedendogli una piccola dimensione di trasgressività, dall'altra attraverso il contatto con la fiaba giunge all'apice della sua "rivoluzione" con la creazione del burattino Pinocchio, la radicale reinterpretazione dell'infanzia. Alcune delle caratteristiche del famoso pezzo di legno colorano anche la personalità dei ragazzini in carne ed ossa della sua raccolta di storie. Tutti, infatti, sono accomunati da una gran voglia di diventare adulti, di fuggire dalla "gabbia" dell'infanzia pur non riuscendo a trovare facilmente la strada dell'adultità, diventando vittime di metamorfosi irrealizzate. Se Masino de *L'avvocatino*, che «aveva tutti i difetti che può avere un giovinetto della sua età, fra gli undici e i dodici anni: disubbidiente, goloso, pigro, dormiglione»[35] decide di allontanarsi dagli adulti e difendere tutti i ragazzini come lui dalle loro vessazioni e punizioni, Gigino de *L'omino anticipato*, ha fretta di varcare la soglia dell'adultità, sogno che cercherà di realizzare vestendosi da grande[36], diventando una

[31] D. Richter, *Pinocchio o il romanzo d'infanzia,* trad. it. A. Fliri Piccioni (a cura di), Edizioni di storia e letteratura, Roma 2002, p. 35.

[32] Sempre per la casa editrice Paggi furono stampati: *Minuzzolo. Secondo libro di lettura* (Firenze 1878); *Il viaggio per l'Italia di Giannettino. Parte prima (l'Italia superiore*) (Firenze 1880); *La grammatica di Giannettino per le scuole elementari* (Firenze 1883); *Il viaggio per l'Italia di Giannettino. Parte seconda (l'Italia centrale)* (Firenze 1883); *L'abbaco di Giannettino per le scuole elementari* (Firenze 1885); *La geografia di Giannettino* (Firenze 1886); *Il viaggio per l'Italia di Giannettino. Parte terza (l'Italia meridionale)* (Firenze 1886); il *Libro di lezioni per la seconda classe elementare* (Firenze 1889); *La lanterna magica di Giannettino. Libro per i giovanetti* (Firenze 1890).

[33] Lorenzini Paolo [Collodi Nipote], *Collodi e «Pinocchio»*, cit., p. 18.

[34] Collodi*, I racconti delle fate. Storie allegre*, a cura di F. Bouchard, Giunti- Edizione Nazionale Carlo Collodi (vol. IV), Firenze 2015.

[35] Collodi, *L'Avvocatino difensore dei ragazzi svogliati e senza amor proprio*, in C. Collodi, *Racconti delle fate. Storie Allegre*, cit., p. 373.

[36] A richiamare il cappello a tuba dalla forma cilindrica indossato da Gigino, oltre che l'articolo *Il cappello a cilindro* incluso da Rigutini in *Note Gaie* anche il già menzionato articolo *Come studiavano*

figura ridicola e oggetto di scherno dei ragazzi di strada, anarchici e violenti. Leoncino di *Chi non ha coraggio non vada alla guerra* invece «a dieci anni era già diventato un bel ragazzo. Correva, ballava, saltava, faceva la ginnastica, e, cosa singolarissima! Qualche volta anche studiava. Di burattini e di altri balocchi non voleva saperne»[37] , persino lo scimmiottino del racconto *Pipì o lo scimmiottino color di rosa* brama l'essenza umana. Le vicende di Pipì meritano una pennellata più incisiva sia per la loro singolarità, che per il solido legame con *Le Avventure di Pinocchio*, la "bambinata"[38] di cui ne sono la prosecuzione. Le due storie sono accomunate in primis dalla vicenda editoriale: entrambe vengono pubblicate a puntate sul *Giornale per i bambini* a suon di lentezza e intermittenza e poi raccolte in volume. Collodi già pensava a Pipì ancor prima di terminare la storia del burattino[39], a riprova dell'intima correlazione tra i due racconti. Il nesso chiaro appare l'8 gennaio 1885 sulla famosa rivista, in una nota dell'autore stesso che, dopo una pausa dalla pubblicazione delle prime puntate, in risposta alle sollecitazioni dei piccoli lettori, racconta che Pipì gli aveva fatto visita tornando dalla California lasciandogli gli appunti scritti di sua mano, il canovaccio per la prosecuzione del racconto. In questa nota si scopre che il compagno di viaggio dello scimmiottino, è il giovinotto Alfredo, suo padroncino che aveva per mamma la Fata dai capelli turchini e che quando era piccolo faceva il burattino di legno, ma poi si era trasformato in un ragazzino assennato. Una precisazione didattica chiara, il preludio per una serie di rimandi, riprese e rovesciamenti. Pur essendo accomunati dallo stesso temperamento monellesco, mentre Pinocchio ambisce per tutta la vicenda a diventar un ragazzino «per bene», Pipì nonostante la sua più grande passione fosse quella di «scimmiottare tutto quello che vedeva fare agli uomini» viene spronato dagli avvertimenti del povero padre, uno scimmione giudizioso a non farlo: «Bada, Pipì! A furia di scimmiottare gli uomini, un giorno o l'altro diventerai un uomo anche tu… e allora! Allora te ne pentirai amaramente, ma sarà troppo tardi!»[40].

i fiorentini «Oggi per un fenomeno patologico, si vede il cappello da uomo che spunta nei ragazzi prestissimo, anche prima della testa» (Collodi, *Gli ultimi fiorentini*, in C. Collodi, *Opere*, cit., p. 315).

[37] Collodi, *Chi non ha il coraggio non vada alla guerra*, in C. Collodi, *Racconti delle fate. Storie allegre*, cit. p. 356.

[38] Così definirà Collodi il suo testo in una cartolina all'editore Biagi. Quest'ultimo si vide arrivare la prima parte delle cartelle, intitolate appunto *La storia di un burattino*, accompagnata da una lettera dell'autore che diceva: «Ti mando questa bambinata, fanne quel che ti pare; ma se la stampi pagamela bene per farmi venir la voglia di seguitarla» (G. Biagi, *Il babbo di «Pinocchio»: C. Collodi*, in *Passatisti*, La Voce, Firenze 1923, p. 114).

[39] Il 18 gennaio 1883, nella rubrica *Posta dei Bambini* del «Giornale per i Bambini», in cui appariva il cap. XXXV de *Le avventure di Pinocchio*, ritroviamo il seguente annuncio: «Cari Bambini, col numero prossimo *Pinocchio* vi dice addio per sempre; il burattino dopo averne fatte d'ogni erba un fascio, scomparisce dalla scena del vostro giornale. Ma la scena non resta vuota. C. Collodi ha pensato a voialtri e al posto di *Pinocchio* ci mette subito *Pipì o lo scimmiottino color di rosa.* Sentirete che casi!», «Giornale per i bambini», III, 3, 18 gennaio 1883. Cfr. Marcheschi, *Note ai testi*, cit., p. 1039.

[40] Collodi, *Pipì o lo scimmiottino color di rosa*, in C. Collodi, *I Racconti delle fate. Storie Allegre*, cit., p. 297.

Pipì, sordo agli ammonimenti paterni, comincia ad avvicinarsi alla natura umana, perdendo la magnifica coda, appendice simbolo della sua "animalità", fino a completare la trasformazione sottoponendosi coattamente al travestimento inflittogli dal padroncino Alfredo. Cedendo alle tentazioni dei piaceri di gola, accetta di diventare il cameriere di Alfredo, assoggettandosi ad una trasformazione che rasenta una caricatura umana, vestendo la livrea del cameriere di un gran signore, a partire dalle scarpe di pelle lustra al fazzoletto bianco intorno al collo, rispolverando un galateo che richiama alla mente i dettami impartiti a Giannettino dal dottor Boccadoro. «Non sono più io!... Non sono più Pipì!… Mi hanno vestito da uomo… e sono diventato un mostro da far paura»[41], esclama guardandosi allo specchio tra le risate di Alfredo e del sarto, cercando di strapparsi quei vestiti che lo adornano nell'uomo che non è, e nell'animale che non è più[42]. Come non pensare subito alla metamorfosi asinina di Pinocchio e a tutte le necessarie prove e degradazioni, gli intralci e le tappe obbligatorie prima di fare il suo ingresso nella società adulta. Le medesime imposizioni che l'antico burattino Alfredo rivolge a Pipì, richiamano immediatamente le prescrizioni disposte dalla Fata turchina nei confronti di Pinocchio. Tuttavia, Pipì riuscirà a salvarsi e ad indossare per poco la maschera dell'uomo, il richiamo della famiglia lo farà correre a ritroso verso la propria identità, raggiunta con una svestizione quasi teatrale, che lo restituirà allo stato naturale dal quale era stato strappato da Alfredo. Non sarà il solo a rendersi libero. Se apparentemente il destino del burattino sembra essere quello dell'uniformazione al consorzio umano, tentazione e condanna, la volontà di affrancarsi dall'essere «per bene» in una società regolata dai privilegi e dalla corruzione è ancor più evidente e pronunciata in Pinocchio, l'anticonformista per eccellenza. Colui che dissente fin dall'atto della sua creazione semplicemente per la sua essenza lignea, vegetale che rappresenta già una messa in discussione. Ciò non si traduce in astensione dalla realtà, ma nella «sua trasfigurazione»[43]. Pinocchio appartiene alla strada, quella dei paesaggi toscani sfondo delle vicende e tanto cari a Collodi; il suo grembo, infatti, non è un legno pregiato, ma un semplice pezzo da catasta. Della legnosità del ragazzo borghese sembra averne solo l'involucro, il quale, al contrario di qualunque aspettativa sprigiona una forza motrice intrinseca e insopprimibile, una zampillante vitalità, che è la chiave dell'emancipazione dai fili dei burattinai che vorrebbero governare i suoi movimenti. Tutti gli organi si ribellano al padre fin dalla sua creazione, si lamenta «Ohi! tu m'hai fatto male!»[44] e ride ancor prima che la sua bocca sia

[41] *Ivi*, p. 307.

[42] Interessanti a questo proposito risultano le storie dei "bambini selvaggi" racconti dai tratti indefiniti che affondano le radici nel mito e nella leggenda. Cfr. E. Macinai, *Bambini selvaggi. Storie di infanzie negate tra mito e realtà*, Unicopli, Milano 2009.

[43] V. Bonanni, *La fabbrica di Pinocchio. Dalla fiaba all'illustrazione, l'immaginario di Collodi*, Donzelli, Roma 2020, p. 58.

[44] Collodi, *Le avventure di Pinocchio. La storia di un burattino (1883)*, a cura di R. Randaccio, Giunti-Edizione Nazionale delle Opere di Carlo Lorenzini (vol. III.), Firenze 2012, p. 66.

finita di fare, «cominciò subito a ridere e a canzonarlo»[45]; richiamando già il riso, l'ironia e quell'umorismo beffardo che è il tratto distintivo dell'universo collodiano. Da buon critico teatrale e profondo conoscitore del teatro dei burattini e delle marionette, l'autore mette in scena l'irrisione dell'asinità precettistica, l'apertura dei recinti plastici delle tradizioni e lo fa proprio attraverso la derisione e la ribellione. Il «piano demiurgico»[46] di Geppetto viene meno sin dal primo passo che riesce a fare il suo figliolo: «Ho pensato di fabbricarmi da me un bel burattino di legno: ma un burattino meraviglioso, che sappia ballare, tirare di scherma e fare salti i salti mortali. Con questo burattino voglio girare il mondo, per buscarmi un tozzo di pane e un bicchier di vino: che ve ne pare?»[47]. Pinocchio appena potrà muoversi, fuggirà e correrà lontano proprio dalla pianificazione degli altri, dall'inevitabile processo di addomesticamento che rimarrà imprigionato nella pialla di Geppetto:

> Io so che domani, all'alba, voglio andarmene di qui, perché se rimango qui, avverrà a me quel che avviene a tutti gli altri ragazzi, vale a dire mi manderanno a scuola, e per amore o per forza mi toccherà studiare; e io, a dirtela in confidenza, di studiare non ne ho punto voglia, e mi diverto più a correre dietro alle farfalle e a salire per gli alberi a prendere gli uccellini di nido[48].

Pur essendo destinato ad essere un balocco, Pinocchio gioca la sua partita con la vita vera, si avvezza alla durezza della fame, alla scorza ruvida della morte, all'inesorabilità del viaggio della coscienza che compirà da solo, aprendosi con paura e desiderio a tutte le esperienze provenienti dal mondo esterno. Rifugge da qualunque dettame edificante: la voce morale del Grillo-parlante, le benevoli esortazioni paterne, le raccomandazioni affettuose della Fata Turchina, che al tempo stesso si rivelerà una madre pronta a lasciar sbagliare e dibattere da solo il proprio figliuolo, prima di tirarlo fuori dai guai in cui si è cacciato. La galleria delle figure che il burattino incontra lungo il cammino rispecchia la trama della vita reale, costellata di incontri ed esperienze dalla quale non si può fuggire in alcun modo, l'unica vera maestra. Attraverso il confronto con i vari personaggi, dal Gatto e la Volpe a Lucignolo e Mangiofoco, il burattino sperimenta sulla sua pelle il contatto con il bene e il male, la malvagità e la generosità, con la giustizia e l'ingiustizia mediante quello spirito selvaggio e magicamente vivace che appartiene a qualunque bambino. Al cosmo di norme da cui è avvolto reagisce con la sordità alle voci pedagogiche dei vari animali, emblema della saggezza popolare, schivando la scuola e i vari «*Sillabari*, le *Grammatiche*, i *Giannettini,* i *Minuzzoli*, i *Racconti* del Thouar, il *Pulcino* della

[45] *Ivi*, p. 71.
[46] Bonanni, *La fabbrica di Pinocchio*, cit., p. 57.
[47] Collodi, *Le Avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, cit., p. 67.
[48] *Ivi*, p. 75.

Baccini»[49], rifugiandosi nella bugia, quella che esce dalla bocca dell'ingenuità. Pinocchio non varcherà le soglie della natura umana, perché si pone finalmente all'ascolto delle "bugie" degli adulti, alle quali non vuole non dare assolutamente credito. L'ordine e l'obbedienza sono dettati dalle esperienze vissute, dalla fame e dall'amore per il padre. Solo quando sentirà il peso della salvezza del povero babbo sulle sue spalle, nuotando in mare aperto per sfuggire al terribile pesce-cane avverrà l'iniziazione al reale, "l'assoggettamento" alla dura disciplina del lavoro. Se per tutta la storia Collodi non ha mai smesso di beffare e deridere la morale guasta della società, ammonendo con la comicità usi e costumi viziati e corrotti, proprio sul finale non manca di deliziarci con il suo poliedrico umorismo. È proprio qui che si svolge l'irrisione più sagace, quella che apparentemente sembra rivolgersi al burattino di legno rimasto appoggiato ad una seggiola «Pinocchio si voltò a guardarlo; e dopo che l'ebbe guardato un poco, disse dentro di sé con grandissima compiacenza: – Com'ero buffo, quand'ero un burattino! e come ora son contento di essere diventato un ragazzino perbene!...»[50], ma in realtà è indirizzata al bambino compiaciuto di sé che lo guarda.

4. L'infanzia di collodi: la "bambinata" consapevole

Alla luce delle infanzie tratteggiate nei suoi scritti sembra lecito chiedersi, qual è stata l'infanzia del padre del burattino? Collodi era un ragazzino «per bene»?[51]

La sua culla fu Via Taddea, a Firenze. Nacque il 24 novembre del 1826, a quest'altezza Carlo Lorenzini, poi detto Collodi, in onore al paese natio della madre. Domenico Lorenzini e Angiolina Orzali, genitori dell'autore, avevano preso una casetta proprio in quella strada; come gli altri domestici anche loro popolavano la folta schiera del personale di servizio a Firenze. Domenico era stato assunto come cuoco in casa Ginori, Angiolina era una maestra elementare, ma fu scelta dalla marchesa Garzoni come sarta e cameriera e si trasferì a Firenze, per far fronte alle necessità della numerosa famiglia. Avendo molte bocche da sfamare, le condizioni economiche della famiglia Lorenzini non erano affatto rosee. Per questa ragione i primi anni di Carlo possono racchiudersi in una «piccola nascita e una piccola vita, fatta di cose quotidiane e anche un po' misere»[52] che se non hanno riempito la sua tasca di monete e il suo stomaco di cibo, hanno sicuramente costruito le basi per un ampio sguardo e le

[49] *Ivi*, pp. 154-155.

[50] *Ivi*, p. 213.

[51] Per la ricostruzione biografica: Marcheschi, *Cronologia*, in C. Collodi, *Opere,* cit. pp. LIX-CXXIV; R. Dedola, *Pinocchio e Collodi sul palcoscenico del mondo*, Bertoni editore, Chiugiana di Corciano 2019.

[52] R. Fedi, *Collodi I misteri Le fate*, in *Carlo Collodi: lo spazio delle meraviglie*, A. Pizzi, Cinisello Balsamo 1990, p. 35.

radici di un grande ingegno. La formazione elementare fu probabilmente sotto la direzione della zia Teresa secondo la testimonianza del fratello Ippolito. Nel racconto *Quand'ero ragazzo*, inserito nella già citata raccolta *Storie allegre*, si autodefinirà uno scolaro pigro e indisciplinato: «E indovinate un po', in tutta la scuola, chi fosse lo scolaro più svogliato, più irrequieto e più impertinente? Se non lo sapete ve lo dirò io in un orecchio: ma fatemi il piacere di non starlo a ribadire ai vostri babbi e alle vostre mamme. Lo scolaro più irrequieto e impertinente ero io»[53]. Se però, come sottolinea Daniela Marcheschi, c'è una cosa che il Collodi ci ha insegnato è che non bisogna mai prendere sul serio e solo per un verso ciò che scrive, avendoci abituato alla prassi del giornalismo umoristico[54]. Quello che è certo è che secondo un costume diffuso ai tempi e nel rispetto del legame tra la famiglia Lorenzini e i suoi padroni, saranno proprio i marchesi a pagare gli studi successivi di Carlo, come quelli di suo fratello Paolo iscritto presso la scuola degli Scolopi allo scopo di diventar un impiegato del marchese Ginori. Collodi, a differenza del fratello, era stato destinato alla carriera ecclesiastica, così probabilmente per intercessione dei Ginori entra nel Collegio, annesso al Seminario di Colle Val d'Elsa. Per quanto potesse essere un privilegio godere sin dalla nascita di una sorta di protezione ad opera di una famiglia nobile e ricca, non dimenticando che fu proprio la marchesa Garzoni a tenere a battesimo il piccolo Carlo, è al tempo stesso la rimarcazione di una condizione di sudditanza che non annulla la distanza incolmabile connessa alla diversa appartenenza sociale. Questa situazione è ben chiara ad un osservatore acuto qual è il Lorenzini, il quale di fronte all'ennesima arroganza subita dal marchese, causa dell'allontanamento della famiglia Lorenzini da casa Garzoni Venturi, decide di lasciare il seminario gettando la tonaca su un albero, come riferisce pittorescamente Collodi Nipote, e di iscriversi per il volere dello zio Giuseppe Orzali presso gli Scolopi. A diciotto anni cominciò a lavorare presso la libreria editrice Piatti ed entrò a contatto con i letterati e gli studiosi più illustri. A partire dagli anni quaranta comincia a percorrere la strada del giornalismo fiorentino, coltivato per moltissimi anni alternato alla partecipazione alle guerre d'indipendenza e alla carriera impiegatizia. Questo piccolo accenno biografico che si è tracciato vuole essere lo spunto per la ricerca delle radici del bambino Collodi che poi ne hanno fatto quell'uomo dalla natura fondamentalmente introversa e riservata, a tratti ombrosa e bizzosa. Il suo scetticismo nei confronti della società, infatti, matura sin dall'infanzia, per poi plasmarsi e assumere dei contorni più netti con la partecipazione, seppur in una zona di confine, alla vita politica e ancor di più con la pratica giornalistica e la scrittura per ragazzi. Collodi, come si è ampiamente visto in precedenza, aveva potuto sin da piccolo muovere i primi passi in una società che si districava tra le case patrizie e le umili dimore popolari, nel trapasso tra una Firenze granducale e uno Stato apparentemente unitario e meno giusto e libero di quel che

[53] Collodi, *Quand'ero ragazzo*, in C. Collodi, *I Racconti delle fate. Storie allegre*, cit., p. 380.
[54] Cfr. Marcheschi, *Note ai testi*, cit., p. 1058.

si dimostrava. Da quando era ancora in fasce aveva vissuto a stretto contatto con le etichette, la formalità e un immobilismo di maniere di una classe privilegiata, che solo superficialmente si avviava ad un'armonica progressione. All'interno di questo clima il suo atteggiamento è rimasto lo stesso di quando buttò la sua toga sull'albero, quello di un'emancipazione totale da una società guasta, regolata dai dettami del compromesso e dell'ingiustizia. Forse proprio nell'urgenza di smascherare la debolezza degli uomini, nel risoluto e ostinato rifiuto all'uniformazione, che risiede la grandezza di quella che può definirsi l'infanzia simbolica collodiana. Questa trae linfa vitale a partire dalla fanciullezza anagrafica, ma affonda le radici nell'intera vita e produzione dell'autore. Collodi non si è mai adultizzato perché non si è mai conformato alla contraddittoria natura umana, quella che prescrive l'astensione dalle bugie ma che è la prima a raccontarle. In una società in cui crescere significava rinunciare al grande esercizio di libertà ed evoluzione, Collodi preferisce restare "piccolo" e preservare i sani valori che solo l'esperienza della vita può insegnare. La sua più grande "difesa" dalla minaccia di un'adultizzazione coatta è la sagacità del suo sguardo critico, innestato nell'ironia e nell'umorismo che gli hanno permesso di essere davvero libero. È un borghese come Giannettino e Minuzzolo, che accanto alla formazione manualistica si educa alla scuola del suo ragazzo di strada, a questo accomunato dallo spirito di ribellione e dai vivaci contrasti. Fugge come Pipì e il suo burattino dalle contraddizioni di «un uomo che fonda gli spedali e nello stesso tempo studia armi sempre più micidiali». Così, in ciascuna delle sue "bambinate" abita un'infanzia universale, quella che alberga in una visione lucida e profonda della realtà: la fanciullezza consapevole di Collodi. Avvolgendosi nelle funzionalità del comico e del fiabesco riesce a distaccarsi da un mondo di adulti dominati dai limiti della miseria morale, amanti dei privilegi e della ricchezza, affamati di potere politico e pronti ad ingannare per i propri scopi. L'atteggiamento che pervade tutte le sue pagine è quello della denuncia nei confronti di modelli culturali e contenuti moralistici fuorvianti e lontani dalla realtà, come tanta letteratura per ragazzi dell'Ottocento, e non solo, proponeva. Collodi non lo era mai stato un ragazzino «per bene» e non lo sarà mai sino alla sua morte. Come ciascun bambino è solito fare, non si esimeva mai dal dire la verità senza alcun filtro, ricercandola con lo sguardo curioso e assetato di conoscenza tipico dell'infanzia, scrutando ogni volto del Paese: la povertà, la fame, il trasformismo politico, l'arretratezza culturale, le disuguaglianze sociali. Allora forse si può concludere che la più originale "bambinata" l'abbia scritta Collodi semplicemente con la sua ecclettica personalità anticonformistica, la palingenesi di "quella testa bislacca" che al riparo da sezionature e corbellerie, rappresenta l'esperienza illuminante di un grande conoscitore dell'essere umano.

La Pedagogia familiare di Antonio Gramsci. L'educazione dei figli attraverso le lettere dal carcere.

Chiara Meta

1. Gramsci scrittore per l'infanzia e traduttore di Fiabe

Numerose sono state, sin dal primo apparire nell'immediato secondo dopoguerra del corpus dell'opera postuma di Antonio Gramsci,[1] le iniziative editoriali di scritti gramsciani rivolti all'infanzia. Proprio l'anno successivo alla pubblicazione delle *Lettere dal carcere* nel 1947 che, com'è noto, suscitarono un grandissimo clamore degno del Premio Viareggio[2], nel 1948 esce per la casa editrice Milano-Sera un volume dal titolo *L'albero del riccio* con illustrazioni delle pittrice Felicita Frai. [3] Si tratta di una raccolta di testi che racchiudono aneddoti e quadretti di vita d'infanzia, costituita da una serie di esplorazioni, non in ordine cronologico, tratte dalle lettere. La cura del volume è affidata a Giuseppe Ravegnani, un uomo di lettere molto versatile, il quale va misurandosi con il genere della fiaba ma soprattutto si confronta con la figura di Gramsci nell'intento di tracciare una biografia del pensatore sardo "a misura di bambino"; operazione questa tutt'altro che scontata in un momento in cui «di biografie gramsciane non ve ne erano affatto e le notizie sulla vita di Gramsci poche e vaghe»[4].

---

[1] Nell'immediato secondo dopoguerra il segretario del Partito Comunista Italiano (Pci), Palmiro Togliatti, assieme a Felice Platone organizzò la prima pubblicazione dei *Quaderni del carcere* editi per la casa editrice Einaudi in sei volumi tra il 1948 e il 1951. Si trattava della pubblicazione "postuma" del corpus carcerario non esente da omissioni e interpretazioni. Innanzitutto il segretario del Pci scelse, per rendere comprensibile il pensiero gramsciano ad un pubblico più vasto possibile, di dare una sistemazione tematica a quello che si presentava come uno zibaldone di note e appunti. Bisognerà attendere l'edizione scientifica curata da Valentino Gerratana nel 1975 per l'Istituto Gramsci, per vedere una restituzione dell'effettiva struttura diacronica delle note carcerarie. (Cfr. C. Daniele, *Togliatti editore di Gramsci*, Carocci, Roma 2005. In merito alla storia delle interpretazioni e alle diverse pubblicazioni delle opere di Gramsci a partire dal dopoguerra: G. Liguori, *Gramsci conteso. Interpretazioni, dibattiti e polemiche 1922-2012,* Editori Riuniti Press, Roma 2012).

[2] Cfr., A. Gramsci, *Lettere dal carcere,* Einaudi, Torino 1947.

[3] Cfr. Gramsci, *L'albero del riccio,* prefazione e note di G. Ravegnani, illustrazioni di F. Frai, Milano-Sera, Milano 1948. Il volume avrà una grandissima fortuna come dimostra l'amplissimo numero di ristampe che ebbe a partire dalla prima del 1949 poi per ben tredici volte.

[4] F. Antonini, *Le edizioni delle fiabe di Gramsci* in *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogia,* a cura di A. Panichi, Edizioni ETS, Pisa 2019, p. 40. La prima biografia estesa di Gramsci apparirà solo nel 1966: G. Fiori, *Vita di Antonio Gramsci,* Einaudi, Torino 1966. Gramsci, com'è noto, nonostante fosse stato eletto deputato in Parlamento nel 1924 e quindi fosse coperto dall'immunità parlamentare, viene arrestato dalla polizia del regime fascista nel 1926 e pro-

Se il volume di Ravegnani si inserisce all'interno dell'operazione di scoperta dell'opera di Gramsci nel secondo dopoguerra, ancora più stretto è il legame che intercorre, a partire dalla metà degli anni Settanta del secolo scorso, tra l'edizione critica dei *Quaderni del carcere* a cura di Valentino Gerratana, le edizioni degli scritti precarcerari e un altro volume dedicato agli scritti di Gramsci per i più piccini dal titolo *Favole di libertà,* la cui prima edizione risale al 1980[5].

Proprio questa connessione ben si riflette nella struttura tripartita del volume pubblicato da Vallecchi, così composta: *Traduzioni delle fiabe dei fratelli Grimm, Apologhi e raccontini torinesi*, rispettivamente prima e seconda parte e nella terza *Raccontini di Ghilarza e del carcere.* Se quest'ultima sezione ripubblica in sostanza testi già presenti nell' *Albero del riccio,* le altre due sono una novità. Fra queste soprattutto le traduzioni delle fiabe dei Grimm, «che mettono in rilievo un aspetto nuovo e del tutto inedito della produzione di Gramsci»[6].

È proprio a partire dagli anni Ottanta che emerge uno spostamento di interesse dei critici dal Gramsci "scrittore" al Gramsci "traduttore" di fiabe. Le traduzioni dal tedesco delle novelline dei Grimm, infatti, che egli inizia già nel 1927, ben due anni prima di dare avvio al piano di lavoro dei *Quaderni,* quando si trova ancora in attesa del processo[7], esprimono bene il profondo interesse maturato fin dagli scritti politici precedenti la carcerazione, per l'intreccio tra l'analisi del senso comune, il folklore e la letteratura popolare.

A tale proposito va anche sottolineato, come messo in evidenza da diversi

cessato per attività cospirativa e istigazione alla guerra civile. Alla conclusione del processo, nel 1928, viene condannato a vent'anni e recluso nella casa penale di Turi, in provincia di Bari. Nel 1929 inizia la stesura dei *Quaderni.* Nel 1933, per gravi motivi di salute, è trasferito in una clinica di Formia e poi, in libertà vigilata, nella clinica Quisisana di Roma, dove muore quattro anni dopo. Sulla sua vita, oltre al celebre libro di Giuseppe Fiori, ora sono da vedere: G. Vacca, *Vita e Pensieri di Antonio Gramsci 1926-1937,* Einaudi, Torino 2012 e A. D'Orsi, *Gramsci. Una nuova biografia,* Feltrinelli, Milano 2017. Sulle vicende del giovane Gramsci dirigente politico e esponente di spicco dell'Internazionale comunista, ancora imprescindibile: L. Paggi, *Antonio Gramsci e il moderno Principe,* Editori Riuniti, Roma 1970 e da ultimo anche L. Rapone, *Cinque anni che paiono secoli. Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo (1914- 1919),* Carocci, Roma 2011.

[5] Gramsci, *Favole di libertà,* a cura di E. Fubini, M. Paulesu, introduzione di C. Muscetta, Vallecchi, Firenze 1980; Id., *Quaderni del carcere,* edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, 4 voll., Einaudi, Torino 1975 (D'ora in poi Q., seguito dal numero di pagina).

[6] Antonini, *Le edizioni delle fiabe di Gramsci,* cit., p. 43. Ancora nell'edizione del 1975 dei *Quaderni* gli esercizi di traduzione a cui Gramsci si dedica inizialmente quando ottiene il permesso di scrivere in carcere erano state omesse. Le uniche presenti sono quelle relative ad alcuni testi di Marx. Un contributo fondamentale in questo senso è stato rappresentato dalla pubblicazione, nel quadro della nuova Edizione Nazionale degli scritti di Antonio Gramsci*,* dei *Quaderni di traduzioni,* che, per quanto riguarda le traduzioni, comprendono anche quelle delle favole dei Fratelli Grimm. Proprio a partire dal febbraio-marzo 1929 e fino al gennaio 1932 Gramsci traduce in carcere ventiquattro delle cinquanta favole raccolte dai Grimm contenute in un'antologia popolare tedesca della casa editrice Reclam (cfr., G. Cospito, *Introduzione* a Gramsci, *Quaderni di traduzioni (1929-1932),* vol.1, a cura di G. Cospito e G. Francioni, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2007, pp. 11-40).

[7] Non casualmente in una lettera alla cognata Tatiana del 23 maggio del 1927 enunciava l'intenzione di dedicarsi allo studio sistematico delle lingue quasi a farne una «occupazione predominante» (Gramsci, *Lettere dal carcere,* edizione a cura di F. Giasi, Einaudi, Torino 2020, p. 111).

studiosi, il fatto che «le fiabe dei Grimm non sono l'espressione schietta del "senso comune" popolare»[8]. Da una parte infatti esse sono il risultato «delle manipolazioni effettuate soprattutto da Wilhelm Grimm, che non esitava ad alterare le fiabe secondo il proprio gusto estetico»[9], dall'altra «le fonti dei *Märchen* non provenivano dal vecchio mondo contadino, ma erano per lo più donne appartenenti alla media ed alta borghesia e nobiltà, alle quali risaliva tra l'altro la spiritualizzazione religiosa delle favole che si sovrapponeva a una tradizione originaria ancora intrisa di paganesimo animista»[10].

Vi è da dire anche che subito dopo aver tradotto poco meno della metà delle favole contenute nella silloge a sua disposizione, Gramsci interrompe definitivamente il lavoro per dedicarsi ad altri «esercizi di traduzione e soprattutto alla stesura degli appunti miscellanei»[11] e solo nel gennaio del 1932 fugacemente si riavvicina alle traduzioni grimmiane, legandole ad un progetto espresso in una lettera alla sorella Teresina del 18 gennaio 1932 in cui dichiara la volontà di ricopiare le favole tradotte per indirizzarle ai nipoti perché possano essere «un contributo allo sviluppo della [loro] fantasia»[12]. Gramsci non riuscirà a realizzare tale progetto il che ci aiuta a comprendere «la brusca interruzione del lavoro, dopo appena un paio di pagine, della stesura in bella copia di *Rumpelstilzchen* ma che contribuisce in maniera decisiva a spiegare le peculiarità delle versioni gramsciane dei *Märchen* rispetto al *corpus* delle traduzioni carcerarie»[13]. Proprio la curvatura impressa legata a tale progetto avrebbe fatto maturare in Gramsci, come ebbe a sottolineare la germanista Lucia Borghese in un celeberrimo saggio del 1981 che fu, tra l'altro, il primo a puntare l'attenzione sulla centralità del Gramsci traduttore, l'ambizione di «traduzione del senso comune impregnato di fatalismo e di "superstizione" in un senso comune laico, ispirato alla *ratio*»[14].

---

[8] T. Baumann, *Gramsci traduttore delle fiabe dei fratelli Grimm,* in *La lingua/le lingue di Gramsci e delle sue opere. Scrittura, riscritture, letture in Italia e nel mondo,* a cura di F. Lussana, G. Pissarello, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p. 194.

[9] *Ibidem.*

[10] G. Cospito, *Appunti sulle traduzioni gramsciane dei Märchen dei fratelli Grimm,* in *Antonio Gramsci e la favola*, cit., pp. 67-68. È bene ricordate come l'interesse per le fiabe «non solo come viatico romantico per la comprensione dell'originario sentire del popolo», è diffuso in tutta l'Europa dell'Ottocento e in Italia, in particolare «vede Collodi confrontarsi con la tradizione di Perrault e Croce riportare l'attenzione sul *Cunto de li cunti* di Basile» (F. Rocchetti, A. Iannaccone, *Favole per una nuova umanità: strumenti per la formazione, lo sviluppo e la regolazione dell'attività psicologica,* in *Antonio Gramsci e la favola,* cit., p. 143). Sul tema anche G. Merlo, *Alle origini della favola in Italia. La letteratura per l'infanzia nel veneto tra '700 e '800,* Pensa Multimedia, Rovato 2015.

[11] Cospito, *Appunti sulle traduzioni gramsciane dei Märchen dei fratelli Grimm,* cit., p. 69.

[12] Gramsci, *Lettere dal carcere,* cit., p. 721. Egli aveva scelto per i nipoti le favole più celebri del *corpus grimmiano: Cenerentola, Cappuccetto Rosso, I Quattro musicanti di Brema, Biancaneve e i sette nani, Rosaspina.*

[13] Cospito, *Appunti sulle traduzioni gramsciane dei Märchen dei fratelli Grimm,* cit., p. 70.

[14] L. Borghese, *Tia Alene in bicicletta. Gramsci traduttore dal tedesco e teorico della traduzione,* in «Belfagor», XXXVI, 1981, p. 654. Su questo aspetto ora vedi anche: C. Lepri, *Antonio Gramsci:la letteratura per l'infanzia tra radici culturali-popolari e educazione,* in «Studi sulla formazione», 22,

2. La "molecolarità" del processo educativo: conformismo e educazione

Per comprendere la natura della relazione educativa di Gramsci con i figli quale si dipana attraverso il rapporto epistolare intrattenuto durante il periodo della detenzione carceraria, dobbiamo mettere a fuoco la sua concezione legata allo sviluppo della personalità e come poi essa interagisca nella sua teoria educativa.

Come è stato osservato, Gramsci matura una concezione dell'uomo che si struttura attorno al concetto di "molecolare", il quale, presente in numerosi luoghi dei *Quaderni,* indica la dialettica che intercorre tra il singolo e la collettività [15]. Il suo approccio è infatti "antisostanzialistico" e polemico contro tutte quelle visioni, che, prescindendo dall'analisi dei rapporti strutturali sempre attraversati dai conflitti di classe, ipotizzano l'astratto uomo in sé: «L'uomo» – scrive nel *Quaderno 10 § 48* – «è l'insieme dei rapporti sociali», non è l'individuo «psicologicamente e speculativamente inteso»[16].

Assorbendo influssi provenienti dal vitalismo francese di fine Ottocento, che molto influenzò la sua formazione giovanile in particolare da Henri Bergson[17], Gramsci interpreta la storia come "processo organico", per tanto, non indagabile «attraverso causalismi "semplificatori" che occultano la complessità e la materialità della trasformazione»[18].

In ragione di questo aspetto, come evidenziò Valentino Gerratana, anche se è vero che tutti gli scritti di Gramsci sono attraversati da "tentazioni autobiografiche"[19] – nella scrittura gramsciana ricorre infatti con frequenza l'uso

211-223, 2019-1 p. 217 (versione online).

[15] In merito alla nozione di «trasformazione» o «mutamento molecolare» utilizzata da Gramsci tanto nei *Quaderni* quanto nelle *Lettere,* cfr. E. Forenza, *Molecolare,* in *Dizionario gramsciano 1926-1937,* a cura di G. Liguori, P. Voza, Carocci, Roma 2009, pp. 551-55.

[16] Q., p. 1337.

[17] La formazione del giovane Gramsci risentì molto di correnti filosofiche esterne alla tradizione del marxismo teorico come la cosiddetta "cultura delle riviste fiorentine", specie il "Leonardo" e "La Voce" di Papini e Prezzolini, ma anche "La Critica" di Croce le quali, nell'intento comune di scalfire l'egemonia teorica esercitata fino al primo Novecento dal positivismo, concorsero ad immettere nel panorama filosofico italiano temi e problemi propri della cultura decadentistica europea. Fu così che avvenne l'incontro con il vitalismo di Bergson e con la filosofia dell'azione di George Sorel, ma anche con il pragmatismo anglo americano, specie con Ch. Alexander Peirce e William James. Autori questi che ispirarono la particolarissima teoria della personalità di Gramsci, distante dal materialismo economicista tipico del marxismo secondointernazionalista, determinando esiti molto interessanti nella sua teoria educativa (su questo aspetto della formazione di Gramsci mi permetto di rinviare a C. Meta, *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità,* Bordeaux, Roma 2019. In merito alla formazione del giovane Gramsci: Rapone, *Cinque anni che paiono secoli,* cit. Per i rapporti di Gramsci con la cultura francese e angloamericana anche: A. Di Meo, *La tela tessuta nell'ombra arriva a compimento. Processi molecolari, psicologia e storia nel pensiero di Gramsci,* in «Il Cannocchiale. Rivista di studi filosofici», n. 3, 2012, pp. 77- 139).

[18] E. Forenza, *Molecolare,* cit., p. 551.

[19] V. Gerratana, *Unità della persona e dissoluzione del soggetto,* in *Oltre Gramsci con Gramsci,* fascicolo monografico di «Critica marxista», 1987, 2-3, pp. 113-27, poi in Id., *Gramsci. Problemi di metodo*, Editori Riuniti, Roma 1997, 127-41, con il titolo *Contro la dissoluzione del soggetto.*

di ricordi e annotazioni di questo genere – vi è tuttavia una netta presa di distanza da un certo tipo di autobiografia, vista come atto narcisistico, frutto di un'inutile tentazione solipsistica.

In una nota del *Quaderno 14,* intitolata *Giustificazione delle autobiografie,* Gramsci ribalta il presupposto di una presunta "originalità idiota": proprio perché si percepisce la propria vita simile a quella di mille altre vite, l'autobiografia «può essere concepita "politicamente"», mostrando ad altri come «svilupparsi secondo certi modi e verso certi sbocchi»; e proprio perché «si descrive in atto ciò che altrimenti si deduce logicamente», essa assume «un grande valore storico, in quanto mostra la vita in atto e non solo come dovrebbe essere secondo le leggi scritte o i principii morali dominanti»[20].

Una simile prospettiva ha rilevanti ricadute sulla sua teoria educativa. Prima ancora di immergerci nella lettura di alcune lettere che Gramsci indirizza alla moglie Giulia e ai figli e che sono rivelatrici del suo tentativo, seppur a distanza, di seguirne lo sviluppo affettivo e intellettivo, occorre primariamente sottolineare come, più in generale, la riflessione sui temi educativi sia una preoccupazione che attraversa la scrittura gramsciana sin dalle prime note scritte in carcere[21]. Sono però proprio le corrispondenze epistolari con i familiari a fornirgli il materiale pedagogico su cui sviluppare le sue argomentazioni. Le lettere infatti spesso contengono il primo spunto di pensieri che ricompariranno in forma più distesa e meditata nei *Quaderni.* In esse, ad esempio, il ragionamento verte sin dagli inizi sull'utilità o meno della coercizione. Nel 1930 scrive alla moglie Giulia, parlando dell'educazione del figlio Delio, di credere che coi bambini «finché la personalità sia giunta a un certo grado di sviluppo, un po' di pedanteria sia necessaria e indispensabile»[22]. Nello stesso anno, scrivendo al fratello Carlo dell'educazione della nipote Mea, Gramsci esprime una concezione della vita e dell'educazione – in accordo con le marxiane *Tesi su Feuerbach* – viste come «lotta per adattarci all'ambiente ma anche e specialmente per dominarlo e non lasciarcene schiacciare»[23].

La questione relativa alla necessità di far uso della "direzione" si specifica anche tramite la riflessione sul tecnicizzarsi della vita moderna, attraverso la

---

[20] Q., p. 1718 (Q. 14, § 59).

[21] Gramsci inizia a svolgere la sua riflessione educativa a partire dai problemi impostati nel *Quaderno* 1,connettendola al tema dell'egemonia e al ruolo di mediazione fondamentale svolto dagli intellettuali in particolare nella storia italiana nella quale, a partire dal XIX secolo, egli analizza «i motivi della supremazia dei moderati sugli altri gruppi e la loro capacità di direzione delle masse popolari»; in tale contesto la questione dell'educazione e della "scuola" risultò per essi fondamentale. In buona sostanza «i moderati seppero imporre nel Risorgimento la propria supremazia anche sulle funzioni educative, elaborando il principio pedagogico fondato sull'idea di lasciare libere le forze psichiche del fanciullo di svilupparsi (recuperando così elementi della pedagogia di Rousseau) per contrastare l'egemonia gesuitica sull'educazione»; in tal modo essi si presentarono, in un primo momento, come forza progressiva soprattutto per gli intellettuali laici «ai quali dava nella scuola una propria personalità» (Q., p. 45).

[22] Gramsci, *Lettere dal carcere,* cit., p. 487 (Lettera del 14 luglio, 1930).

[23] *Ivi*, p. 497 (Lettera del 25 agosto 1930).

quale Gramsci stabilisce la necessaria complementarietà, nel rapporto educativo, tra formazione umanistica e moderna formazione meccanico-matematica di tipo "americano"[24]. In una lettera del 9 aprile 1928 infatti scrive: «il principio del Meccano è certamente ottimo per i bambini moderni»[25]. Del resto in una lettera indirizzata alla moglie del 1929 sostiene che il tipo di bambino che anche lui era stato nella Sardegna di inizio secolo, tutto fantasia, non può più esserci nella società industrializzata contemporanea nella quale ormai «la radio e l'aeroplano hanno distrutto per sempre il Robinsonismo»[26].

Proprio in questa enunciazione possiamo cogliere come Gramsci esprima una netta presa di distanza verso qualsiasi approccio educativo "spontaneistico". A tale proposito l'accettazione dei presupposti dell'attivismo pedagogico, di derivazione idealistica, fondato sulla rivendicazione dello sviluppo libero e autonomo delle facoltà del fanciullo, considerato giusto quando si rivolge contro il nozionismo e l'autoritarismo, diviene pericoloso quando si traduce nell'"idoleggiamento" della spontaneità del fanciullo; questa posizione corrisponde alla concezione metafisica che egli riscontra nell'impostazione pedagogica di tutta la famiglia della moglie Giulia, la quale presuppone «che nel bambino sia in potenza tutto l'uomo e che occorra aiutarlo a sviluppare ciò che già contiene di latente, senza coercizioni»[27]. A questo modo di concepire l'educazione Gramsci oppone una concezione dell'uomo come «formazione storica ottenuta con la coercizione (intesa non solo nel senso brutale e di violenza esterna)»; diversamente si cadrebbe in una forma di «trascendenza o di immanenza»[28]. In tal modo egli respinge anche tutta una tradizione educativa di stampo illuminista che considera l'insegnamento un processo teso allo «sgomitolamento»

[24] Gramsci dedica un intero *Quaderno,* il ventiduesimo all'analisi del nesso "*Americanismo e fordismo"*, dove il tema del rapporto tra "direzione" e "conformismo", inteso quest'ultimo come acquisizione di abiti sociali funzionali alla convivenza democratica, si salda alla riflessione sui problemi legati alle nuove forme assunte dall'industrializzazione, o per meglio dire, all'analisi della riorganizzazione del sistema economico produttivo successivo alla crisi del 1929 la quale, in America, ha dato vita al nuovo sistema di fabbrica sul modello fordista, che inducono a una nuova forma di conformazione tecnica dal basso alla quale sarebbe utopico e velleitario opporsi. Tale riflessione viene inoltre collegata all'impatto che le trasformazioni del sistema produttivo, che dall'America si estendono in Europa, avranno sul sistema educativo. A tal proposito egli è fermamente convinto che il "conformismo", inteso come elemento di "massa" presente in ciascun individuo, sia sempre esistito, si tratta, quindi, in ogni epoca storica, di comprendere il tipo storico di conformismo cui si appartiene. Per tale ragione l'educazione al "conformismo" deve iniziare tra i banchi di scuola. Anche lo studio è infatti un "duro tirocinio", il quale comporta, esattamente come il lavoro dell'operaio in fabbrica, l'acquisizione di abitudini anche dolorose in termini di adattamento psico-fisico. Ha insistito per primo sul nesso tra il conformismo inteso come acquisizione di abiti "sociali" che disciplinano le spinte individualistiche presenti all'interno di ciascun individuo e l'educazione Mario Alighiero Manacorda nel suo: *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo,* Armando, Roma 1970.

[25] Gramsci, *Lettere dal carcere,* cit., p. 242.

[26] *Ivi*, p. 387 (Lettera del primo luglio 1929). Il termine "robinsonismo" fa evidentemente riferimento al personaggio del libro di Daniel Defoe, il quale, naufragato su un'isola deserta, deve provvedere da solo a ricreare un ambiente in cui poter sopravvivere.

[27] *Ivi*, p. 425 (Lettera a Giulia del 30 dicembre 1929).

[28] *Ibidem*.

di presunte qualità innate nella coscienza del fanciullo, come sottolinea in una nota del *Quaderno 1* , dove scrive: «La Svizzera ha dato un grande contributo alla pedagogia moderna (Pestalozzi ecc.), per la tradizione ginevrina di Rousseau»[29]; in realtà questa pedagogia è una forma confusa di filosofia «connessa ⟨a⟩ una serie di regole empiriche»[30]. Non si è tenuto conto che le idee di Rousseau sono «una reazione violenta alla scuola e ai metodi pedagogici dei Gesuiti e in quanto tale rappresentano un progresso: ma si è poi formata una specie di chiesa che ha paralizzato gli studi pedagogici e ha dato luogo a delle curiose involuzioni (nelle dottrine di Gentile e del Lombardo-Radice)»[31]. La "spontaneità" è una di queste involuzioni: «si immagina quasi che nel bambino il cervello sia come un gomitolo che il maestro aiuta a sgomitolare. In realtà ogni generazione educa la nuova generazione, cioè la forma, e l'educazione è una lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, una lotta contro la natura, per dominarla e creare l'uomo "attuale" alla sua epoca»[32].

3. Le lettere a Delio e Giuliano

Venendo alle lettere che Gramsci indirizza direttamente ai figli[33], occorre dire che egli imposta sin da subito un rapporto che non esitiamo a definire "paritario", nella consapevolezza che essi siano «esseri già ragionevoli e coi quali si parla seriamente anche delle cose più serie»[34]. Per questa ragione se la prende con i familiari i quali hanno nascosto, specie al figlio più grande Delio, che egli fosse in prigione «senza riflettere appunto che egli avrebbe potuto saperlo indirettamente, cioè nella forma più spiacevole per un bambino, che incomincia a dubitare della veridicità dei suoi educatori e incomincia a pensare per conto proprio e a far vita da sé»[35].

Gramsci crede al contrario che trattare i bambini come veri e propri interlocutori «fa in loro una impressione molto profonda, rafforza il carattere» e soprattutto «evita che la formazione del bambino sia lasciata al caso delle impressioni dell'ambiente e alla meccanicità degli incontri fortuiti»[36].

---

[29] Q., p. 114.

[30] *Ibidem.*

[31] *Ibidem.*

[32] *Ibidem.*

[33] Un approfondimento della vicenda biografica dei due figli di Gramsci, i quali vissero tutta la loro vita in Unione Sovietica divenendo il maggiore un colonnello della Marina sovietica e professore di balistica, il più piccolo, invece, Giuliano, un musicista di professione, si trova nel libro scritto dal nipote di Antonio Gramsci, figlio Giuliano: A. Gramsci jr, *La storia di una famiglia rivoluzionaria. Antonio Gramsci e gli Schucht tra la Russia e l'Italia,* Editori Riuniti University press, Roma 2014, in particolare pp. 135-159.

[34] Gramsci, *Lettere dal carcere,* cit., p. 529 (Lettera a Tatiana del 15 dicembre 1930).

[35] *Ivi,* p. 528.

[36] *Ibidem.*

Tuttavia, pur nella ferma volontà di ragionare con loro, non esita a trovare un canale comunicativo sul piano affettivo che si esplica proprio attraverso il ricorso alle favole e ai ricordi di aneddoti e racconti spesso attinti dalla sua infanzia in Sardegna, i quali, come abbiamo visto, hanno goduto di una grande fortuna editoriale a partire dalla prima edizione de *L'albero del riccio*.

Inoltre è proprio tale canale comunicativo che egli instaura con i figli a rendere la sua paternità viva e presente. Veniamo così ad alcune delle lettere più celebri che egli indirizza ai figli, molte delle quali sono state raccolte nelle fortunate antologie di cui abbiamo lungamente parlato.

Va detto come il mondo della favola a cui Gramsci attinge per comunicare con i figli è fatto soprattutto di "natura", «in cui animali, cose e persone si muovono in modo concreto, reale, senza finzioni, allo scopo di accrescere le conoscenze e ricreare la verità»[37], proprio quella dimensione veritiera della vita che, come abbiamo visto, per Gramsci è l'obiettivo fondamentale dell'educazione. E ciò non vuol dire mortificare la fantasia, perché è proprio la realtà stessa ad essere «ricca di suggestioni, in tutti i suoi aspetti, nella sua stessa evoluzione»[38].

Partiamo allora dall'analisi di quella lettera il cui richiamo ad una famiglia di ricci darà il nome alla omonima fortunata antologia. Scrivendo a Delio, il 22 febbraio 1932, Gramsci sottolinea di aver molto apprezzato il suo «angoletto vivente coi fringuelli e i pesciolini»[39] e ricorda come anche lui aveva, da piccolo, «allevato molti uccelli e anche altri animali» tra i quali annovera anche una famiglia di ricci che tenne «molti mesi, liberi, nel cortile»[40]. Egli prosegue dichiarando la sua intenzione di continuare a dialogare con il figlio sulle storie di altri animali e annuncia quella della "volpe e del polledrino", di cui parla nella lettera del 10 ottobre 1932, in cui presenta gli aspetti caratteristici del «mondo favolistico legato all'archetipo della volpe»[41] che sa sempre «quando deve nascere un polledrino, e sta all' agguato»[42]. Tale racconto diventa ancora una volta l'*escamotage* per ricercare un filo comunicativo con il figlio reso ancora più intenso dal riferimento al ricordo autobiografico del primo incontro di Gramsci con la volpe quando con i suoi «fratellini» si recò «in un campo di una zia dove erano due grandissime querce e qualche albero di frutta» dove «era tranquillamente seduta una grossa volpe, con la bella coda eretta come

---

[37] R. Corrado, *Antonio Gramsci: teorico della traduzione e scrittore per l'infanzia. Un contributo allo sviluppo della fantasia dei bambini e alla formazione dei giovani,* Aracne, Roma 2008, p. 48.

[38] *Ibidem.*

[39] Ad alcune domande rivolte da Gramsci a Giulia nella lettera del 14 dicembre 1931, in cui egli dichiarava la volontà di esprimere direttamente a Delio le sue «esperienze infantili sugli esseri viventi» (Gramsci, *Lettere dal carcere,* cit., p. 702), aveva risposto Delio con la lettera tradotta da Tania e inviata a Gramsci il 12 febbraio dello stesso anno. Nel rispondere al padre Delio elencava il suo "angoletto vivente", composto da uccellini e pesciolini (cfr. *ivi*, nota 1, pp. 742-43).

[40] *Ivi*, p. 741.

[41] Corrado, *Antonio Gramsci: teorico della traduzione e scrittore per l'infanzia,* cit., p. 166.

[42] Gramsci, *Lettere dal carcere,* cit., p. 859.

una bandiera»[43]. Come molte volte accade nelle lettere indirizzate ai figli questa si conclude con un invito paterno ed affettuoso: «Carissimo Delio, raccontami ora dei tuoi viaggi e delle novità che hai visto»[44].

Anche con il figlio più piccolo il mondo degli animali diventa il canale comunicativo privilegiato. In una lettera indirizzata a Giuliano del 24 ottobre 1932, Gramsci scrive di aver molto apprezzato la sua «cartolina illustrata coi gattini»[45] e ricorda di aver ricevuto delle sue fotografie. A differenza di Delio che Gramsci ha modo di conoscere anche se per brevissimo tempo, Giuliano rimarrà un "figlio epistolare", non avendolo mai potuto incontrare. Di qui le frequenti richieste alla moglie Giulia per avere una rappresentazione anche visiva della sua crescita.

Progressivamente Gramsci sentirà sempre più allentarsi i fili della comunicazione con i figli; nella lettera del 16 gennaio 1933, indirizzata ad entrambi, chiede il motivo per il quale «non mi avete più scritto»[46]. Emerge tutta la sua tenace volontà di continuare ad essere informato sui loro «centri d'interesse sia a scuola che in casa»[47].

Inoltre l'aggravarsi delle condizioni di salute, le quali imporranno nel 1934 il suo ricovero prima in una clinica a Formia e poi alla Quisisana di Roma nel 1935, renderanno sempre più difficile il mantenimento di un contatto epistolare con i figli.

Nonostante ciò, ancora in questo periodo, segnaliamo un significativo gruppo di lettere. In esse torna il ragionamento sull'utilità della "disciplina" nello studio di cui Gramsci aveva parlato, come abbiamo visto, in alcune lettere alla moglie Giulia. In una indirizzata a Julik del 25 gennaio 1936 egli sottolinea la difficoltà di mantenere la concentrazione; anche lui infatti ricorda come da bambino fosse «molto disordinato» e amasse «scorrazzare nei campi»[48]. Si tratta di una difficoltà prima di tutto di ordine motorio, come, nello stesso anno, scrive a Delio

> Io credo che una delle cose più difficili alla tua età è quella di star seduto dinanzi a un tavolino per mettere in ordine i propri pensieri (o per pensare addirittura) e per scriverli con un certo garbo; questo è un apprentissaggio talvolta più difficile di quello di un operaio che vuole acquistare una qualifica professionale, e deve incominciare proprio alla tua età[49]

[43] *Ibidem.*
[44] *Ibidem.*
[45] *Ivi*, p. 868.
[46] Gramsci, *Lettere dal carcere,* cit., p. 922.
[47] *Ibidem*.
[48] Gramsci, *Lettere dal carcere,* cit., p. 1088.
[49] *Ivi*, p. 1108 (Lettera del 16 giugno 1936).

Al di là però di questa ferma rivendicazione, Gramsci, va detto, non si abbandona all'elogio di una "pedagogia dello sforzo" fine a stessa. Come scrive in una lettera sempre indirizzata a Delio del 6 marzo 1936, recuperando indirettamente aspetti cari all'attivismo pedagogico e a un certo neo-idealismo filosofico – sappiamo infatti quanta ammirazione egli avesse nutrito fin da giovane per la figura di Giuseppe Lombardo Radice avendogli voluto assegnare anche la "paternità ideale" di un *club* letterario fondato a Torino con altri giovani studenti nel 1917[50] – bisogna sempre mantenere viva la motivazione nell'apprendimento, che solo l'interesse per lo sviluppo "concreto" dei fenomeni indagati può rendere "reale", come nel caso dello studio della storia, la quale «si può scrivere sulla base di documenti ben precisi e concreti»[51].

Più in generale possiamo dire come da questa disamina di solo alcune delle numerose lettere che Gramsci scrive ai figli durante la sua lunga prigionia viene alla luce la figura di un padre che, nonostante l'impossibilità fisica di costruire una relazione educativa con i propri figli, non abdica mai al tentativo di interagire con essi pur attraverso un rapporto che solo può essere epistolare. Emerge in tal modo in primo piano la figura dell' "uomo Gramsci", prima ancora del dirigente politico, sempre desideroso, come scrive alla moglie Giulia nel febbraio del 1931, di «conoscere meglio i [suoi] bambini» e di «partecipare alla loro vita, alla loro formazione, alla affermazione della loro personalità», in modo tale che la propria «paternità diventi più concreta e sia sempre attuale e così diventi una "paternità vivente" e non solo un fatto del passato sempre più lontano»[52].

[50] Nel dicembre del 1917, ancora studente di lettere e filosofia presso l'università di Torino, il giovane Gramsci, assieme ad altri compagni di studi, tra cui Attilio Carena, Carlo Boccardo e Andrea Viglongo, volle dar vita a un esperimento didattico alternativo all'insegnamento accademico ufficiale che prese il nome di "Club di vita morale". Il *Club* nelle intenzioni di Gramsci doveva essere un luogo dove imparare a pensare e a studiare in modo collaborativo e cooperativo e anche a tale scopo egli chiede consiglio al pedagogista Giuseppe Lombardo Radice affinché potesse guidarli nella costruzione di una comunità fondata sulla «fiducia reciproca e sulla comunione intellettuale e morale di tutti». Per tale ragione egli lo prega di tracciargli «un indirizzo che integri e completi i suoi propositi». Dallo studioso, in quel momento impegnato al fronte nell'organizzare un'attività di propaganda per i soldati allo scopo di risollevarli nello spirito dopo la sconfitta di Caporetto, Gramsci riceverà un secco rifiuto, con la motivazione che quella non fosse «l'ora delle accademie pedagogiche, ma della azione per la Patria e per le Patrie!» (La lettera di Gramsci, del marzo 1918, e la risposta di Lombardo Radice sono in Gramsci, *Epistolario* 1. *Gennaio 1906-dicembre 1922,* a cura di D. Bidussa, F. Giasi, G. Luzzatto Voghera, M. L. Righi, Istituto dell'Enciclopedia italiana, Roma 2009, pp. 176-179).

[51] Gramsci, *Lettere dal carcere,* cit., p. 1091.

[52] Gramsci, *Lettere dal carcere,* cit., p. 551 (lettera del 9 febbraio 1931).

“Le cose di ogni giorno”. Oggetti del quotidiano e infanzia nella poetica di Gianni Rodari

Chiara Lepri

Le cose di ogni giorno
raccontano segreti
a chi le sa guardare e ascoltare
Gianni Rodari[1]

1. Poetica degli oggetti e immagine d’infanzia

Ormai da tempo la ricerca storico-educativa sull’infanzia ha sviluppato metodologie d’analisi plurali, in grado di restituire un’immagine complessa e stratificata di chi, storicamente, non ha voce ma pure incarna una soggettività storica che si fa testimone della propria esperienza attraverso tracce e documenti difformi. Tra questi, attraverso l’uso di nuovi bacini documentari che comprendono, tra gli altri, la materialità educativa e la narrazione letteraria, l’infanzia risulta oggi variamente osservata attraverso la duplice e suggestiva traiettoria di ricerca che ne indaga da un lato la vita reale e materiale, dall’altro la sua rappresentazione, la sua proiezione nell’immaginario in un tempo storico. In questo senso, la letteratura e la letteratura per l’infanzia in particolare costituiscono un orizzonte conoscitivo di indubbio valore nel delineare i percorsi di formazione dell’immaginario intorno all’infanzia, che nel congegno delle “pedagogie narrate”[2] si offre per un’indagine interpretativa al crocevia tra processi sociali ed elaborati culturali.

Tra le testimonianze storiografiche la letteratura, scrive Francesco Orlando, possiede «qualcosa di insostituibile, di non controllabile dall’autorità degli storici professionali non letterari, di non comparabile – essendo insieme *meno e più* – ai documenti d’ogni altra specie con cui lavorano questi ultimi»[3], ossia fornisce del passato storico la testimonianza più profonda, illuminandoci sul

[1] I versi introducono la canzone *Ci vuole un fiore*, testo di Gianni Rodari, musica di Sergio Endrigo e Luis Bacalov, Ricordi, 1974.

[2] Si intende per “pedagogie narrate” il complesso e variegato insieme di narrazioni all’interno delle quali sia possibile rinvenire, attraverso un lavoro critico-ermeneutico, diverse e stratificate suggestioni educative. Per una tematizzazione compiuta, si rinvia agli studi condotti da Carmela Covato, in particolare a C. Covato (a cura di), *Metamorfosi dell’identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini, Milano 2006.

[3] F. Orlando, *Gli oggetti desueti nelle immagini della letteratura. Rovine, reliquie, robaccia, luoghi inabitati e tesori nascosti*, Einaudi, Torino 1993, p. 7. Corsivo mio.

rapporto tra l'uomo e le cose e tra la cultura e la natura nei processi trasformativi. Certo, nel "meno e più" risiede la sfida più stimolante per lo storico, che è chiamato a un esercizio critico sulle fonti, la cui esattezza, osserva Carmela Covato, non è mai assoluta, ma va sempre posta in relazione alla consistenza ermeneutica delle questioni interpretative[4].

A partire da questi presupposti, intendiamo qui rivolgere uno sguardo all'infanzia attraverso la rappresentazione degli oggetti del quotidiano nell'opera di Gianni Rodari, assumendone il valore di classico letterario all'indomani delle celebrazioni del centenario della nascita, che ne hanno decretata – se mai ce ne fosse stata necessità – la straordinaria pregnanza artistica, culturale ed educativa. La scelta dell'opera rodariana, in questo senso, soddisfa non soltanto il desiderio di svolgere un'indagine in ambito storico-educativo attraverso una speciale lente di ingrandimento, ma consente anche di ripensare storicamente l'immagine di infanzia nella complessa rete di significati che si intrecciano sul piano squisitamente letterario e all'interno di un'idea di progetto pedagogico che l'autore delinea nei numerosi affondi a corredo dei propri procedimenti inventivi e più compiutamente nella *Grammatica della fantasia*.

D'altra parte, la ricerca sugli oggetti ricorrenti in un *corpus* letterario non soltanto appaga un gusto manichèo di inventariazione (e con Rodari ci sarebbe di che divertirsi!), ma consente di gettare luce, oltre che sulla poetica autoriale, sul contesto entro cui questi sono annoverati; ovvero permette di lasciare emergere «il sistema culturale e produttivo che quella specifica società si è data per soddisfare le esigenze e i desideri delle persone»[5] come pure di focalizzare immagini collettive e individuali intessute di proiezioni e di rifrazioni, di valori simbolici ed emotivi. È suggestivo, a questo proposito, lo sguardo che alla vita delle cose ha dedicato Remo Bodei, distinguendo queste ultime dagli oggetti: *cosa* è la contrazione del latino *causa* e «mantiene un nesso ineludibile non solo con le persone, ma anche con la dimensione collettiva del dibattere e deliberare»[6], mentre *oggetto*, che è un termine più recente, sembra derivare dal greco *problema*, nel senso di *ostacolo*:

> Il significato di «cosa» è più ampio di quello di «oggetto», giacché comprende anche persone o ideali e, più in generale, tutto ciò che interessa e sta a cuore […]. Noi investiamo intellettualmente e affettivamente gli oggetti, diamo loro senso e qualità sentimentali, li avvolgiamo in scrigni di desiderio o di involucri ripugnanti, li inquadriamo in sistemi di relazioni, li inseriamo in storie che possiamo ricostruire e che riguardano noi o gli altri[7].

---

[4] C. Covato, *La vita privata nella storia dell'educazione*, «Studi sulla formazione», n. 1, 2004, p. 80.

[5] G. Starace, *Gli oggetti e la vita. Riflessioni di un rigattiere dell'anima sulle cose possedute, le emozioni, la memoria,* Donzelli, Roma 2013, p. 205.

[6] R. Bodei, *La vita delle cose*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 13.

[7] *Ivi*, pp. 23-24.

Le opere di Gianni Rodari, dalle prime giovanili prove poetiche e narrative[8] sino ai racconti della maturità, sono disseminate di *cose*, le quali acquistano ora un connotato reale, ora un connotato simbolico ma sempre risultano investite di significati legati all'impegno etico-politico e a quello in direzione fantastica e surreale dell'autore. Percorrere in senso diacronico e sincronico questa produzione offre l'occasione di individuare una tassonomia di oggetti o di «cose di ogni giorno» capaci di segnare percorsi politici e fantastici in relazione ai mutamenti sociali e ai percorsi personali.

Occorre certamente distinguere, in questa prospettiva, tra le diverse fasi dello scrittore, che già sedicenne, dal '36, pubblica i primissimi racconti anticipando a livello tematico e stilistico gli scritti successivi; più tardi, tra il '46 e il '47, dà prove di grande originalità manifestando la propria vicinanza al surrealismo per poi dedicarsi, a partire dagli anni Cinquanta, alla produzione per i più piccoli coniugando la lezione delle avanguardie francesi a quella degli scrittori italiani a lui coevi: qui «non occorrono fondali straordinari e indefiniti "c'era una volta"», nota Boero: Rodari si preoccupa solo di «mettere in movimento gli oggetti quotidiani, le consuetudini sociali, i modelli di comportamento, i modi di dire per dimostrare le innumerevoli possibilità fantastiche»[9]. Con *Il libro delle filastrocche* del '51 e *Il treno delle filastrocche* del '52, opere ancora attraversate da una vena neorealista, egli è il primo autore italiano per l'infanzia ad esprimere poeticamente il vissuto quotidiano delle masse popolari sviluppatesi col movimento operaio che irrompe dopo la Liberazione: «la sua opera spazia in un vastissimo orizzonte tematico, la fantasia si diffonde in ogni direzione: la condizione infantile, la quotidianità della vita familiare, il mondo del lavoro, la società esplorata a livello popolare, l'umanità in una visione internazionalistica, fraterna, pacifista»[10]. Si introducono così nella letteratura rivolta ai bambini nuovi soggetti (e oggetti) poetici, si parla dei colori e degli odori dei mestieri, dei viaggi in treno per la penisola, di città, case, speranze, talvolta con una nota malinconica, il più delle volte con il sorriso, ma sempre manifestando un tenace ottimismo della volontà. Del resto la cultura letteraria di quegli anni si avviava verso la modernità: si aprivano nuovi spazi, si rendevano possibili altre prospettive di interpretazione del passato e nuove sperimentazioni letterarie[11]: impegno politico degli scrittori e poetica neorealista come forme culturali emerse dalla Resistenza avevano introdotto una più libera presenza dello scrittore nella società, che si attiva nel processo di ricostruzione del Paese assumendo su di sé una responsabilità sociale.

---

[8] Per un approfondimento sulle opere giovanili, si rinvia a C. Zangarini, P. Macchione, A. Vaghi, *Gianni Rodari e la signorina Bibiana. I racconti e gli scritti giovanili 1936-1947*, Macchione Editore, Varese 2010.

[9] P. Boero, *Una storia tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Einaudi Ragazzi, Trieste 2020, p. 20.

[10] Cfr. M. Argilli, *Gianni Rodari. Una biografia*, Einaudi, Torino 1990, p. 61.

[11] Cfr. A. Berardinelli, *Letterati e letteratura negli anni sessanta*, in *Storia dell'Italia repubblicana*, vol. II, Einaudi, Torino 1995, p. 482.

L'approdo a Einaudi, vero e proprio laboratorio intellettuale e di appassionato confronto di idee di una generazione erede di Gramsci e Gobetti[12], apre la stagione della maturità rodariana con la pubblicazione, nel 1960, delle *Filastrocche in cielo e in terra*. Seguiranno a stretto giro le *Favole al telefono* (1962) e *Il libro degli errori* (1964), sino a giungere alle sperimentazioni linguistiche degli anni Settanta con l'elaborazione delle *Novelle fatte a macchina* e della *Grammatica della fantasia* (1973). L'evoluzione dello scrittore, che volge sempre più i suoi interessi verso le questioni educative, avviene in continuità con i mutamenti sociali e politici del Paese:

> a seguito di una diseguale e rapida trasformazione industriale, si è delineata in senso sempre più riformista la politica della sinistra, è cambiata la condizione dell'infanzia, si è dispiegata la scolarizzazione di massa, la macchina dell'industria culturale è diventata sempre più efficiente, i mezzi di comunicazione di massa incidono sempre più profondamente. È in questa mutata situazione che Rodari aggiusta il tiro del suo lavoro, Don Chisciotte cerca altri mulini a vento: non propone più grandi fantasie-liberazione con alternative socialmente definite, progetti e utopie di società diverse, metafore critiche di società complesse[13].

Un'evoluzione sociale e culturale, dunque, che dagli anni della ricostruzione alla postmodernità (Rodari ci lascia nell'aprile del 1980), ci consente di riconoscere nell'autore due momenti ai quali corrispondono la rappresentazione di immagini d'infanzia diverse, non certo antinomiche, i cui fondamenti sono sempre ben ancorati alla realtà. Non va dimenticato che Rodari è stato, oltre che un intellettuale di partito nelle fila del PCI, prioritariamente un giornalista di professione[14], e dunque un osservatore in presa diretta dei processi storico-sociali e dei fenomeni di costume, che seppe leggere e narrare con straordinaria lucidità. L'infanzia che dapprima va delineandosi è allora in equilibrio tra «materialismo storico e emancipazione-utopia, poiché ne riconosce i connotati politico-ideologici, ma al tempo stesso ne pone in rilievo le tensioni "antropologiche" profonde», osserva Cambi: «l'infanzia infatti, per Rodari, è, da un lato, ideologia, infanzia storica soggetta alle determinazioni sociali e alle "visioni del mondo" proprie delle varie classi, ma, dall'altro, è coscienza etica del valore dell'uguaglianza e della giustizia, e quindi capacità di avvertire l'identità essenziale del "genere umano"»[15]. Ne deriva un ideale di infanzia operativo

---

[12] Cfr. G. Fenocchio, *Il Novecento. 2. Dal neorealismo alla globalizzazione*, Bruno Mondadori, Milano 2004, p. 24.

[13] Argilli, *Gianni Rodari*, cit., p. 95.

[14] Sul Rodari giornalista, cfr. G. Diamanti (a cura di), *Scritti di Gianni Rodari su quotidiani e periodici*, C. Ceccarelli, Grotte di Castro 1993; V. De Marchi (a cura di), *Le domeniche di Gianni Rodari. Scritti e racconti degli anni de l'Unità*, l'Unità, Roma 2005; G. Rodari, *Testi su testi. Recensioni e elzeviri da "Paese Sera-Libri" (1960-1980)*, a cura di F. Bacchetti, Laterza, Roma-Bari 2005.

[15] F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Dedalo, Bari 1985, pp. 19.

e costruttivo, in grado di incidere nella trasformazione dell'infanzia reale e teso verso la realizzazione di un uomo nuovo, il cui sviluppo avviene anche attraverso l'esercizio della creatività. Questo tratto non abbandonerà mai lo scrittore, anche se l'"ultimo" Rodari assume un atteggiamento senz'altro più disincantato, mentre l'irrazionale che irrompe nel quotidiano, pur mantenendo levità e leggerezza nella «speciale connessione tra melanconia e umorismo»[16], si fa occasione di denuncia e di analisi in un tempo in cui le trasformazioni sociali indotte dal miracolo economico vanno profilando un nuovo modello familiare e si fa strada la riconfigurazione dell'ambiente di vita della nuova infanzia privatizzata[17].

2. «La coscienza poetica degli oggetti»

Nel primo *Manifeste du Surréalisme* (1924), Breton riferisce di un'esperienza particolarmente illuminante che consiste nell'attribuire validità all'uso del linguaggio surrealista, un linguaggio *istruttivo*, che finisce per coincidere con una definizione di senso *familiare*. Lo stesso processo si verifica nel riconoscere una «coscienza poetica degli oggetti», i quali, insieme alle parole che li identificano, diventano «trampolini allo spirito di chi li ascolta»[18]. È ormai ampiamente confermata l'influenza che il Surrealismo ebbe già su un giovane Rodari[19] e le prime annotazioni su ciò che egli chiama il *Quaderno di Fantastica* ne sono una prova: qui vi getta i semi della sua *Grammatica*, nella quale rinveniamo chiaramente i segni di un'elaborazione che unisce alle intuizioni del teorico del Surrealismo gli strumenti della psicoanalisi e molto altro, come nella celebre metafora del sasso nello stagno:

> Un sasso gettato nello stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla sua superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore. Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace e nel suo sonno, sono come richiamati in vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra loro. […] Non diversamente una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella

[16] I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano 2002, p. 25.

[17] Cfr. A. Scotto di Luzio, *Nel groviglio degli anni Ottanta. Politica e illusioni di una generazione nata troppo tardi*, Einaudi, Torino 2020, pp. 38-47.

[18] A. Breton, *Manifesto del Surrealismo*, in Id., *Manifesti del Surrealismo*, Einaudi, Torino 2003, pp. 36-38.

[19] Ho approfondito questo tema in C. Lepri, *Avanguardie e sperimentalismi nella poesia per l'infanzia da Rodari ai nostri giorni: un percorso tra autori e opere*, «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 7(2), 2020, pp. 61-74.

sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente, per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere.

Nel passo citato, Rodari celebra la centralità assunta dalla parola nei processi immaginativi e al contempo attribuisce a questa un potere magico nell'aprire al «tema fantastico» attraverso accostamenti insoliti, «interferenze capricciose», parentele imprevedibili ed evocative. Alla stessa stregua, gli oggetti che il linguaggio identifica sono coinvolti in un movimento in grado di provocare *shock* semantici, come nel binomio fantastico, in conseguenza del quale le *cose* si liberano dalle «catene verbali» di cui fanno parte nella quotidianità per dare corso a nuove significazioni (e a nuovi usi). È evidente che le parole e le cose diventano foucaultianamente[20] un luogo di risonanza delle idee, delle passioni e delle fantasie di ciascuno, ossia di tutte quelle emergenze emotive che sono intrecciate alla storia individuale e poi, da qui, collettiva: esse testimoniano specifiche qualità sentimentali e si fanno portatrici di tracce della vita sociale, a cui conferiscono un senso "più pieno" grazie al loro apporto di valori e significati[21]. Non solo: attraverso i procedimenti analogici innescati dal suono dei significanti e dal potere evocatore degli oggetti, le parole e le cose edificano nuovi ordinamenti e interpretazioni e acquistano, nella dialettica tra reale e surreale, una tensionalità tutta rivolta a evidenziare le contraddizioni e le iniquità sociali in ottica trasformativa.

2.1. Gli oggetti fantastici

Dal realismo all'espressione fantastica, allora, la nomenclatura delle *Filastrocche in cielo e in terra* si presenta in linea con un progetto di emancipazione e di giustizia per tutti, inclusi i bambini ai quali non devono mancare, per esempio, i doni per Natale:

Dove sono i bambini che non hanno
l'albero di Natale
con la neve d'argento, i lumini
e i frutti di cioccolata?
Presto, presto, adunata, si va

[20] Il riferimento è a M. Foucault, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane* (1966), BUR, Milano 2020.

[21] P. Menzio, *Ritorno alle cose. Lo spazio etico della letteratura*, «Enthymema», n. X, 2014, pp. 69-93.

nel Pianeta degli alberi di Natale,
io so dove sta.

Che strano, beato Pianeta…
Qui è Natale ogni giorno.
Ma guardatevi intorno:
gli alberi della foresta,
illuminati a festa,
sono carichi di doni.
Crescono sulle siepi i panettoni,
i platani del viale
sono platani di Natale.
[…]

In piazza c'è il mercato dei balocchi.
Un mercato coi fiocchi,
ad ogni banco lasceresti gli occhi.
E non si paga niente, tutto gratis.
Osservi, scegli, prendi e te ne vai.
Anzi, anzi, il padrone
ti fa l'inchino e dice: «Grazie assai,
torni ancora domani, per favore:
per me sarà un onore…»
[…][22]

Il motivo della gratuità degli oggetti, poi ripreso nell'esilarante racconto *Il pianeta degli alberi di Natale* (1959)[23], ritorna anche nella poesia *Speranza* (da vendere in una botteguccia senza farla pagare) e ne *Il mago di Natale*, in cui l'ipotesi fantastica posta nell'*incipit* («S'io fossi il mago di Natale») consente all'autore di snocciolare una quantità di buoni propositi, tra cui quello di far crescere un albero di Natale carico di bambole che chiudono gli occhi, camminano da sole, ballano il *rock'n'roll* e fanno le capriole, «gratis, s'intende», oppure di piantare, in piazza San Cosimato, l'albero del cioccolato, quello del panettone in via del Tritone e dei maritozzi in viale Buozzi: ogni strada avrà un albero speciale e se in Via Condotti c'è l'albero delle scarpe e dei cappotti per i grandi, in ogni angolo di Roma i bimbi potranno prendersi quel che vorranno:

[22] G. Rodari, *Il pianeta degli alberi di Natale*, in Id., *Filastrocche in cielo e in terra*, in Id., *Opere*, a cura di D. Marcheschi, Mondadori, Milano 2020, p. 18.

[23] Il racconto esce per la prima volta sul quotidiano «Paese Sera» il 24 e 25 dicembre 1959. Nel '62 viene pubblicato in volume da Einaudi con integrazioni e varianti e le illustrazioni di Bruno Munari.

Per ogni giocattolo
colto dal suo ramo
ne spunterà un altro
dello stesso modello
o anche più bello.[24]

Numerosi sono i mondi al rovescio inscenati da Rodari nei quali si auspica una società in cui i beni non hanno valore monetario, è abolita la proprietà privata e vi è abbondanza di cibo per tutti: sono rappresentazioni utopiche che al gioco dell'inventività uniscono la speranza in un mondo migliore. Come chiarisce Califano, «i suoi componimenti parlano con grande concretezza di una realtà tutta terrena, quotidiana e popolare»[25] e non c'è, in questa postura, l'intento di commuovere, bensì una fiducia nell'efficacia educativa delle «emozioni e commozioni che possono nascere dall'incontro con certi aspetti della realtà: con l'operaio che sciopera, per esempio, piuttosto che con il mendicante che tende la mano»[26], scriverà l'autore stesso nel 1966 in un significativo articolo su educazione e passione. La filastrocca *Il pane* è su questa linea, e propone un tema ricorrente nella poetica rodariana (il padre era fornaio) esprimendo al tempo stesso un'utopia di uguaglianza sociale:

S'io facessi il fornaio
vorrei cuocere un pane
così grande da sfamare
tutta, tutta la gente
che non ha da mangiare.

Un pane più grande del sole,
dorato, profumato
come le viole.
[…][27]

Le *Filastrocche in cielo e in terra*, con testi scelti da Arpino per Einaudi, contengono in realtà sedici componimenti già presenti ne *Il libro delle filastrocche*, che era uscito per le Edizioni del Pioniere nel 1950: il lavoro inventivo sui "giocattoli poetici", come Rodari preferiva chiamare le proprie poesie[28], trae

[24] G. Rodari, *Il mago di Natale*, in Id., *Filastrocche in cielo e in terra*, cit., p. 58.

[25] F. Califano, *Lo specchio fantastico. Realismo e surrealismo nell'opera di Gianni Rodari*, Einaudi Ragazzi, Trieste 1998, p. 40.

[26] G. Rodari, *Educazione e passione*, «Il giornale dei genitori», n. 58/59, 1980, p. 13. L'articolo, uscito per la prima volta ne «Il giornale dei genitori», n. 11/12 del 1966, è stato successivamente ripubblicato in G. Rodari, *Scuola di fantasia*, a cura di C. De Luca, intr. di M. Lodi, Editori Riuniti, Roma 1992.

[27] G. Rodari, *Il pane*, in Id., *Filastrocche in cielo e in terra*, cit., pp. 53-54.

[28] Cfr. G. Rodari, *I bambini e la poesia*, in Id., *Il cane di Magonza*, pref. di T. De Mauro, intr. di C.

origine in un periodo storico in cui l'Italia è ancora un paese arretrato con un tenore di vita assai basso e una distribuzione diseguale dei redditi: l'industria poteva vantare un certo progresso soprattutto nelle regioni nord-occidentali, ma come ricorda Paul Ginsborg «la maggior parte degli italiani si guadagnava ancora da vivere nei settori tradizionali»[29]. Quanto ai consumi, nel 1951 alimentazione e vestiario coprono il 70% della spesa totale delle famiglie; negli anni successivi, aumenta il consumo di carne, zucchero, ortaggi, frutta e bevande analcoliche, ma il livello rimane ancora inferiore rispetto agli altri paesi europei. È negli anni Cinquanta che ha inizio un processo di sviluppo economico senza precedenti: «il fordismo (la produzione in serie automatizzata di beni di consumo) e il consumismo divennero le divinità gemelle dell'epoca»[30], muta anche il tipo di beni esportati: grandi elettrodomestici, automobili, televisori, strumenti di precisione, macchine da scrivere e prodotti in plastica vengono venduti in grande quantità all'estero, ma a tale crescita orientata verso i beni di consumo privati non corrispose un eguale sviluppo dei consumi interni pubblici. Scuole, ospedali, trasporti restarono indietro e si determinò una corsa al benessere «tutta incentrata su scelte e strategie individuali e familiari, ignorando invece le necessarie risposte pubbliche ai bisogni collettivi quotidiani. Come tale, il "miracolo economico" servì ad accentuare il predominio degli interessi delle singole unità familiari dentro la società civile»[31]. Inoltre, «la rapidità con cui nuovi consumi si affermano insieme alla soddisfazione di antichi bisogni incide in profondità nella vita e nell'immaginario collettivo del paese. E la "possibilità" di accedere ai nuovi consumi è elemento altrettanto forte dell'accesso effettivo ad essi»[32], ossia il benessere possibile, prima ancora di quello reale, attiva meccanismi di consenso al sistema e fonda un nuovo modello di "aspettative crescenti". In tutto ciò il giornalista Rodari, da testimone e attento interprete di un'epoca, nelle sue storie per l'infanzia concilia lo sguardo disincantato del *reporter* con quello incantato dell'affabulatore; a partire dagli anni Sessanta, la presenza degli oggetti nella vita quotidiana prende il sopravvento con un'incidenza significativa nel mondo interno delle persone[33]: è questo un tratto che la produzione rodariana di quegli anni registra con puntualità.

Ma nella trasfigurazione letteraria le *cose* mutano, o meglio, in Rodari sono osservate attraverso il filtro dell'immaginazione e la prospettiva animista dell'infanzia. Una prospettiva atemporale e universale che fa leva sul fantastico e

De Luca, Editori Riuniti, Roma 1982, pp. 156-176. L'articolo uscì ne «Il giornale dei genitori», n. 6-7, 1972.

[29] P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Einaudi, Torino 2006, p. 283,

[30] *Ivi*, p. 287.

[31] *Ivi*, p. 292

[32] G. Crainz, *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, Donzelli, Roma 2005, p. 140.

[33] Cfr. Starace, *Gli oggetti e la vita*, cit., p. 206.

che dà forma a un'inesauribile e mirabolante rassegna di oggetti. Di quali si tratta? Nelle *Filastrocche* c'è un cappotto che cammina,

O caso proprio strano
Ma da giocarci al lotto:
ho visto per la strada
camminare un cappotto.
Senza piedi, senza mani
se ne andava via di là
un piccolino
nella giacca di papà.[34]

ma a ben vedere è un bambino che indossa gli abiti usati dal padre: forse uno *sciuscià*. E c'è il vestito dell'avvenire:

Modello di vestito
che si allunga e si allarga
all'infinito.
Non perde bottoni,
non ragna sui calzoni,
esente da macchie e da strappi,
s'indossa all'asilo
e cresce un po' per anno
senza perdere un filo.
[…][35]

Sconsigliato dai sarti, i quali chiederanno al governo «un decreto contro il vestito elastico», si tratta di un abito assolutamente da inventare. Così come sarà opportuno fabbricare i francobolli al ribes o quelli alla menta, o al limone, per ovviare al problema della colla sciapa[36]. Vi è infatti una serie di oggetti strepitosi di alcuna utilità, la cui unica funzione è quella di strappare un sorriso, come il trinocolo, «un binocolo perfezionato, con una terza canna che girando sopra la testa punta la sua lente in direzione posteriore e permette di vedere dietro la schiena»[37], la «tristecca ai ferri», il «do di petto di tacchino»[38], tutti annoverati, insieme a molti altri, nel *Pianeta degli alberi di Natale*, ma anche le *Favole al telefono* sono un'officina di stravaganti invenzioni: nel *Paese con l'«esse» davanti* troviamo lo «stemperino» per far ricrescere le matite quando sono spuntate; c'è lo «staccapanni» e «chi ha bisogno di una giacca, non deve

[34] G. Rodari, *Il cappotto*, in Id., *Filastrocche in cielo e in terra*, cit., p. 45.
[35] G. Rodari, *Il vestito dell'avvenire*, in Id., *Filastrocche in cielo e in terra*, cit., p. 30.
[36] G. Rodari, *Invenzione dei francobolli*, in Id., *Filastrocche in cielo e in terra*, cit., p. 31.
[37] G. Rodari, *Il pianeta degli alberi di Natale*, Einaudi Ragazzi, Trieste 1995, p. 13.
[38] *Ivi*, p. 46.

mica andarla a comprare: passa dallo staccapanni e la stacca. […] Così si risparmiano tanti soldi»; c'è infine lo «scannone», per disfare la guerra[39]. «Dal prefisso all'utopia», scrive Gianni Rodari, «ma non è certo vietato immaginare una città futura in cui i cappotti siano gratuiti come l'acqua e l'aria»[40]. Sul pianeta Beh, invece, hanno inventato un marciapiede mobile che gira intorno alla città e sono stati aboliti i tram, i filobus e le automobili, così i bambini possono giocare a palla per strada senza che il vigile gliela porti via[41], mentre sul pianeta Bih non ci sono i libri e la scienza si vende in bottiglia: la storia è un liquido rosso che sembra granatina, la geografia è verde menta, la grammatica ha il sapore dell'acqua minerale. Così è più facile imparare, i golosi diventano «sapientissimi» e per i bambini dell'asilo ci sono le «caramelle istruttive», che hanno il gusto della fragola e dell'ananas e contengono facili poesie, i nomi di giorni della settimana e i numeri fino a dieci[42].

Non è che una manciata di esempi, tra i molti a disposizione, per immaginare una realtà tutta da ridefinire sul terreno del gioco e della creatività e al servizio dei più piccoli, i quali sono coinvolti nel processo di invenzione attraverso quelle tecniche di fantastica «promosse e insieme deprecate da Breton»[43]. Del resto Rodari sa bene che il poeta fa quello che fa il bambino giocando, e viceversa, come ci insegna Freud:

> L'occupazione preferita e più intensa del bambino è il giuoco. Forse si può dire che ogni bambino impegnato nel giuoco si comporta come un poeta: in quanto si costruisce un suo proprio mondo o, meglio, dà a suo piacere un nuovo assetto alle cose del suo mondo. Avremmo torto se pensassimo che il bambino non prenda sul serio un tale mondo; egli prende anzi molto sul serio il suo giuoco e vi impegna notevoli ammontari affettivi. Il contrario del giuoco non è ciò che è serio, bensì ciò che è reale. Il bambino, nonostante i suoi investimenti affettivi, distingue assai bene il mondo dei suoi giuochi dalla realtà e appoggia volentieri gli oggetti e le situazioni da lui immaginati alle cose visibili e tangibili del mondo reale. Questo appoggio e null'altro distingue il "giocare" del bimbo dal "fantasticare". Anche il poeta fa quello che fa il bambino giocando: egli crea un mondo di fantasia, che prende molto sul serio; che, cioè, carica di grossi ammontari affettivi, pur distinguendolo nettamente dalla realtà.[44]

---

[39] G. Rodari, *Il pianeta con l'«esse» davanti*, in Id., *Favole al telefono*, in Id., *Opere*, cit., p. 577.

[40] Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1973, p. 31.

[41] G. Rodari, *Il marciapiede mobile*, in Id., *Favole al telefono*, cit., p. 677.

[42] G. Rodari, *La caramella istruttiva*, in Id., *Favole al telefono*, cit., pp. 680-681.

[43] Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 4.

[44] S. Freud, *Il poeta e la fantasia* (1909), in Id., *Opere 1905-1908*, Boringhieri, Torino 1972, pp. 375-376.

Il celebre passo freudiano sembra recuperato da Rodari in *Viaggio intorno a casa mia*, quando ci ricorda che il tavolo e la sedia, per noi oggetti «consumati e quasi invisibili», sono per il bambino «materiali di esplorazione ambigua e pluridimensionale, in cui si dànno la mano conoscenza e affabulazione, e esperienza e simbolizzazione», tanto che «mentre impara a conoscerne la superficie, il bambino non cessa di giocare con essi, di formulare ipotesi sul loro conto» e «non cessa di farne un uso fantastico»[45]: incoraggiare questo processo significa liberare parole e oggetti dagli automatismi del quotidiano, liberarli del loro peso, disancorarli da uno stato di fissità per dare corso a intuizioni creative capaci di smorzare l'aura di autorità oppressiva (Gozzano *docet*) che permea gli oggetti degli adulti quando sono mossi dalle loro grandi mani, come osserva Cantatore[46]. Significa riconoscere una *poetica della casa*[47], che è un luogo indiziario di percorsi formativi destinati a distinguere ceti e generi, individui e gruppi sociali[48] e che qui si sgancia dal tempo-spazio per aprirsi nella «direzione dell'avvenire»[49]. Significa scorgere del *poetico* non soltanto in un fiore, ma anche in una moneta, come fa Giudici, o in un uovo, come fa Raboni, oppure in un calzascarpe, come fa Montale[50]. Significa stabilire un dialogo autentico con il bambino assumendo il suo pensiero animistico, lo stesso che trasmuta i personaggi in oggetti attraverso un procedimento di chiara matrice surrealista, come si evidenzia di seguito:

Il topo sigaro

Storia di un topo che non sapeva di essere un sigaro.
Il fatto che la coda gli fumasse
Lo meravigliò da non dire,
lo intrigò per numerosi semestri,
indi ci fece l'abitudine.
Il rispetto che i gatti gli dimostravano
Scambiava per un piacevole effetto[51].

[45] Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 102.

[46] Cfr. L. Cantatore, *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, ETS, Pisa 2015, p. 47.

[47] Il riferimento è alle riflessioni contenute in G. Bachelard, *La poetica dello spazio* (1957), Dedalo, Bari 1975, pp. 24-30.

[48] Cfr. C. Covato, *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano 2018, pp. 124-137.

[49] Bachelard, *La poetica dello spazio*, cit., p. 24.

[50] Cfr. D. Bisutti, *La poesia salva la vita. Capire noi stessi e il mondo attraverso le parole*, Feltrinelli, Milano 2016, pp. 11-19.

[51] La poesia viene pubblicata nel n. 2 dell'aprile 1968 della rivista satirica «Il Caffè» diretta da Gianbattista Vicari alla pagina 13, insieme ad altre 19 poesie. Il numero riporta a grandi lettere rosse il nome di Rodari in copertina con il titolo di una poesia: *Fucilazione*.

L'effetto di straniamento (teorizzato dal formalista Victor Šklovskij, ma ben prima dal poeta francese Lautréamont[52]), assai frequente nei racconti rodariani, altera la percezione della realtà e va a produrre immagini ora melanconiche, come nel racconto giovanile *La signorina Bibiana*[53] o ne *L'omino di niente*[54], ora straordinariamente comiche, come in alcuni processi di *cosizzazione*. Nel primo caso siamo dinnanzi a un elemento di *humour noir* e di inquietudine/ineluttabilità come in un tipico finale anderseniano (Bibiana a forza di guardarsi allo specchio vi cade dentro e diventa una fotografia; l'omino di niente è inconsistente, come tutti gli oggetti con i quali entra in relazione), nell'altro ci troviamo di fronte al puro *divertissement*: la *cosificazione*, come scrive Rodari in un articolo su «Il giornale dei genitori»[55], è una delle «molle del comico» e consiste nel ridurre l'uomo a una cosa oppure, per estensione, consiste nella trasformazione della sostanza umana in una qualche materia, magari commestibile: siamo così nel campo della «merceologia fantastica»[56], che prevede l'esistenza di uomini di zucchero, di ghiaccio, di gomma, di nuvole. Ma c'è di più del diletto: il gioco implica un sostare partecipe dell'adulto nel mondo delle *cose* del bambino, stimolarlo «a chiarirsi, a dare realtà al mondo che lo circonda, a stabilire le distanze tra se stesso e le cose, e le persone, e tutto»[57].

2.2. «Da cosa nasce cosa»[58]

La riflessione sulla materialità e l'utilità degli oggetti, qui letti come tracce di percorsi creativi e formativi, ci spinge ad accostare il lavoro compiuto da Rodari sulle parole e le cose a quello di un altro eccezionale inventore: Bruno Munari. Il legame tra Munari e Rodari non è sintetizzabile nelle svariate col-

---

[52] Nella *Grammatica*, Rodari si riferisce esplicitamente al concetto di «estraniazione» o «straniamento» che Šklovskij illustra nei saggi *La struttura della novella* e *L'arte come procedimento*, in *I formalisti russi*, Einaudi, Torino 1968. Cfr. Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 181 e la voce di D. Aristarco, *Šklovskij Viktor*, in P. Boero, V. Roghi (a cura di), *Rodari AZ*, Electa, Milano 2020, pp. 276-277.Quanto a Lautréamont, Rodari fa riferimento agli effetti sorprendenti provocati dall'incontro casuale «tra un tavolo anatomico e una macchina da cucire» in G. Rodari, *Autointervista*, in Id. *Il cane di Magonza*, cit., p. 185.

[53] G. Rodari, *La signorina Bibiana*, in Zangarini, Macchione, Vaghi, *Gianni Rodari e la signorina Bibiana*, cit., pp. 240-242. Il racconto esce ne «Il Corriere Prealpino» del 1 dicembre 1946.

[54] G. Rodari, *L'omino di niente*, in Id., *Favole al telefono*, cit., p. 690.

[55] G. Rodari, *Storie per ridere*, «il Giornale dei genitori», n. 58/59, 1980, pp. 38-39. L'articolo è stato pubblicato per la prima volta nel n. 4, 1971.

[56] Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 186.

[57] G. Rodari, *Un piatto di storie*, «Il giornale dei genitori», n. 58/59, 1980, p. 34. L'articolo è stato pubblicato per la prima volta nel n. 1, 1970.

[58] Il riferimento è alle parole di Rodari in *Viaggio intorno a casa mia*, articolo apparso la prima volta ne «Il giornale dei genitori» n. 3/4, 1970, in parte ripreso nella *Grammatica* del '73 e poi ripubblicato nel volume postumo in *Scuola di fantasia*, cit., ma anche, naturalmente, al libro di B. Munari, *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Roma-Bari 1981.

laborazioni tra i due[59], ma trova un intenso significato nella comune attenzione verso l'infanzia e la fantasia che entrambi celebrano, in prospettiva emancipatoria, l'uno nell'ambito del visivo, l'altro nell'ambito del verbale[60]. Il loro impegno nell'ideazione di nuovi costrutti oggettuali trae in parte origine anche nell'interessamento delle avanguardie artistiche nei confronti del mondo dell'infanzia: se Breton scrive che l'infanzia è ciò che più si avvicina alla «vera vita»[61], artisti come Randone, Balla e Depero ebbero un ruolo decisivo nella reinvenzione del giocattolo italiano del Novecento, che doveva ricreare «integralmente» l'universo e «rallegrarlo» per mezzo di vere e proprie macchine ludico-artistiche in grado di far ridere, valorizzare l'immaginazione, amplificare la sensibilità[62]. Anche Munari e Rodari prestano attenzione alla forma delle cose dei bambini, al loro funzionamento pratico nonché alla loro proiezione nel mondo, anche quando si tratta di *macchine inutili*. Proprio queste ultime, "inutili" nella logica del quotidiano, acquistano importanza nel territorio del *nonsense*, osserva Cantatore, sino a ri-semantizzare l'orizzonte infantile: esse sono «una parentesi, un momento di distrazione, un viaggio della mente, una fuga, una messa in crisi delle simmetrie del reale»[63]. Certo, nell'elaborazione estetica e poetica dei due artisti c'è una piena consapevolezza della fitta rete di significati simbolici attraverso i quali interpretare il mondo della cultura materiale del tempo e se «gli oggetti sono strutture immaginarie […] perché producono significati e associazioni simboliche e culturali, aprendo mondi impensati»[64], ambedue, attraverso le loro macchinazioni, si fanno produttori di un innovativo immaginario sociale.

In questo senso la favola *Il pianeta della verità*, esplicito omaggio al *designer* qui richiamato nelle vesti del grande scienziato Brun del pianeta Mun, ci offre già uno scorcio di ciò che di sorprendente e scarsamente produttivo si può inventare: la macchina per fare gli arcobaleni, il trapano per fare i buchi nell'acqua, la macchina per fare il solletico alle pere, la pentola per friggere il ghiaccio, la bilancia per pesare le nuvole, un telefono per parlare con i sassi, ma anche la macchina per dire le bugie, che costringe gli uomini ad esaurire tutte le bugie del passato, del presente e del futuro e a dire per sempre la verità[65].

[59] Munari illustra per Rodari le raccolte uscite da Einaudi: nel 1960 *Le filastrocche in cielo e in terra*, poi nel 1962 le *Favole al telefono* e *Il pianeta degli alberi di Natale*, nel 1964 *Il libro degli errori*, nel 1966 *La torta in cielo*. Per un approfondimento, cfr. *Munari per Rodari*, Corraini, Mantova 2020 con testi di Belpoliti, Faeti e Falcinelli.

[60] Cfr. M. Negri, *Munari Bruno*, in Boero, Roghi (a cura di), *Rodari AZ*, cit., pp. 224-226.

[61] Cfr. Breton, *Manifesto del Surrealismo*, cit., p. 43.

[62] Cfr. Scotto di Luzio, *Nel groviglio degli anni Ottanta*, cit., p. 53.

[63] L. Cantatore, *Case e bambini fra realtà e sogno negli anni del Neorealismo*, in *La casa. Figure, modelli e visioni nella Letteratura per l'infanzia dal Novecento ad oggi*, a cura di G. Zago, C. Callegari, M. Campagnaro, Pensa MultiMedia, Lecce 2019, p. 125.

[64] R. Riccini, *Immaginario del design fra tecnica, estetica e progetto*, in *Design e immaginario Oggetti, immagini e visioni fra rappresentazione e progetto*, a cura di P. Proverbio, R. Riccini, Il Poligrafo, Padova 2016, p. 19.

[65] G. Rodari, *Il pianeta delle verità*, in Id., *Favole al telefono*, cit., pp. 675-676.

Com'è evidente, nell'"illogica" provocazione inventiva affiora un esplicito invito rivolto ai più piccoli: quello di librare entro una *fly zone* entro cui si può ideare e disporre fantasticamente delle cose sino a concepire, progressivamente e nella propria interiorità, quel discrimine tra reale e immaginario da cui può scaturire un'attitudine progettuale a ri-fondare la realtà.

3. L'infanzia del miracolo economico

In coincidenza con gli anni del *boom* economico, la famiglia ridefinisce il proprio spazio domestico, che si arricchisce degli oggetti introdotti dallo sviluppo tecnologico: i consumi travolgono anche la vita dei bambini, i quali si confrontano con una disponibilità sempre crescente di beni "di seconda necessità". Rodari riflette sugli effetti del fenomeno vestendo i panni di un bambino del suo tempo:

> Quale effetto ha sulla mia educazione e formazione, la presenza del frigorifero? Il fatto che il babbo si faccia la barba con il rasoio di sicurezza […]? Una casa piena di macchine mi parla di un mondo pieno di macchine. Il frigorifero, la lavatrice, l'aspirapolvere, la radio, il televisore, il frullino elettrico, lo scaldabagno […]: dovunque io mi giri, in qualunque nuova stanza io capiti, vedo macchine, indovino macchine, sospetto macchine. […] Se mi regalate un giocattolo, può capitare che esso abbia un motore. Anche se non ce l'ha, esso mi parla di motori e di macchine: le automobiline, le minigrù, i minitrattori, i minicarrarmati, che mi mettete tra le mani, sono ulteriori prove che il mondo in cui sto crescendo è un mondo motorizzato, imbevuto di tecnica[66].

Le riflessioni dello scrittore procedono puntualmente nell'elaborazione letteraria, ancora una volta efficacissima nell'esprimere con levità e umorismo le contraddizioni del suo tempo. In particolare è in *Gip nel televisore e altre storie in orbita* (1967) e in *Novelle fatte a macchina* (1973) che Rodari vira la propria attenzione verso i «miti fasulli del consumismo»[67], unendo al potenziale ludico-fantastico delle sue favole scenari tragicomici e distopici capaci di portare alle estreme conseguenze le tesi che Marcuse solo pochi anni prima aveva enunciato: nella nuova società industriale gli individui ritrovano nelle cose che plasmano la loro vita e ne rimangono assoggettati, sino a realizzare una società «a una dimensione»[68]. Allora, se i nuovi *standard* di vita richiedono cucine dotate di enormi frigoriferi e il possesso di aspirapolveri, frullatori e lavatrici ha il sa-

[66] G. Rodari, *Viaggio intorno a casa mia*, in Id., *Scuola di fantasia*, cit., pp. 1521-1523.

[67] Boero, *Una storia, tante storie*, cit., p. 143.

[68] Cfr. H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata* (1964), Einaudi, Torino 1967, pp. 21-32.

pore di un'irrinunciabile conquista, nel paese degli uomini di burro si vive nei frigoriferi per non squagliarsi e il re, «tutta panna di prima qualità», non esce mai da un frigorifero d'oro massiccio[69]. Ma qui siamo ancora nelle *Favole al telefono*. In *Altre storie in orbita*, il signor Molteni ha acquistato un magnifico frigorifero "Doppio Polo" ma da due mesi non riesce a pagare le rate; il giorno che è costretto per insolvenza a restituire il prezioso elettrodomestico, il condominio in cui vive riceve l'invasione di minuscoli ometti capeggiati dal Principe Gelato, che si insedia per l'appunto nel suo lussuoso frigorifero. Al termine dell'invasione, il Principe dichiarerà che si tratta del miglior frigorifero del Sistema Solare e con una simile pubblicità Molteni sarà esentato dal saldare il suo debito.

Le *Novelle fatte a macchina*, costruite con le tecniche esplicitate nella *Grammatica* e uscite nello stesso anno de *Il sistema degli oggetti* di Baudrillard[70], «sono frutto di un'osservazione estremamente lucida della realtà socio-culturale contemporanea»[71]: c'è il gioco linguistico, sì, ed è un gioco vivacemente esperito nel rapporto tra significati e significanti, termini abusati, *slogan* pubblicitari, ma l'uso della paratassi e dell'indicativo presente enfatizzano le distopie già annunciate in *Gip*, conferendo alla testualità uno stile reportistico: la deriva consumistica si fa gustosa parodia, ma la risata introduce nel lettore un'amara consapevolezza. Il ricorso alla fantascienza ha chiare valenze sociologiche e sollecita interrogativi sul rapporto uomo-macchina[72], come ne *Il mondo in scatola*, in cui la famiglia Zerbini, di ritorno da un picnic, si accorge di essere inseguita dai propri vuoti a perdere. Questi (il vuoto dell'aranciata, quello della birra, due scatole di sardine, diversi piatti di plastica…), producendo una gran fanfara, entrano fino in casa, scorrazzano per il corridoio, infine s'insediano civilmente negli spazi degli uomini, ma si sentono via via più vuoti e perciò ingrossano a dismisura sino a inglobare lo spazio vitale di chi li ha adoperati:

> In tutte le case della città succede lo stesso. La gente impara rapidamente a entrare e uscire dalle bottiglie, dai vasetti della marmellata, dalle scatole di surgelati. […] Ogni famiglia ha i suoi vuoti, ogni vuoto la sua famiglia. Vivere in scatola non presenta inconvenienti[73].

Ma se l'uomo è sopraffatto dagli scarti del proprio consumo, le stesse macchine accusano un disagio, come accade al robot domestico Caterino nell'anno

[69] Cfr. G. Rodari, *Gli uomini di burro*, in Id., *Favole al telefono*, cit., p. 579.

[70] Cfr. J. Baudrillard, *Il sistema degli oggetti*, Bompiani, Milano 1972. Le *Novelle* escono dapprima su «Paese Sera» tra l'agosto del '72 e il febbraio del '73, poi in volume nello stesso anno.

[71] M. Rossitto, *Non solo filastrocche. Rodari e la letteratura del Novecento*, Bulzoni, Roma 2011, p. 140.

[72] Per un approfondimento sul tema, cfr. P. Greco, *L'universo a dondolo. La scienza nell'opera di Gianni Rodari*, Springer, Milano 2010.

[73] G. Rodari, *Il mondo in scatola*, in Id., *Novelle fatte a macchina*, in Id., *Opere*, cit., p. 1100.

2222, che rivendica il diritto al sonno[74]. Altre assurdità, che tracciano una vera e propria mutazione antropologica, si verificano in relazione al fenomeno televisivo, che invade sempre più la vita di grandi e piccini: *Gip nel televisore* e poi *Il coccodrillo parlante* sono due racconti in questo senso emblematici. Nel primo, l'ottenne Giampiero Binda detto Gip finisce dentro il televisore – secondo un motivo già tracciato in *Teledramma*[75] – e la faccenda diviene affare di stato[76]; il secondo, ambientato negli studi di *Rischiatutto*, è una vera e propria parodia del mondo televisivo, a cui Rodari guarda con particolare attenzione: «gli oggetti sono sempre qualcosa indipendentemente dalla loro destinazione e utilizzazione. *Anche le immagini della televisione sono qualcosa indipendentemente dalla loro destinazione ed utilizzazione. Sono un linguaggio*[77]» che incide *anche* nella vita dei bambini. I quali non assistono passivi allo spettacolo, ma anzi ne sono catturati, per esempio con *Carosello*, in onda dal 1957 al 1977, che introduce nuove strategie narrative nella storia della pubblicità indirizzando tanto i consumi negli adulti, gli stati d'animo, le strutture dell'immaginario, gli stili di vita, quanto i consumi nell'infanzia, «creando in essa bisogni indotti che la reiterazione pubblicitaria deposita come socialmente 'primari'»[78]. Tra questi bisogni, vi sono anche i giocattoli di nuova concezione, ai quali merita dedicare un approfondimento: come nota Agamben, la caratteristica essenziale del giocattolo consiste nell'essere l'unico oggetto che può essere colto nella sua dimensione temporale: esso è qualcosa di eminentemente storico, «lo Storico allo stato puro: poiché in nessun luogo, come in un giocattolo, potremo cogliere la temporalità della storia nel suo puro valore differenziale e qualitativo»[79].

3.1. I giocattoli dei bambini

Con il *boom* economico e una mutata idea di educazione, a partire dagli anni Cinquanta si assiste allo sviluppo dell'industria dei giocattoli, tra le *cose* di ogni giorno più vicine al mondo dell'infanzia. La plastica, per Barthes «materia ingrata», «che spegne il piacere, la dolcezza, l'umanità del tatto»[80], sostituisce il legno, ma anche la fragile porcellana e la latta; i giocattoli non vengono più prodotti artigianalmente, ma in serie, sono più resistenti e sempre più tec-

[74] G. Rodari, *Il robot che voleva dormire*, in Id., *Gip nel televisore e altre storie in orbita*, in Id., *Storie*, cit., pp. 933-951.

[75] G. Rodari, *Teledramma*, in Id., *Filastrocche in cielo e in terra*, cit., pp. 31-34.

[76] *Gip nel televisore e altre storie in orbita* esce nel '67 per Mursia. In esso si aggiungono le storie al racconto *Gip nel televisore. Favola in orbita*, già pubblicato presso lo stesso editore nel '62.

[77] G. Rodari, *Viaggio intorno a casa mia*, cit., p. 1528. Il corsivo è dell'autore.

[78] F. Cambi, *L'infanzia e il Novecento: tra mito, conoscenza, violenza e mercato*, in *Per un'idea di bambini*, a cura di M. D'amato, Armando, Roma 2008, p. 106.

[79] G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia* (1978), Einaudi, Torino 2001, p. 74.

[80] R. Barthes, *Miti d'oggi* (1957), Einaudi, Torino 1993, p. 52.

nologici. Le bambole si dotano di sofisticati congegni interattivi, così come le astronavi, le macchinine, i robot: Cicciobello, nato nel 1962, nel '76, ampliava il suo corredo introducendo nel proprio guardaroba gli abiti delle vacanze, la tenuta invernale (Cicciobello Dolomiti), quella estiva (Cicciobello Capri), quella esotica dedicata al safari: il bambolotto «descriveva "il nuovo mondo per il bambino" che l'Italia degli anni Sessanta aveva visto nascere. Per tutto il decennio, il pupazzo aveva conosciuto il moltiplicarsi dei suoi accessori. Secondo un catalogo che avrebbe fatto inorridire i futuristi e che aveva l'esplicita funzione di regolare l'educazione sentimentale delle bambine (passeggini, seggioloni, culle, oltre a biberon, piattini, scodelle, bavaglini e posate) arredando così la loro stanza interiore»[81]. E se nel '72 Cicciobello si arricchisce di una cassettiera e di un televisore, nel Natale dello stesso anno Rodari pubblica su «Paese Sera» *La bambola a transistor*, in cui una bambola con lavatrice incorporata (*embedded*, si direbbe oggi) mette in riga una viziata bambina convinta di dover giocare a «fare le brave mammine e le brave padrone di casa, che sanno mettere a posto i piattini e le chiccherine, fare il bucato e lucidare le scarpe della famiglia»[82], e la convince a rivedere i propri progetti annunciando a gran voce:

> Voglio una grancassa, voglio un prato, un bosco, una montagna, un monopattino. Voglio fare la scienziata atomica, il ferroviere e la pediatra. Anche l'idraulico. E se avrò una figlia, la manderò al campeggio. E quando la sentirò dire: «Mamma, voglio fare la casalinga come te e lucidare le scarpe di mio marito, di sopra e di sotto», la metterò in castigo in piscina e per penitenza la porterò a teatro[83].

Si tratta, questa, di una rara favola "dalla parte delle bambine", capace di anticipare i temi di Gianini Belotti e di Pitzorno[84] che Rodari già maturava vent'anni prima, quando ne *La freccia azzurra* (1954) aveva narrato di una Bambola Rosa che perde la sua aria di frivolezza per stare accanto a una vecchia morente una notte d'inverno[85].

Un'osservazione dei giocattoli presenti in un periodo storico lascia emergere significati profondi sul piano dell'immaginario e del simbolico, ma consente anche una definizione dell'idea di infanzia di una società, come chiarisce bene Barthes: «i giocattoli più diffusi sono essenzialmente un microcosmo adulto; sono tutti riproduzioni in formato ridotto di oggetti umani, come se agli occhi del pubblico il bambino non fosse in fondo che un uomo più piccolo, un *ho-*

[81] Scotto di Luzio, *Nel groviglio degli anni Ottanta*, cit., p. 57.
[82] G. Rodari, *La bambola a transistor*, in G. Rodari, *Novelle fatte a macchina*, cit., p. 1127.
[83] *Ivi*, p. 1128.
[84] Cfr. E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 1973; B. Pitzorno, *Extraterrestre alla pari*, La Sorgente, Milano 1979.
[85] Cfr. G. Rodari, *La freccia azzurra*, in G. Rodari, *Opere*, cit., pp. 693-802.

munculus a cui si debbano fornire oggetti della sua misura»[86]. Il semiologo prosegue rilevando che il giocattolo moderno «*significa sempre qualcosa*» e rinvia ai miti e alle tecniche della vita adulta, prefigurando delle funzioni che non possono fare altro che preparare il bambino ad accettarle tutte, «costituendogli, prima ancora che possa ragionare, l'alibi di una natura che ha sempre creato soldati, "vespe" e impiegati postali»[87]. In quest'ottica, il personaggio antropomorfo della bambola a transistor da un lato offre l'occasione per una storicizzazione dei condizionamenti di genere a partire dai beni materiali destinati alle bambine e ai bambini, dall'altro esplicita, nell'intenzionalità autoriale, la necessità di un percorso emancipativo da questo e da molti altri destini a senso unico.

4. Un bambino vale tre lune. Note conclusive

«*Cosa? Tre lune per un bambino?* Sì, signori, sì, molto onorevoli signori e signore: tre lune, tre. Un bambino non vale forse più di tre lune, di trecento lune, e di trecentomila missili spaziali?»[88].

Rodari non fu mai un "apocalittico" né tantomeno un "integrato" nell'interpretare i fenomeni sociali legati al progresso tecnologico e alla società dei consumi. Come nota Faeti, nelle storie della seconda fase e con *Gip* in testa, egli rivolge l'occhio al nuovo, «al nuovissimo, ma non dimentica le radici, le prossime figure di un'umanità sempre seriamente studiata, amata, descritta»[89]. E l'infanzia còlta nel quotidiano nella dialettica tra realtà e rappresentazione rimane un nodo tematico centrale nella testimonianza di un impegno che ne ricomprende il valore assoluto in termini progettuali di edificazione di una nuova società. Certo la proiezione letteraria, come pure l'elaborazione personale sempre acuta e raffinata, mostrano chiaramente un'evoluzione dell'intellettuale calato nel suo tempo, che va sfumando ogni residuo ideologico: dal neorealismo al postmoderno, attraverso i procedimenti fantastici e umoristico-surreali, lo sguardo attento e critico di Gianni Rodari dà luogo a un viaggio tra le *cose* che interessano il mondo infantile. Ne emerge un'immagine d'infanzia «saldamente legata alla rivendicazione dell'autonomia dell'infanzia, all'analisi della sua "struttura" dialettica, al dissotterramento delle sue coordinate costitutive, ma anche al suo riconoscimento come un settore (e fattore) chiave per attuare un "cambiamento" antropologico e sociale in direzione di valori democratici, egualitari e progressisti»[90].

---

[86] Barthes, *Miti d'oggi*, cit., p. 51.
[87] *Ibidem.* Il corsivo è dell'autore.
[88] G. Rodari, *Gip nel televisore*, cit., p. 904. Il corsivo è dell'autore.
[89] A. Faeti, *La "camera" dei bambini*, Dedalo, Bari 1983, pp. 132-133.
[90] Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari*, cit., pp. 140-141.

Infanzia negata. Il lungo percorso dei diritti dei bambini attraverso le narrazioni di ieri e di oggi

Susanna Barsotti

1."Cittadini dimenticati": il difficile cammino dei diritti dell'infanzia

Nel 1952 sulla rivista «Vita dell'infanzia» esce il testo del messaggio inviato da Maria Montessori all'Unesco in occasione della ricorrenza della Dichiarazione dei diritti dell'Uomo del 1948, in cui si denuncia l'errore di aver tralasciato nel testo della Dichiarazione i diritti del bambino: «Non si considera che ci sono due forze nella vita umana: quella riguardante il periodo della formazione stessa dell'uomo (il bambino) e quella riguardante le attività sociali costruttive (l'adulto) e che esse sono così fortemente integrate l'una dall'altra, che trascurando una non si può giungere all'altra; non si considera che per arrivare ai diritti dell'adulto bisogna passare attraverso il bambino»[1]. Ancora molto tempo dovrà passare prima di avere un documento che sancisca questo diritto, ovvero la *Convenzione dei diritti dell'infanzia* del 1989. Segno di un rapporto tra mondo adulto e mondo dell'infanzia che relega quest'ultima ad una dimensione di minorità e, spesso, anche per questo, oggetto di sfruttamento, violenza, indifferenza.

Secondo lo studioso americano Lloyd DeMause la natura delle relazioni tra adulti e bambini, in ogni epoca storica, è caratterizzata da una sorta di denominatore comune che la caratterizza, ovvero la violenza: secondo DeMause, la modalità con cui il mondo adulto si è da sempre relazionato all'infanzia è costantemente contrassegnata da caratteristiche violente, con forme, manifestazioni e intensità che variano nel tempo ma che non cessano mai di essere predominanti[2]. Gli adulti dimostrano una forte difficoltà a esprimere un grado di attenzione nei confronti del bambino che metta al riparo da convinzioni e comportamenti che causano sofferenza, traumi e in generale determinano condizioni di vita non consone alle caratteristiche specifiche dell'infanzia. Molteplici sono i fattori che stanno alla base di tale fenomeno: vi sono cause di ordine materiale, altre di ordine psicologico. Un peso, senza dubbio, hanno avuto e hanno le condizioni economiche, sociali e culturali della popolazione in un determinato periodo storico e in un determinato luogo geografico. Tra le cause di ordine psicologico si individua, invece, una incapacità dell'adulto di vedere e riconoscere il bambino; DeMause spiega questa condizione riferendola a una

[1] Cfr. M. Montessori, *Il cittadino dimenticato*, in «Vita dell'infanzia», n.1, 1952.

[2] L. DeMause (a cura di), *Storia dell'infanzia*, trad. it, Emme Edizioni, Milano 1983.

mancanza di maturità emozionale, ossia all'incapacità dell'adulto di provare empatia con il diverso da sé per antonomasia, cioè il bambino, il non-adulto. Giorgia Grilli ricorda che nelle culture arcaiche, o ancestrali, l'infanzia veniva vista come una dimensione inquietante per la sua ambiguità, sfuggevolezza, indefinibilità[3]. L'infanzia è "ineffabile", afferma Giorgio Agamben, identificando questa età, in senso filosofico e non anagrafico, come il mistero dentro l'uomo, come ciò che, di lui, rimane per sempre inesprimibile[4]. Il bambino è *infans*, etimologicamente, incapace di parlare, una creatura "pre-verbale". E in questo caso il preverbale non rimanda a una dimensione linguistica, ma percettiva ed esistenziale totalmente altra rispetto a quella, strettamente sociale, della comunità dei parlanti alla quale crescendo ci si dovrà conformare. Nei suoi studi sul significato dell'infanzia, Agamben racconta di come presso gli antichi i bambini venissero considerati come delle larve, come dei fantasmi: creature sospese tra l'essere e il non essere e di come venissero ritenuti perturbanti, proprio per questo.

Tale estraneità determinerebbe, secondo DeMause, il carattere violento tra mondo adulto e infanzia, tanto che, dimostra ancora lo studioso, al mutare delle condizioni di vita materiale delle famiglie, si evolve la qualità delle relazioni tra adulti e bambini al loro interno: nell'ultima fase, quella attuale, i genitori si sforzano di corrispondere alle richieste dei propri figli adottando attenzioni empatiche e svolgendo pratiche di cura, rifuggendo dai modelli ambivalenti del controllo, del disciplinamento e dell'intromissione, astenendosi dall'esercizio della violenza fisica e psicologica come strumento educativo e assumendo invece ruoli più paritari all'interno della relazione coi figli, dedicando loro tempo e energie, giocando e parlando con loro, interessandosi della loro vita, dei loro problemi e delle loro aspettative, aiutandoli nelle difficoltà, mettendosi a loro completa disposizione.

Le prime tappe di un cammino verso il riconoscimento di diritti all'infanzia, si collocano nell'Ottocento, un secolo decisivo nella storia dell'infanzia: lo possiamo definire «secolo-cerniera poiché in esso troviamo profonde permanenze del passato e elementi di radicale novità che influiscono molto sulle condizioni di vita materiale dei bambini. Il secolo XIX è anche il momento in cui sorge una forma di attenzione sociale nei confronti dell'infanzia, ben riassunta dal termine tutela. La società ottocentesca manifesta in maniera chiara la volontà di assumere nuove responsabilità verso questa fascia particolare di popolazione, e in particolare si rivolge a coloro che maggiormente soffrono di condizioni di vita più dure e difficili»[5]. Non solo, sarà proprio durante la seconda metà del secolo che si realizzerà un passaggio decisivo per l'elaborazione novecentesca dell'idea dei diritti del bambino: «l'ottica della tutela e della protezione del-

[3] G. Grilli, *Bambini, insetti, fate e Charles Darwin*, in *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, a cura di E. Beseghi, G. Grilli, Carocci, Roma 2011.

[4] G. Agamben, *Infanzia e storia*, Einaudi, Torino 2000.

[5] E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Carocci, Roma 2013, p. 79.

l'infanzia si impone come la prospettiva prevalente attraverso la quale gli Stati guardano all'infanzia, facendosi carico di corrispondere con adeguati interventi a quei problemi di carattere strutturale che impediscono un corretto dispiegamento delle potenzialità umane del bambino»[6]. Dal punto di vista dei governi ottocenteschi, proteggere l'infanzia significa rinforzare la salute della società stessa e dunque lo Stato nazionale entra nel campo della protezione dell'infanzia che soffre di povertà, malattie e solitudine. Agire verso i bambini significa salvare gli adulti che diventeranno. Questi due principi restano ancora profondamente validi durante l'Ottocento e continuano a ispirare gli interventi filantropici e pubblici verso l'infanzia sofferente. Ciò che invece muterà con il nuovo secolo è proprio questo punto di vista: tutelare i bambini, non perché saranno gli adulti di domani, ma affinché possano godere della loro infanzia è il principio novecentesco che innescherà un radicale ripensamento delle politiche assistenziali e, più in generale, degli orientamenti culturali verso tutti i bambini, non solo quelli che si trovano in condizioni di sofferenza.

Il lavoro ha costituito la prima via di accesso che ha condotto, nel passaggio tra Otto e Novecento, all'allargamento dell'idea dei diritti all'infanzia. La vita della maggior parte dei bambini e degli adolescenti, durante il XIX secolo, infatti, era ancora fortemente dominata dal lavoro. La vita dell'infanzia reale, che per lo più lavora, e l'idea di infanzia che nasce nell'ambito della famiglia borghese e che riguarda una esigua minoranza di bambini e bambine, presentano tra loro un consistente divario. La nuova concezione di bambino alimentata dal nuovo sentimento dell'infanzia si imporrà nella cultura dominante ma arriverà a migliorare le condizioni di vita dei bambini appartenenti agli strati popolari delle società soltanto quasi un secolo dopo, quando cioè anche le famiglie appartenenti ai ceti meno privilegiati della società vedranno migliorare in maniera sensibile la propria situazione economica e si saranno liberate dalla pressione del soddisfacimento dei bisogni primari. Durante l'Ottocento si completa in maniera definitiva il processo di maturazione dell'idea di infanzia incardinata sul riconoscimento dei bisogni e delle specificità del bambino; tuttavia, è proprio in questo momento storico che i bambini e le bambine in carne ossa sopportano le forme più violente del lavoro industriale e subiscono le conseguenze peggiori dello sfruttamento economico della loro fatica. Solo nel momento in cui il lavoro dei bambini diventa inutile, la percezione sociale di esso e il giudizio morale che se ne dà mutano.

Il passaggio decisivo si gioca nell'avvicendarsi di due preposizioni articolate: quando cioè si passa dalla protezione *del* bambino che lavora, alla protezione del bambino *dal* lavoro. Esistono pertanto due fasi dell'elaborazione dei diritti dei bambini riguardanti il lavoro, che esprimono un approccio opposto. Nella prima, viene affermato in maniera positiva il loro diritto di lavorare a certe condizioni, cioè protetti da qualsiasi forma di sfruttamento: se il lavoro è ne-

[6] *Ibidem.*

cessario per il sostentamento del bambino stesso e della sua famiglia, deve essere garantito il suo diritto di poter lavorare, senza che nessuno tragga profitto dalla sua condizione di bisogno e di debolezza. Nella seconda, che si aprirà soltanto alla fine degli anni Cinquanta, con la *Dichiarazione di New York*, la questione viene posta in termini negativi: il bambino non deve lavorare e deve essere assolutamente protetto dal lavoro.[7]

L'infanzia, nel corso del Novecento, inizia ad assumere piena visibilità sociale e culturale; il bambino e la bambina vengono ora tutelati nella loro dignità umana e nei loro bisogni particolari. Si apre così una nuova fase nel processo di allargamento e di specificazione dei diritti fondamentali che può essere sinteticamente ricostruito attraverso l'analisi di documenti ufficiali che nel corso degli anni hanno fatto la loro comparsa a livello internazionale. Il primo documento ufficiale riguardante esplicitamente i diritti dell'infanzia è la *Dichiarazione sui diritti del fanciullo*, approvata nel 1924 dalla Società delle Nazioni, nota come *Dichiarazione di Ginevra*. Si tratta di un documento con una articolazione molto semplice: sono cinque i principi fondamentali che servono per associare a ogni bisogno primario dell'infanzia un diritto corrispondente. L'ottica è ancora quella ottocentesca, che vede l'infanzia come oggetto di tutela e protezioni speciali; il testo, infatti, somiglia più a una elencazione dei doveri che il mondo degli adulti assume per dare risposte soddisfacenti ai bisogni dell'infanzia. L'Europa e il mondo, adulti e bambini, passeranno attraverso l'esperienza dei peggiori regimi totalitari e dell'olocausto, della Seconda guerra mondiale e della bomba atomica, delle lotte dei popoli per la liberazione dalla colonizzazione occidentale, prima che compaia un documento internazionale che sviluppa in maniera adeguata i primi principi contenuti nella *Dichiarazione di Ginevra*. Il processo ha inizio nel 1948 con la proclamazione della *Dichiarazione universale dei diritti umani*, ma sarà nel 1959 che l'Organizzazione delle Nazioni Unite approverà la *Dichiarazione sui diritti del bambino*, meglio nota come *Dichiarazione di New York*, il secondo storico documento specificamente riguardante i diritti dell'infanzia. La *Dichiarazione di New York* riprende i cinque principi espressi nella *Dichiarazione di Ginevra*, li amplia, li trasforma in veri e propri diritti e li inquadra all'interno di una cornice nuova, quella dei diritti umani fondamentali rappresentata dalla *Dichiarazione universale* del 1948. Da questa cornice di riferimento, viene ripreso un elemento fondamentale il principio di non discriminazione: i diritti dell'infanzia, come i diritti umani in generale, appartengono a ogni bambino, nessuno escluso; bambini e bambine non devono essere discriminati rispetto agli adulti per il semplice fatto di essere bambini e bambine, così come non devono essere discriminati tra loro per le differenze che esprimono a livello individuale (genere, lingua, colore della pelle, religione, appartenenza culturale, condizione economica, nascita). La *Dichiarazione di New York* ha tuttavia il limite, proprio di ogni di-

[7] *Ivi*, p. 107.

chiarazione, di non essere vincolante; questo significa che lo Stato che decida di ratificarla, si assumerà un puro e semplice impegno morale a realizzare i principi in essa contenuti. Servirà dunque un documento che preveda in forma esplicita gli obblighi che la ratifica del documento comporta, ovvero una convenzione come sarà la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia* approvata dalle Nazioni Unite il 20 novembre 1989. Adulti e bambini sono ora intesi come paritari sul piano dei diritti.

> Uno dei concetti fondamentali introdotti dalla CRC è quello che nel linguaggio giuridico viene definito il "paradigma relazionale"; è un principio basilare in virtù del quale si stabilisce che, all'interno di una società democratica, articolata e organizzata sul riconoscimento, sul rispetto e sull'esercizio dei diritti fondamentali, i diritti di ogni individuo trovano un limite invalicabile nei diritti altrui […]. Un secondo principio basilare che interviene grazie alla CRC per meglio comprendere e interpretare il paradigma relazionale è il concetto di "migliore interesse" del bambino. Poiché in una molteplicità di situazioni e per buona parte dell'infanzia, il bambino non è in condizione di esercitare in forma diretta i propri diritti, è chiaro che debba essere l'adulto coinvolto direttamente nella vita del bambino a prendere determinate decisioni, al suo posto.[8]

Tra gli articoli della *Convenzione* ve ne sono alcuni che riguardano due aspetti importanti dal nostro punto di vista e che si riferiscono a diritti di bambini e bambine ancora oggi violati in tutto il mondo. Il primo ambito è quello dell'istruzione. La *Convenzione* dedica due articoli a questo diritto: nel primo si parla di istruzione gratuita e obbligatoria per tutti almeno dell'insegnamento primario; si tratta di un tema già presente nella *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 1948, ma adesso si specifica che anche l'insegnamento secondario deve essere accessibile e aperto in funzione della capacità di ognuno (art. 28). Il secondo individua, potremmo dire, lo sfondo teorico su cui costruire gli obiettivi dell'educazione: l'istruzione deve essere orientata a ispirare nei bambini e nelle bambine il rispetto dei diritti umani, verso la sua comunità e cultura di appartenenza e verso le culture e le civiltà diverse dalla sua; deve dunque preparare i più giovani ad assumere la responsabilità della vita insieme agli altri con «spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli» (art. 29)[9]. Il secondo ambito è quello della protezione dalla violenza e dallo sfruttamento. Accettando di firmare la *Convenzione*, gli Stati assumono il preciso dovere di adottare tutte le misure legislative, sociali e educative necessarie allo scopo di tutelare i bambini contro

[8] *Ivi*, p. 122. CRC è l'acronimo con cui viene indicata la *Convenzione* e che deriva dall'inglese *Convention on the Rights of the Child*.

[9] Cfr. https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/articoli/ (consultato il 20/02/2021).

qualsiasi forma di violenza, oltraggio fisico o psicologico, abbandono, negligenza, maltrattamento, sfruttamento, violenza sessuale (art. 19).

Due dimensioni per le quali la strada da compiere è ancora lunga e rispetto alle quali, non a caso, troviamo riscontro proprio nelle narrazioni contemporanee.

2. Bambini girovaghi nell'Europa dell'Ottocento: un'immagine d'infanzia tra letteratura e realtà

Tra i fenomeni che DeMause indica come comprovanti il carattere violento del rapporto adulto/bambino di cui si diceva poco sopra, vi è l'abbandono. Quando, tra XII e XIV secolo sorgeranno i primi istituti dedicati al soccorso dell'infanzia abbandonata, quella dell'affidamento a orfanotrofi e brefotrofi diverrà una sorta di abbandono "istituzionalizzato", una pratica socialmente accettata che determina l'allontanamento, temporaneo o definitivo, del figlio attraverso accordi, patti, contratti o convenzioni tra genitori e altri soggetti, secondo consuetudini non necessariamente codificate ma comunque vincolanti: la vendita del figlio a terzi o la cessione in pegno o in affitto come forma di pagamento di debiti, ma anche l'invio dei figli a servizio perso alte famiglie. Quella della cessione dei figli a terzi come forma di pagamento di debiti o come forza lavoro, caratterizza in parte il fenomeno migratorio anche italiano che vede bambini e bambine impiegati nelle fabbriche europee o affidati a girovaghi e saltimbanchi per il lavoro di strada. Nel corso di tutto l'Ottocento i bambini e le bambine italiani lasciano la propria casa e il proprio paese per andare a lavorare in città, per strada e nelle fabbriche; vengono impiegati come accattoni oppure sono affidati a intermediari che a loro volta li cedono a chi li sfrutterà in mestieri di fatica e poco qualificanti. Molte delle grandi città europee sono gremite di piccoli italiani che lavorano per le vie come ambulanti, chiedendo l'elemosina, suonando uno strumento o vendendo cianfrusaglie e povere cose. L'immagine dei mestieri di strada e dei giovani lavoratori ambulanti va così incontro a una svalutazione sociale: nell'immaginario collettivo e presso l'opinione pubblica tutte le attività informali vengono equiparate all'accattonaggio, diventando sinonimo di vagabondaggio, devianza e disordine morale. Nel 1873 viene emanata la legge che proibisce le professioni girovaghe; lo scopo però non è tanto la sicurezza e la protezione dei bambini quanto piuttosto la salvaguardia del buon nome dell'Italia all'estero[10].

Il bambino italiano girovago entra nell'immaginario collettivo attraverso il racconto che ne fa Hector Malot nel suo romanzo *Senza famiglia* (1878). Lo scrittore e giornalista francese sarà tra i primi a raccontare il destino dei bam-

[10] Per un approfondimento sulla condizione dei bambini girovaghi e impiegati nelle fabbriche in Europa nel corso dell'Ottocento si veda G. Di Bello, V. Nuti, *Soli per il mondo. Bambine e bambini emigranti tra Otto e Novecento*, Unicopli, Milano 2001.

bini italiani che vivono e lavorano a Parigi nel 1850. Rémi, il piccolo protagonista del romanzo, è in realtà un trovatello inglese lasciato sulla soglia di una porta a Parigi e affidato dal commissario di polizia al povero scalpellino Jérôme, che lo aveva trovato, e a sua moglie, mamma Barberin, che lo cresce, in un paesino della Francia centrale. All'età di otto anni viene ceduto da Jérôme per quaranta franchi, dopo una contrattazione che farà dire retrospettivamente a Rémi: «avevo già assistito a una scena come quella quando il mercante era venuto per comprare la nostra vacca»[11]. Con il suo nuovo padrone, Vitalis, un ex-tenore italiano divenuto suonatore ambulante, inizia un viaggio che è al tempo stesso un percorso iniziatico. Vitalis, infatti, acquisterà nel romanzo il ruolo di una guida benevola per il piccolo Rémi, una figura letteraria molto lontana da quella dei tipici padroni italiani di bambini; ne è consapevole anche Malot che fa dire al suo piccolo protagonista di aver incontrato «parecchi padroni che portano di qua e di là a colpi di bastonate i bambini alle loro dipendenze. Non assomigliavano in niente a Vitalis, duri, ingiusti, esigenti, ubriaconi, con insulti e volgarità in bocca e la mano sempre pronta a picchiare»[12]. Il viaggio di formazione del piccolo trovatello avviene attraverso varie peripezie, tutte ispirate alla realtà sociale del lavoro infantile dell'epoca. Malot è così consapevole che la figura di Vitalis, protettivo con Rémi quanto con la sua piccola compagnia composta da una scimmia e tre cani, non corrisponde ai padroni di bambini italiani da immaginare l'episodio *Un padrone della rue de Loucrine*, che gli consente di descrivere lo spietato Garofoli, immagine certamente più realistica di sfruttatore di piccoli italiani. Questa invenzione consente a Malot di dedicare tutto il diciassettesimo capitolo alla descrizione della vita parigina dei *petits italiens*. Ritroviamo nel romanzo le stesse descrizioni degli ambienti di vita, delle modalità di sfruttamento, dei maltrattamenti subiti dai bambini che già conosciamo dai documenti ufficiali. Uguale è il modo della vendita, il viaggio a piedi attraverso l'Italia verso la Francia, uguale è l'intenso sfruttamento in mestieri più o meno girovaghi o nel puro e semplice accattonaggio. Questa vita è descritta a Rémi da Mattia, un bambino di Lucca, anche lui sfruttato dal perfido Garofoli. Nei capitoli successivi Malot riprenderà il racconto del viaggio di Rémi che nel suo girovagare sperimenterà vari mestieri, ma che prevalentemente continuerà, dopo la morte di Vitalis, a fare il suonatore di strada, adesso insieme al suo nuovo compagno Mattia. La loro avventura proseguirà tra la Francia e l'Inghilterra fino al ricongiungimento di Rémi con la sua vera famiglia, i ricchi signori Milligan, dai quali lo zio paterno lo aveva allontanato per entrare in possesso dell'eredità. Rémi, oramai adulto e padre, riproporrà per gli amici insieme a Mattia, divenuto un bravo violinista, un ultimo spettacolo da suonatore ambulante: la "questua" tra i presenti viene destinata «a fondare una casa di assistenza e ricovero per i giovani suonatori ambulanti». Il romanzo si conclude con questo proposito e con lo spartito della

[11] H. Malot, *Senza famiglia*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1997, p. 24.
[12] *Ivi*, p. 184.

canzone napoletana *Fenesta vascia*, la canzone del piccolo girovago. Il testo fu pubblicato in Francia nel 1878, ben dieci anni dopo la consegna del manoscritto all'editore, proprio per la sua forza di denuncia sociale e in particolare per la descrizione della violenza e della crudeltà esercitate da Garofoli sui piccoli italiani.

Attinge ad alcuni aspetti dell'emigrazione infantile anche Edmondo De Amici nel suo *Cuore* (1886). Dei nove racconti mensili ben tre mettono in scena bambini e bambine che hanno vissuto la condizione dell'emigrante, un'esperienza cioè di separazione, colti nella fase di ricongiungimento alla patria e alla madre. Tra questi il primo racconto mensile del maestro Perboni, *Il piccolo patriotta padovano*, ripropone uno degli aspetti più tipici dell'emigrazione dei bambini, ovvero la vendita per i mestieri girovaghi. Il gesto di patriottismo del protagonista, che caratterizza sino dal titolo definitivo il racconto, attenua il valore di denuncia della tratta dei bambini, che pure viene descritta fedelmente senza trascurare la condizione psicologica del bambino venduto.

> Ecco il fatto. Un piroscafo francese partì da Barcellona, città della Spagna, per Genova; c'erano a bordo francesi, italiani, spagnuoli, svizzeri. C'era, fra gli altri, un ragazzo di undici anni, mal vestito, solo che se ne stava sempre in disparte, come un animale selvatico. Guardando tutti con l'occhio torvo. E aveva ben ragione di guardare tutti con l'occhio torvo. Due anni prima, suo padre e sua madre, l'avevano venduto al capo d'una compagnia di saltimbanchi, il quale dopo avergli insegnato a fare i giochi a furia di pugni, di calci e di digiuni, se l'era portato a traverso alla Francia e alla Spagna, picchiandolo sempre e non sfamandolo mai. Arrivato a Barcellona, non potendo più reggere alle percosse e alla fame, ridotto a uno stato da far pietà, era fuggito dal suo aguzzino, e corso a chiedere protezione al Console d'Italia, il quale, impietosito, l'aveva imbarcato su quel piroscafo, dandogli una lettera per il Questore di Genova, che doveva rimandarlo ai suoi parenti; ai parenti che lo avevano venduto come una bestia.[13]

Tre viaggiatori stranieri che si trovano su quella stessa nave hanno compassione di lui e della sua storia, che a fatica riescono a farsi raccontare dal ragazzo,

[13] E. De Amicis, *Cuore*, (1886), Einaudi, Torino 2001, p. 25. Col primo racconto mensile viene affrontato, sia pure con i toni commoventi del libro deamicisiano, uno dei temi più scottanti dell'Italia unita: la questione sociale nella sua esemplificazione tragica di disoccupazione e espatrio. Dina Bertoni Jovine ne *L'alienazione dell'infanzia* tratta della compravendita dei bambini per adibirli all'accattonaggio o sfruttarli come giocolieri, danzatori e suonatori ambulanti. Fenomeno inizialmente limitato, tra le famiglie numerose, a periodi di carestia, ebbe dopo l'Unità nuovo impulso per il divario creatosi tra le zone industrializzate del nord e quelle del meridione: il reclutamento però avveniva anche nel settentrione, specie in quella regione veneta da cui proviene anche il piccolo protagonista del racconto mensile che rappresentava un'area importante di sottosviluppo. Cfr. D. Bertoni Jovine, *L'alienazione dell'infanzia*, Editori Riuniti, Roma 1963, pp. 16 e segg.

e gli donano dei soldi. Il ragazzo fantastica su che cosa avrebbe potuto fare con quella fortuna, ma quando sente quelle persone parlare male degli italiani, definiti un popolo di ignoranti, sporchi e ladri, il piccolo padovano rifiuta la loro elemosina e la restituisce con sdegno: «Ripigliatevi i vostri soldi, – disse con disprezzo il ragazzo, affacciato fuor della tenda della cabina; – io non accetto l'elemosina di chi insulta il mio paese»[14].

La finalità del racconto è l'educazione dell'amore di patria, che deve essere così profondo da superare anche le condizioni di miseria; la sua esperienza di vita, che sembra conseguenza della sola scelta disumana di due genitori contadini, non ha spento in lui l'orgoglio di dirsi italiano. L'interesse e la compassione per il bambino reduce da una penosa esperienza d'emigrazione hanno l'intenzione, come sempre in *Cuore*, di raggiungere anche un altro scopo non meno importante: far riconoscere all'autore del diario scolastico, Enrico Bottini, la felicità della sua condizione di scolaro e figlio della borghesia italiana, messa a confronto con quella del coetaneo povero.

Nei primi anni del Novecento anche le vicende della tratta dei piccoli italiani nelle vetrerie francesi divengono tema di una letteratura per l'infanzia, in cui è fortissimo l'intento di denuncia d'un fenomeno che assume le forme brutali dello sfruttamento della manodopera infantile in fabbrica. Olimpia De Gaspari, autrice di alcuni libri per ragazzi, nel 1903 pubblica *Il racconto del piccolo vetraio*, testo del quale interessanti sono anche la prefazione e ancora più la conclusione in cui l'autrice si rivolge esplicitamente ai suoi piccoli lettori. La fonte principale della narrazione, come De Gaspari precisa nella prima edizione, è l'articolo *La tratta dei piccoli italiani in Francia* pubblicato sulla *Nuova Antologia* dal deputato Gerolamo Sommi Picenardi, che aveva partecipato a una delle inchieste condotte nelle vetrerie francesi nel 1901[15]. L'autrice rivendica tutta la serietà dell'argomento senza, dice, inventare nulla per attenersi a quanto denunciato dai testimoni oculari; in tal modo riconosce anche ai suoi piccoli lettori una serietà e responsabilità di protagonisti. La sua è una visione dell'infanzia diversa da quella della tradizione, è un'infanzia che sembra aver acquisito la capacità di affrontare la realtà e difendere i diritti della sua stessa età. De Gaspari spera, grazie a qualche bimbo commosso, di raggiungere anche il pubblico adulto di «chi non legge o legge solo di sfuggita i giornali»[16]. E nella conclusione chiede ai suoi piccoli lettori di far udire la loro voce in favore dei loro sfortunati fratelli: «Ditelo, ripetetelo tutti i giorni ai vostri babbi, alle vostre mamme, che l'opera di pochi uomini di cuore non basta, dite loro che bisogna unirsi tutti in una lega santa per porre riparo a questi orrori»[17]. Il rac-

[14] De Amicis, *Cuore*, cit., p. 27.

[15] Gianfausto Rosoli afferma che i risultati delle inchieste dell'Opera Bonomelli danno inizio a quella che lui chiama la "letteratura del piccolo vetraio": si veda a tale proposito G. Rosoli, *L'Emigrazione italiana in Europa e l'Opera Bonomelli (1900-1914)*, in *Gli italiani fuori d'Italia. Gli emigrati italiani nei movimenti operai dei paesi d'adozione (1880-1940)* a cura di B. Bezza, Franco Angeli, Milano 1983.

[16] O. De Gaspari, *Il racconto del piccolo vetraio*, Paravia, Torino 1903, p. 6.

conto avrà un ampio successo che gli garantirà numerose ristampe successive, dalla terza edizione del 1909 fino all'ultima del 1979. Nelle successive edizioni a quella del 1959 si perderanno la prefazione e la conclusione dell'autrice, ma il successo editoriale del racconto resterà legato alla denuncia del lavoro infantile tanto che proprio l'ultima edizione sarà corredata da un'appendice di testimonianza sulla piaga del lavoro minorile. Il racconto, infatti, ripropone il mercato dei bambini italiani per le vetrerie francesi attraverso le vicende dei protagonisti Ciccio e Gigi, due fratellini di undici e nove anni, i maggiori di sei fratelli che il padre, un contadino di Caserta rovinato dalle cattive annate e spinto dalla disperazione a frequentare l'osteria, vende nonostante l'opposizione della madre. L'incettatore, il signor Neorni è una figura chiaramente ispirata a quelle reali, citate anche nell'inchiesta presentata in Parlamento dallo stesso onorevole Sommi Picenardi, così come ispirata alla realtà è la falsa società di beneficienza inventata per rassicurare i genitori, le difficoltà a compiere le ispezioni, le false zie che si oppongono al rimpatrio dei bambini, i maltrattamenti, le dure condizioni di lavoro, la questua dei bambini, le difficoltà delle autorità sia italiane che francesi a liberare bambini delle vetrerie se manca una richiesta da parte dei genitori o non è possibile dimostrare la loro vera età. A questa realtà oggettiva è intrecciata la storia dei due fratellini. Il più piccolo, curato troppo tardi, morirà in Francia, mentre il più grande riuscirà a tornare a casa; la madre lo inviterà a perdonare il padre che è stato spinto solo dalla miseria, in questo modo Olimpia De Gaspari non rimuove la colpa del padre e il rancore vissuto da Ciccio, ma affida alla figura materna il ruolo della mediazione e del superamento del dramma familiare. Il vero colpevole resta l'incettatore: è a questa figura che va attribuita la responsabilità del mercato dei bambini, del loro sfruttamento e della condizione di schiavitù in cui versano.

3. Dare voce agli "invisibili": infanzie negate nella letteratura per l'infanzia contemporanea

Come accadeva nei secoli precedenti, anche la contemporanea letteratura per l'infanzia continua a narrare storie di infanzie negate che, ancora oggi, sono legate a condizioni di sfruttamento del loro lavoro e vendita a terzi, oppure sono storie di violazione dei diritti previsti dalla *Convenzione* del 1989, come l'accesso all'istruzione o il coinvolgimento nei conflitti.

Nel *Diario segreto di Pollicino* con il testo di Philippe Lechermeier e le illustrazioni di Rebecca Dautremer[18], a pagina 19 c'è un'illustrazione che, a mio avviso, racchiude l'essenza del rapporto tra infanzia e mondo adulto e restituisce la fragilità e la forza infantili di fronte alla violenza dei grandi. Pollicino è adagiato su un tappo e appeso ad un chiodo del muro; si è addormentato ed

[17] *Ivi*, p. 127.

[18] Ph. Lechermeier, R. Dautremer, *Il diario segreto di Pollicino*, trad. it., Rizzoli, Milano 2017.

è lì, sospeso, abbandonato, infinitamente piccolo e apparentemente fragile, dimenticato dagli altri, quasi invisibile agli occhi dei grandi. La «piccolezza straordinaria»[19] dei pollicini dei racconti per l'infanzia è tutta espressa in questa immagine; eppure, sarà proprio il piccolo protagonista a riportare a casa i fratelli sani e salvi: «la letteratura ha raccolto l'infanzia esposta e l'ha narrata, sollevandola dal destino dell'invisibilità e dell'indifferenza, e soprattutto riconoscendole la sua potenza metaforica, il mistero del suo segreto. […] Il terrore della perdita dell'infanzia, l'offesa alla speranza della vita, la tragedia di un'assenza imperitura che tocchi proprio la prosecuzione della specie e gli investimenti affettivi primari rende i bambini gli eletti a mostrare lo scandalo»[20]. Lo scandalo di milioni di bambini e bambine vittime del debito ereditario (per certi versi, qualcosa di simile di quanto accadeva ai bambini venduti dalle famiglie a girovaghi e saltimbanchi nel corso dell'Ottocento) è raccontato dal romanzo di Francesco D'Adamo, *Storia di Iqbal*[21]. Il libro, ispirato alla vera storia di Iqbal Masih, il ragazzo pakistano di dodici anni diventato in tutto il mondo il simbolo della lotta contro lo sfruttamento del lavoro minorile, racconta la storia di Iqbal, appunto, ceduto dalla sua famiglia di contadini ridotti in miseria, in cambio del prestito di 26 dollari. Per ripagare il debito, il protagonista è costretto a lavorare in una tessitura di tappeti dall'alba al tramonto, incatenato al telaio, in condizioni disumante come tanti altri bambini nei paesi più poveri del mondo. Iqbal, però, troverà la forza di ribellarsi, di far arrestare il suo padrone, di denunciare la «mafia dei tappeti», contribuendo a liberare centinaia di altri piccoli schiavi. Quella stessa mafia che il giorno di Pasqua del 1995, a Muritke, un villaggio del Pakistan a trenta chilometri da Lahore lo assassinerà, all'età di quattordici anni.

Un'infanzia perduta quella raccontata da D'Adamo, così come perduta è l'infanzia del protagonista dell'albo illustrato *Akim corre*[22], edito dalla Babalibri, che affronta il tema dei rifugiati e, in particolare, dei bambini rifugiati e per questo pubblicato con il logo di Amnesty International sulla quarta di copertina[23]. Si tratta di una libro che presenta la convivenza di forme testuali diverse,

---

[19] Cfr. M. Bernardi, *Infanzia e metafore letterarie. Orfanezza e diversità nella circolarità dell'immaginario*, Bononia University Press, Bologna 2009.

[20] Ivi, pp. 56-57.

[21] F. D'Adamo, *Storia di Iqbal*, Edizioni EL, Trieste 2001. Il meccanismo del debito ereditario di cui si parla nel romanzo, particolarmente diffuso nel Sud-Est asiatico, prevede la cessione a terzi di tanti bambini e bambine per ripagare il debito contratto dalla famiglia. Un debito che, in realtà, non verrà mai estinto portando i piccoli lavoratori alla schiavitù per cifre irrisorie. In un saggio di qualche anno fa, Kavin Bales mostra come le nuove forme di schiavitù non sono un retaggio del passato ma un prodotto dei moderni rapporti di produzione e del processo di globalizzazione che ha tolto qualsiasi valore alla merce umana; il testo mostra anche una impietosa analisi del rapporto tra valore commerciale che aveva lo schiavo americano e quello dello schiavo attuale, un valore pari a zero, vista l'abbondanza di merce, egli può quindi essere sfruttato e gettato via quando non serve più o si ammala. Cfr. K. Bales, *I nuovi schiavi. La merce umana nell'economia globale*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2000.

[22] C.K. Dubois, *Akim corre*, trad. it., Babalibri, Milano 2014.

un albo illustrato, un *silent book* e un *graphic novel*: un albo illustrato per la stretta collaborazione tra testo e immagine, un *silent book* poiché le parti di testo sono nettamente minori rispetto alle tavole illustrate le quali narrano la storia senza l'uso delle parole, lasciando al lettore l'elaborazione del racconto, un *graphic novel* perché ha alcune delle caratteristiche del romanzo a fumetti, anche nel tratto del disegno e nei toni di parti della narrazione. Esso è caratterizzato dall'incontro tra testo e immagine, tra codice verbale e codice iconico; ma la polifonia di voci all'interno del *picture book* non si limita all'incontro di questi due linguaggi, esso spesso dialoga con altre forme del narrare divenendo vero e proprio intreccio di linguaggi. In *Akim corre* le pagine del libro si aprono anche alla contaminazione con il cinema; immagini e testo, prive di una qualunque gerarchia, concorrono in perfetta simbiosi alla costruzione di un particolarissimo "film di carta" da leggere come un romanzo, da sfogliare e guardare come un *picture book*. Il protagonista della storia, ancora un pollicino dei nostri giorni, è costretto ad abbandonare il gioco insieme agli amici per la violenza del mondo adulto e non è un caso che la storia si apra proprio con questo segnale: il gioco è parte costitutiva dell'infanzia, serve alla crescita e alla conoscenza del mondo e degli altri, fermare il gioco significa spezzare l'infanzia. Un'esplosione in lontananza avverte il lettore che è arrivata la guerra: «Nel villaggio di Akim la guerra sembra lontana. Akim gioca tranquillamente con le barchette e con gli altri bambini sulla riva del fiume Kuma. Un giorno, sul finire del pomeriggio, un rumore secco e dei colpi violenti risuonano nel cielo. Il rombo diventa sempre più potente»[24]. I giochi sono abbandonati sulla riva del fiume e la corsa di Akim ha inizio. Il lettore è l'osservatore di una scena, del racconto per immagini del viaggio di Akim nell'orrore della guerra, nel dolore della perdita. La storia di Akim è la storia di tanti bambini nei territori martoriati dalle guerre, le immagini sono quelle che ogni bambino vede durante i telegiornali; l'albo illustrato narra lo strazio e il dolore, la disperazione e la morte, ma lo fa dalla distanza di sicurezza del racconto, attraverso la mediazione metaforica, lo fa da quello spazio simbolico che offre le parole per dirlo.

La negazione del diritto all'istruzione, sancito per tutti i bambini e le bambine del mondo, di cui sono vittime in particolar modo le bambine, è poi il tema del racconto autobiografico di Malala Yousafzai, *Io sono Malala. La mia battaglia per la libertà e l'istruzione delle donne*. La storia di Malala è nota e la sua autobiografia è divenuta spunto anche per un recente albo illustrato[25] nato per raccontare la storia della ragazza pakistana ad un pubblico di bambine e bambini più piccoli.

---

[23] Nel 2006 Amnesty International aveva lanciato una campagna dal nome "Invisibili", proprio sui diritti dei minori migranti.

[24] Dubois, *Akim corre*, cit., senza indicazione di pagina.

[25] M. Yousafzai, *Io sono Malala. La mia battaglia per la libertà e l'istruzione delle donne* (con Christina Lamb), trad. it., Garzanti, Milano 2013. F. Degl'Innocenti, A. Forlati, *Io sono Adila. Storia illustrata di Malala Yousafzai*, Settenove, Cagli 2015.

> Quando nacqui, la gente del mio villaggio commiserò mia madre e nessuno si congratulò con mio padre. […] Ma ero una bambina venuta alla luce in un paese in cui, quando nasce un maschio, tutti escono in strada e sparano in aria, mentre le femmine vengono nascoste dietro una tenda, perché già si sa che nella vita il loro ruolo sarà semplicemente quello di far da mangiare e mettere al mondo figli.[26]

Anche Adila è una bambina pakistana, anche lei vive nello Swat, la terra di Malala, anche lei ama studiare e ama andare a scuola, ma rischia di dover interrompere gli studi a causa della difficile situazione del suo paese. Per proseguire nella propria strada serve coraggio e lo troverà grazie all'esempio, raccontato dalla maestra in classe, della sua connazionale che quel coraggio l'ha trovato e ora sta lottando anche per lei.

[26] Yousafzai, *Io sono Malala*, cit., p. 17.

I bambini ciclopi. Un capitolo "dimenticato" della storia dell'educazione del Novecento: la rappresentazione dell'infanzia nell'opera di Marshall McLuhan

Simone di Biasio

1. L'ambiente: il metodo pedagogico di McLuhan

> «The future of the child is changing beneath our gaze. The child as a separate social fact was an invention of the 17th Century, according to the historian Philippe Ariès; historically the child came out of the 17th Century and did not exist, so to speak, in Shakespeare's day. The child had, up until that time, been so completely merged in the adult world that there was nothing that could be called childhood in our sense at all. And so it is with the family, another 17th Century discovery. Suddenly today the child is merging with the total adult environment under electric information processing and is disappearing from the scene as child»[1].

Quando Marshall McLuhan appunta questa considerazione circa l'infanzia e il bambino è il 1967: lo studioso canadese pubblica un articolo intitolato *The invisible environment: the future of an erosion* sulla rivista accademica di Architettura «Perspecta» della Yale University, il che sottolinea una caratteristica con cui inizia a distinguersi tra i pensatori del suo tempo: l'esplorazione di un nuovo campo di studi e, conseguentemente e parallelamente, l'attraversamento dei confini tra le discipline. McLuhan, in effetti, nasce come critico letterario, sebbene abbia iniziato, ma mai terminato, gli studi di ingegneria, per poi laurearsi in Letteratura inglese e avviarsi alla carriera di docente universitario nella stessa disciplina. Già nel 1936 McLuhan ottiene una cattedra nell'Università del Wisconsin, e quello che riferisce in una intervista a proposito dei suoi primi studenti è assai indicativo del suo atteggiamento critico negli anni a venire: «Esaminai le matricole, e mi resi conto improvvisamente che ero incapace di

[1] «Il futuro del bambino sta cambiando sotto i nostri occhi. Il bambino come fatto sociale a sé stante è un'invenzione del XVII secolo, secondo lo storico Philippe Ariès; storicamente il bambino è emerso dal XVII secolo e non esisteva, per così dire, ai tempi di Shakespeare. Fino a quel momento il bambino era stato così completamente fuso nel mondo degli adulti che non c'era nulla che si potesse chiamare infanzia secondo la nostra accezione. E così è con la famiglia, un'altra scoperta del XVII secolo. Improvvisamente oggi il bambino si sta fondendo con l'ambiente adulto totale sotto l'elaborazione elettrica delle informazioni e sta scomparendo dalla scena come bambino. Il futuro del bambino può assomigliare al futuro della città» [traduzione mia], M. McLuhan, *The Invisible Environment: The Future of an Erosion* in «Perspecta», Vol. 11, 1967, The MIT Press, p. 167.

comprenderle. Sentii un pressante bisogno di studiare la cultura di massa di quell'*ambiente*: pubblicità, giuochi, film [la televisione ancora non c'era!]. Stabilire un dialogo nel loro stesso terreno era il mio *metodo pedagogico*: il mondo della cultura pop»[2]. Da questa considerazione possiamo trarre almeno tre spunti importanti: il primo è che McLuhan parla anche in questo passo di 'ambienti'; il secondo riguarda l'elenco di una serie di strumenti pedagogici, ossia oggetti che hanno consentito, soprattutto nella seconda metà del XX secolo, di (ri)costruire per la prima volta una storia dell'infanzia, proprio anche a partire dalle stanze dei bambini, dagli ambienti in cui essi crescono, fatti, come specifica la storica dell'educazione Egle Becchi (citando Walter Benjamin) «di cose semplici, di residui di oggetti del mondo dei grandi che egli 'compone in rapporti […] nuovi e imprevedibili'»[3]; il terzo spunto è relativo all'espressione «il mio metodo pedagogico», espressione che imprime una forte curvatura storico-educativa all'intera produzione saggistica (e non solo) di McLuhan.

Essendo destinato a una rivista di Architettura, *L'ambiente invisibile: il futuro di un'erosione* indaga gli ambienti, ma non gli ambienti architettonici *toutcourt*, bensì gli ambienti mentali, dunque visioni, sguardi. L'ipotesi di McLuhan è, sintetizzando il più possibile, che l'ambiente in cui viviamo, come l'acqua per il pesce rosso, è perlopiù invisibile e che sono sempre occorsi molti anni prima che potessimo rendercene conto e discettarne. Sempre nel volume *Storia dell'infanzia* gli studiosi Egle Becchi e Dominique Julia sostengono lo stesso concetto quando scrivono, nell'introduzione, che «i segni sociali sono sovente ambigui e il presente non è mai trasparente»[4]. Ma con la tecnologia elettrica, secondo le analisi mcluhaniane, tutto ciò cambia, e cambia ad una velocità 'furiosa' che certamente in un primo momento ci sconcerta, ci spiazza, ma forse per la prima volta ci consente di accorgerci dell'ambiente che ci avvolge nel momento stesso in cui ci viviamo, in cui ci cresciamo, e dunque di studiarlo 'in tempo reale'. Ciò avviene (anche) grazie all'attività degli artisti (e dei criminali, sostiene paradossalmente McLuhan, nella loro a-moralità e spregiudicatezza), specializzati nella creazione di 'contro-ambienti', sostanzialmente specchi in cui guardiamo noi stessi e, per l'appunto, l'ambiente che ci circonda. Utilizzando ancora una volta un lessico di chiara impronta pedagogica, McLuhan sostiene la tesi per cui quell'idea corrente «[…] in campo educativo che il bambino deve adattarsi all'ambiente fornisce una nozione meccanica dell'educazione e dei rapporti umani che si innesta con molta precisione nell'impulso che sta dietro coloro che compiono i sondaggi. Essi sono impegnati a cercare i mezzi per adattare i prodotti ai consumatori»[5].

---

[2] G.E. Stearn, *Conversation with Marshall McLuhan*, in «Encounter», genn. 1967, poi in *Pour ou contre McLuhan*, Seuil, Paris, 1969, p. 254.

[3] W. Benjamin, *Critiche e recensioni*, Einaudi, Torino 1979, pp. 6 e 65, cit. in E. Becchi, *Il nostro secolo*, in *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*, a cura di E. Becchi, D. Julia, Laterza, Roma-Bari 1996, p. 393.

[4] E. Becchi, D. Julia, *Storia dell'infanzia, storia senza parole*?, in *Storia dell'infanzia. Dall'antichità al Settecento*, cit., p. XI.

Gli artisti e i criminali, secondo McLuhan, hanno una sensibilità che è pari a quella di una sola altra categoria umana: il bambino. Difatti non è un caso che la metafora adoperata dallo studioso canadese sia mutuata proprio dalla letteratura per l'infanzia, per la precisione da *Alice attraverso lo specchio* di Lewis Carroll del 1871. Nelle gallerie d'arte oggi troviamo spesso esposti (o riprodotti) oggetti d'uso comune, d'uso quotidiano, e secondo McLuhan questo è il segno del contro-ambiente (o anti-ambiente) creato dall'artista per renderci più consapevoli della realtà che ci circonda, dell'ambiente stesso che altrimenti ci narcotizzerebbe. Sempre in questo articolo *The invisible environment*, compare un ulteriore credito di McLuhan nei confronti della letteratura per l'infanzia: «Possiamo sempre vedere i vecchi, ma non i vestiti nuovi dell'imperatore», e il riferimento è, evidentemente, alla celebre fiaba di Hans Christian Andersen pubblicata per la prima volta nel 1837 nel volume *Eventyr, Fortalte for Børn* (*Fiabe, raccontate per i bambini*). Il riferimento è, per così dire, fresco nelle menti oltreoceano se solo alla fine dell'Ottocento Horace Scudder, caporedattore dell'«Atlantic Monthly» nell'ultimo decennio del XIX secolo, «aveva fatto conoscere Hans Christian Andersen oltreoceano e si era battuto per l'inserimento dei classici della letteratura nei programmi scolastici»[6]. Non è la prima volta che le riflessioni di McLuhan si soffermano a 'guardare' l'infanzia, ma qual è l'immagine del bambino che viene fuori dall'intera opera del canadese? Cerchiamo di ricostruire questa figura in questo articolo, consapevoli che si tratta di un protagonista principale dell'avventura filosofica del nostro autore.

Non è un caso che, all'interno della citazione che apre questo saggio, McLuhan citi Philippe Ariès, «l'historien du dimanche» che, sviluppando le istanze annaliste (a partire, com'è noto, dagli Anni Trenta in Francia), attraverso l'utilizzo di testimonianze prevalentemente iconografiche e letterarie, ha fondato un nuovo campo di studi destinato a una storia dell'infanzia fino a quel momento non sufficientemente esplorata e tuttora considerata uno dei territori più ardui dell'indagine storica per la particolare complessità nel recupero delle fonti. L'opera del 1960 di Ariès *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*[7] negli Stati Uniti viene tradotta praticamente subito, nel 1962, dando adito a un ampio dibattito storiografico e creando una nuova sensibilità in questo ambito di studi. Su uno sfondo sociologico, dunque, sia McLuhan che Ariès tratteggiano la figura del bambino, la rappresentazione dell'infanzia in modalità e con criteri fino a quel momento inediti. Questo articolo in cui lo studioso canadese cita lo storico francese è un contributo particolarmente denso, finora mai tradotto in italiano, a tratti di ardua comprensione – ma lo è il pensiero

[5] McLuhan M., *La sposa meccanica. Folklore dell'uomo industriale*, cit., p. 99.

[6] B. L. Clark, *La Kiddie Lit nell'Accademia*, in «Acoma. Rivista Internazionale di Studi Nordamericani», Anno XVII, n. 39, p. 18 [Articolo tratto dal capitolo 3 di *KiddieLit*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 2003, tr. Anna Belladelli.]

[7] Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 1976 [prima ed. it. 1968].

mcluhaniano *in toto*, visti i molteplici interessi e lo stile in cui li ha espressi, tra il profetico e lo scientifico. L'osservazione delle pratiche di fruizione dei media elettrici da parte dei bambini in McLuhan si avvicina – una vicinanza che è stata anche 'fisica', accademica – anche ai lavori dell'antropologa Margaret Mead e alle pratiche di *child rearing*, indagini cioè estremamente attente al contesto[8], all'ambiente. Quando scrive *L'ambiente invisibile* McLuhan è già stato fondatore della rivista «Explorations. Studies in Culture and Communications»[9], che esce in 8 numeri tra il 1953 e il 1959 ed è diretta dallo stesso canadese insieme a Edmund Carpenter, antropologo: nel progetto della rivista confluiscono contributi di svariati studiosi, artisti, intellettuali. Fra questi figura proprio Margaret Mead, il cui pensiero ha evidentemente influenzato le ricerche di McLuhan e, com'è noto, lo sviluppo dell'etnografia dell'infanzia: i suoi studi svolti sui diversi sistemi dell'educazione dei bambini nell'isola di Samoa (1924-1925), nelle Isole dell'Ammiragliato (1928/1929, 1953, 1965, 1966, 1967), in Nuova Guinea (1930-1933) e nell'isola indonesiana di Bali (1936-1939) svelano un 'mondo' completamente nuovo e sconosciuto e nuovi ed insoliti metodi e stili pedagogici. Sulla scorta di queste ricerche Margaret Mead giunge a definire tre tipi di cultura nella storia umana: la 'postfigurativa', in cui i bambini imparano soprattutto dai loro antenati; la 'cofigurativa', in cui bambini e adulti imparano soprattutto dai loro coetanei; la 'prefigurativa', ovvero la attuale (iniziata alla fine del XX secolo), in cui gli adulti imparano anche dai loro figli.

2. Gli strumenti dell'educare

L'articolo del 1967 di Marshall McLuhan giunge, dunque, quando lo studioso canadese inizia ad essere particolarmente famoso, il suo nome a circolare anche oltre i confini canadesi e americani. Nel 1951, infatti, aveva pubblicato un primo saggio davvero *sui generis*, *The mechanical bride. Folklore of industrial man*, sebbene il successo[10] arrivi soltanto 11 anni più tardi, ovvero quando nel 1962 pubblica *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*, ma so-

[8] Si veda a proposito il capitolo di E. Becchi, *Il nostro secolo*, cit.

[9] Alcuni articoli sono apparsi in italiano in E. Carpenter, M. McLuhan (a cura di), *La comunicazione di massa*, La Nuova Italia, Firenze 1966.

[10] Parlare di 'successo' è sempre un azzardo, specie se riferito all'*intentio auctoris*. In una bella e commovente lettera alla sua futura moglie Corinne, scritta da St. Louis il 21 gennaio 1939, subito dopo la prima visita ai genitori di lei, McLuhan accenna a una «mancanza di ambizione mondana» che presumibilmente Corinne gli avrebbe fatto notare: «Forse questa mancanza in me è soltanto una mancanza di competenza per tale successo», ma «non sono disposto a sacrificare i miei valori intellettuali per raggiungere un successo più popolare. […] È possibile raggiungere il successo soltanto attraverso l'eccellenza? Ne conosco molti che ci sono riusciti». E termine con una rassicurazione che sa di promessa, la certezza di avere accanto una donna «che potrebbe fare moltissimo per aiutare un uomo lungo la strada che porta all'eccellenza», in Gamaleri G., *Understanding McLuhan*, Kappa, Roma, 2006 [p. 2].

prattutto con l'uscita nel 1967 di un libro che è anche una pietra miliare delle scienze sociali del Novecento, *Understanding media. The extensions of man*. *Gli strumenti del comunicare* è la prima opera di McLuhan tradotta in Italia (piuttosto in fretta) nel 1967[11], ma già il titolo tradisce un *misunderstanding*: il saggio non tratta propriamente di strumenti del comunicare, ma del comunicare, o forse meglio di quello che gli stessi strumenti in realtà comunicano a noi. Secondo Postman, fondatore dell'approccio *media ecologist* e a stretto contatto con McLuhan e le sue idee, «per usare l'espressione audace di James Carey, noi possiamo scoprire che la stessa struttura della nostra coscienza si è rimodellata per adeguarsi alla struttura della comunicazione, cioè che ci siamo trasformati in ciò che noi stessi abbiamo fatto»[12]. Eppure si può 'approfittare' di tale malinteso per ragionare attorno agli strumenti dell'educare di McLuhan, mai indagati sinora, e che costituiscono però un *fil rouge* estremamente degno d'interesse scientifico e storico.

Dunque, tornando al focus dell'indagine qui sviluppata, nel 1967 McLuhan, autore di tre opere di difficile classificazione, si è già interessato di due questioni che sono sempre parse marginali all'interno della sua produzione saggistica, e che invece la percorrono in lungo e in largo, ne innervano il pensiero: l'educazione e l'infanzia. Sin da *La sposa meccanica* (1951), infatti, che in Italia viene tradotto soltanto nel 1984[13] (vale a dire dopo aver pubblicato diversi altri libri dello stesso prolifico autore), lo studioso canadese s'interessa di questioni pedagogiche, conscio che la formazione dell'uomo avviene ben oltre le mura dell'aula scolastica, in città dai movimenti accelerati, ma soprattutto in spazi dove l'educazione è permanente come i messaggi pubblicitari che ovunque ci circondano, ci parlano, ci seducono. *La sposa meccanica* sembra, infatti il prologo ad un altro libro di McLuhan, dal titolo evocativo e paradigmatico, *Città come aula*: un saggio del 1977 (tradotto in Italia nel 1980) costituito perlopiù da domande, ma da sottoporre in aula a fanciulli e ragazzi che, riprendendo la lezione filosofica di John Dewey, prima di arrivare a scuola ricevono già una incipiente educazione dall'esperienza nelle loro case, nelle loro città, ma ora, soprattutto, attraverso la massiccia fruizione di media elettrici quali la televisione. Così come McLuhan prende in prestito dalla letteratura per l'infanzia immagini e metafore per meglio illustrare il suo ragionamento, per capire cosa intende lo studioso circa la 'città come aula', az-

[11] In verità in Italia era già apparsa una raccolta di saggi estratti da *Explorations. Studies in Culture and Communication* con alcuni primi contributi dello studioso canadese, Carpenter, McLuhan (a cura di), *La comunicazione di massa*, La Nuova Italia, Firenze 1960.

[12] N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando, Roma 2005, p. 39.

[13] In merito a tale ritardo nella ricezione dell'opera il prefatore Roberto Faenza, regista e docente di Sociologia della comunicazione presso l'Università di Pisa (ma anche di Mass Communication presso il Federal City College di Washington, esperienza che probabilmente gli ha regalato anche una maggiore familiarità con gli studi americani e, dunque, con il pensiero di McLuhan), annota: «È come se di Joyce prima avessimo tradotto Finnegans Wake e poi, a distanza di oltre trent'anni, frastornati dai rebus e dagli enigmi, finalmente ci decidessimo a pubblicare l'Ulisse», M. McLuhan, *La sposa meccanica. Il folklore dell'uomo industriale*, SugarCo, Carnago (Va) 1984, p. 7.

zardo un riferimento alla favola moderna di *Cappuccetto Rosso*[14] (2012) di Roberto Innocenti, albo illustrato in cui la fanciulla attraversa il bosco-città, deve destreggiarsi in mezzo a un'intricata selva di messaggi visivi – murales, pubblicità, indicazioni – e al contempo guardarsi dai lupi gangsters. McLuhan scrive *La sposa meccanica* perché si è accorto che «i moderni Cappuccetti Rossi, allevati cantando filastrocche pubblicitarie, non sollevano obiezioni al fatto di essere mangiati dal lupo»[15]. È in questa selva – consumatori divorati dal loro stesso consumo, dunque divoratori di se stessi, dei propri sé – che si muovono i bambini della seconda metà del Novecento[16], ma lo studioso canadese sa perfettamente che in altre epoche la selva esisteva allo stesso modo, e già nell'antichità i confini tra età adulta e infanzia erano molto labili, correvano il rischio di annullarsi, come conferma questo passo della *Institutio oratoria* di Quintiliano: «Ci rallegriamo se dicono parole sconce; e accogliamo con un sorrisetto o con un bacio parole non permesse ai buffoni alessandrini… Non c'è da stupirsene; noi insegniamo, essi apprendono da noi. Ogni banchetto echeggia di canzonacce, si fanno vedere cose che ci si dovrebbe vergognare solo a nominarle»[17]. Se si sostituisce a 'banchetto' l'accezione di 'programma televisivo' o 'sito internet' il gioco è fatto.

Ne *La sposa meccanica* McLuhan utilizza tutto il materiale a disposizione per offrire un ritratto della società contemporanea, e l'educazione dei più piccoli non può sfuggire a questa analisi. In fondo, scrive lo studioso canadese, «L'osservatore attento avrà qualche motivo di allarmarsi per la sproporzione esistente tra la somma stanziata per l'educazione da parte dell'industria della pubblicità e quella stanziata per l'educazione dei giovani nelle scuole e nelle università. La scuola non può competere con lo sforzo, il successo da miliardi di dollari e il prestigio di questa educazione commerciale. E ancor meno può farlo con un programma educativo commerciale camuffato da svago che aggira l'intelligenza mentre opera direttamente sulla volontà e sui desideri. Il risultato è, inevitabilmente, che il programma degli studenti ora arranca malinconicamente dietro l'industria della pubblicità, e si sta perfino adeguando ad essa»[18]. Una visione che pare in primo luogo pessimistica, e invece non lo è affatto, perché McLuhan sembra volersi impossessare degli 'strumenti' della comunicazione per ricostruire dalle fondamenta l'educazione umana. «Poiché tanti cervelli sono impegnati a generare questa condizione di impotenza nel pubblico e poiché i programmi di educazione commerciale sono molto più costosi e autorevoli delle proposte, relativamente inconsistenti, da parte della scuola e dell'università, ci sembrava opportuno trovare un metodo per rovesciare tale

[14] R. Innocenti, *Cappuccetto Rosso. Una fiaba moderna*, Margherita edizioni, Cornaredo (Mi) 2012.
[15] McLuhan, *La sposa meccanica*, cit., p. 49.
[16] Si veda a proposito della metafora del bosco anche il volume S. Barsotti, *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente*, Ets, Pisa 2016.
[17] Quintiliano, *Institutio oratoria*, I, ii, 6-7.
[18] McLuhan, *La sposa meccanica*, cit., pp. 147-148.

processo. Perché non usare la nuova educazione commerciale come mezzo per illuminare coloro che, secondo le intenzioni, dovrebbero esserne il bersaglio?»[19]. Philip Baxter Meggs, graphic designer e docente di comunicazione visuale alla Virginia Commonwealth University, nel 2001 ha curato la prefazione alla ristampa di quest'opera, a 50 anni esatti dalla sua comparsa, ed è stato molto preciso nell'individuare le caratteristiche dell'opera:

> «McLuhan urges an expanded definition of literacy. Understanding the media that provides our information, and being able to critically evaluate how its form and content changes our lives, is as important as the traditional curriculum. Many now see media literacy as an important part of education, but when The Mechanical Bride was first published, people were befuddled by McLuhan's approach. He realized how people's mental habits blinded them to truths hidden behind the facade of surface meaning. The media barrage is a form of unofficial education, and McLuhan thought the only practical way to bring it under control was "uninhibited inspection of popular and commercial culture"»[20].

Meggs insomma percepisce – per usare un lessico caro allo stesso McLuhan – la portata educativa e pedagogica della prima opera del pensatore canadese, e lo ribadisce anche più avanti, citando una recensione pubblicata quando *The mechanical bride* irruppe in America nel 1951:

> «As an alarmed reviewer, James Scott, observed in The Telegram on October 27, 1951, "Maybe Mr. McLuhan has the answer. At any rate, he points to a situation which the still-thinking member of society cannot any longer ignore .... I particularly recommend [The Mechanical Bride] to the attention of every teacher, every parent, every man and woman in any way connected with education. Before we lose another generation, let's get busy... "»[21].

---

[19] *Ibidem*, p. 11.

[20] «McLuhan sollecita una definizione allargata di alfabetizzazione. Comprendere i media che forniscono le nostre informazioni, ed essere in grado di valutare criticamente come la loro forma e il loro contenuto cambino le nostre vite, è importante quanto il curriculum tradizionale. Molti ora vedono l'alfabetizzazione ai media come una parte importante dell'educazione, ma quando *La Sposa Meccanica* fu pubblicata per la prima volta, la gente era disorientata dall'approccio di McLuhan. Egli si rese conto di come le abitudini mentali delle persone le accecassero di fronte alle verità nascoste dietro la facciata del significato superficiale. Lo schieramento dei media è una forma di educazione non ufficiale, e McLuhan pensava che l'unico modo pratico per metterlo sotto controllo fosse "l'analisi disinibita della cultura popolare e commerciale" [traduzione mia]. P.B. Meggs, *Introduction to the Fiftieth Anniversary Edition* in McLuhan, *The mechanical bride. Folklore of the industrial man*, Duckworth Overlook, London 2001, p. 10.

[21] «Come osservò un recensore allarmato, James Scott, sul Telegram del 27 ottobre 1951, «Forse il signor McLuhan ha la risposta. In ogni caso, egli indica una situazione che il membro ancora pensante della società non può più ignorare […]. Raccomando in particolare [La sposa meccanica] all'attenzione di ogni insegnante, di ogni genitore, di ogni uomo e donna in qualche modo connessi

Per tentare di dare qualche risposta ai nuovi problemi educativi McLuhan compie una operazione simile a quella degli storici dell'educazione che hanno ricostruito la storia dell'infanzia a partire dalle immagini dell'infanzia (ancora Ariès in primis), e tra queste, già nei primi Anni Cinquanta del secolo scorso, cominciano a essere annoverate le immagini della pubblicità. Difatti la storica dell'infanzia Egle Becchi scrive: «Chi – e siamo in moltissimi – vede questi tanti bambini della pubblicità sta al gioco: ritiene senza troppo sforzo che il bambino sia naturalmente così come ci appare nell'immagine e pensa che non solo tali bambini esistano, ma che non facciano fatica a essere quali ci appaiono»[22]. McLuhan allora approfitta dell'immagine pubblicitaria per ricostruire anche il rapporto genitori-figli: «La madre qui ritratta, china sul suo bambino con ansia e senso d'attesa, è stata istruita a considerarlo non come un'entità spiritualmente maschile, bensì come un fascio sessualmente neutro di energia potenziale, che un'adeguata formazione professionale porterà ad alti risultati. Il suo primo compito, tuttavia, è di iniettare il massimo numero di vitamine e calorie in questa piccola fabbrica chimica. E il bambino apprenderà presto a considerarsi preparato al successo sia dal cibo che dalle informazioni esterne»[23]. In fondo sono anni, quelli Cinquanta e Sessanta del XIX secolo, «in cui bambini e adolescenti non soltanto diventano protagonisti attivi del cambiamento sociale, come ha sottolineato Eric Foner nella *Storia della libertà americana*»[24], ma sono 'usati' per riprogettare il mondo, la società.

3. Il mito "nucleare" dello hoola-hoop

Come porta avanti McLuhan le sue ricerche sull'infanzia e i media, sui bambini e la società? Lo studioso canadese prende letteralmente alcuni oggetti e li rigira, li 'ribalta' – come dirà ne *Le tetradi perdute* e ne *Le leggi dei media*[25] – per cercare di comprendere cosa possano nascondere certi oggetti, strumenti, atteggiamenti. Il suo approccio si avvicina dunque evidentemente alla psicostoria fondata da deMause, alla teoria psicogenetica applicata alla storia dell'infanzia, dai cui studi scaturisce «la consapevolezza dell'impossibilità di accostarsi all'infanzia come a un continente autonomo, illusoriamente slegato dalla relazione con gli adulti, in fin dei conti ineludibile»[26]. L'approccio psico-

con l'educazione. Prima di perdere un'altra generazione, diamoci da fare [...]». Meggs, *Introduction to the Fiftieth Anniversary Edition*, cit., p. 12.

[22] Becchi, *Il nostro secolo*, cit., p. 401.

[23] McLuhan, *La sposa meccanica*, cit., p. 157.

[24] A. Scacchi, *Non soltanto Dick e Jane: la letteratura per bambini negli Stati Uniti e la linea del colore*, in «Acoma. Rivista Internazionale di Studi Nordamericani», Anno XVII, n. 39 2010, p. 62.

[25] Il riferimento è a M. McLuhan, E. McLuhan, *Le tetradi perdute*, Il Saggiatore, Milano 2019 e M. McLuhan, E. McLuhan, *La legge dei media*, Edizioni Lavoro, Roma 1994.

[26] C. Covato, S. Ulivieri, *Introduzione*, in *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, a cura di Covato, Ulivieri, Unicopli, Milano 2001, p. 9.

storico demausiano «inverte il solito 'mente come tabula rasa', e considera invece il 'mondo come tabula rasa', collocando ogni generazione in un mondo di oggetti senza senso, che vengono investiti di significato solo se il bambino riceve un certo tipo di attenzioni. Non appena si modifica il modello per un numero adeguato di bambini, tutti i libri e manufatti esistenti vengono messi in discussione come irrilevanti per i propositi della nuova generazione, e la società comincia a spostarsi verso direzioni imprevedibili»[27]. Ma soprattutto per lo storico deMause: «Le nostre conoscenze bastano a permetterci, per la prima volta, di rispondere ad alcuni dei quesiti principali sulle modifiche comportamentali e sul loro significato nella storia dell'Occidente. La prima a trarre giovamento dalla teoria, sarà la storia della stregoneria, del magico, dei movimenti religiosi e degli altri fenomeni irrazionali di massa. Oltre a ciò, la teoria psicogenetica potrebbe contribuire alla comprensione dei motivi per i quali l'organizzazione sociale, la forma politica e la tecnologia mutano in determinati periodi, ed in certe direzioni piuttosto che in altre»[28]. La tecnologia, dunque, al centro della ricerca storica, gli sviluppi delle tecnologie come traccia per lo studio dei mutamenti storici e sociali.

In un articolo apparso nel 1960 dal titolo *Miti e media* McLuhan aveva già provato a sperimentare questa tecnica di analisi, prendendo come spunto e oggetto di ricerca un passatempo dei bambini. «Perché non riusciamo a individuare l'aspetto mitico dell'attuale gioco dello *hoola-hoop*? Ecco un mito che stiamo vivendo. Molte persone sono rimaste sconcertate dal fatto che i bambini si rifiutano di far rotolare i cerchi sulle strade o marciapiedi. Trent'anni fa un cerchio lo si faceva rotolare. Oggi i bambini rifiutano l'uso lineare del cerchio in uno spazio esterno. Essi lo usano in modo nucleare quale mezzo per generare il proprio spazio. Ecco, dunque, un modello vivente o un dramma in azione del potere mitico che hanno i nuovi media di alterare la sensibilità»[29]. In questo passo poi confluito in *Media e nuova educazione* (1988) che richiede una complessa interpretazione McLuhan analizza, alla maniera di Barthes o di Benjamin, un mito d'oggi, naturalmente elevando a mito un gioco molto in voga tra i bambini degli Anni Sessanta del Novecento. Quando parla di spazio lineare lo studioso canadese allude ancora alla linearità che è propria del nostro alfabeto e della nostra scrittura fonetici, messa in discussione dall'avvento dei nuovi media elettrici che invece non sono lineari, ma discontinui: secondo McLuhan l'accesso alla conoscenza procede in questa direzione, ma il sistema educativo continua a essere fondato sui caratteri 'storici' e tradizionali della linearità. Linearità che è consequenzialità, consequenzialità che è legata al visivo, mentre, ad esempio, già la televisione ci porta verso un modo audio-tattile,

[27] L. DeMause, *L'evoluzione dell'infanzia*, cit., p. 39.

[28] *Ivi.*

[29] McLuhan, *Miti e media*, in Id.. *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, Armando, Roma 1998, p. 42. Si tratta della traduzione italiana di Amleto Lorenzini di un saggio apparso con il titolo *Myth and Mass Media*, in *Myth and Mythmaking* , a cura di H. A. Murray, George Braziller, New York 1960.

cosa che sconvolge, altera, ribalta il nostro *sensorium*. Nello stesso articolo in questione, infatti, McLuhan prosegue il suo ragionamento con riferimenti più precisi: «Nella televisione il fatto sorprendente è che l'immagine è definita dalla luce che passa *attraverso* lo schermo, non dalla luce *sullo* schermo. È questa la differenza che separa la televisione dalla fotografia e dal cinema, e che la collega profondamente alle vetrate istoriate. L'impressione di spazio generato dalla esperienza televisiva non ha nulla a che vedere con il contenuto dei programmi. Qui, ancora una volta, il medium è il messaggio. Il bambino recepisce questi messaggi, quando sono nuovi, più rapidamente dell'adulto. […] Il bambino non ha interesse per il passato, quando viene preso da un'esperienza nuova. […] Il nostro sistema educativo è naturalmente in ritardo rispetto ai media popolari in questo mutamento radicale. I giovani, in presenza dell'immagine televisiva, ricevono istantaneamente un orientamento totale nel campo spaziale, che rende la linearità della parola stampata una lingua straniera»[30].

Una indagine molto interessante è quella condotta da Paola Pastacaldi e Bruno Rossi nel volume *Vorrei essere trasmesso*, in cui sono raccolte le considerazioni sulla televisione dei bambini di alcune classi delle scuole materna, elementare e media sparse in diverse regioni d'Italia. Si tratta di un lavoro per certi versi illuminante, sebbene senza alcuna pretesa di scientificità, ma McLuhan avrebbe citato Karl Popper di *Conoscenza oggettiva*[31]: «[Un'affermazione scientifica è] qualsiasi cosa detta in maniera tale da poter essere confutata»[32]. Nell'introduzione a *Vorrei essere trasmesso* gli autori evidenziano – un cliché assai diffuso, specie nel nostro Paese, e specie nei confronti del nuovo: un singolare ma spiegabile misoneismo – le caratteristiche 'negative' del mezzo televisivo, i rischi connessi al suo (eccessivo) utilizzo, citando solo autori che a proposito ne hanno scritto (Propp e Condry nello specifico). Ma, *en passant*, citando anche McLuhan, sebbene senza nominarlo quando appuntano, giustamente, che «è nata, con la televisione, la nuova favola planetaria, un villaggio globale dentro il quale i bambini si divertono tutti nello stesso modo di fronte alle stesse immagini, ma che sempre più spesso sono considerati soltanto consumatori»[33]. Il nome di McLuhan compare solo nel capitolo *Altre regioni, altri Paesi*, ma per il momento tralasciamo le questioni che afferiscono alla ricezione del pensiero mcluhaniano, la sua assimilazione per slogan; in questo frangente ci sembrerà piuttosto interessante un passaggio del libro in cui i bambini – i bambini stessi! – conversano liberamente sulla tv nella scuola materna di Cavola (Reggio Emilia), confermando incredibilmente le visioni del pensatore

[30] McLuhan, *Media e nuova educazione*, cit., pp. 43-44.

[31] K. Popper, *Conoscenza oggettiva*, Armando, Roma 1994.

[32] McLuhan, *L'uomo e il suo messaggio. Le leggi dei media, la violenza, l'ecologia, la religione*, SugarCo, Carnago (Va) 1994, p. 153.

[33] P. Pastacaldi, B. Rossi (a cura di), *Vorrei essere trasmesso. Cosa dicono i bambini della televisione*, Salani, Milano 1999, p. 9. Per questa citazione desidero ringraziare con immenso affetto Gian Piero Maragoni che, in una mattina d'inverno di ricerca al MusEd, mi ha generosamente scovato e pòrto questo volume, rivelatosi insospettabilmente prezioso *attraverso* la luce mcluhaniana sui miei studi.

canadese: «(Vanessa) La tele funziona perché gli uomini tanto tempo fa avevano inventato la Tv, ci hanno attaccato un filo con un'antenna e l'hanno collegata alla luce». Perfettamente quello che sostiene McLuhan: la televisione, a differenza del cinema, è luce attraverso lo schermo, non sullo schermo. Come le vetrate istoriate, come sostiene anche Emanuele, della stessa classe di Vanessa: «È come vetro della finestra. […] Le immagini sono come le foto, ma in Tv vanno, non stanno mica ferme»[34]. Questo bambino non ha ancora le parole per dirlo, eppure in quel 'ma' percepisce lo scarto tra immagine fotografica e immagine televisiva, l'irriducibilità di fondo dell'immagine televisiva a immagine *tout-court*.

Dopo *La sposa meccanica* trascorrono dunque 11 anni prima che McLuhan dia alle stampe una nuova opera; più di due lustri per maturare un esame più profondo dell'impatto dei media elettronici sulla società e, inevitabilmente, sui più piccoli, sui bambini. Nel 1962 compare infatti *The Gutenberg Galaxy. The making of typographic man*, in cui McLuhan anticipa quella riflessione che porterà a compimento in *Understanding media*: per spiegare cosa e chi è l'uomo 'elettrico' dobbiamo prima conoscere chi e cosa è l'uomo 'tipografico', e da qui è possibile risalire anche al 'bambino tipografico' e approdare infine al 'bambino elettrico'.

> «Quando […] oggi si chiede ai bambini a scuola di riflettere sull'imbecillità di quanto viene offerto dai mezzi di comunicazione, essi si mostrano sorpresi e scandalizzati. È loro convinzione inespressa, infatti, che tutto quello che il mondo degli adulti fa con dispendio di tempo e di energie è necessariamente valido. Essi presumono che gli adulti nel loro complesso non farebbero mai cose depravate. Soltanto dopo avere insegnato il linguaggio dei mezzi di comunicazione di massa, dalla scrittura alla stampa e dalla stampa alla televisione, questa realtà così ovvia rimane impressa nella mente. […] È impossibile emanciparci dal funzionamento subliminale delle nostre stesse tecnologie? Non è forse l'essenza dell'istruzione insegnare a difenderci contro il fall-out dei mezzi di comunicazione?»[35].

Secondo la teoria di McLuhan il passaggio dalla tecnologia della stampa a quella dei media elettrici impone un cambiamento di prospettiva radicale, specie nel campo dell'educazione. L'alfabeto esteso dalla galassia Gutenberg, cioè dalla invenzione della stampa, denota principalmente un apprendimento visivo, e all'occhio riconduce tutti i sensi. Cosa cambia, dunque, in un mondo passato dalla centralità dell'occhio (con la stampa) a quella dell'orecchio (con i media elettrici)? Che ogni senso porta con sé differenti modalità percettive:

---

[34] *Ibidem*, pp. 26-27.

[35] McLuhan, *La galassia Gutenberg. Nascita dell'uomo tipografico*, Armando, Roma 2011, pp. 292-293.

l'occhio è freddo, neutrale, mentre l'orecchio è iperestetico, delicato, omnicomprensivo e a ogni azione fa corrispondere una reazione; pertanto la vista favorisce l'esperienza intellettuale e l'analisi, mentre il tatto e l'udito risultano maggiormente utili a una percezione più emotiva, sono più inclini all'intuizione; la percezione visuale impone, invece, maggiore distacco, laddove quella uditivo-tattile prevede un maggiore coinvolgimento e, conseguentemente, una parallela perdita di obiettività. L'avvento della radio e della televisione ridà pertanto slancio ad una alfabetizzazione quasi 'primitiva' perché ci riporta alla parola, all'oralità (W. J. Ong è studioso prezioso in questo campo[36], formatosi proprio sulle teorie di McLuhan), e al recupero di tutti gli altri sensi: è in corso, insomma, una ritribalizzazione dell'uomo (che è anche ritorno dell'*enfant sauvage*) e al contempo la costruzione del famoso villaggio globale, villaggio in cui domina la simultaneità audio-tattile, che è propria anche dell'infanzia. Secondo il ricercatore canadese nel Novecento il bambino:

> «[…] in un qualsiasi contesto dell'Occidente moderno è circondato da una tecnologia visiva, astratta ed esplicita, di tempo e spazio continui e uniformi in cui ogni causa è efficiente e sequenziale, le cose si muovono e accadono su piani singoli in ordinata successione. [Invece ad esempio] il bambino africano vive nel mondo magico e implicito della risonante parola orale. […] Ma oggi qualsiasi bambino occidentale cresce di nuovo in un simile mondo magico e ripetitivo allorché ascolta la pubblicità alla radio o alla televisione»[37].

L'avvento del mezzo televisivo delle case irrompe in un'epoca di passaggio, e le conseguenze possono sembrare ancora 'trasparenti', ma il lavoro di McLuhan prova a fare luce su fenomeni spesso analizzati troppo superficialmente. Contrariamente a quanto comunemente si possa pensare, «nel caso di un filmato, lo spettatore è la macchina da ripresa e l'uomo non-letterato non è in grado di usare gli occhi come una macchina da ripresa. Ma con la televisione lo spettatore è lo schermo; la televisione è bidimensionale e scultorea nei suoi contorni tattili. La TV non è un mezzo adatto alla narrazione, non è tanto visivo quanto piuttosto audio-tattile. Questo è il motivo per cui essa è empatica e perché la forma ottimale dell'immagine televisiva è il cartone animato. Perché il cartone animato piace all'indigeno nello stesso modo in cui piace ai nostri bambini, perché è un mondo in cui la componente visiva è così piccola che lo spettatore non deve fare molto di più di quando fa le parole crociate»[38]. Qui si innesta anche la distinzione mcluhaniana tra media caldi e media freddi, nota almeno quanto la metafora del villaggio globale. La differenza tra mezzi

[36] Si vedano, tra gli altri, W. J. Ong, *La presenza della parola*, Il Mulino, Bologna 1970 e E. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1982.

[37] McLuhan, *La galassia Gutenberg*, cit., p. 53-54.

[38] *Ibidem*, pp. 75-76.

caldi e mezzi freddi risiede nel fatto che i primi estendono un unico senso in quanto ad 'alta definizione', i secondi si presentano in partenza a 'bassa definizione', lasciando pertanto spazio al completamento del contenuto trasmesso da parte dei fruitori. Media freddi sono, ad esempio, la radio e il cinema, ma anche l'alfabeto fonetico e la stampa; la loro tendenza è all'esclusione e alla detribalizzazione. Media caldi sono, invece, il telefono, la televisione, il computer (ma anche il dialogo) e presumono un maggior tasso di inclusione, permettendo una ri-tribalizzazione. Per McLuhan, riassumendo, i media caldi ci riportano all'interno di una sorta di società primitiva orale, tutta 'orecchio': è il villaggio globale costruito dalla simultaneità. Al contrario, la società basata sul medium freddo della stampa è (era) completamente fondata sull'occhio, senso che ha permesso la crescita dell'individualismo (e che consentì al nazionalismo di diffondersi). «Il sistema scolastico, custode della cultura tipografica, non lascia alcuno spazio al rude individualismo. È in effetti l'impastatrice dentro la quale gettiamo i nostri bambini integrali perché vengano omogeneizzati e lavorati. Alcune delle più significative poesie in lingua inglese riguardano la *Lucy* di Wordsworth, da un lato, e *Among School-Children* di Yeats, dall'altro. Entrambe hanno a che fare in buona misura con l'aspro conflitto tra l'ordinamento di sistemi chiusi e uniformi e la spontaneità del mondo dello spirito»[39]. In questo tipo di società, in questo tipo di ambiente cresce e si sviluppa il 'bambino nuovo' tratteggiato da McLuhan.

4. «Il bimbo-tv non può guardare avanti»

Due anni dopo *La Galassia Gutenberg*, nel 1964, arriva il saggio *Understanding media. The extensions of man* con cui McLuhan inizia ad essere conosciuto maggiormente in Europa, superando i confini canadesi e americani. Stavolta la curvatura pedagogica della sua opera, che qui interessa ricostruire anche storicamente, è – per chi sa osservare e leggere – ancora più marcata, a partire dall'analisi dell'infanzia e del bambino. «Nei primi mesi egli tende a metter le mani su tutti gli oggetti e a tenerseli, ed è solo verso la fine del primo anno di vita che acquista la capacità di lasciarli andare volontariamente. Proprio in questa fase arriva alla parola, la quale gli conferisce il potere di staccarsi dall'ambiente e quindi una grande mobilità nella conoscenza dell'ambiente stesso»[40]. Ma, osservandoli leggere, o meglio 'guardare il libro', McLuhan nota che:

> «Forse l'effetto più noto e patetico della tv è la posizione che assumono ormai i bambini nei primi anni di scuola. Dall'avvento del nuovo medium, indipendentemente dalle condizioni dei loro occhi, si pongono a una distanza media di circa sedici centimetri dalla pagina stampata. Si

[39] McLuhan, *La galassia Gutenberg*, cit., p. 260.
[40] McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, cit., pp. 130-131.

> sforzano insomma di riportare su di essa quello stesso coinvolgimento di tutti i sensi che è proprio dell'immagine televisiva, della quale eseguono gli ordini con perfetta abilità psico-mimetica. Esaminano, sondano, rallentano e s'impegnano in profondità. È ciò che hanno imparato a fare dalla fredda iconografia del fumetto, e dalla tv che conduce molto più avanti questo stesso processo. Ora improvvisamente si trovano di fronte il medium caldo della stampa con i suoi schemi uniformi e il suo rapido movimento lineare. E si sforzano senza successo di leggerla in profondità, riversando su di essa tutti i loro sensi. Ma ne vengono respinti, perché la stampa richiede una facoltà visiva denudata e isolata, non un sensorio unificato. La head-camera Mackworth, applicata a bambini che guardano la tv, ha rivelato che i loro occhi non seguono le azioni ma le reazioni. È raro che si scostino dai visi degli attori anche durante le scene di violenza. Questa specie di macchina da presa mostra contemporaneamente in proiezione la scena e i movimenti degli occhi. Tale straordinario comportamento è un altro indizio del carattere freddissimo e coinvolgente del medium»[41].

McLuhan non giudica mai, non fornisce mai giudizi, ma esplora –per sua stessa ammissione – proprio come un antropologo, e in questo il richiamo a Margaret Mead è molto chiaro: «Muniti delle nuove head-cameras sperimentali che seguono i movimenti dei loro occhi mentre guardano l'immagine, i bambini tengono lo sguardo fisso sui volti degli attori. Anche nei momenti di violenza fisica, continuano a concentrarsi più sulle reazioni facciali che sull'azione prorompente tutt'intorno. E ignorano generalmente pistole, pugni e coltelli. La tv non è tanto un medium di azione quanto di reazione»[42]. McLuhan descrive un bambino a-morale, un bambino scevro da condizionamenti per il quale, scrivono Lastrego e Testa, «la presenza della televisione è un fatto naturale, come quella delle nuvole nel cielo: fa parte del panorama domestico che hanno trovato nascendo»[43]. Lo studioso canadese si chiede:

> «E la televisione educativa? Quando il bambino di tre anni siede con papà e il nonno a guardare la conferenza stampa del presidente, ciò illustra la seria funzione didattica della tv. Se poi ci chiediamo quale sia il rapporto tra televisione e processo d'apprendimento, la risposta è che l'immagine televisiva, con il suo stress sulla partecipazione, il dialogo e la profondità ha suscitato in America una nuova domanda di programmi didattici d'emergenza. Non ha molta importanza che s'introduca il televisore in ogni aula: la rivoluzione è già avvenuta nelle case. La tv ha mutato la nostra vita sensoriale e i nostri processi mentali. Ha creato un

[41] *Ivi*, p. 277.
[42] *Ivi,* p. 286.
[43] C. Lastrego e F. Testa, *Dal libro alla televisione*, Einaudi, Torino 1988, p. 53.

gusto per qualsiasi esperienza in profondità, che si ripercuote sull'insegnamento delle lingue come sulla carrozzeria delle auto. Dopo il suo avvento, nessuno s'accontenta più di una semplice conoscenza libresca della poesia inglese o francese. Il grido unanime è ora: 'Parliamo francese' o 'Ascoltiamo il bardo'. E, curiosamente, alla richiesta di profondità s'accompagna la richiesta di piani d'emergenza. Non si vuole soltanto andare più a fondo, ma più avanti e penetrare in tutta la conoscenza. […] Il modo giusto consiste nel chiedersi: «Cosa può fare la tv che l'aula non possa fare per l'insegnamento del francese o della fisica?». E la risposta è: «La tv può illustrare, come nessun altro medium, l'azione reciproca dei processi e degli sviluppi di forme d'ogni genere». C'è anche da dire che, nel mondo scolastico e sociale organizzato visivamente, il bambino-tv è un invalido sottoprivilegiato. Un'indicazione indiretta di questo impressionante capovolgimento ce la dà *Il signore delle mosche* di William Golding. Da una parte è molto lusinghiero per le orde dei bambini docili sentirsi dire che, una volta sottratti agli sguardi delle governanti, le selvagge passioni che fremono in loro ribolliranno travolgendo carrozzine e recinti. Dall'altro la parabola pastorale di Golding contiene dati significativi sui mutamenti psichici indotti dalla tv nel bambino. È una questione talmente importante per qualsiasi futura strategia politica o culturale che richiede un titoletto a sé capace di darne una sintesi»[44].

McLuhan si sofferma sulle letture giovanili in più occasioni nei suoi lavori: in *Guerra e pace nel villaggio globale*, libro sessantottino scritto con l'illustratore Quentin Fiore, si sostiene che «Lo stato di "sintonizzazione" che permea la generazione televisiva (età 15 anni e meno) ispira in questi giovani il desiderio di leggere libri quali *Siddharta* di Herman Hesse. […] "Una meta si proponeva Siddharta: diventare vuoto, vuoto di sete, vuoto di desideri, vuoto di sogni, vuoto di gioia e di dolore. Morire a se stesso, non essere più lui, trovare la pace del cuore svuotato, nella spersonalizzazione del pensiero rimanere aperto al miracolo, questa era la sua meta". […] Un racconto del genere oggi è un bestseller tra i teenager che si sentono anch'essi alienati da un mondo frammentato e meccanico, i cui schemi classificati si sono limitati a presentare un'apposita casella in cui infilare ogni singola persona»[45]. McLuhan rivolge dunque spesso la sua attenzione, in quanto formatosi come critico, alla produzione letteraria, e alla letteratura per ragazzi. Guarda, ad esempio, al fumetto, nello specifico a Li'l Abner di Al Capp, a Blondie e a Dagwood di Chic Young, alle strisce di Jiggs di George McManus e a Little Orphane Annie di Harold Gray: in particolare pensa a quest'ultimo per spiegare l'*american way of life* poggiato sul successo incondizionato, successo che «non consiste solo nel guadagnarsi l'approvazione dei genitori, ma nel superarli», per questo «in senso sociale ed

[44] McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, cit., pp. 296-297.
[45] McLuhan, *Guerra e pace nel villaggio globale*, Apogeo, Milano 1995, pp. 139-142.

economico, a quanto sembra, significa di fatto un rifiuto dei genitori, cosicché, in senso simbolico, il bambino in preda allo spirito di successo è già orfano». In questa prospettiva *Tom Sawyer*, pubblicato nel 1867 da Mark Twain, è un personaggio fondamentale tra i miti popolari americani in quanto «è destinato al successo. E non ha genitori. È il figlio adottivo della zia Sally[46]. Ciò significa che riconosce di doversi far strada in un mondo ostile. Tale è la posizione della Orfana Annie oggi, in fumetti e in pubblicazioni dedicate all'iniziativa e al successo individuale. […] Con il solo ausilio della sua bravura, ma minacciata da tutte le parti dalla malvagità e dalla stupidità umane, Annie riesce ad avere il sopravvento con l'astuzia, la fortuna e l'elusività»[47]. Un bambino autonomo quello mcluhaniano, un bambino che freudianamente ha nel suo rapporto con i genitori l'origine della sua crescita, ma soprattutto dei suoi traumi, perciò la condizione di orfanità rappresenterebbe l'ideale per non soffrire di quel complesso di inferiorità maturato attraverso le aspirazioni proiettate da madri e padri.

McLuhan sa bene che il fanciullo, sebbene abbandonato sin dai primi mesi di vita davanti a uno schermo che è – volenti o nolenti – uno degli 'strumenti dell'educare', la televisione non rappresenta «[…] non è un corso per conseguire un diploma, ma possiede decisamente tutte le caratteristiche di un ambiente naturale in cui il bambino può foraggiarsi e trovare la propria strada non meno di quanto lo abbia mai fatto un Pellerossa qualsiasi nei grandi spazi aperti»[48]. Ancora in *Guerra e pace*, scritto e designato insieme all'artista Quentin Fiore, Marshall McLuhan fa spesso riferimento a popolazioni indigene, in quanto a suo modo di vedere, si tratta degli unici uomini e delle uniche donne, insieme proprio ai bambini, ancora in grado di percepire la realtà attraverso un "sensorio unificato", vale a dire attraverso tutti i sensi e non soltanto per mezzo della preponderante vista. Secondo lo studioso canadese, infatti, «il motivo per cui i bambini riescono a imparare una lingua in un paio d'anni è semplice: perché è un ambiente. Dal punto di vista pedagogico, non esiste motivo perché non si possa conferire alla Fisica e alla Matematica la stessa condizione di ambienti, e quindi renderne possibile un apprendimento veloce e facile. Archibald MacKinnon, Preside della Facoltà di Educazione alla University of British Columbia, conduce negli ultimi anni una ricerca sperimentale che illustra bene questo principio. Ha preso "in prestito" indigeni dalle giungle più remote del mondo, e li ha esposti a situazioni sofisticate senza offrir loro alcun addestramento al sapere occidentale. Gli consente per esempio di esaminare areoplani quadrireattori, e nel giro di tre o quattro mesi sono in grado non soltanto di pilotarli ma anche di assemblare o di riparare una parte qualsiasi dei loro meccanismi. Durante la seconda Guerra mondiale l'aviazione americana di stanza a Gander in Terranova scoprì che i migliori tecnici erano dei cacciatori

[46] Con tutta probabilità in questo passo McLuhan confonde la zia Sally con la zia Polly.
[47] McLuhan, *La sposa meccanica*, cit., p. 133.
[48] McLuhan, Fiore Q., *Guerra e pace nel villaggio globale*, Apogeo, Milano 1995, p. 70.

eschimesi che non avevano mai visto una macchina prima d'allora. L'uomo cosiddetto primitivo non si rapporta con una macchina allo stesso modo di noi, ma la considera piuttosto come un animale domestico, integrale e vivo. Prendendone per scontata la totale unità, la apprende come tale, esattamente come un bambino che ascolta una lingua nuova prende per scontato che abbia significato e organizzazione»[49]. Dunque «cercare di educare i teenager "elettrici" secondo il vecchio stile meccanico è come chiedere a un bambino di tre anni che ha appena imparato l'italiano, di parlare come uno straniero che ne conosce poche parole, oppure di parlare con un fortissimo accento romanesco. Queste cose non appartengono al suo ambiente e quindi non sono conoscibili»[50].

5. I bambini ciclopi

In *Understanding media* McLuhan prosegue l'osservazione del bambino davanti alla tv con un "titoletto" che con tutta probabilità gioca anche con la posizione assunta dall'infante, con quel "davanti": se il fanciullo è davanti allo schermo televisivo, ecco "perché il bimbo-tv non può guardare avanti", con quel concetto di "bimbo-tv" che richiederebbe un approfondimento, dal momento che il trattino suppone un rapporto molto profondo, quasi genitoriale.

> «Per spiegare l'esperienza in profondità attraverso l'immagine televisiva, bisogna tenere conto delle differenze tra spazio visivo e spazio a mosaico. La capacità di distinguere queste due forme radicalmente diverse è piuttosto rara nel mondo occidentale. È già stato detto che nel paese dei ciechi l'orbo non è re. È considerato invece un folle allucinato. In una cultura fortemente visiva comunicare le proprietà non visive di certe forme spaziali è difficile come spiegare la visività a un cieco. Bertrand Russell spiegava all'inizio dell'ABC della relatività che non c'è niente di difficile nelle idee di Einstein, tranne il fatto che impongono una riorganizzazione totale della nostra vita fantastica. È proprio questa la riorganizzazione compiuta dall'immagine televisiva. La diffusa incapacità di distinguere tra l'immagine fotografica e quella televisiva non è soltanto un fattore di menomazione nell'attuale processo d'apprendimento, ma il sintomo di un antico difetto della cultura occidentale. […] La forma a mosaico può essere vista, ma non è strutturata visivamente, e non è un'estensione della visività. Non è infatti uniforme, continua o ripetitiva, ma discontinua, obliqua e non lineare, come l'immagine tattile della tv. Per il senso del tatto tutte le cose sono improvvise, originali, disponibili, strane. La *Pied Beauty* di G.M. Hopkins è un catalogo delle note di questo senso. Questa poesia è un manifesto del nonvisivo e, come la pittura

[49] McLuhan, *Guerra e pace nel villaggio globale*, cit., p. 151.
[50] *Ivi*, p. 152.

> di Cézanne, Seurat e Rouault, fornisce un metodo indispensabile per capire la tv. Le strutture a mosaico non visive dell'arte moderna, come quelle della fisica moderna e dell'informazione elettrica, non permettono un grande distacco. La forma a mosaico dell'immagine televisiva esige partecipazione e coinvolgimento in profondità dell'intero essere, come il senso del tatto. Viceversa l'alfabetismo, estendendo il potere della vista all'organizzazione uniforme del tempo e dello spazio, sul piano psichico come su quello sociale, apportò una capacità di distacco e di non coinvolgimento. […] Il modo tattile di percepire è improvviso ma non specialistico. È totale, sinestetico e tale da coinvolgere tutti i sensi. Permeato dall'immagine a mosaico della tv, il bambino guarda il mondo con uno spirito antitetico all'alfabetismo. In altre parole, l'immagine televisiva è, più ancora dell'icona, un'estensione del senso del tatto. Quando si scontra con una cultura alfabeta, ispessisce necessariamente la miscela sensoriale, trasformando estensioni frammentate e specialistiche in una rete compatta d'esperienze. Una tale trasformazione è ovviamente un "disastro" per una cultura alfabeta e specialistica. Confonde atteggiamenti e procedimenti da tempo stabiliti. Attenua l'efficacia delle tecniche didattiche fondamentali e l'importanza del curriculum»[51].

Un allarme, quello lanciato da McLuhan, rimasto sostanzialmente inascoltato, ma quel che risulta ancora più interessante è l'immagine del bambino che guarda la tv come noi guarderemmo un mosaico, come noi guarderemmo un'icona in cui dobbiamo ricomporre i frammenti autonomamente nella nostra mente.

Il ricercatore canadese prosegue l'osservazione del bambino davanti alla tv in una intervista che rilascia nel marzo del 1969 a Eric Nordern della rivista «Playboy», periodico su cui nel dicembre dell'anno precedente aveva pubblicato un articolo, *Il capovolgimento dell'immagine surriscaldata*. In questo colloquio McLuhan conserva il suo stile laconico e perentorio: «Prima di cominciare a fare le cose nel modo giusto, dobbiamo riconoscere che le abbiamo fatte nel modo sbagliato – cosa che la maggior parte dei pedagoghi, degli amministratori, e persino dei genitori, ancora rifiuta di accettare. Il bambino di oggi sta crescendo in modo assurdo, perché è sospeso tra due mondi e due sistemi di valori, nessuno dei quali lo fa avanzare verso la maturità perché non appartiene interamente a nessuno, ma piuttosto si trova in un limbo ibrido di valori costantemente in conflitto. La sfida della nuova era è semplicemente il processo creativo totale di crescere – e per questo processo l'insegnamento frontale classico e la ripetizione dei fatti sono rilevanti quanto è un rabdomante per una centrale nucleare»[52]. Da questa riflessione McLuhan conia una espressione al-

[51] McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, cit., pp. 298-299.

[52] McLuhan, *Intervista a Playboy. Un dialogo diretto con il gran sacerdote della cultura pop e il metafisico dei media*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 39.

quanto singolare: osservando la posizione dei bambini davanti allo schermo tv, forse riprendendo quel "Nel paese dei ciechi l'orbo non è re", parla di "bambini-ciclopi":

> «Aspettarsi che un figlio "ribaltato" dell'era elettrica da sola reagisca ai vecchi modelli educativi è come aspettarsi che un'aquila nuoti. Semplicemente non è dentro il suo ambiente, e questo gli è pertanto incomprensibile. Il bambino televisivo trova difficile, se non impossibile, adattarsi agli obiettivi frammentati e visivi del nostro sistema educativo, dopo che tutti i suoi sensi sono stati coinvolti dai media elettrici; ha bisogno di coinvolgimento in profondità, non di distacco lineare e di pattern sequenziali e uniformi. Ma, improvvisamente e senza preparazione, è strappato dal freddo e inclusivo membro della televisione ed è esposto – dentro una vasta struttura burocratica di corsi e di crediti – al medium caldo della stampa. Il suo istinto naturale, condizionato dai media elettrici, è di utilizzare tutti i suoi sensi per sopportare il peso del libro che viene ducato a leggere, e la stampa respinge radicalmente un tale approccio, richiedendo un'attitudine visiva isolata per imparare piuttosto [che] un approccio gestaltico a un sensorium unificato. Le posture di lettura dei bambini nelle scuole elementari sono la patetica testimonianza degli effetti della televisione; i bambini della generazione televisiva tengono il libro separato dall'occhio a una distanza di circa 12 centimetri, cercando psico-mimeticamente di ricondurre la pagina stampata all'esperienza sensoriale omnicomprensiva della tv. Stanno diventando ciclopi, che cercano disperatamente di rotolarsi nel libro come fanno con lo schermo tv»[53].

Anche in questo, l'interpretazione del pensiero mcluhaniano non è affatto – per usare il suo vocabolario – lineare, perché esige un'esegesi profonda, una interpretazione che allarghi lo sguardo e, nello stesso tempo, ne avvii una storicizzazione. Non si può non chiedersi, intanto, a quale fascia d'età egli faccia riferimento quando parla genericamente di bambini, ma ipotizziamo – con buona dose di ottimistica vicinanza al suo "sensorium" – si tratti del bambino prima dei sei anni, ovvero la creatura che, non ancora condizionata dall'insegnamento dell'alfabeto e della scrittura a scuola, si approccia all'oggetto libro quando è già "esposto" – senza, naturalmente, alcun sistema educativo che ne istruisca circa le modalità di fruizione – ai media elettrici, in primis alla televisione. La ciclopìa dei bambini, però, non è una forma di cecità, bensì una capacità dello sguardo diversa, in quanto l'alfabetizzazione avviene prima per immagini nell'ambiente dei media, poi attraverso la parola scritta nell'ambiente scolastico: qui avviene un cortocircuito, che solo in parte spiega le difficoltà di lettura da parte dei più piccoli. Difficile sostenere la validità o meno dell'ipotesi

[53] *Ibidem*.

di McLuhan, ma in fondo occorre essere consapevoli, come ben ricorda Postman ne *La scomparsa dell'infanzia* che «ipotesi o teorie non possono mai essere provate, neppure nelle scienze fisiche, ma […] in ogni tentativo compiuto nell'ambito delle scienze sociali lo stesso concetto di prova o di confutazione si presenta con aspetti così ambigui e complessi che non si può mai essere sicuri se la prova abbia lasciato l'ipotesi in piedi o l'abbia demolita, oppure se l'ipotesi rimanga senza alcun significato»[54]. Neil Postman in questo passaggio si riferisce alle sue stesse ipotesi, ipotesi e tracce che per esempio hanno portato alla "comparsa" dell'infanzia, ma che oggi generano un dubbio. Lo studioso della "ecologia dei media" teme che «l'improvvisa preoccupazione di registrare la storia dell'infanzia costituisca di per sé l'indizio che essa sta scomparendo»[55], naturalmente insieme alla "erosione" degli ambienti e dei confini con l'età adulta determinata dall'avvento dei media elettronici. Una ipotesi, oltre che suggestiva, di per sé tremenda, ma che occorre tenere a mente. Non abbiamo prove che l'infanzia, come età della vita, come epoca dell'uomo si stia davvero dissolvendo, ma è una ipotesi che ci porta a formulare almeno una domanda: dal secolo del bambino siamo entrati nel secolo della scomparsa del bambino? È l'interrogativo che, in un certo senso, si pongono anche gli storici Mario Gecchele e Simonetta Polenghi, quando si chiedono, citando proprio un concetto mcluhaniano divenuto assai celebre, se il Novecento possa dirsi davvero il secolo dei fanciulli. La domanda appare d'obbligo in quanto «l'infanzia non è stata scoperta, ma costruita in modo nuovo, originale ed esiste come ci appare, come ce la rappresentiamo […] anche se il mondo divenuto villaggio globale, in ogni momento in rete, sta lentamente, ma molto lentamente, globalizzando una certa immagine dell'infanzia»[56].

A partire da Ariès, dunque, che '(ri)scopre' l'infanzia e la 'riveste' di un abito storico-storiografico 'su misura' giungiamo fino a McLuhan che copre l'infanzia, spia sotto l'abito dell'infanzia per analizzarne i consumi e poi la sveste, ci mostra come sia rimasta scoperta in un non riconoscimento dell'autentica soggettività che potrebbe decretarne la scomparsa. Eppure, pensando alla lezione di Eraclito, verrebbe da star tranquilli: tutto si trasforma, e anche l'infanzia non sfugge a questa legge della natura; di questi mutamenti, da storici e da studiosi, abbiamo il dovere di continuare a occuparci, e oggi – come ci insegna McLuhan – possiamo farlo proprio mentre tali cambiamenti sono in atto.

[54] Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, cit., pp. 149-150.

[55] *Ivi*, p. 17.

[56] M. Gecchele, S. Polenghi S., *Conclusioni. I diversi volti del bambino nel XX secolo*, in *Il Novecento: il secolo del bambino?*, a cura di M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso, Edizioni Junior, Parma 2017, p. 449.

Infanzie nella periferia romana. La scuola come laboratorio sociale e creativo

Elena Zizioli

1. Sorti difficili da cambiare: una sfida educativa

> «Ma i bambini essi cosa dicono della loro sorte? Quasi sempre la accettano, precocemente rassegnati, qualche volta reagiscono con moti di ribellione rabbiosa; qualche altra fanno disperati tentativi di sottrarsi al tormento di giornate di fatica tutte eguali ed estenuanti con fughe improvvise, simulazioni di malattie, negligenze organizzate. Ma per l'età e per la mancanza di prospettive i loro tentativi sono destinati a rimanere senza conseguenze. La rassegnazione li svuota di ogni energia»[1].

Così scriveva Dina Bertoni Jovine ne *L'alienazione dell'infanzia*, testo pubblicato nel 1963, in cui la studiosa offriva una lucida e disincantata analisi della piaga del lavoro minorile, anche con l'esplorazione di fonti non ufficiali, come quelle letterarie, con l'intento di rimarcare l'insufficienza della scuola e perciò la necessità di sostenere e diffondere iniziative educative per contrastare le condizioni di disagio sociale[2].

Il restituire ai bambini rispetto, dignità, competenze s'infrangeva spesso contro realtà di povertà, di miseria, quando non di violenza, per le perduranti e non poche contraddizioni che ancora nel secondo Novecento caratterizzavano le infanzie[3].

La rassegnazione di cui ci parla Bertoni Jovine è infatti quella di chi si è arreso ad un destino di subalternità che per non pochi bambini, negli anni Sessanta, era ancora condizione certa, tanto nei piccoli centri del Sud, per le condizioni di sottosviluppo economico e culturale delle comunità, quanto nelle periferie delle grandi città.

L'Italia, liberata dal giogo nazifascista e gettate le basi della moderna democrazia con le libertà sancite dalla carta costituzionale, dalla fine degli anni Cinquanta era stata interessata da profondi mutamenti per diventare rapidamente

---

[1] D. Bertoni Jovine*, L'alienazione dell'infanzia*, Editori Riuniti, Milano 1963, p. 166.

[2] Per l'impegno della studiosa nella trasformazione democratica del Paese, cfr. F. Borruso, *Tra Rinnovamento pedagogico e Democratizzazione della scuola italiana la testimonianza e l'operato di Dina Bertoni Jovine e Tina Tomasi*, in *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi,* a cura di A. Ascenzi, R. Sani, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 177-189.

[3] Per un dibattito sulla storia delle diverse infanzie, si veda il documentato volume di F. Borruso, *Infanzie. Percorsi storico educativi tra immaginario e realtà*, Franco Angeli, Milano 2019.

un Paese industriale. Il cosiddetto miracolo economico generò uno sviluppo tumultuoso, ma scomposto e disordinato[4], di cui fecero le spese maggiori, come sempre è accaduto nella storia, proprio i ceti subalterni, costretti a raggiungere le zone dove le possibilità di trovare un'occupazione erano maggiori. Si assistette così ad un movimento di popolazione interna particolarmente significativo che segnò la storia di molti nuclei familiari e, quindi, di molti bambini.

Grandi città come Milano e Torino divennero mete ambite ed anche Roma fu attraversata da un fenomeno migratorio significativo.

Tali movimenti ridisegnarono il volto di queste città. Se Torino, sede di una delle più grandi industrie italiane, la FIAT, si trasformò in una «città – fabbrica» con la promessa di un benessere diffuso che generò «grandi speranze», ma anche «molti bisogni»[5], Roma si espanse in modo disordinato, così come era possibile cogliere dalla crescita disomogenea delle sue periferie con agglomerati urbani abusivi, vere e proprie borgate, dove finivano per la maggior parte le famiglie di migranti provenienti dalle diverse regioni del Sud e dove i bambini erano inevitabilmente costretti a vivere condizioni di esclusione[6]. Lo sviluppo aveva creato con le tante aspettative, anche profonde disuguaglianze. Le ricerche e le fonti letterarie ci consegnano infatti infanzie segnate da condizioni di miseria morale e come si è visto, al di là delle specificità territoriali, situazioni di povertà diffusa.

La scuola definita da Pietro Calamandrei «organo costituzionale»[7] fu investita di grandi responsabilità, e, seppur informata di nuovi principi e ideali, nella realtà continuò a perpetrare le differenze sociali, non avendo ancora consolidato la sua identità di istituzione «pubblica, laica, democratica, antiautoritaria, aperta» ad una società in divenire[8].

Il «tutti a scuola»[9] regolato dagli articoli della Costituzione italiana che sancivano finalmente l'istruzione come un diritto e non un privilegio per chi aveva i giusti natali, rimaneva per molti solo un auspicio, come per coloro che abitavano ai margini delle grandi città, specie nel Sud.

Lo confermavano l'alto numero di bocciature e i dati sull'abbandono scola-

[4] G. Crainz, in *Storia della Repubblica. L'Italia dalla Liberazione ad oggi*, Donzelli, Roma 2016, ha parlato infatti di «miracolo non governato» (pp. 67-151).

[5] G. Novaro, *Abitare i margini. Politiche e lotte per la casa nella Torino degli anni Settanta*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2020, pp. 48-55.

[6] Sulle condizioni della Capitale in quegli anni, si veda: V. Vidotto, *Roma Contemporanea*, Laterza, Roma-Bari, 2006 ed anche G. Berlinguer, P. Della Seta, *Borgate di Roma*, Editori Riuniti, Roma 1976. In particolare, cfr. la ricerca di C. D'Apice, G. Mazzetti, *Roma: città contro l'uomo. Le baracche e gli altri problemi urbani nella loro dimensione storica ed attuale*, Schirru, Roma 1970 che indaga le condizioni di marginalità sia dal punto di vista quantitativo sia qualitativo.

[7] P. Calamandrei, *Discorso al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale* (ADSN), Roma 11 febbraio 1950 in "Scuola democratica periodico di battaglia per una nuova scuola", n. 2, 20 marzo 1950, pp. 1-5.

[8] Borruso, *Tra Rinnovamento pedagogico e Democratizzazione della scuola italiana: la testimonianza e l'operato di Dina Bertoni Jovine e Tina Tomasi*, cit., p. 180.

[9] M. Galfré, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carrocci, Roma 2017.

stico che non potevano sicuramente essere giustificati dall'alta numerosità delle classi. Era chiaro che programmi e didattiche mostravano inadeguatezza proprio laddove le famiglie non possedevano un capitale sociale e culturale sufficiente[10].

I modelli d'Oltralpe e d'Oltreoceano che avevano animato il dibattito intellettuale, si pensi al pragmatismo deweyano che permeò i programmi della scuola elementare nel '45, faticarono ad informare nel profondo le didattiche.

All'istituzione scolastica si guardava perciò con sospetto, in un certo qual modo, con diffidenza; per molti insegnanti era pressoché impossibile cambiarne le sorti dall'interno, per i perduranti condizionamenti esercitati da dirigenti che pretendevano di controllare il lavoro scolastico con circolari e decreti, continuando ad imporre un autoritarismo al quale chiedevano ossequio formale.

I processi democratici tardarono così a penetrare nella farraginosa macchina amministrativa, nonostante il mandato costituzionale, e non a caso si parlerà di «realizzazione incompiuta»[11].

In opposizione a questo grigio conformismo, vi furono invece esperienze che incisero profondamente sulle quotidianità scolastiche come quelle promosse dal Movimento di Cooperazione educativa (MCE). Avviata agli inizi degli anni Cinquanta per il suo stesso essere Movimento, quest'aggregazione di insegnanti concepiva la scuola non in modo rigido e statico, ma come uno spazio dove far agire in modo creativo e non convenzionale le diverse intelligenze, riprogettando gli insegnamenti secondo i valori costituzionali della libertà e della democrazia. Un'istituzione, quindi, che doveva realmente essere per il popolo guardando alle felici realizzazioni in Francia di Célestine Freinet[12], attraverso una didattica attenta a colmare le disuguaglianze e nel contempo a codificare un nuovo modo 'di fare scuola' e di 'essere maestri', creando le condizioni della trasformazione all'interno delle comunità. Proprio per questo «la lotta non andava condotta solo […] rinnovando una struttura vecchia e antistorica attraverso tecniche di sperimentazione didattica, metodi e scelte pedagogiche liberanti; bisognava evitare di creare delle oasi felici, calandosi nella realtà sociale, collegandosi con genitori, sindacati, con le lotte nei quartieri, nei rioni, con le lotte politiche più generali»[13].

Le esperienze condotte dal MCE, che registrò l'adesione di figure di prestigio quali Bruno Ciari, Raffaele Laporta, Mario Lodi, Idana Pescioli, Lydia Tornatore, Aldo Visalberghi, si differenziarono fra loro a seconda del contesto di realizzazione e della personalità di ogni singolo insegnante, favorendo così le sperimentazioni originali.

---

[10] Interessante il corposo volume di M. L. Tornesello, *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, editrice petit plaisance, Pistoia 2006.

[11] M. Baldacci*, La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Franco Angeli, Milano 2019. Cfr. anche A. Alberti, *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato,* Anicia, Roma 2015.

[12] Cfr. C. Freinet, *La scuola del popolo*, con introduzione di Marco Cecchini, Editori Riuniti, Roma 1973.

[13] Cfr. M. Orecchia, *Sei anni di controscuola*, Sapere edizioni Milano-Roma 1974, pp. 18-19.

In questo saggio s'intendono esplorare le esperienze svolte nella periferia della capitale da due insegnanti d'eccezione: Albino Bernardini (Siniscola, 18 ottobre 1917 – Bagni di Tivoli, 31 marzo 2015)[14] e Maria Luisa Bigiaretti (Roma, 30 ottobre 1925 – Roma 25 febbraio 2019)[15] che con autentica passione, slancio utopico, ma anche solida preparazione, seppero cambiare le sorti di tanti bambini e bambine delle periferie romane e resero la scuola il «perno del riscatto infantile»[16], per utilizzare un'altra espressione di Dina Bertoni Jovine nella succitata ricerca.

Bigiaretti si impegnerà convintamente nel Movimento di Cooperazione Educativa, sarà infatti una delle socie fondatrici[17], ne è dimostrazione il carteggio e gli scambi con alcuni degli esponenti più illustri, tra i quali Mario Lodi, autore del celebre testo *Il paese sbagliato* dove, nel chiarire i significati di un operare per certi versi rivoluzionario, precisava:

> «Noi abbiamo dimostrato abolendo i voti e sostituendo ad essi l'interesse reale del bambino e, quindi trasformando noi stessi da maestri-giudici in animatori e guide dei ragazzi, che è possibile strappare dal loro animo la gramigna spirituale dell'invidia e della superbia che producono l'opportunismo e il conformismo in un ambiente autoritario»[18].

---

[14] Albino Bernardini è diventato celebre anche per la serie televisiva, *Diario di un maestro* di Vittorio de Seta. Per gli approfondimenti si rimanda a A. Debè, *Costruire la memoria: la scuola italiana degli anni Settanta nello sceneggiato televisivo Diario di un maestro*, in *Immagini dei nostri Maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*, a cura di P. Alfieri, Armando, Roma 2019, pp. 77- 97. Sulla biografia e l'operato del maestro mi permetto di rimandare a E. Zizioli, *L'impegno di Albino Bernardini per una scuola nuova* in A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Edizioni Conoscenza, Roma 2019, pp. 7-34 e a E. Zizioli, *La pedagogia dei maestri: il contributo di Albino Bernardini*, «Educazione», n. 2, 2019, pp. 81-104; dove sono stati richiamati gli studi più importati su questa figura di maestro esemplare.

[15] Ancora scarsi gli scritti su Bigiaretti. È possibile trovare alcuni riferimenti nei testi: R. Rizzi, *Pedagogia Popolare. Da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*, Edizioni del Rosone, Foggia 2017; V. Roghi, *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Laterza, Roma-Bari 2020 e i profili dedicati in S. Sola, P. Vassalli (eds.), *I nostri anni Settanta. Libri per ragazzi in Italia*, Azienda Speciale Palaexpo, Corraini Edizioni, Mantova 2014, pp. 117-119 ed E. Detti, *I grandi maestri*, in *Maestre e Maestri d'Italia in 150 anni di storia della scuola*, a cura di G. Marrone, Edizioni Conoscenza, Roma 2018, pp.157-159. Si vedano inoltre i seguenti ricordi: C. I. Salviati, *In ricordo di una maestra eccezionale* in «Giunti scuola», 14 marzo 2019 in https://www.giuntiscuola.it/articoli/in-ricordo-di-una-maestra-eccezionale/ (ultima consultazione 30/01/2021); E. Zizioli, *Maria Luisa Bigiaretti. Una maestra anti tran tran*, in «Il Pepe verde», I, n. 2, 2019, pp. 43-45.

[16] Bertoni Jovine, *L'alienazione dell'infanzia*, cit., p. 180.

[17] Bigiaretti fu tra le prime ad aderire alla CTS (Cooperativa della tipografia a scuola) fondata a Fano il 4 novembre del 1951 da Giuseppe Tamagnini e Anna Fantini. Tra le fonti succitate, cfr. Rizzi, *Pedagogia Popolare,* cit., p. 32. Partecipò ai molti convegni organizzati dal movimento e collaborò con la rivista «Educazione cooperativa». Per una stima del suo contributo nei primi dieci anni di vita del movimento, è possibile vedere F. Alfieri, *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel movimento di cooperazione educativa*, prefazione di A. Canevaro, Emme Edizioni, Milano 1974.

[18] M. Lodi, *Il paese sbagliato*, Giulio Einaudi, Torino 1970, p. 20. Sulla figura di Mario Lodi e sul suo ruolo nel dibattito politico-pedagogico, tra i tanti testi disponibili, si veda il saggio recente di J. Meda, *Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di*

Bernardini sarà meno allineato e più simpatizzante, ma si muoverà comunque nel solco dell'orizzonte culturale tracciato dal MCE, non rinunciando ad una continua ricerca[19] innervata da una rara umanità che sarà il suo tratto distintivo[20].

L'operato di entrambi i maestri può essere oggi riscoperto, analizzato e valorizzato grazie all'istituzione di Fondi a loro dedicati che raccolgono gli archivi privati presso il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd) dell'Università degli Studi "Roma Tre"[21].

Prenderemo in esami gli anni Sessanta e Settanta, un periodo in cui l'Italia è «un paese in movimento»[22] e si registra il protagonismo di nuovi soggetti, le donne, gli operai, gli studenti. Sono anni in cui Roma diviene uno straordinario laboratorio sociale per il rifiorire di tutta una serie di iniziative di stampo popolare, studiate e guardate con interesse anche dal sapere accademico[23], che si qualificano come «controscuola» a latere dell'istituzione stessa, proprio per andare incontro a quei bambini costretti a vivere con le loro famiglie ai margini, che non avevano neppure la consapevolezza che l'istruzione fosse un diritto da esigere, a qualunque costo[24].

---

crescita civile e democratica (1948-1968) in *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, a cura di A. Ascenzi, R. Sani, cit., pp.87-101.

[19] La ricca e varia biblioteca del maestro conservata oggi presso i locali del MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng") ne è la dimostrazione evidente. Vi sono testi che spaziano nei diversi ambiti delle scienze umane dove non mancano alcuni classici della pedagogia e della psicologia, tra i quali, R. Cousinet, J. Dewey, O. Decroly, C. e E. Freinet, G. Kerschensteiner, L. Lombardo Radice A. S. Makarenko, M. Montessori, J. J. Rousseau, L. S. Vygotskij, H. Wallon, R. Zazzo, per citarne solo alcuni.

[20] Scriverà infatti Gianni Rodari nella *Prefazione* al testo di A. Bernardini, *Le bacchette di Lula*, La Nuova Italia, Firenze 1969, riferendosi all'operare del maestro: «c'è un'unità assoluta tra "esperienza scolastica" e "esperienza umana"» (p. XII).

[21] Tale realtà operante sin dal 1874, grazie ad un lavoro non solo di archiviazione delle fonti nelle più diverse forme della storia della cultura scolastica, ma anche di promozione di dibattiti su pratiche educativo-formative e figure rappresentative, con un programma di iniziative denso ed articolato, ha contribuito a superare quell'antico pregiudizio che concepisce le realtà museali come "scollate" dalle urgenze e dagli interessi dell'attualità. Per una storia dell'istituzione e una panoramica sulle diverse attività, si rimanda al sito del MuSEd all'indirizzo https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/patrimonio/ dove è possibile anche trovare notizie costantemente aggiornate sul riordino dei materiali conservati nei Fondi a loro dedicati. Per Bernardini si veda: https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/patrimonio/fondo-albino-bernardini/, per Bigiaretti: https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/patrimonio/fondo-maria-luisa-bigiaretti/ (ultima consultazione per entrambi i siti: 30/01/2021).

[22] S. Colarizi, *Un Paese in movimento. L'Italia negli anni Sessanta e Settanta*, Editori Laterza, Roma-Bari 2019.

[23] Si vedano in proposito le inchieste condotte dal sociologo Franco Ferrarotti e pubblicate in alcuni dei suoi lavori quali: *La città come fenomeno di classe*, Franco Angeli, Milano 1975; *Da Capitale a periferia*, Laterza, Roma-Bari 1979.

[24] Cfr. Orecchia, *Sei anni di controscuola*, cit. In quest'ambito va compresa la straordinaria esperienza di Don Roberto Sardelli su cui oggi è possibile vedere R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Donzelli, Roma 2020 ed anche E. Zizioli, (2020), "*La scuola della mattina ci dimentica". L'iniziativa di Don Roberto Sardelli tra le baracche dell'Acquedotto Felice (1968-1973)*, in *Autorità in crisi. Scuola, famiglia e società prima e dopo il '68,* a cura di

Sono pure anni in cui si riusciranno ad ottenere traguardi importanti per il processo di democratizzazione: l'estensione dell'obbligo ai 14 anni con l'istituzione della media unica (legge 31 dicembre 1962, n. 1859), l'istituzione della scuola materna statale (legge 18 marzo 1968, n. 444), del tempo pieno (legge 24 settembre 1971, n. 820) e dei nidi di d'infanzia comunali (legge 6 dicembre 1971, n.1044), i decreti delegati (legge 31 maggio 1974, n. 416/420), l'abolizione delle classi differenziali (4 agosto 1977, n. 517). Traguardi che furono raggiunti anche grazie all'operato di maestri come Albino Bernardini e Maria Luisa Bigiaretti. Entrambi, infatti, proprio in quel periodo così denso e segnato dalle più diverse trasformazioni e contraddizioni, dagli accesi dibattiti sul ruolo degli insegnanti e della scuola, promossero un agire didattico fuori dai soliti schemi, favorendo importanti innovazioni.

2. L'impegno di maestri fuori dalle righe, ma dentro trame preziose

Il Movimento di Cooperazione Educativa non fu l'unica esperienza che accomunò i percorsi biografici dei due insegnanti. Entrambi, che ebbero più di un'occasione per confrontarsi e scambiarsi esperienze e intuizioni, offrirono la loro collaborazione alle riviste scolastiche dell'epoca, tra le quali spicca «Riforma della Scuola», una testata nata nel 1955 con il preciso intento di «rendere concreti i vincoli tra scuola e società» e di «proiettare il processo di rinnovamento democratico […] a tutta la vita del fanciullo collegandola al rinnovamento dell'intera società, e quindi trasformandola in reale impulso di lotta per il progresso»[25]. Il periodico aveva compiuto una scelta di militanza che chiedeva serietà di impegno per provare a contenere i facili entusiasmi e contrastare la superficialità di alcune analisi. Per orientare l'attività didattica si offriva agli insegnanti un supplemento didattico, la *Lezione* sostituita dal 1956 dallo *Schedario*. Come precisa Alberto Alberti si trattava di coniugare tra loro due ordini di esigenze: assicurare qualità e rigore scientifico e stimolare la creatività[26]. L'esigenza viva di un aggiornamento e di un confronto testimoniava che l'essere docenti richiedeva una responsabilità più ampia che non poteva esaurirsi nelle ore trascorse in classe.

Un'altra occasione preziosa per il percorso formativo dei due insegnanti fu la frequentazione di Gianni Rodari, il quale suggerì sia a Bernardini sia a Bigiaretti, seppur con forme diverse, soluzioni originali e innovative per portare nella quotidianità scolastica i grandi temi civili e sociali, quali la libertà, la so-

T. Pironi, Aracne, Roma pp. 337-344. Il fondo che raccoglie materiali (articoli di giornale, disegni dei bambini, il ciclostile 'Scuola 725') è oggi accessibile presso la Biblioteca Raffaello di Roma. Per un'informativa, cfr. il sito https://www.bibliotechediroma.it/opac/news/fondosardelli-viaggio-tra-i-documenti-della-biblioteca-raffaello/26994 (ultima consultazione 30/01/2021).

[25] D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1975, p. 486.

[26] A. Alberti, *La scuola tra politica e pedagogia*, Anicia, Roma 2018, p. 65.

lidarietà e la pace che tanto appassionavano lo scrittore di Omegna e che contraddistinsero anche l'operare dei due maestri, pur nelle loro originalità didattiche[27].

Le tracce di questo rapporto sono evidenti e ben riconoscibili. Basti ricordare che la celebre favola rodariana *La torta in cielo* fu ideata proprio in una delle classi di Bigiaretti alla borgata del Trullo[28] e che l'introduzione e/o la prefazione ai tre scritti più famosi di Bernardini, *Un anno a Pietralata, Le bacchette di Lula* e *La supplente*[29] ebbero la firma proprio del "favoloso" Gianni[30].

In questo saggio focalizzeremo l'attenzione sul progetto pedagogico di rinnovamento portato avanti da entrambi i maestri nel periodo succitato di cui c'è traccia non solo nella fitta rete di rapporti, ma anche nei materiali autoprodotti insieme ai bambini nelle loro classi e in quelli che possiamo considerare i "diari"[31] del loro operare[32].

Per far emergere le distintività del loro operato individueremo alcune piste di ricerca, anche al fine di stimolare nuove e più approfondite indagini. Per entrambi sono fondamentali e importanti una serie di elementi tra loro collegati e consequenziali.

Il primo riguarda senza alcun dubbio lo sforzo e l'infaticabile impegno di proporre un nuovo modello di insegnante attraverso singolari iniziative didattiche, inserendosi in un dibattito che dall'inizio degli anni Sessanta era particolarmente ricco e fecondo. Bernardini e Bigiaretti si contrapposero a quei

---

[27] Così lo ricorda Bigiaretti: "lo sentivamo amico, ma intuivamo che lì, insieme a noi, Rodari non era solo il giornalista, era soprattutto l'educatore che nel fermento delle nostre idee e delle nostre esperienze coglieva la speranza di una rivoluzione silenziosa che avrebbe potuto riformare la scuola in senso democratico. Ci piaceva la sua idea fondamentale che spesso ripeteva: occorre cambiare la piccola società della classe per cambiare un domani la grande società degli uomini" in M.L. Bigiaretti, *La scuola anti tran tran*, Nuove edizioni Romane, Roma 2006, p. 15.

[28] Il testo fu pubblicato nel 1966 e ha rappresentato un esempio straordinario di scrittura creativa e collettiva. Così scrive Bigiaretti: «La storia cresceva insieme, capitolo dopo capitolo; naturalmente l'intreccio e la stesura erano opera dello scrittore, ma alcuni personaggi, molte situazioni particolari, diversi dialoghi erano inseriti tali e quali, così come li avevano suggeriti i ragazzi», in *La scuola anti trantran*, cit., p. 16. Sul processo di scrittura si veda anche: Roghi, *Lezioni di Fantastica*, cit. pp. 154-157.

[29] Tutti e tre i testi vennero inseriti nella nota e prestigiosa collana de La Nuova Italia di Firenze "Educatori antichi e moderni" e furono pubblicati rispettivamente nel 1968; 1969; 1975.

[30] Bernardini lo conobbe alla sede del giornale per bambini "il Pioniere" e lo invitò «un'infinità di volte nelle sue classi». Come scriverà: «fu possibile riflettere con Rodari sulle esperienze che stavo conducendo per meglio articolare l'intervento educativo» in A. Bernardini, *Un secolo di memorie*, Casa editrice Kimerik, Patti 2011, p. 225.

[31] Nel complesso sulla produzione diaristica dei maestri e sui giornali dei bambini, si veda Q. Antonelli, *Il militante e la romanziera. Auto rappresentazioni dell'infanzia nell'editoria italiana (1968-93)* in *Scritture bambine*, a cura di Q. Antonelli, E. Becchi, Laterza, Roma-Bari 1995, pp.311-326.

[32] Per Bernardini il riferimento è ai testi succitati, per Bigiaretti è *La scuola anti tran tran* anch'esso già citato. È chiaro che la maestra ricostruisce sul filo della memoria la sua avventura didattica, ma il libro rappresenta indiscutibilmente un'ottima fonte per la restituzione di un agire didattico fuori dalle consuetudini del tempo, così come recita il titolo ripreso dalla nota filastrocca di Gianni Rodari.

docenti che furono identificati come «vestali della classe media»[33], e nel superare lo "scolasticismo", evitando di attenersi allo svolgimento del programma ministeriale, portarono in aula non solo sapienza, ma anche ricchezza umana.

Il secondo è ridisegnare il rapporto tra istituzione scolastica e territorio cercando un dialogo sereno e costruttivo con le famiglie, spesso ostili nei confronti di un'istituzione che si mostrava distante da quotidianità segnate da problematicità importanti. Ma anche tentando di allargare il raggio d'azione, favorendo scambi tra le diverse classi e scuole.

Il terzo elemento distintivo e comune ai due maestri è la promozione di una didattica viva non *per*, ma *con* i bambini che diventano co-costruttori del loro processo di apprendimento con l'adozione di approcci e tecniche perfezionate dal MCE, ma riproposte in modo assolutamente originale, trasformando l'aula in un laboratorio dove dare spazio alle diverse attività, dalla lettura alla drammatizzazione, dalle ricerche scientifiche e d'ambiente alla scrittura e alla stampa del giornale di classe.

Il quarto, strettamente legato al precedente, è la concezione dello spazio come risorsa educativa. Sulla scia delle intuizioni di Freinet e delle istanze dell'attivismo, le aule dei due maestri si trasformano e si dilatano per combattere il rachitismo spirituale, conseguenza di un'attività risolta nell'immobilità del banco e per non perdere il contatto con la vita. La stessa cattedra va concepita come tavolo di lavoro e non più come il simbolo dell'autorità del docente.

Il quinto è l'adozione appunto di un approccio valutativo che rifugge da dispositivi disciplinari e punitivi e punta sulla felicità dei bambini per un lavoro scolastico che sappia nei contesti di disagio trasformare l'aggressività in energia positiva per formare una comunità, nessuno escluso. Le discipline in sostanza erano da considerarsi come un campo in cui far incontrare, esercitare ed arricchire le intelligenze e non «un rigido e inerte metro di giudizio, un esercizio obbligato», un metodo per selezionare ed escludere, come troppo spesso accadeva[34], a svantaggio ovviamente di tutti quei bambini di periferia per i quali il percorso scolastico si riduceva ad essere un'esperienza negativa o comunque inaccessibile.

Per Bernardini e Bigiaretti le tecniche didattiche andavano messe al servizio di un progetto pedagogico di riscatto, con l'impegno, come si avrà modo di vedere sinteticamente nelle pagine seguenti, di trasformare quella rassegnazione che porta inevitabilmente all'insuccesso in sogni da perseguire.

L'uno e l'altra trasformeranno la scuola in un laboratorio sociale e creativo, il primo insistendo più sulla dimensione sociale, la seconda sulla creatività, con esiti sorprendenti in entrambi i casi.

---

[33] Così in M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino, Bologna 1969.

[34] Alberti, *La scuola tra politica e pedagogia*, cit., p. 98.

3. Dalla parte dei bambini, oltre i confini della borgata

Gli allievi della scuola di via Pomona, a Pietralata, andavano a scuola spesso svogliatamente portando con sé tutto il vissuto di chi appartiene a contesti dove, come già precisato, non sia ha il tempo di comprendere fino in fondo il valore dello studio perché le urgenze della quotidianità richiamano alla sopravvivenza. Si trattava di bambini spesso costretti a contribuire alla sussistenza delle loro famiglie con espedienti e piccoli lavori.

Bernardini arriva in borgata nel 1960 e terrà l'incarico di insegnamento solo un anno, per poi ritornarvi successivamente. È un maestro già provato da esperienze didattiche molto dure e impegnative. Aveva infatti cominciato il suo magistero nell'aspra Sardegna, a Lula e a Bitti, dove lavoro minorile, sottosviluppo in non pochi casi violenze domestiche erano le quotidianità più ricorrenti[35]. La durezza era dunque familiare al maestro, eppure la borgata lo metterà a dura prova perché vi riconoscerà fin dai primi giorni qualcosa di imparagonabile con le esperienze passate. Nei volti di quei ragazzi mancano le sicurezze di una tradizione che, per quanto chiusa, preserva dalla disumanizzazione delle periferie di una grande città e aiuta a sopportare la troppa miseria. Mancano i riferimenti di un gruppo familiare allargato. Nel vivere urbano i legami si perdono e le solidarietà antiche lasciano il posto all'indifferenza. I ragazzi sono più svegli, possono conoscere forme di delinquenza più complesse, si sottraggono con più facilità al controllo sociale.

Bernardini compie sin dai primi giorni delle scelte impopolari perché non si accontenta di svolgere il programma ministeriale, vuole penetrare nel tessuto sociale. Sconvolge perciò i ritmi didattici e i metodi tradizionali. Un provvedimento disciplinare come la sospensione diventa allora «un assurdo pedagogico»[36] perché rischia di rigettare i ragazzi nell'ambiente dal quale è indispensabile invece sottrarli, come preciserà nel testo *Un anno a Pietralata* che raccoglie quell'esperienza così straordinaria e particolare, un unicum difficile da paragonare e replicare. In sostanza, egli ritiene che la scuola debba entrare nel vissuto degli alunni e delle loro famiglie come esperienza positiva e formativa, riuscendo a mettersi in sintonia con i ragazzi e cioè a considerare il bambino un soggetto in grado di scegliere che ha il diritto di essere ascoltato. Per questo convoca le famiglie, le invita a discutere sui problemi che incontra a scuola con i loro figli, chiede l'intervento di esperti come Ada Marchesini Gobetti per dar loro consigli[37], per non farli sentire abbondonati, per far sì che sappiano sviluppare verso quei ragazzi, già provati dalla vita, un approccio

[35] Le descrive nel testo *Le bacchette di Lula*, cit. ed anche in *La scuola nemica*, Editori Riuniti, Roma 1973.

[36] In questo saggio per l'opera di A. Bernardini, *Un anno a Pietralata* non facciamo riferimento non all'edizione originale della Nuova Italia, Firenze 1968, bensì alla ristampa di Edizioni Conoscenza, Roma 2019, a cura della scrivente. Per la citazione si veda p. 162.

[37] Si veda in proposito: A. Marchesini Gobetti, *Non lasciamoli soli*. *Consigli ai genitori per l'educazione dei figli*, La Cittadella, Torino 1958.

nuovo, combattendo l'ignoranza, l'indifferenza, la banalità, il pregiudizio. Il procedere del maestro nella quotidianità è semplice, intuitivo, e la didattica non è mai pedissequa applicazione di protocolli, va sempre calata in situazione. Scriverà:

> "Il problema a mio giudizio non sta nell'accettare o respingere passivamente le proposte che ci vengono fatte, ma occorre portarle avanti in modo nuovo, sulla base delle esperienze che ci vengono dalla realtà in cui si opera e da cui bisogna partire"[38].

L'attenzione al contesto si traduce pertanto in una modalità artigiana di operare, che ritrova stimoli fecondi nel testo *Esperienza ed Educazione* di J. Dewey dove l'Autore sottolinea che la responsabilità della scelta di condizioni oggettive porta con sé la responsabilità di comprendere i bisogni e le attitudini degli individui che imparano in un dato tempo, mettendo così in luce i rischi dell'universalizzare metodi e materiali[39].

Per il maestro di Pietralata l'insegnamento diventa strategia didattica di inclusione: egli sceglie di essere "militante" perché nel fare scuola è indispensabile «una visione politica dei problemi. È in quest'ottica che la collocazione della tecnica acquista un suo vero significato»[40], preciserà. Si trattava quindi di inserire i vari strumenti (dalla tipografia al limografo[41], dalle schede al magnetofono) in un contesto che puntava su una prospettiva educativa, sulla conquista di determinati valori per promuovere il riscatto delle classi subalterne inserendosi così in quella che Mario Alighiero Manacorda ha definito «una grande battaglia ideale»[42] .

Vi sono alcune novità che Bernardini ha modo di sperimentare in borgata e che si rafforzeranno nelle esperienze successive, distinguendo il suo agire didattico per una «scuola nuova», come lui stesso amava definirla[43] .

In primis vivere l'insegnamento in periferia non come una punizione, come un destino infausto, bensì come l'opportunità per sperimentare appunto un nuovo modo di fare scuola, trasformando quest'ultima in un centro aggregativo per le famiglie e per tutta la comunità perché le ricadute dell'azione educativa dovevano estendersi dagli allievi all'intera collettività. Non si dimentichi che tra le letture più amate da Bernardini figura il *Poema pedagogico* di A. Maka-

[38] Bernardini, *La supplente*, cit., p. 112.

[39] J. Dewey, *Esperienza e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1962, pp. 34-35. L'edizione cui facciamo riferimento è quella della biblioteca del maestro Bernardini conservata al MuSEd.

[40] A. Bernardini, *Diventare maestri* in A. Bernardini, A. Granese, T. Mameli, *Diventare maestri*, La Nuova Italia, Firenze, 1983 (1° ed. 1975), p. 141.

[41] Apparecchio elementare per la riproduzione di disegni o scritti utilizzato, per esempio, per la produzione del giornale di classe.

[42] M.A. Manacorda, *Presentazione*, in G. Guzzo, *Da Lula a Pietralata. Le battaglie di Albino Bernardini per il rinnovamento democratico della scuola elementare*, Rubbettino, Catanzaro 2007, p. 8.

[43] Cfr., in proposito, Zizioli, *L'impegno di Albino Bernardini per una scuola nuova,* cit., pp. 7-34.

renko che, oltre a rappresentare un riferimento culturale importante, nutrì la sua passione educativa.

Il secondo elemento distintivo è senza alcun dubbio l'essere consapevole di aver di fronte non alunni ideali, tipizzati, ma bambini reali che nelle situazioni limite come nella borgata di Pietralata, faticano a stare tra i banchi, provano imbarazzo ad esprimersi, a far sentire la loro voce. Era quello dell'alunno un ruolo che poco si addiceva a chi era abituato a trascorre le sue giornate per strada, ad arrangiarsi con espedienti o lavori di bassa manovalanza. Quel sentirsi 'fuori posto' si traduceva spesso in una vivacità sfrenata, in atti incomprensibili di ribellione, sintomi appunto di un disagio che spettava all'insegnante disciplinare e incanalare in un fecondo e produttivo impegno per trasformare l'esperienza scolastica da ostica a familiare, riconsegnando il diritto di un'infanzia serena. Non è un caso che negli scritti e nei materiali autoprodotti in classe il maestro chiami per nome i ragazzi e allora non saranno più le quotidianità di un'anonima scolaresca ad essere narrate, bensì le storie di Beppe, di Gianni, di Roberto, di Carlo, di Luciano, di Sandro, come in *Un Anno a Pietralata* e, successivamente quelle di Domenico, di Virgilio, di Antonio detto l'abruzzese, di Marino, o in *La supplente*, per citare solo alcuni esempi. A Bernardini interessa ridare voce «alla gente comune», quella che combatte ogni giorno contro le ingiustizie alla quale dedicherà anche un volume[44].

Altro elemento qualificante dell'attività scolastica in periferia è infatti instaurare un clima di ascolto e di fiducia, uscendo dagli stereotipi alimentati nei confronti proprio di quei ragazzi considerati 'dei buoni a nulla' dalle stesse famiglie, organizzando gruppi di lavoro e responsabilizzandoli tramite incarichi precisi. Una metodologia che egli considererà «una vera medicina»[45] per disciplinare il creativo disordine infantile o peggio l'«anarchismo inconcludente»[46] e una struttura, come preciserà in *Diventare maestri,* che riesce a contrastare l'insorgenza delle discriminazioni e a mettere il bambino nella condizione di conquistare i valori della solidarietà[47] .

Tra i frutti di questa modalità operativa ci saranno proprio i giornali prodotti in classe e composti dai ragazzi: il primo è quello de *I bambini di Pietralata*[48], come recita la stessa titolazione. Un ciclostile semplice che raccoglie scritti e disegni che raccontano la borgata, non senza una punta di orgoglio, perché nel giro di pochi anni l'ambiente sta cambiando, la città si trasforma

[44] Ci si riferisce a A. Bernardini, T. Mameli, *Storie di gente comune. Esperienze politico-culturali in Sardegna,* Edizioni Castello, Cagliari 1993. Sono storie dell'immediato dopoguerra quando si cominciava a sperimentare e vivere la democrazia anche grazie alle lotte dei personaggi narrati nel testo.

[45] Bernardini, *La Supplente*, cit., p. 111.

[46] Ivi, p. 63.

[47] Bernardini, *Diventare maestri*, cit., p. 146.

[48] Alcuni numeri di questo giornale, così come gli altri promossi da Bernardini nelle sue classi e citati di seguito, sono conservati nel Fondo archivistico Albino Bernardini (d'ora in poi F_BRN) presso il MuSEd, in attesa di essere catalogati. Per questo nel saggio non è stato possibile riportare riferimenti precisi ai documenti.

ed anche in periferia vengono costruite case nuove, gli abitanti si mescolano, ci sono i nuovi arrivi che appartengono al ceto impiegatizio. I quadri di vita sono realizzati con lo sguardo dei bambini che così possono comprendere meglio la realtà che li circonda, anche con interviste ad a hoc, come quelle al calzolaio, al vinaio, al fornaio, al giornalaio, al benzinaio, che diventa il «benzinaro», per comprendere i diversi mestieri e penetrare nei meccanismi socio-economici.

Una metodologia che il "sor maé", come lo chiamano a Pietralata, porterà con sé. Nelle altre iniziative: *L'Aquilone*, *L'Astronave*, *L'Arcobaleno*, *Le nostre storie*, *Il sole*, a raccontare sono sempre i bambini, impegnati non solo ad apprendere, ma a comprendere il mondo, a carpirne i segreti per non stare più ai margini. E in quei fogli realizzati in classe entrano anche la cronaca, con i fatti più importanti della politica e la storia.

Riteniamo interessante richiamare in questa sintesi l'indagine svolta a Tivoli sulla cartiera. Gli allievi, sempre con la tecnica dell'intervista, compiono un vero e proprio studio d'ambiente e scoprono i diversi modi di produzione, ma soprattutto i più importanti usi della carta, tra i quali mettono al primo posto la possibilità per loro di scrivere, fare i disegni, raccontare storie e per le loro mamme di incartare il cibo quando vanno a lavorare[49].

In questo aprirsi alla comunità, al territorio, Bernardini introduce le lezioni all'aperto, che egli stesso definisce come una sua «fissazione»[50] perché l'aula non deve avere pareti, si può sconfinare trasformando l'ambiente esterno in un percorso didattico, esplorandolo.

Ci sono anche gli scambi con le altre realtà scolastiche grazie alla corrispondenza da favorire con bambini di ambienti diversi, ad esempio, fra città e campagna, e l'incontro con l'Autore che può diventare «addirittura un fatto esaltante»[51]. La comunità della classe non è rappresentata, dunque solo dal maestro, dai suoi allievi e dalle famiglie, ma comprende la società tutta. Ed allora ogni ricerca, ogni invito meriterebbero un approfondimento: la corrispondenza con la classe di Mario Lodi, lo scambio epistolare con Danilo Dolci o con Luigi Comencini ci restituiscono infatti trame preziose, tutte ancora da indagare.

Il lavoro compiuto in borgata e successivamente a Bagni di Tivoli, è stato, dunque, una vera e propria rivoluzione silenziosa che investirà l'intera penisola anche per la generosità del Nostro che, chiamato a raccontare la sua esperienza, non si risparmierà. Le visite e gli incontri costituiranno per lui occasioni importanti per analizzare altre sperimentazioni e rivedere le proprie.

Questi scambi rappresenteranno soprattutto la possibilità di instaurare un

[49] I materiali sono conservati sempre in F_BRN.

[50] Bernardini, *Un anno a Pietralata*, cit., p. 169.

[51] A. Bernardini, *La corrispondenza scolastica*, in M. Angotta *et. al.*, *Idee, proposte, suggerimenti bibliografici per l'aggiornamento e il lavoro del maestro*, Centro di Iniziativa Democratica, Roma 1982, p. 78.

dialogo ricco e vivace, ne è testimonianza la fitta corrispondenza[52] con allievi e insegnanti di ogni parte d'Italia. Bernardini diventerà così un'icona, il maestro di tutti i bambini e l'alleato e il complice di tutti quei docenti che lavoreranno per una scuola più giusta e democratica, promotrice dei valori dell'uguaglianza.

4. "Il Collodino" al Trullo e altre storie

Maria Luisa Bigiaretti insegnante dall'indiscussa personalità, ottiene l'incarico alla "Carlo Collodi", nei primi anni Cinquanta, dopo l'insegnamento ai castelli romani e un periodo di supplenza alla "Due Ponti". La scuola era ubicata in una delle borgate storiche di Roma, il Trullo dove la maestra vi rimarrà per quarant'anni, trasformandola nel suo quartier generale, vivendo l'impegno magistrale come una missione. È schiva e non ama i riflettori.

Nell'immediato dopoguerra l'essere stata a contatto con situazioni di povertà e di miseria la persuade a lavorare perché il tempo scolastico sia innanzitutto tempo di benessere per i bambini e mette a servizio di questo ambizioso progetto le sue versatilità e creatività.

Bigiaretti, come Bernardini, non si lascia intimorire dalle difficoltà, dall'alto numero degli alunni, dai doppi turni, dagli inconvenienti di una quotidianità segnata dalle difficoltà più varie, *in primis* quelle di un edificio scolastico vecchio e fatiscente. E intuisce che l'insegnamento in una borgata come il Trullo è una missione che può cambiare non solo la vita dei bambini, ma dell'intera comunità. Per farlo personalizza le tecniche imparate e raffinate ai convegni e con i colleghi nel MCE, si documenta e frequenta ambienti come quelli delle edizioni Armando Armando che con le diverse collane e i numeri del Servizio Informazioni AVIO offrivano un costante aggiornamento sulle ricerche d'Oltralpe e d'Oltreoceano[53]. Bigiaretti sperimenterà così nella sua classe gli esiti delle moderne ricerche psico-pedagogiche.

Il suo obiettivo è rendere il tempo scolastico un'avventura speciale, in cui far confluire tutte le sue passioni e abilità. Porta infatti la propria esperienza di teatro, alla quale dedica molto tempo ed energie con un programma di iniziative ricco ed articolato realizzando dei «fascinosi burattini» in carta pesta[54], perché anche in questa attività la maestra coglie l'esigenza del bambino di comprendere la realtà nella sua essenzialità e nettezza e il burattino gli pare un simbolo perfetto: «la sua fissità fa di esso un tipo ben definito, fermato nel tempo, senza possibilità di finzioni o deviazioni»[55]. La realizzazione dei diversi pupazzi

[52] Tale corrispondenza è preziosamente conservata in F_BRN e deve essere ancora catalogata ed inventariata. Bernardini non mancò mai di rispondere a chi gli scriveva per ricevere consigli, pareri o anche semplicemente per ringraziarlo del suo *Un Anno a Pietralata*.

[53] Al riguardo, mi permetto di rinviare a E. Zizioli, *Armando Armando. Un pedagogista editore*, Anicia, Roma 2011.

[54] Parte di quei burattini sono oggi conservati e messi in bella mostra al MuSED.

[55] Bigiaretti, *La scuola anti trantran*, cit., p. 155.

è già un compito creativo che impegna i bambini e li aiuta ad esprimersi.

Trasforma così la «classe-uditorio» in «classe-laboratorio» e l'aula diventa, oltre che una casa, un vero e proprio atelier: le pitture dei bambini vanno a colorare le vecchie e scrostate pareti, c'è posto per il disegno e per gli esperimenti scientifici, c'è anche uno spazio sociale che si trasforma di giorno in giorno in un angolo di ascolto della musica, di lettura delle storie, in palcoscenico o piazza, in palestra. Tutto è pensato per favorire la libera espressione e stimolare la creatività dei bambini.

Una delle prime esperienze è *Il libro della vita*, una raccolta di disegni e pensieri brevi, concisi che raccontano le stagioni, le feste ricorrenti come il Natale, la vita familiare, le quotidianità più semplici[56]. Una sorta di anticipazione de "Il Collodino", il giornale autoprodotto che sarà stampato per più di trent'anni con uscita mensile regolare e di cui è la maestra stessa a restituirci i vari passaggi e i significati:

> «I bambini vivevano, con questo lavoro, un vero e proprio tirocinio sociale: dovevano accettare il proprio ruolo nel gruppo, adeguarsi al ritmo di lavoro dei compagni, muoversi con rapidità ed attenzione; i caratteri tipografici davano una dignità nuova alle parole dette e pensate e attuavano in pieno la destinazione sociale del pensiero; le pagine stampate e cucite insieme davano origine a *Il Collodino*, il giornalino che poi avrebbe girato nelle famiglie, tra le classi e che sarebbe stato spedito ad amici e ad altre scuole. […] le pagine stampate nei diversi anni ricordavano non solo le esperienze, le avventure, gli interessi, le fantasie, le conquiste collettive e individuali, ma anche la nascita faticosa di una piccola comunità di ragazzi di cui ognuno andava orgoglioso: anno dopo anno riuscivano a comprendersi, a collaborare superando conflitti o competizioni, a risolvere problemi, a realizzare progetti, a compiere imprese indimenticabili, a lavorare con gioia»[57].

Oggi quei numeri coloratissimi[58] ci riportano nel vivo di quell'avventura didattica e in molti dei lavori pubblicati si trovano le tracce delle intuizioni pedagogiche del MCE, liberamente interpretate.

Si racconta ciò che si fa a scuola, i problemi della borgata, e si restituiscono le esplorazioni che si fanno in città, ai diversi monumenti, per ricostruire la storia non affidandosi solo alle pagine stampate dei libri di testo.

Si affrontano anche temi più complessi, spesso suscitati dalla lettura in classe del quotidiano: «vogliamo sapere che cosa succede ogni giorno a Roma, in Italia e pure nel mondo. Noi leggiamo le notizie e poi le discutiamo. Sul quadro

[56] I materiali sono conservati nel Fondo archivistico Maria Luisa Bigiaretti presso il MuSEd (d'ora in poi FBGR), n. inventario 10042.

[57] Bigiaretti, *La scuola anti trantran*, cit., p. 36.

[58] Parte di quei numeri sono conservati presso il FBGR 002 n. inventario 10046.

murale scriviamo quello che pensiamo noi», scriveranno i bambini che si esprimeranno anche sulla dittatura in Grecia, riflettendo sul valore della libertà[59]. Nascerà così il «Il cantatrullo per la libertà», maturato dopo l'esperienza di un'orchestra di classe che suscita entusiasmi e permette alla maestra di introdurre anche temi più complessi come la Resistenza e la Shoah affrontando poi letture più impegnative, come alcuni passi scelti di *Se questo è un uomo* di Primo Levi.

"Il Collodino" riserva anche numeri speciali per iniziative speciali, come la produzione del vino in classe per gli abitanti della borgata che diventano i «trullopitechi». Un pretesto per raccontare leggende, usi, intorno ad una bevanda che è segno di vita, di convivialità, di allegria e che riporta i bambini di città a riscoprire i valori della campagna, della terra. Scegliere il nome non è facile: sarà «il moschino del trullo» che riceverà apprezzamenti, non solo in borgata, ma anche dal noto enologo Luigi Veronelli[60] .

Numero dopo numero il giornale diventa pertanto una fonte preziosa per ricostruire un modo nuovo di insegnare e di apprendere, per conoscere le realtà di tanti bambini e coglierne con i bisogni i desideri e le aspettative per una società che si vuole migliore. La scuola diventa così uno spazio dove costruire progetti di vita. La creatività riesce a vincere sulle criticità ed è un susseguirsi, classe dopo classe, di sperimentazioni che stravolgono le vecchie concezioni di fare scuola, a cominciare dalla lettura che la maestra considera attività centrale nei processi di crescita perché chi legge ripeterà spesso «esce dal gregge»[61] ed è responsabilità dell'insegnante trasformarla da dovere in un'autentica passione[62]. Interessanti a riguardo sono i tredici modi per farla amare, tra i quali si sconsiglia vivamente di trasformarla in un compito, con la richiesta di noiose analisi grammaticali dei testi, bensì di drammatizzare i dialoghi, di creare e far circolare piccoli libri scritti dai bambini stessi, di praticare spesso giochi di lettura[63]. L'invito è quello di intervenire sulla trama e sui personaggi delle storie e, sulla scia degli insegnamenti rodariani, di smontare, rimontare, riordinare, illustrare, cambiare i finali.

La stessa scrittura è reinterpretata dalla maestra la quale mette in guardia dal testo libero che rischia di trasformarsi in un tema a soggetto libero in cui si è comunque obbligati a mettere su carta un qualche pensiero. Al Trullo invece i bambini possono esprimersi spontaneamente solo se provocati da un

[59] In "IC", 1974, in Ivi, n. inventario 10046.14.

[60] In "IC", 1979, in Ivi, n. inventario 10046.20.

[61] Bigiaretti, *La scuola anti trantran*, cit., p. 71.

[62] Per Bigiaretti solo un insegnante appassionato può traferire l'amore per i libri. In proposito scrive: «Sono nata in una casa piena di libri; ce n'erano da per tutto, nella stanza da pranzo, nelle camere da letto, in corridoio e perfino in cucina. Mia sorella ed io ne avevamo di tantissimi e genitori e parenti non ce li regalavano solo a Natale o alla Befana, ma anche in tante altre occasioni, durante l'anno. Mio padre ripeteva sempre di essere innamorato della carta stampata e ogni giorno rincasava con un nuovo libro. Questa sua passione contagiò anche me» (*Ibidem*).

[63] Per l'elenco dei tredici modi di amare la lettura, cfr. Ivi, p. 75.

evento che li ha divertiti o emozionati e se desiderano comunicarlo ai compagni e all'insegnante[64].

Si lascia ampio spazio alle filastrocche che negli anni saranno sempre più raffinate perché anche con la lingua si gioca: i bambini saranno incoraggiati a cimentarsi con il limerick, con gli acrostici, con il tautogramma.

Ci si cimenta anche nell'inventare le storie come *Misirizzi e la bomba sbagliata* che racconta di un simpatico gatto che riesce a stravolgere i piani malvagi di un presidente di un paese lontano il quale affama la sua gente, non accoglie le richieste dei bambini e vuole distruggere con una bomba l'intero paese. A trionfare sarà la bontà, l'intelligenza, la capacità di individuare soluzioni alternative. Quella di Misirizzi è uno dei tanti esempi di scrittura collettiva per educare i bambini ai valori della solidarietà e della fratellanza[65].

La fantasia e i continui aggiornamenti permettono a Bigiaretti di individuare una vera e propria serie di novità didattiche in tutte le discipline. Qualche esempio: *il dettato alla maestra* che rappresenta un ponte tra il linguaggio orale e quello scritto perché sono gli allievi a "dettare" la storia[66].

La vera intuizione è armonizzare gli insegnamenti più tradizionali con le diverse attività espressive (disegno, pittura, scrittura), tanto che alcuni capitoli di storia appaiono meno ostici ai bambini perché per le crociate «Mamma, li turchi!»; per le invasioni barbariche «l'erba non cresce più»; per Dante Alighieri: «All'inferno, andata e ritorno»; per Camillo Benso di Cavour «un carciofo al giorno toglie l'Austria di torno»; per i problemi dell'Italia unita: «Tutti uniti siamo tanti, analfabeti disoccupati e briganti»; e per la nascita della Repubblica «al re, con gran piacere, un bel calcio nel sedere»[67]. Così riformulati gli argomenti diventano un vero e proprio gioco e tramite l'ironia è possibile sviluppare nuovi approcci anche verso quelle materie come la matematica che da sempre creano più ansie, paure, insofferenza, avversione e difficoltà nell'apprendimento[68]. La matematica è «quanno se gioca!» scrive la maestra del Trullo in perfetto stile romanesco per una proposta di insegnamento che riesca a far superare «noia, frustrazione, conflittualità». Il suggerimento è partire da situazioni insolite e provocatorie, servirsi di materiali appositamente creati come supporto alle riflessioni e alle scoperte[69].

I linguaggi non verbali sono una risorsa indiscussa per Bigiaretti che dimostra competenza e severità al riguardo, ad esempio nei disegni infantili, perché individua in molte realizzazioni didattiche «equivoci, fraintendimenti, luoghi

[64] Ivi, p. 59.

[65] Questa con altre storie e filastrocche sono raccolte in FBGR n. inventari 10045 e 10047.

[66] Bigiaretti, *La scuola anti trantran*, cit., p. 30.

[67] Ivi, pp. 50-51.

[68] Bigiaretti proprio per le novità didattiche introdotte in questa disciplina otterrà il prestigioso riconoscimento del "Premio Guido Castelnuovo" che le consentirà un viaggio a Bruxelles e la partecipazione alle manifestazioni svolte presso l'Institut Mathematique dell'Université e presso l'école Decroly. Cfr. E. Detti, *I grandi maestri*, cit. p. 158.

[69] Bigiaretti, *La scuola anti tran tran*, cit., pp. 171-172.

comuni» svuotandoli così di carica educativa ed esortando quindi all'intervento «giusto, consapevole, colto e specializzato»[70] .

Tra gli equivoci ella segnala il ridurre le attività grafico-pittoriche ad un addestramento tecnico e formale da relegare ai momenti di ricreazione perché le attività serie e formative sono altre. Ma vi è anche quello di non tener conto delle potenzialità dei bambini, di sottovalutarli, di sovrapporre la propria personalità di docente a quella degli allievi. È necessario infine superare la tradizionale concezione idealistica del fanciullo-artista per evitare le dannose spontaneità, pensando così di salvaguardare la libera espressione che richiede invece di essere incanalata in condizioni educative favorevoli. E per questo propone una bibliografia ragionata in cui si segnalano alcuni testi[71], tra i quali il classico di Corrado Ricci, *L'arte dei bambini*[72], V. Lowenfeld e W. L. Brittain *Creatività e sviluppo mentale*[73] e sempre di Lowenfeld, *L' arte dei vostri bambini*[74].

Le attività grafico – pittoriche promosse nelle sue classi sono dunque accuratamente preparate e seguite. Si arriva così alle «pitture-collage», in cui ogni bambino realizza il proprio dipinto che confluirà insieme a quello dei compagni in un unico pannello: i più svelti aiutano i lenti e gli indecisi creando una gioiosa animazione[75].

Si coglie chiaramente che il fare didattico creativo, disinvolto e anticonformista di Bigiaretti è sostenuto da una seria preparazione e da un ineccepibile rigore che vengono costantemente messi al servizio dei bambini. La maestra del Trullo sa bene che il primo giorno di scuola è per tutti speciale, quasi solenne: si entra in una nuova vita che non potrà essere scandita da compiti e interrogazioni che procurano fatica e disagio. L'impegno dell'insegnante è quello di allestire uno spazio perché il tempo scolastico alimenti il desiderio di conoscenza e la gioia di fare un percorso insieme.

5. Un'eredità per il futuro nel segno della continuità

In questo periodo di emergenza sanitaria in cui si sono riacutizzate le disuguaglianze e si è aperto un dibattito molto acceso su una riconfigurazione della scuola e del suo ruolo, esperienze così singolari, militanti, come quelle sinteticamente proposte in queste pagine, che possiamo ascrivere all'ambito della pedagogia popolare, ci inducono indubbiamente a riflettere e a trarre stimoli

[70] Bigiaretti, *Le attività grafico pittoriche*, in Angotta *et. al.*, *Idee, proposte, suggerimenti bibliografici per l'aggiornamento e il lavoro del maestro*, cit. p. 80.

[71] Ivi, pp. 80-81.

[72] La prima edizione del testo è del 1887 a cura di Zanichelli, Bologna.

[73] La prima edizione italiana è di Giunti, Firenze 1967.

[74] Il testo fu pubblicato nel 1965 da La Nuova Italia di Firenze.

[75] Bigiaretti, *La scuola anti trantran*, cit., pp. 84-88.

fecondi. Sia Bernardini sia Bigiaretti hanno creduto fermamente nell'istituzione scuola, non ne hanno mai messo in crisi l'autorevolezza, pur riuscendo a conservare un'architettura che possiamo definire 'leggera' perché estranea agli scolasticismi, alle derive burocratiche ed invece in grado di modellarsi sulle esigenze degli allievi, di rispondere alle urgenze delle comunità, coltivando uno sguardo sereno sulla vita, da assicurare soprattutto a quei bambini che avevano vissuto in condizioni difficili o comunque subito disuguaglianze ed esclusioni.

Non si dimentichi che Bernardini andava a cercare gli allievi a casa per riportarli a scuola e che Bigiaretti intitolò una delle sue vivaci filastrocche scritte insieme ai suoi alunni: «Tutto è perduto fuorché l'allegria». Tali versi suonano oggi come un invito e un augurio per coloro che hanno vissuto il periodo di sospensione in situazioni più drammatiche e diventano un'urgenza per chi è chiamato ad educare.

La lezione pertanto di questi maestri ci appare quanto mai attuale rammentandoci che la scuola deve essere in grado di assicurare uno spazio oltre che di apprendimento, anche di benessere e di felicità.

Del resto, negli ultimi anni, la ricerca scientifica ha ben evidenziato quanto le sintonie emotive stimolano e corroborano i processi cognitivi, specie se si punta a creare un clima di classe cooperativo. L'invito allora è quello non di coltivare sterili nostalgie, ma di raccogliere le intuizioni e i valori che sono stati alla base dell'agire didattico di maestri come Albino Bernardini e Maria Luisa Bigiaretti, per rafforzare l'identità della scuola come laboratorio sociale e creativo, al di là della mole di normative e atti burocratici in cui oggi si trovano immersi gli insegnanti, rimarcando che la felicità non è un progetto ambizioso, o peggio impossibile, bensì un diritto che va sostenuto, in ogni contesto e in ogni tempo, con percorsi educativi che permettano a tutti i bambini di «pensare con la propria testa e sognare con il proprio cuore»[76]. In chiusura riproponiamo una lettera che gli allievi della classe terza mista di Bigiaretti scrissero nel 1972 a Gianni Rodari, in occasione dell'approssimarsi delle festività natalizie. Si tratta di una testimonianza che ci ricorda quanto i bambini desiderino essere costruttori di un mondo migliore e quanto la scuola sia un'istituzione che «appartiene al futuro», come scriveva Lucio Lombardo Radice in *Educazione e rivoluzione*, e gli insegnanti nel far acquisire «una conoscenza, una capacità, una qualità del carattere» non possono prescinderne[77].

«Caro Gianni Rodari,
il tuo Pianeta degli Alberi di Natale[78] ci piace tanto,
ma sulla terra non c'è.

[76] F. Frabboni, *Felicità e scuola. Utopia o possibile realtà?,* Anicia, Roma 2014, p. 13.

[77] L. Lombardo Radice, *Educazione e Rivoluzione*, Editori Riuniti, Roma 1976, p. 13.

[78] Il riferimento è al racconto *Il pianeta degli alberi di Natale* uscito ne La strenna di "Paese Sera" nel 1959 in cui si invitavano i bambini a crescere senza diventare schiavi dell'egoismo, del consumismo, del profitto ad ogni costo.

Perché certi uomini pensano soltanto a guadagnare.
Perché certi negozianti vogliono diventare ricchi
e a Natale alzano i prezzi.
Perché certi padroni di fabbriche con gli scarichi
del petrolio rovinano la natura.
Perché c'è la guerra che fa morire i soldati.
Perché c'è chi ruba, chi ammazza, chi gira armato,
e chi rapisce i bambini.
Noi abbiamo discusso tutti insieme e abbiamo deciso
Che vogliamo farlo qui il tuo bel pianeta.
Da grandi se avremo un negozio metteremo i prezzi
giusti e a Natale li abbasseremo un po'.
Se avremo una fabbrica compreremo un depuratore.
Se saremo banchieri presteremo i soldi agli operai.
Se saremo dottori cureremo gratis i poveri.
Se saremo i presidenti della repubblica faremo
leggi giuste e non faremo la guerra.
Sarai contento se faremo queste cose?»[79]

[79] La lettera è raccolta in "IC", 1972, Fondo FBGR, n. inventario 00146.09.

Gli Autori

Susanna Barsotti è professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove insegna Letteratura per l'infanzia. I suoi temi di ricerca hanno riguardato soprattutto la fiaba e le sue valenze pedagogico-educative, il rapporto tra narrazione e illustrazione, la rappresentazione dell'infanzia, in particolare al femminile, nella letteratura per l'infanzia e ha inoltre dedicato studi monografici ad autori e opere per l'infanzia. Tra le pubblicazioni più recenti: *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (con Lorenzo Cantatore; Carocci, 2019); *Vamba e "la grandezza dei piccoli. "Il giornalino della Domenica" (1906-1911)*, Anicia, Roma 2020.

Francesca Borruso è professoressa associata e insegna Storia della pedagogia e Storia della scuola e delle istituzioni educative nell'Università degli Studi Roma Tre. Dal 2015 è membro del Consiglio scientifico del Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' (MuSEd) dello stesso ateneo e dal 2017 fa parte del Laboratorio di Ricerca Interdipartimentale (Violelab) che si occupa di analisi, studio e prevenzione della violenza all'infanzia istituito presso l'Università Milano Bicocca. Studiosa di storia dell'educazione delle donne, di storia della famiglia e di storia della scuola in età contemporanea, è autrice e curatrice di numerosi saggi e volumi. Fra le sue pubblicazioni più recenti si segnalano: *Infanzie. Percorsi storico-educativi tra immaginario e realtà* (Milano, 2019); riedizione di John Dewey, *Scuola e società* (Roma, 2018); *L'educazione sentimentale: vita e norme nelle pedagogie narrate* (a cura di, con L. Cantatore e C. Covato, Milano 2014).

Lorenzo Cantatore è professore ordinario di Storia della Pedagogia nell'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, dove insegna Letteratura per l'infanzia e dirige il MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng"). Fra le sue ultime pubblicazioni: *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo* (con S. Barsotti, Roma, 2019) e l'edizione critica di G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime* (Pisa, 2020).

Carmela Covato insegna Storia dell'infanzia e della pedagogia e Storia sociale dell'educazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. La sua attività di ricerca nel campo della storia dell'educazione ha dato luogo alla pubblicazione di numerosi saggi e volumi su temi quali la storia della scuola, dell'infanzia, della paternità e dell'identità di genere. Negli ultimi anni ha condotto ricerche sulla storia dell'educazione

sentimentale. Fra le sue pubblicazioni: *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi formativi e storie d'infanzia* (Milano, 2002); con F. Borruso, L. Cantatore (a cura di), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate* (Milano, 2004); *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti e trasgressioni nella storia dell'educazione* (Milano 2018).

Simone Di Biasio è dottorando in «Cultura, Educazione, Comunicazione» presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre con una ricerca sul pensiero pedagogico nell'opera di Marshall McLuhan. È cultore della materia presso la cattedra di Letteratura per l'infanzia e collaboratore del PRIN 2017 *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*. Fra le ultime pubblicazioni: *Gli strumenti dell'educare* (2019) e *Le Lezioni americane di McLuhan* (2020). È autore del volume *Guardare la radio. Prima storia della radiovisione italiana* (Milano, 2016).

Maura Di Giacinto ricercatrice, insegna Storia dell'Educazione comparata e Interculturale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Ha compiuto studi e ricerche storico educative sui temi delle migrazioni e dell'inclusione relativamente ai processi educativi. Dal 2014 è membro del Consiglio Scientifico del Museo della Scuola e dell'Educazione di Roma Tre. Tra le sue pubblicazioni: *Educ-azione. Misurarsi con le diversità nei sistemi di apprendimento* (2013), *Lontano da dove. Generazioni e modelli educativi nelle famiglie italiane emigrate tra '800 e '900 (*2015) e alcuni saggi tra cui si segnalano i più recenti *Famiglie migranti e vulnerabilità* (2017); *Identità culturali a scuola: il territorio come laboratorio d'inte(g)razione* (2018).

Teresa Gargano è dottoranda di ricerca in «Cultura, Educazione, Comunicazione» (XXXV ciclo) presso l'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione. Studia l'opera di Carlo Collodi, in particolare *Le Avventure di Pinocchio* in prospettiva letteraria, storico-educativa, didattica e digitale.

Chiara Lepri è Professoressa Associata di Storia della Pedagogia presso l'Università degli Studi Roma Tre. Si occupa di letteratura per l'infanzia con particolare riferimento ai diversi linguaggi artistico-narrativi e alla produzione poetica contemporanea. Ha pubblicato le monografie *Parole in libertà. Infanzia e linguaggi poetico-narrativi*, (Roma, 2013); *Aedi per l'infanzia. Poeti e illustratori di oggi*, (Pisa, 2015); *Le immagini raccontano. L'iconografia nella formazione dell'immaginario infantile*, (Pisa, 2016); *Di bugia in bugia. Tra le pagine di narrativa per bambini e ragazzi*, (Pisa, 2020) e numerosi altri contributi in volumi collettanei e riviste scientifiche.

Chiara Meta è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove insegna Storia della pedagogia. Studiosa di storia dell'educazione, ha al suo attivo fra le pubblicazioni più recenti: *Le emozioni hanno una storia? Ipotesi e nuovi percorsi degli studi storico-educativi,* in «History of Education & Children's Literature», n.1, giugno 2018; *L'Archivio Mario Alighiero Manacorda. Una recente acquisizione del Museo della Scuola e dell'Educazione, "Mauro Laeng" dell'Università degli studi Roma Tre,* in "History of Education & Children's Literature" XIV/1, 2019; *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità* (Roma 2019).

Irene Palombo è dottore di ricerca in «Storia sociale europea» presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Si occupa di storia delle donne, con particolare riguardo per la storia del monachesimo femminile. Ha curato: con M. Tosti-Croce, *Da gentildonna a cantante. Lettere di Violante Camporese Giustiniani* (Roma, 2008); e, con V. Abbatelli e A. Lirosi, *Un monastero di famiglia. Il Diario delle barberine della SS. Incarnazione* (Roma, 2016).

Luca Silvestri è dottorando in «Cultura, Educazione e Comunicazione» presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre, con un progetto di ricerca intitolato *Mario Alighiero Manacorda: vita e opere* e incentrato sulla biblioteca e le carte d'archivio di Manacorda conservate presso il Museo della Scuola e dell'Educazione (MuSEd) "Mauro Laeng". Collabora nel progetto PRIN «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1961-2001)» per il reperimento delle memorie scolastiche legate alla diaristica dei maestri.

Elena Zizioli è Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove insegna Pedagogia Professionale e Pedagogia della Narrazione. Collabora con il CREIFOS (Centro di ricerca sull'educazione interculturale e la formazione allo sviluppo), ed è membro del Consiglio Scientifico del MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng"). Ha all'attivo monografie, saggi ed articoli. Fra le sue pubblicazioni più recenti si segnalano: *L'impegno di Albino Bernardini per una scuola nuova* (Roma, 2019); *Nel rispetto dei diritti dei bambini: valore e potenzialità delle pratiche narrative* in M. L. Sergio, E. Zizioli (eds.), *La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza tra storia e futuro: le ragioni di un anniversario*, (Roma, 2020).

Indice dei nomi

Agamben G., 179 e n, 184 e n
Alatri G., 130n, 94n
Alberti A., 219n, 222 e n, 224n
Aleramo S., 31 e n
Alfieri P., 220n
Alonzi L., 57n
Ammaniti M., 37n
Andersen H.C., 199
Angotta M. 228n, 233n
Annino A., 137
Antonelli D., 61n
Antonelli Q., 35n, 85n, 94n, 223n
Antoniano S., 44n
Antonini F., 151n, 154
Apollinaire G., 87
Arese Lucini F., 28n
Argentieri S., 22 e n, 23 e n
Argilli M., 165n, 166n
Ariès Ph., 13, 36n, 39n, 40n, 46n, 109 e n, 131 e n, 140n, 197 e n, 199 e n, 204, 216
Arosio P., 73n, 78n
Ascenzi A., 7, 50n, 52n, 145n, 217n, 219n

Bacalov L., 163n
Bacchetti F., 140n, 141n, 142n, 166n
Baccini I., 142 e n, 144n, 150
Bachelard G., 174n
Badinter E., 40n, 44n, 131n
Baldacci M., 219n
Bales K., 193n
Balla G., 127, 176
Barbagli M., 16n, 32n, 44n, 45n, 140n, 224n
Barbarisi G., 26n
Barsotti S., 11, 18, 183, 202n, 237
Barthes R., 179 e n, 180, 181n, 205
Bartolomei Romagnoli A., 71 e n
Basile G.B., 155n
Battista A., 75n
Battista M., 75n
Battistini A., 41n
Baudrillard J., 178 e n
Baumann T., 155n
Becchi E., 13n, 14n, 15n, 32 e n, 35n, 36n, 37n, 39n, 85n, 86n, 89n, 94n, 99 e n, 107n, 109n, 110, 111n, 120n, 127n, 128n, 140n, 198 e n, 200n, 204 e n, 223n
Bellarmino R., 80
Belpoliti M., 176n
Benini Mussi L., 100n
Benjamin W., 198 e n, 205
Benso C. conte di Cavour, 232
Berardinelli A., 165n
Bergamaschi M. T., 62n, 65n
Bergson H., 156 e n
Berlinguer G., 218n
Bernardi M., 39n, 193n
Bernardini A., 19, 20, 91n, 220 e n, 221 e n, 222, 223 e n, 224, 225 e n, 226 e n, 227 e n, 228 e n, 229 e n, 234, 239
Bernos M., 53n
Bertoni Jovine D., 100, 109 e n 190n, 217 e n, 218 e n, 220 e n, 222n
Beseghi E.,184n
Bezza B., 191n
Bezzola G., 28n
Biagi G., 147n
Bianchini P. 81n
Bidussa D., 162n
Biffi E., 46n
Bigiaretti M.L., 19, 20, 91n, 220 e n, 221n, 222, 223 e n, 224, 229 e n, 230n, 231n, 25 e n, 233 e n, 234
Bisutti D., 174n
Boas G., 15 e n
Boccardo C., 162n
Boccioni U., 87
Bodei R., 164 e n
Boero P., 165 e n, 175n, 176n, 177n
Bohr N., 87
Bonanni V., 148n, 149n
Bonaparte G. re di Napoli, 59
Bonifazi C., 136n
Borghese L., 155 e n
Borriello L., 71n
Borruso F., 7, 11, 13 e n, 21n, 22n, 35, 36n, 53n, 57n, 84n, 128n, 217n, 218n, 237, 238

Bowen J., 117n
Brambilla E., 28n, 31 e n
Brehme K., 102
Breton A., 167 e n, 173, 176 e n
Brignole E., 73
Brittain W. L., 233
Brusati C. 27, 28
Burkardt A., 69n

Calamandrei P., 218 e n
Califano F., 170 e n
Callegari C., 176n
Calliari P., 72n
Calvino I., 167n
Cambellotti D., 94
Cambi F., 36n, 37n, 41n, 46n, 49n, 109 e n, 140n, 141n, 142n, 166n, 179n, 181
Campagnaro M., 176n
Canevaro A., 220n
Cantarella E., 22n, 48n
Cantatore L., 7, 11, 19, 21n, 22n, 36n, 45n, 53n, 83, 84n, 85n, 86n, 89n, 92n, 100n, 174 e n, 176 e n, 237, 238
Cantimori D., 120n
Cantù C., 44n, 141
Capp A., 211
Carena A., 162n
Carey J., 201
Carpenter E., 200 e n, 201n
Carrà C., 127
Carrocci R. 64 e n
Carroll L., 199
Caruana E., 71n
Castrucci V., 63 e n
Cavallera Hervé A., 79n
Cavallo G., 50n
Cavarero A., 37n
Cavina M., 47n
Cecchini M., 219n
Cena G., 94
Centurione Bracelli V., 73
Cerroni U., 112n
Chaloner W.H., 13n
Chartier R., 50n
Chastenet J., 114n
Chiosso G., 75 e n, 79 e n, 83n, 84n, 88n, 92n, 96n
Christie A., 69 e n
Ciari B., 219
Cicchinelli O., 61n, 74n
Ciccolini L., 74
Ciccolini P., 74
Cipolla C., 114n
Cives G., 1068n
Clark B.L., 114, 199n
Clavelli G., 60
Clear C., 71n
Colaianni A., 57n, 69
Colarizi S. 221n
Collodi C. 18, 139 e n, 140n, 142 e n, 143 e n, 144 e n, 145n, 146 e n, 147 e n, 148 e n, 149n, 150 e n, 151 e n, 152, 155n, 166n, 181n, 229, 238
Colombi M., 54
Colucci M., 132n
Coluzzi L., 72n
Coppola G., 59n, 65n
Corradini C., 93n
Corrado R., 160n
Corti P., 131n, 132n
Cospito G., 154n, 155n
Cossa C., 63
Cousinet R. 221n
Covato C., 7, 11, 13n, 15n, 16, 21 e n, 25n, 35n, 36 e n, 37n, 40n, 41n, 42n, 43n, 44n, 52n, 53n, 77 e n, 90n, 109n, 115n, 119n, 127n, 129n, 163n, 164 e n, 174n, 204n, 237
Crainz G., 171n, 218n
Criscenti L., 132n
Croce B., 87, 88n, 129n, 155n, 156n
Cunningham H., 14n, 39n
Curtis M., 75n

D'Adamo F., 193 e n
D'Alanno duca, 59
D'Amelia M., 25n, 44n
D'Apice C. 218n
D'Autilia G., 132n
D'Azeglio M., 43 e n, 44 en, 45 e n, 46 e n, 47n, 48n, 49 e n, 50, 51 e n, 53
D'Onorio G., 61n
D'Orsi A., 154n
Dal Toso P., 15n, 46n, 86n, 107n, 135n, 216n
Dangeville R., 112n
Daniele C., 153n
Dautremer R., 192 e n
De Amicis E., 50 e n, 142n, 166n, 181n, 190n, 191n
De Giorgio M., 39n, 53n, 54n, 78n
De Luca C., 170n, 171n

De Luna G., 132n
De Marchi V., 166n
De Matteo L., 136n
De Mattias M., 71, 72 e n, 73n, 74 e n, 75 e n, 76n, 77n, 78n
De Mauro T., 79n, 170n,
De Mause L. 140n
De Niquesa P., 62n, 65n, 72n, 73n, 74n
De Saint-Simon H. C., 121
De Sanctis F., 50 e n, 51, 55 e n
De Saussure F., 87
Debé A. M., 220n
Decroly O., 221n
Dedola R., 150n
Defoe D., 158n
Degl'Innocenti F., 194n
Dei M., 224n
Del Genio M.R., 71n
Deledda G., 87
Delgado B., 110 e n
Della Seta P., 218n
Della Volpe G., 125 e n
Delumeau J., 22 e n, 23
Demetrio D., 37n
Depero, 176
Detti E., 72n, 220n, 232n
Dewey J., 88n, 201, 221n, 226 e n, 237
Di Bello G., 128n, 132n, 190n
Di Biasio S., 12, 19, 197, 238
Di Giacinto M., 7, 11, 13n, 17, 127, 129n
Di Meo A., 156n
Di Spirito A., 72n
Diamanti G., 166n
Dobb M., 120n
Donadoni D.T., 72n
Dubois C.K., 193n, 194n
Duby G., 36n, 46n, 54n

Elias N., 39n
Endrigo S., 163n
Engels F., 17, 109, 110, 111, 112 e n, 113 e n, 114 e n, 115 e n, 116, 117 e n, 118 e n 119 e n, 120 e n, 121 e n, 124n
Eusebietti P., 131n

Fabre J.H., 101, 102
Faenza R., 201n
Faeti A., 176n, 181 e n
Fagnani G., 27, 28
Falcinelli, 176n
Fantini A., 220n
Fedi R., 140n, 150n
Fenocchio G., 166n
Ferrante L., 76n
Ferrari M., 15n, 35n, 86n
Ferrarotti F., 221n
Filippo della S. Famiglia, 61n, 76n
Finocchi F., 74
Fiore Q., 211, 212 e n,
Fiorelli Lapini A.M., 73
Fiorelli V., 79n
Fiori G., 153n, 154n
Fiorucci M., 221n
Flavia D., 61
Foner E., 204
Forenza E., 156n
Forlati A., 194n
Foucault M., 16 e n, 35n, 137n, 168n
Fourier Ch., 121
Frabboni F., 234n
Frai F., 153 e n,
Fraisse G., 58n, 78n
Franceschi Ferrucci C., 142 e n
Franchini S., 80 e n
Francioni G., 154n
Freda D., 128n, 132n, 133n, 134n, 137n
Freinet C., 219 e n, 224
Freinet E., 221n
Freud S., 38n, 87, 173 e n
Frollo J., 135, 136n
Fubini E., 154n
Fusconi G.M., 60n, 62n

Galfré M., 218n
Gargano T., 11, 18, 139, 238
Garibaldi G., 79
Gaudio A., 80 e n
Gecchele M., 15n, 46n, 86n, 107n, 135n, 216 e n
Genovesi G., 54n, 109n
Gentile G., 103, 159
Gerratana V., 124n, 153n, 154 e n, 156 e n
Gianini Belotti E., 180 e n
Giasi F., 154n, 162n
Gigli Marchetti A., 52n
Ginsborg P., 171 e n
Ginzburg C., 14n, 38n
Ginzburg N., 44n
Gioia R., 67 e n
Giorcelli C., 53n
Giorgi E., 74 e n

Gobetti Marchesini A., 225 e n
Gobetti P., 166
Golding W., 211
Gozzano G., 174
Gramsci A., 17, 18, 153 e n, 154 e n, 155 e n, 156 e n, 157 e n, 158 e n, 159 e n, 160, 161 e n, 162 e n, 166
Gramsci D., 159n, 160n,
Gramsci Giulia, 160n, 161
Gramsci Giuliano, 159n
Grandini M., 15n, 35n
Grange Sergi T., 111n
Gray H., 211
Grilli G., 184 e n
Grimm W., 154 e n, 155 e n
Groppi A., 76 e n
Gusdorf G., 37n
Guttormsson L., 45n
Guzzo G., 226n

Harasim G., 84n, 97, 98 e n, 99 e n, 103
Helmick Beavin P., 36n
Henderson W.O., 113n
Hobsbawm E.J., 15n, 35n, 45n, 113n, 114n
Hopkins G.M., 213
Husserl E., 87

Iacobelli C., 77
Iannaccone A., 155n
Incagnoli A., 59 e n
Innocenti R., 202 e n
Iommetti M., 72n
Ippoliti L., 60n, 70n, 72n, 75n
Isnardi G., 85n

Jackson J., 36n
James W., 155n
Jervis G., 37n
Julia D., 13n, 39n, 89n, 111n, 120n, 127n, 198 e n

Kant I., 21
Kerschensteiner G., 221n
Kertzer D.I., 16n, 45n
Key E., 85n, 127 e n
Klapish-Zuber Ch., 39n
Knibiehler Y., 53n
Kuhn T.S., 14n

Lamb C., 194n
Langlois C., 71n
Lanna T., 73
Laporta R., 219
Laracca I. M., 69n
Latempa G., 61n
Lauretti A., 77
Lautréamont (pseudonimo di Ducasse I.L.), 175 e n
Le Goff J., 54n
Lechermeier P., 192 e n
Lejeune Ph., 37 e n, 42 e n, 49
Lepri C., 7, 11, 18, 29, 155n, 163, 167n, 238
Lévi-Strauss C., 25
Liguori G., 153n, 156n
Locatelli L., 72 e n
Locke J., 26
Lodi M., 84n, 91n, 93n, 170n, 219, 220 e n, 228
Loiodice I., 129n
Lolli L., 74
Lolli P., 74
Lombardo Radice Giuseppe, 19, 83 e n, 84 e n, 85 e n, 86 e n, 87, 88n, 89 e n, 90 e n, 91 e n, 92 e n, 93 e n, 94n, 95 e n, 96 e n, 97 e n, 98n, 99 e n, 100 e n, 101 e n, 102 e n, 103n, 105, 106n, 107 e n, 108
Lombardo Radice Giuseppina, 97, 98, 100, 104, 105, 106
Lombardo Radice Laura, 99
Lombardo Radice Lucio, 11, 83, 99, 100, 101, 102, 103 e n, 106, 107, 108n, 234
Lorenzini A., 205n
Lorenzini C., 143 e n, 144n, 148n, 150, 151
Lorenzini D., 150, 151
Lorenzini P. 139 e n, 146n, 151
Lowenfeld V., 233
Luc J.N., 111n
Lucernari B., 60n, 62n, 65n,
Lucernari Lucia, 60
Lucernari Lucrezia, 60
Lucibello A., 57n, 61 e n, 62, 63, 66n
Lussana F., 155n
Lutero M., 47, 48 e n
Luzzatto Voghera G., 162n
Luzzi S., 69n

Macchione P., 165n, 175n
Macinai E., 46n, 148n, 184n
MacKinnon A., 212

Makarenko A.S., 221n
Malaguzzi L., 91n
Malot H., 18, 188, 189 e n
Maltoni M., 91n
Mameli T., 226n, 227n
Manacorda M.A., 4, 79n, 112n, 120n, 121n, 122n, 123n, 124n, 125 e n, 158n, 226 e n, 239
Manca G., 27n
Manis A., 93n
Mann Th., 87
Manoukian A., 36n, 54n
Manzoni A., 43, 44n
Maragoni G.P., 206n
Marcheschi D., 143n, 147n, 150n, 151 e n, 169n
Marchesini D., 90n
Marchesini Gobetti Ada, 225 e n
Marchioni N., 127n
Marcucci A., 94 e n
Marcuse H., 48 e n, 177 e n
Margarita C., 57n
Mariani E., 64 e n
Marini G., 64 e n
Marrone G., 220n
Marrone M., 47n
Marsella C., 57n
Marx K., 11, 17, 109, 110, 111 e n, 112 e n, 113 e n, 114 e n, 117n, 120 e n, 121 e n, 122 e n, 123 e n, 124 e n, 125 e n, 126n, 154n
Marzano M., 22n
Mattei F., 92n
Matteotti G., 103, 108n
Matteucci N., 54n
Maturo A., 114n
Mayeur F., 58 e n
Mazzetti G., 218n
McLuhan E., 204n
McLuhan M., 12, 197 e n, 198 e n, 199 e n, 200 e n, 201 e n, 202 e n, 203 e n, 204 e n, 205 e n, 206 e n, 207 e n, 208 e n, 209 e n, 210, 211 e n, 212 e n, 213 e n, 214 e n, 216, 238
McManus G., 211
Mead M., 200, 210
Meda J., 7, 85n, 221n
Meggs P.B., 203 e n, 204n
Melloni A., 81n
Melograni P., 25n, 40n
Menozzi D., 59n
Menzio P., 168n
Mercadante L., 28n
Merker N., 114n
Merlin G., 75 e n
Merlo G., 155n,
Meta C., 4, 7, 11, 13n, 17, 153, 156n, 239
Micotti S., 15n, 35n,
Miele M., 59n
Milani L., 91n,
Miller A., 46n
Minchiatti C., 60n
Minghetti M., 135
Minicucci M. J., 144n
Moccia A., 73n, 75n
Montella, ingegnere, 65n
Montessori M., 87, 90, 183 e n, 221n
Montieri G.M., 61 e n, 62, 66, 68, 71, 72 e n, 73 e n, 74n
Montino D., 85n
Moreno J.L., 129n
Mori G., 140n,
Mozzinelli A., 93n, 96
Murray H.A., 205n
Muscetta C., 154n
Musolino G., 72n

Nardelli C., 114 e n
Nardi E., 41n,
Naselli C.A., 59n
Natalini A.S., 127n
Natoli C., 108n
Negri M., 50n, 176n
Nigrisoli R., 84n
Nordern E., 214
Novaro G., 218n
Nuti V., 128n, 132n, 188n

Odescalchi C., 62 e n, 63n, 64n, 65n
Olivetti Manoukian F., 35n, 36n, 54n
Ong W.J., 208 e n
Orecchia M., 219n, 221n
Orlando F., 39n, 42n, 163 e n
Orlando Vittorio E., 135
Owen R., 121, 122

P. Greco, 178n
Paggi A.,144
Paggi F., 139, 144
Paggi L., 154n
Palazzi M., 76n
Palombi G., 74

Palombo I., 11, 17, 57, 59n, 239
Pancera C., 109 e n
Paniccia M., 72n, 73n, 74n, 75n, 76n, 77n, 78n
Panichi A., 153n
Pankhurst E., 87
Paolin G., 67n
Papini G., 87, 156n,
Parravicini L.A., 141, 142 e n, 145
Pastacaldi P., 206 e n
Paulesu M., 154n
Pavone C., 14n
Peirce Ch., 156n
Pellico S., 79
Perigli A., 67 e n,
Perigli L., 67n
Perigli M.B., 67
Perigli M.G., 67
Perrault M., 155n
Persico I., 70n, 73n, 79n
Pertile A., 53n,
Pescioli I., 219
Pestalozzi H., 159
Petrucciani S., 112n, 113 e n
Piazzoli G., 74n
Pietropolli Charmet G., 22n
Pigorini Beri C., 52n
Pironi T., 85n, 222n,
Pissarello G., 155n,
Pitzorno B., 180 e n,
Pizzigoni G., 90
Platone F., 153n
Polenghi S., 7, 15n, 46n, 86n, 107n, 128n, 130n, 131n, 135n, 216 e n
Pomata G., 76n
Postman N., 201 e n, 216 e n
Prezzolini G., 156n
Proust M., 87
Provenzal D., 96
Proverbio P., 176n
Puzzuoli P., 80n

Quadrini L., 75, 76 e n,
Quadrini Marianna, 75
Quadrini Michelangelo, 75, 76 e n
Quintiliano, 202 e n

Raboni G., 174
Randaccio R., 148n,
Randone F., 176
Rapone L., 154n, 156n
Ravegnani G., 153 e n, 154
Ravoux-Rallo E., 53n
Recalcati M., 54n
Ricci C., 233
Riccini R., 176n
Richard E., 53n
Richter D., 50n, 146n
Ricoeur P., 37 e n, 38n
Righi M.L., 162n
Rinauro S., 137n
Rizzi R., 220n
Rocca G., 63n, 71n, 73n
Roccatani V., 69, 70n
Rocchetti F., 155n
Roche D., 22 e n
Rodari G., 11, 18, 142n, 163 e n, 164, 165 e n, 166 e n, 167 e n, 168, 169n, 170 e n, 171, 172n, 173 e n, 174 e n, 175 e n, 176 e n, 177 e n, 178n, 179 e n, 180 e n, 181 e n, 220n, 221n, 222, 223n, 234
Rogati M. C., 73n
Roghi V., 175n, 176n, 220n, 223n
Rosai O., 127
Rosati C., 85n, 87n, 89n
Rosoli G., 191n
Rossi B., 206 e n
Rossitto M., 178n,
Rousseau J.J., 25, 39n, 40 e n, 41 e n, 42 e n, 43n, 44 e n, 115, 157n, 159, 221n
Roux O., 32n
Rubino G. B., 72n
Ruggero C., 61
Russell B., 213

Salviati C.I., 220n
Sand G., 66, 67n
Sani R., 7, 21n, 45n, 50n, 51n, 52n, 73n, 78n, 85n, 145n, 217n, 221n
Santoni Rugiu A., 112n, 117n, 121n, 124n
Sapegno M.S, 22n, 25 e n, 26, 40n
Sardelli R., 221n
Sartre J.P., 54n
Sbardella E., 111n
Scacchi A., 204n
Scaraffia L., 71n
Scott J., 203 e n
Scotto di Luzio A., 167n, 176n, 180n
Scudder H., 199
Sdoja T., 60n, 62n, 64n, 65n,
Selwyn G., 27, 28 e n, 29, 30

Semeraro A., 99n, 109 e n, 128n
Serpe B., 92n
Shorter E., 131n
Sirolli R., 73n
Sistoli Paoli N., 84n, 98n
Šklovskij V., 175 e n
Soffici A., 87, 127
Sola S., 220n
Soldani S., 43n, 52n, 77n, 79n, 90n
Sommi Picenardi G., 191, 192
Somogyi S., 141n
Sonnet M., 58n
Sorel G., 156n
Starace G., 164n, 171n
Starobinski J., 40 e n
Stearn G.E., 198n,
Stefanini L., 84n
Steiner R., 87
Stone L., 47n, 51n
Stravinskij I., 87
Sylos Labini P., 140n

Tamagnini G., 91n, 220n
Taparelli D'Azeglio M., 43 e n, 45
Thouar P., 142 e n, 144n, 149
Thouret G.A., 73 e n
Tiraboschi M., 71n
Tocci C., 64 e n
Tocqueville A., 53, 54n
Todorov T., 41n
Togliatti P., 153n
Tommaseo N., 37n
Tornesello M.L., 219n
Trapanese L., 28n,
Trebiliani M.L., 58n, 73 e n
Tronconi Angela, 67
Tronconi Anna, 62
Tronconi Antonia, 67
Tronconi Carmela, 67
Tronconi P., 67
Tronconi R., 67
Turi G., 79n, 90n
Turin Y., 71n
Twain M., 212

Ulivieri S., 32n, 36n, 43n, 46n, 52n, 109 e n, 127n, 141n, 142n, 204n

Vacca G., 154n
Vaghi A., 165n, 175n
Vassalli P., 220n
Vegetti Finzi S., 36n, 37n
Venturi G., 151
Verri P., 26 e n, 27n
Verzeri T.E., 72
Vian G.M., 71n,
Viani L., 127
Vicari G.B, 174n
Vidotto V., 218n,
Viglongo A., 162n,
Visalberghi A., 219
Vittorio Emanuele II di Savoia, 79, 135
Volpicelli M., 83n,
Voza P., 156n,
Vygotskij Lev S., 221n

Wagret P., 71n,
Wallon H., 221n,
Watt I., 39n,
Watzlawick P., 36n
Wordsworth W., 209
Yeats W.B. 209

Young E., 55
Young C., 211
Yousafzai M., 194 e n, 195n

Zago G., 7, 176n
Zangarini C., 165n, 175n
Zarri G., 59n, 64n, 71n
Zatti S., 39n, 41n, 43n
Zazzo R., 221n
Zemon Davis N., 58n
Zizioli E., 7, 12, 13n, 20, 217, 220n, 221n, 226n, 229n, 239
Zoja L., 22 e n, 24
Zuccoli L., 32

Il volume intende ricostruire, grazie ad una molteplicità di sguardi interpretativi, i modelli pedagogici e le prassi educative che, fra Otto e Novecento, hanno permeato la realtà di una pluralità di istituzioni educative, private e pubbliche, e la vita quotidiana di bambini e di bambine contribuendo a determinare i processi di formazione e di costruzione identitaria. L'educazione familiare, la vita nei collegi femminili, l'infanzia nelle periferie cittadine; e poi lavoro e immigrazione minorile, fino alla produzione letteraria per l'infanzia e la giovinezza, sono alcuni dei percorsi presenti in questo volume. Tracce e indizi di una infanzia che si è cercato di intercettare attraverso le storie di una infanzia reale, colta nella concretezza dei vissuti educativi presi in esame in una varietà di luoghi e sulla base del disvelamento di una serie di dispositivi pedagogici formali e informali. Per catturare la soggettività della vita infantile è stato necessario indagare una molteplicità di fonti come le biografie, le autobiografie, le corrispondenze epistolari, le scritture diaristiche e familiari, l'iconografia, la letteratura fondendo in un complesso mosaico tanti esempi di «pedagogie narrate» che finiscono per rivelarsi, ancora una volta, fonti ad alta densità pedagogica.

Francesca Borruso è professoressa associata e insegna Storia della pedagogia e Storia della scuola e delle istituzioni educative nell'Università degli Studi Roma Tre. Dal 2015 è membro del Consiglio scientifico del Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' (MuSEd) dello stesso ateneo e dal 2017 fa parte del Laboratorio di Ricerca Interdipartimentale (Violelab) che si occupa di analisi, studio e prevenzione della violenza all'infanzia istituito presso l'Università Milano Bicocca. Studiosa di storia dell'educazione delle donne, di storia della famiglia e di storia della scuola in età contemporanea, è autrice e curatrice di numerosi saggi e volumi. Fra le sue pubblicazioni più recenti si segnalano: Infanzie. Percorsi storico-educativi tra immaginario e realtà (Milano, 2019); riedizione di John Dewey, Scuola e società (Roma, 2018); L'educazione sentimentale: vita e norme nelle pedagogie narrate (a cura di, con L. Cantatore e C. Covato, Milano 2014).

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI